

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS**

**GÊNERO E EDUCAÇÃO:**  
**UM ESTUDO SOBRE OS SABERES PRODUZIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL**  
**DE PROFESSORAS/ES**

**LARA WANDERLEY ARAÚJO**

**GOIÂNIA**

**2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS**

**GÊNERO E EDUCAÇÃO:**  
**UM ESTUDO SOBRE OS SABERES PRODUZIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL**  
**DE PROFESSORAS/ES**

**LARA WANDERLEY ARAÚJO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Alteridade, Estigma e Educação em Direitos Humanos, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos, sob orientação da professora Dra. Aline da Silva Nicolino.

**GOIÂNIA**  
**2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Araújo, Lara Wanderley.

Gênero e Educação: [manuscrito]: um estudo sobre os saberes  
produzidos na formação inicial de professoras/es / Lara Wanderley.

Araújo. - 2015.

130 f.

Orientador: Profa. Dra. Aline da Silva. Nicolino.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de  
Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Direitos  
Humanos, Goiânia, 2015.

Bibliografia. Apêndice.

1. Gênero. 2. Educação. 3. Formação inicial de professoras/es. 4.  
Saberes. I. Nicolino, Dra. Aline da Silva., orient. II. Título.

**GÊNERO E EDUCAÇÃO:  
UM ESTUDO SOBRE OS SABERES PRODUZIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL  
DE PROFESSORAS/ES**

**LARA WANDERLEY ARAÚJO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos.

Aprovada em 22 de junho de 2015.

Profa. Dra. Aline da Silva Nicolino (PPGIDH/UFG)  
Presidenta da banca

Profa. Dra. Eliane Gonçalves (PPGS/UFG)  
Examinadora Externa

Profa. Dra. Lenise Santana Borges (PSSP/PUC/GO)  
Examinadora Externa

Profa. Dra. Vilma de Fátima Machado (PPGIDH/UFG)  
Examinadora Interna

**GOIÂNIA**

**2015**

A minha mãe e ao meu pai.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo de dois anos de dedicação, estudo, aprendizado, diálogos, cansaço, escolhas, incertezas, angústias, expectativas, expresso aqui meus sinceros agradecimentos e gratidão àquelas/es que tornaram possível a realização e finalização deste mestrado.

A Deus, pelas oportunidades e pessoas que colocou no meu caminho.

A minha família e amigas/os, pelo incentivo e por compreenderem os momentos de ausência, especialmente, a minha mãe e ao meu pai, Rosely e Zeferino, por sempre torcerem por mim e estarem ao meu lado me dando amor, força e exemplos. A minha mãe agradeço, ainda, pelas correções desta dissertação.

A todo pessoal da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), pela compreensão e apoio durante a realização deste mestrado, especialmente: Ana Caruline, Ana Márcia, Ana Paula, Anegleyce, Flórence, Iêda, Marcel, Maria Sebastiana, Mário, Meirilayne, Michely, Nilva e Tálita.

À Iêda, de maneira especial, sou muito grata pelo carinho, preocupação e cuidado comigo, por ouvir meus desabaços e sempre me incentivar, pelas leituras do texto e discussões fundamentais para a elaboração desta dissertação, pela ótima convivência e companhia, essenciais durante esse árduo processo. Enfim, obrigada, Iedinha, pela presença e proximidade que me trouxeram força, estímulo e entusiasmo para enfrentar essa caminhada.

À Meirilayne, agradeço, também, pelos conselhos e total disponibilidade em me ajudar, pelas inúmeras contribuições e auxílios durante a realização da pesquisa de campo e da construção deste texto.

À professora Eliane Gonçalves, que, com sua doçura e competência, trouxe valiosas contribuições para este trabalho, desde o exame de qualificação, juntamente com a professora Vilma Machado, a quem agradeço pelas sugestões e comentários, e à professora Lenise Borges, por aceitar o convite de participar da banca de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, em especial: Ana Maria, pela prestatividade e às/aos colegas da turma, especialmente, Mariana Guimarães.

Às/Aos estudantes, professoras/es e técnicas/os administrativas/os em educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), pela participação e/ou contribuição para a realização da pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pela concessão da bolsa de formação de mestrado.

Finalmente, termino agradecendo àquela que tem sido muito mais que orientadora nesses oito anos de parceria, Aline da Silva Nicolino, querida amiga por quem tenho infinita admiração, gratidão, carinho, respeito, orgulho. É uma honra e um prazer ter você em minha vida, chefinha. Agradeço por me inspirar, instigar, cobrar, incentivar, desafiar, elogiar, respeitar. Agradeço pela sua confiança, compreensão, apoio, esforço, bom humor, por se sacrificar e se dedicar imensamente a tudo que diz respeito a mim. Agradeço, sobretudo, por, mesmo distante, de licença ou de férias, grávida e agora mãe do chefinho Júnior, sempre estar comprometida com a elaboração desta dissertação. Você tem me proporcionado experiências, oportunidades, alegrias, conquistas, que fazem toda diferença na minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

“É preciso, pois, pôr a *norma em questão*, *discutir o centro*, *duvidar do natural*...”

Guacira Lopes Louro (1997, p.141)



## RESUMO

Neste estudo, procuramos investigar os saberes sobre gênero presentes nos cursos de formação inicial de professoras/es em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Para tanto, temos como objetivos identificar a compreensão de gênero das/os discentes dos cursos investigados, analisando os saberes relacionados a essa temática acionados pelas/os pesquisadas/os; mapear as disciplinas, os conteúdos e as ações pedagógicas que contemplam as discussões de gênero, de forma a verificar quais saberes sobre essa temática são trabalhados durante a formação docente; identificar os efeitos que os saberes sobre gênero produzem no processo de formação inicial de professoras/es. Assim, realizamos uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, em uma instituição universitária, nos valendo de questionários aplicados às/aos estudantes do último ano dos cursos escolhidos, de entrevistas semiestruturadas, realizadas com as coordenadoras de cursos, e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), elaborados pelas unidades acadêmicas. As análises mostram que diferentes saberes sobre gênero são assumidos e divulgados por estudantes e por coordenadoras dos cursos pesquisados para tentar legitimar uma “verdade” sobre o tema. Esses saberes se constituem a partir de aspectos biológicos, caracterizados pela naturalização dos significados do que é ser feminino e masculino, com base no sexo biológico de cada um/a, e também a partir das construções sociais, históricas e culturais, que contribuem para a compreensão das diferentes formas de se afirmar as masculinidades e as feminilidades. Verificamos, ainda, que, apesar de não haver sistematizações curriculares dessa temática nos PPCs, há discussões sobre gênero durante a formação docente desses cursos, as quais se aproximam das orientações previstas nas leis, diretrizes e parâmetros nacionais voltadas para a educação, que indicam que os aspectos relacionados à cidadania, diversidade, respeito às diferenças sejam inseridos no processo educacional. Essas discussões materializam-se nas intervenções de algumas/uns professoras/es, seja pela aproximação e/ou pelo interesse pela temática, seja pela necessidade de lidar com algum conflito relacionado a gênero no contexto acadêmico. Assim, ao mesmo tempo em que percebemos a tentativa de inserir e debater as questões relacionadas a gênero durante a formação docente, conforme observamos nas ações pedagógicas descritas pelas/os pesquisadas/os, verificamos, também, o silenciamento e a resistência pela discussão da temática, demonstrados pela ausência desse tema no currículo oficial dos quatro cursos. Nesse sentido, identificamos que as construções e as relações de gênero são percebidas e discutidas durante o processo de formação inicial docente dos cursos pesquisados, o que demonstra a demanda desse tema no contexto educacional. Contudo, ainda há relações de disputas para que essa temática seja inserida e se faça presente nos projetos pedagógicos e nos currículos oficiais das instituições educacionais pesquisadas.

**Palavras-chave:** Gênero. Educação. Formação inicial de professoras/es. Saberes.

## ABSTRACT

In this study, we investigate the knowledge on gender present in the initial formation programs for teachers of Biological Sciences, Physical Education, Maths and Pedagogy. Therefore, we aim to identify the students' comprehension about gender, analysing their understanding related to this topic; track the disciplines, contents and pedagogical activities that contemplate gender issues, in order to determine which kinds of knowledge on the subject are worked during the teachers training; identify the effects that knowledge on gender produces in the process of initial formation programs for teachers. Thus, we carried out a qualitative research, in a university, applying questionnaires to final year students of the chosen courses, conducting semi-structured interviews with the courses coordinators and Pedagogical Projects, created by academic units. The analyses show that different kinds of knowledge about gender are assumed and disseminated by these students and coordinators to try to legitimize a "truth" on the subject. This knowledge is built from biological aspects, characterized by the naturalization of the meanings of being a male and female, and also from the social, historical and cultural aspects, which contribute to the understanding of different ways to affirm masculinity and femininity. We verified that, although there are no curricular systematization in the Pedagogical Projects about gender, there are discussions about it during the teachers training, that closely match the guidelines set out in the laws and the national parameters for education. This indicates that aspects related to citizenship, diversity and respect for the differences are inserted in the educational process. These discussions take form in some teachers interventions, either led by their interest in the area, or by the need to deal with conflicts related to gender in the academic context. We observed in the pedagogical activities described by the participants of the research the attempt to insert and discuss gender issues during the teachers training, at the same time we verified the silencing and resistance for discussion on this subject, demonstrated by the absence of the topic in the formal curricular of the four graduations. In this respect, we identified in the courses surveyed, that gender relations and buildings are noted and discussed during the process of initial formation programs for teachers. This demonstrates the demand for this subject in the educational context. However, there are still power relationships for this subject to be inserted and make itself present in the pedagogical projects, and in the formal curricular of the educational institutions surveyed.

**Keywords:** Gender. Education. Initial training of teachers. Knowledge.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>20</b>
1.1 Metodologia e procedimentos metodológicos: caracterizando a pesquisa .....	23
1.2 Caracterização das/os participantes da pesquisa: sobre estudantes e coordenadoras ..	28
<b>2 CONTEXTUALIZANDO GÊNERO: CONCEITOS E PERCEPÇÕES .....</b>	<b>32</b>
2.1 Saberes das/os estudantes sobre gênero.....	40
<b>3 GÊNERO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES .....</b>	<b>57</b>
3.1 Saberes sobre gênero na formação inicial de professoras/es .....	74
<b>3.1.1 Gênero e as propostas curriculares dos cursos .....</b>	<b>74</b>
<b>3.1.2 Gênero para além das propostas curriculares dos cursos .....</b>	<b>88</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>126</b>

## APRESENTAÇÃO

Nesta dissertação discute-se sobre as temáticas gênero e educação, de modo a investigar como as questões de gênero estão inseridas nos cursos de formação inicial para professoras/es em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Propõe-se, então, identificar os saberes sobre gênero presentes nesses cursos e analisar seus efeitos no processo de formação docente.

Assim, gênero é compreendido com base nas contribuições dos estudos feministas e dos estudos de gênero, os quais o entendem como uma organização social que diz respeito às diferenças produzidas entre homens e mulheres. Isto é, trata-se das diferentes formas de se constituir e de se afirmar as feminilidades e as masculinidades, enfatizando as construções sociais, culturais e históricas que estão implicadas com os processos que diferenciam os indivíduos (MEYER, 2004). Considera-se, assim, que é no contexto histórico da sociedade que se dá a construção e a (re)significação do masculino e do feminino, bem como de suas múltiplas formas de constituição, já que tais construções e diferenciações não são fixas ou naturais:

[...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo [...] (SCOTT, 1994, p.13).

Com base em tais referenciais que partem do caráter construtivo do gênero, busca-se investigar neste estudo qual a compreensão que essa temática assume nos cursos de formação inicial de professoras/es e como se constitui esse saber sobre gênero. Para isso, esta pesquisa apresenta as seguintes questões problematizadoras: Quais saberes são acionados e divulgados pelas/os estudantes e coordenadoras dos quatro cursos pesquisados para constituir “verdades” sobre gênero? Quais saberes concorrem e disputam “status de verdade”, ao que se refere a gênero, nos documentos educacionais nacionais que guiam as propostas pedagógicas dos cursos pesquisados? Quais os efeitos dessas disputas, que buscam legitimar e instituir “verdades” sobre o tema? Para problematizar tais questões e com vistas a compreender como os saberes sobre gênero estão inseridos e são trabalhados nesses cursos, têm-se como referências as respostas apresentadas nos questionários pelas/os estudantes do último ano dos cursos escolhidos, as entrevistas semiestruturadas, realizadas com as coordenadoras de curso,

e os documentos oficiais (ementa das disciplinas curriculares e Projeto Pedagógico de Curso), disponibilizados pelas unidades acadêmicas.

A fim de realizar tais análises, compreende-se o saber como um conjunto de ideias, percepções, valores, comportamentos e experiências que compõem as concepções elaboradas pelos indivíduos acerca daquilo que é produzido social e culturalmente: “[...] significa mais que ideias; inclui práticas cotidianas, espaços coletivos, estruturas de pensamentos e tudo o que circunda e influi na vida social” (RIZZATO, 2013, p.25). Aproxima-se, portanto, da perspectiva foucaultiana, que entende os saberes como elementos, conceitos, estruturas, condutas e comportamentos, os quais são sempre relativos e formados por práticas discursivas<sup>1</sup> e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, mas que também podem não adquirir um *status* científico (FOUCAULT, 2008). Trata-se, então, de compreender que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008, p. 205).

Assim, na pesquisa aqui desenvolvida, o saber a que se faz referência diz respeito às ideias, aos significados e às percepções atribuídas a gênero nos cursos de formação inicial docente, com base nas respostas apresentadas pelas/os discentes e nas falas das coordenadoras investigadas, bem como naquilo que está descrito sobre o tema nos documentos curriculares e pedagógicos de cada curso. Ou seja, o que é nomeado de saberes neste estudo são as compreensões e as concepções que as/os sujeitos pesquisadas/os descrevem com relação aos significados atribuídos às masculinidades e às feminilidades, às percepções que apresentam sobre gênero, aos efeitos que os significados sobre gênero trazem para o contexto educacional e para as práticas cotidianas, às maneiras como gênero é discutido e trabalhado nos cursos de formação docente.

Nesse sentido, os saberes são aqui utilizados como uma categoria de análise dos dados produzidos nesta pesquisa, representando as ideias e as percepções sobre gênero que as/os estudantes e coordenadoras sistematizaram e informaram durante a pesquisa, além do que está presente nos documentos oficiais dos cursos. Não representa, portanto, um saber sobre gênero definitivo ou absoluto, mas, sim, um saber relativo (SCOTT, 1994), que corresponde à parte dos saberes que as/os participantes apresentam e que relataram no decorrer da pesquisa de campo.

---

<sup>1</sup> Práticas discursivas, em uma perspectiva foucaultiana, dizem respeito aos arquivos, objetos, regras, espaços de determinada época que são utilizados, transformados e apropriados pelos sujeitos visando descrever a realidade, formando, assim, os saberes (ARAÚJO, 2008).

A motivação em estudar as temáticas gênero e educação partiu de interesses pessoais e profissionais em compreender como esse tema é discutido e trabalhado durante o processo de formação inicial docente, tendo em vista minha formação como professora de Educação Física. Tal interesse se despertou durante minha formação nesse curso quando participei de um grupo de estudos<sup>2</sup> que desenvolvia pesquisas sobre a temática gênero relacionadas ao contexto escolar e ao trabalho docente, e que me permitiram observar como essas questões se faziam presentes nesse ambiente, por exemplo, por meio da diferenciação e desigualdade entre mulheres e homens, naturalização de comportamentos e de modos de ser femininos e masculinos, manifestações de preconceito ao que se difere da norma, dentre outras.

A participação nestas pesquisas e a aproximação com a escola, tanto por meio das experiências com a disciplina de Estágio Supervisionado em escolas públicas de Goiânia/GO, quanto pela minha atuação como professora de Educação Física<sup>3</sup> já depois de formada, possibilitaram-me perceber que as questões e as problemáticas relacionadas a gênero estão presentes no contexto escolar. Em tais vivências e ambientes presenciei a cobrança e a reprodução, por parte de professoras/es, estudantes, familiares, do cumprimento de determinados comportamentos e normas tidos como “naturais” e “normais”, dentre eles: futebol é para meninos/homens; meninas/mulheres não devem falar palavrões; meninos/homens não podem dançar e rebolar; meninos/homens não devem chorar; meninas/mulheres são menos habilidosas nos esportes. Enfim, pude presenciar essas e outras manifestações que representam práticas naturalizadas e rígidas com relação às características e significados atribuídos às masculinidades e às feminilidades.

Tais experiências acadêmicas e pedagógicas demonstraram, também, a dificuldade que muitas/os professoras/es têm em lidar com questões relacionadas a gênero na escola, principalmente por falta de formação, conforme foi identificado em uma pesquisa desenvolvida<sup>4</sup> com professoras/es, gestoras/es e estudantes do estado de Goiás sobre corpo, gênero e sexualidade. Essa pesquisa trouxe indicativos da dificuldade de trabalhar com essas

---

<sup>2</sup> Grupo de estudos sobre as temáticas corpo, gênero e sexualidade vinculado ao Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.

<sup>3</sup> Esta experiência com a docência ocorreu na Rede Municipal e Estadual de Educação Goiânia/GO, em que ministrei aulas de Educação Física para estudantes de 6 a 14 anos.

<sup>4</sup> Pesquisa realizada entre 2008 e 2010, financiada pelo CNPq (Edital 57/2008), com o título “Corpo, classe social, gênero feminino e sexualidade: (des)naturalizando linguagens e marcas do universo escolar”. Esta pesquisa contemplou um levantamento de dados sobre as concepções das/os professoras/es, gestoras/es educacionais e estudantes sobre corpo, gênero e sexualidade, bem como a realização de oficinas de formação com as/os docentes e gestoras/es sobre esses temas a partir das demandas educacionais levantadas pelas/os pesquisadas/os.

temáticas no contexto escolar devido à falta de formação das/os docentes, as/os quais relataram que não tiveram acesso a esses saberes, durante seu processo de formação acadêmica (WANDERLEY; NICOLINO, 2009). Esses dados corroboram as análises apresentadas por Pereira (2012) que, ao fazer um levantamento sobre como os temas gênero e sexualidade são abordados por professoras/es no contexto educacional, aponta “[...] a dificuldade de docentes em discutir os temas, reconhecendo que a formação recebida foi incompleta, e a busca por alternativas como cursos e leituras para suprir essa lacuna” (PEREIRA, 2012, p.7).

As/Os professoras/es e gestoras/es que participaram da referida pesquisa relataram, ainda, a necessidade de inserir as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar por serem demandas constantes na escola. Entretanto, elas/es indicaram que não tinham embasamento teórico para trabalhar essas temáticas, sendo que, muitas vezes, as intervenções pedagógicas eram fundamentadas em experiências pessoais, atitudes de senso comum, aspectos biológicos ou em caráter religioso (NICOLINO *et al*, 2011). Dados semelhantes também foram identificados em outros estudos realizados em Goiás (CARVALHO, 2004; SOBRAL, 2008; MARTINS, 2010), os quais destacam que grande parte das intervenções docentes no contexto escolar, no que se refere a essas temáticas, são baseadas em vivências pessoais, em crenças religiosas e/ou pautadas em atitudes conservadoras.

Impulsionada por essas experiências, interessei-me em estudar de que forma os cursos de formação inicial de professoras/es tratam as questões de gênero, tendo em vista que eles se dedicam, principalmente, a formar educadoras/es para intervir na escola, local onde também são percebidas situações de conflitos e demandas que envolvem as relações de gênero. Esse interesse foi reforçado ao identificar que as pesquisas e produções acadêmicas que tratam da articulação entre gênero e formação de professoras/es ainda são incipientes no país, conforme diagnosticado nos dados levantados por Rizzato (2013) e Pereira (2012), que, ao pesquisarem as teses, dissertações e periódicos nacionais publicados, constataram poucas produções que contemplam tais temáticas. Embora se perceba um crescimento significativo nas produções acadêmicas no campo da educação sobre gênero e sexualidade (SILVA, R.; NETO, 2006; VIANNA; CARVALHO; SCHILLING; MOREIRA, 2011; VIANNA, 2012), principalmente a partir de meados dos anos de 1990, verifica-se que esse crescimento não foi acompanhado pelas produções específicas sobre a formação inicial de professoras/es.

Essa lacuna em produções acadêmicas que articulam gênero e formação docente também foi identificada no estado de Goiás, como verificado em um levantamento<sup>5</sup> das teses e dissertações produzidas nesse estado. Com base nesse levantamento, foi possível identificar a produção de 12 trabalhos<sup>6</sup> que investigaram as temáticas gênero e formação de professoras/es em Goiás, o que demonstra que apesar de estarem ganhando visibilidade no meio acadêmico, essas discussões podem ser mais exploradas.

Tais dados mostram que apesar do crescimento de produções e pesquisas sobre gênero e sexualidade no campo da educação, ainda há lacunas com relação ao campo da formação inicial de professoras/es e, especificamente, no que se refere aos estudos dessas questões em Goiás. Essa constatação se apoia no fato de apenas 4 trabalhos, do total de 12, terem abordado especificamente o processo da formação inicial de professoras/es, sendo que os demais focaram suas discussões na intervenção docente no contexto escolar. Esse foi outro fator que me motivou a escolher como campo de pesquisa cursos que se dedicam à formação inicial docente.

Apesar dos interesses e motivações pessoais aqui apresentados, entendo que um estudo, materializado nesta dissertação, não é pensado, elaborado ou produzido individualmente. Trata-se, sim, de um esforço conjunto que contempla também os interesses, os questionamentos e os saberes de quem dele participa e das perspectivas teóricas que são escolhidas. Por isso, no presente texto optei por escrever utilizando a primeira pessoa do plural, no intuito de enfatizar que as ideias, as interpretações e as análises aqui desenvolvidas não são apenas produções minhas, mas são frutos de diálogos, reflexões, exercícios de desconstrução e desnaturalização com a professora que orienta esta pesquisa.

A escolha dos cursos investigados se deu pela tentativa de abranger as principais áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Biológicas e Exatas) presentes na educação básica, e de inserir pelo menos um curso dessas grandes áreas. Deu-se, também, pela representatividade da temática gênero nessas áreas e disciplinas no contexto escolar, tendo por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento publicado pelo Ministério da

---

<sup>5</sup> Foram utilizadas as seguintes fontes para pesquisar as teses e as dissertações produzidas em Goiás: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG); Biblioteca de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Não houve restrição quanto ao período pesquisado, assim, foram mapeadas todas as produções presentes nesses bancos de dados até o mês de julho de 2014.

<sup>6</sup> Foram utilizadas as seguintes palavras para a busca: gênero + formação de professora/or + Goiás; gênero + formação docente + Goiás; gênero + formação acadêmica + Goiás.



Educação, inicialmente em 1997, que busca nortear e ampliar o debate nacional acerca das questões educacionais. Os PCN sinalizam a importância de incluir as discussões desse tema nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente nas aulas de Biologia, Educação Física e Língua Portuguesa, bem como de inserir em todas as disciplinas curriculares e no contexto escolar, a temática gênero, como um tema transversal.

Além disso, a escolha dos cursos teve por base a análise dos dados de uma pesquisa realizada no estado de Goiás, em cujas escolas investigadas identificou-se que as discussões e intervenções pedagógicas sobre a temática gênero ocorriam, principalmente, nas aulas de Biologia e/ou Ciências, Educação Física e Língua Portuguesa (NICOLINO, 2011). Isso se dava devido à aproximação entre os conteúdos trabalhados nessas disciplinas e as discussões de gênero, as quais contemplavam os aspectos biológicos voltados para a educação sexual, os cuidados com o corpo, os comportamentos e modos de agir de homens e mulheres (NICOLINO, 2011).

Os dados dessa pesquisa mostraram, ainda, a falta de preparo e formação das/os professoras/es das áreas das Ciências Exatas (Matemática, Física e Química) em lidar com a temática gênero na escola, embora tal questão também fosse percebida pelas/os docentes no cotidiano de suas aulas. Segundo as/os próprias/os professoras/es, era comum elas/es terem de lidar com problemáticas que envolviam diferenciações nos comportamentos entre as/os alunas/os, dificuldade de formar grupos com meninas e meninos juntas/os, manifestações de preconceitos relacionadas à orientação sexual e às diferentes formas das/os alunas/os se vestirem e agirem (NICOLINO, 2011).

Esses dados nos ajudam a perceber que gênero é uma temática inerente ao contexto escolar, seja pelas discussões e saberes que contempla, seja pelas situações e conflitos que se manifestam nas escolas, ou mesmo pelas resistências criadas para lidar com o tema. As pesquisas mostram, ainda, a ausência e/ou limitação da formação de professoras/es em relação ao trabalho pedagógico voltado às questões sobre gênero, o que dificulta a compreensão dessa temática pelas/os educadoras/es e consequentes intervenções relacionadas a ela no ambiente escolar.

Nesse sentido, articular as discussões de gênero com a educação mostra-se relevante por esse ser um campo de ensino, de formação e de socialização que, além de produzir e transmitir saberes e conhecimentos, participa do processo de construção de sujeitos e das formas de ser masculino e feminino (LOURO, 1997), seja por meio das instituições escolares, acadêmicas, científicas, seja pelas instituições sociais, políticas. O processo educativo realiza,

assim, a mediação entre os saberes e os sujeitos que produzem e entre os diferentes contextos sociais nos quais vão participar e intervir. Trata-se, portanto, de um campo que contribui para a configuração e a construção das formas como cada um/a deve se comportar e agir, o que deve aprender e quem deve aprender, instituindo e legitimando os padrões de normalidade que envolvem as atitudes e os modos de ser dos indivíduos (ANDRADE; CAMARGO, 2010). De tal modo, o campo da educação possibilita discutir e problematizar as diferentes formas de nos constituirmos como sujeitos sociais, local em que os discursos sobre as desigualdades, as normas e as hierarquias que permeiam os indivíduos e as relações de gênero também são produzidas (BRITZMAN, 1996).

Além disso, nos cursos de formação de professoras/es, também, são produzidas e construídas as representações sociais e os significados atribuídos a homens e a mulheres, sendo contextos em que os conflitos e as disputas referentes às práticas normalizadoras de gênero se (re)produzem, se conformam e/ou se modificam. Portanto, os processos educativos e da formação de professoras/es estão envolvidos com a educação das relações de gênero, uma vez que são instrumentos de compreensão e de intervenção das questões sociais e de (re)produção das relações que envolvem as construções das masculinidades e das feminilidades (ANDRADE; CAMARGO, 2010). Como traz Louro (2007, p.204):

É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres.

Diante disso, compreende-se que as/os professoras/es, mediadoras/es do processo educativo, e as/os estudantes, sujeitos dessa mediação, participam do processo de construções social e histórica relacionadas ao disciplinamento, controle, homogeneização e, sobretudo, resistências ao que se refere às relações de gênero. Portanto, entende-se que os cursos de formação inicial de professoras/es podem ser locais privilegiados para identificar e analisar quais saberes concorrem e disputam efeitos de “verdade” sobre gênero, tendo em vista que os processos educativos e da formação inicial docente acionam e produzem saberes relacionados aos modos de ser feminino e masculino.

Diante desse panorama, o argumento desenvolvido nesta pesquisa é o de que os saberes sobre gênero que estão presentes nos cursos de formação inicial docente, a partir das compreensões apresentadas pelas/os estudantes e coordenadoras, se relacionam, em sua grande maioria, aos aspectos biológicos, em que há uma vinculação das características sexuais

dos indivíduos a suas identidades de gênero. Ao mesmo tempo, é possível identificar a presença de saberes que partem das construções sociais, históricas e culturais para compreender gênero, considerando as diferentes formas de se afirmar as masculinidades e as feminilidades. Ou seja, argumentamos que há diferentes saberes sobre gênero assumidos e divulgados por estudantes e por coordenadoras nos cursos pesquisados para tentar legitimar uma “verdade” sobre o tema, apesar das discussões sobre gênero não estarem presentes de maneira sistematizada nos PPCs das unidades acadêmicas. Esses saberes, muitas vezes, são acionados para resolver algum conflito e/ou para disputar “verdades”, ou seja, para atender demandas educacionais relacionadas a essa temática.

Partindo desse argumento, propomos como objetivos para esta pesquisa: identificar a compreensão de gênero das/os discentes do último ano dos cursos de formação inicial de professoras/es em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia, de modo a analisar os saberes sobre gênero acionados pelas/os pesquisadas/os para tratar dessa temática; mapear as disciplinas, os conteúdos e as ações pedagógicas desses cursos que contemplam as discussões de gênero, de forma a verificar quais saberes sobre essa temática são trabalhados durante a formação docente; identificar os efeitos que os saberes sobre gênero produzem no processo de formação inicial de professoras/es.

Para apresentar os dados analisados na investigação, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, *Questões teórico-metodológicas: caminhos da pesquisa*, apresentamos e descrevemos as características metodológicas utilizadas na pesquisa, com base nos estudos culturais, nos estudos feministas e de gênero, e na perspectiva pós-estruturalista. Trazemos, também, as informações e os detalhes sobre as/os participantes investigadas/os, os instrumentos utilizados e os procedimentos para produção e análise dos dados.

No segundo capítulo, *Contextualizando gênero: conceitos e percepções*, explicitamos os referenciais teóricos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, apresentando os conceitos de gênero, identidade, diferença, poder e saber, a fim de entender como essas discussões estão articuladas ao objeto aqui estudado. Analisamos, ainda, os saberes sobre gênero acionados pelas/os estudantes dos cursos pesquisados, estabelecendo relações com as falas das coordenadoras investigadas.

No terceiro capítulo, *Gênero e educação: algumas reflexões*, contextualizamos teoricamente as articulações entre gênero e educação, estabelecendo relações com os documentos oficiais e as políticas educacionais da legislação brasileira, de forma a refletir

sobre a formação inicial docente e os saberes sobre gênero assumidos nesses documentos. Apresentamos, também, quais saberes sobre gênero estão presentes no processo de formação inicial de professoras/es dos cursos pesquisados e o que foi trabalhado pedagogicamente sobre essa temática, tendo como referência as falas das/os estudantes e das coordenadoras e os documentos pedagógicos das unidades acadêmicas.

Por último, apresentamos as considerações finais, em que retomamos os principais aspectos discutidos ao longo da dissertação, trazendo reflexões e possibilidades sobre a formação inicial de professoras/es e os saberes sobre gênero no contexto educacional.

## 1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo contextualiza os referenciais teóricos e metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, a fim de explicitar como se deram as análises e as discussões dos dados aqui produzidos. Apresenta e descreve também os instrumentos e os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer da investigação, bem como caracteriza as/os participantes e a instituição educacional que fizeram parte do estudo.

Para refletir sobre as relações de gênero, enquanto construções histórica e social e suas interfaces com o contexto educacional, procuramos nos basear nas contribuições das correntes teóricas pós-críticas, dos estudos culturais, de gênero e feministas, e da perspectiva pós-estruturalista. Ter como metodologia de pesquisa uma perspectiva fundamentada nas teorias pós-críticas significa fazer o exercício de afastar-se do que é rígido,

[...] das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16-17).

Esses campos teóricos, nos quais procuramos nos sustentar, têm como característica fundamental o questionamento de modelos teóricos totalizantes (PISCITELLI, 2001). Priorizam o exercício da dúvida e da negação das construções e legitimações de categorias universalizantes que tomam como natural o conceito de homens e de mulheres (MARIANO, 2005). Essa perspectiva na qual nos apoiamos para analisar os significados atribuídos ao feminino e ao masculino durante o processo de formação inicial de professoras/es, preocupa-se, assim, em contestar as naturalizações e a fixidez dos binarismos que cercam as relações entre mulheres e homens, passando a atribuir um caráter dinâmico e instável a esses conceitos culturais e sociais. Chamam a atenção, portanto, para a maneira como gênero tem adquirido um caráter imutável, buscando debater e questionar essas definições normativas (SCOTT, 1994).

Assumir que nos baseamos nos estudos de gênero e feministas significa que nos esforçamos para “[...] colocar em xeque a univocidade de sentido dos binarismos de toda ordem – e não apenas aquele entre masculino e feminino” (MATOS, 2008, p.339). Além disso, significa que nos apoiamos em suas ideias que propõem repensar os significados

universais tomados como binários e hierárquicos pela sociedade, abrindo espaço para o reconhecimento da multiplicidade, da diversidade e da pluralidade que nos constitui.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa temos como referência os estudos feministas, devido suas contribuições e lutas no que diz respeito às questões políticas e sociais em busca da visibilidade e do empoderamento das mulheres (MATOS, 2008). Ao mesmo tempo, nos fundamentamos nos estudos de gênero, que entendem essa categoria como a representação das masculinidades e feminilidades com base nas construções culturais e na organização social (CARVALHAR, 2009), buscando contemplar não apenas as questões das mulheres, mas de todos os indivíduos. Ambas as perspectivas trazem contribuições para refletirmos e questionarmos as normas e as hierarquias que estão inscritas nos significados atribuídos ao feminino e ao masculino. Possibilitam, sobretudo, refletir sobre as construções de gênero que ocorrem em meio a relações de poder e são (re)produzidas na sociedade, nas instituições, no processo cultural e, inclusive, no contexto educacional, onde compreendemos se dá a produção de tais relações e saberes sobre gênero.

Temos, ainda, como referência os estudos culturais, visto que suas análises centram-se nas discussões sobre cultura, a qual é compreendida como forma global de vida ou como a experiência vivida de um grupo social (SILVA, T., 2010a). Nessa perspectiva busca-se questionar a ideia de uma cultura fixa, concebendo-a como híbrida e central na organização da sociedade:

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. [...] A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (SILVA, T., 2010a, p.133-134).

Ao compreenderem a cultura como produtora da sociedade e de seus grupos, os estudos culturais buscam questionar a fixidez dos significados produzidos pela sociedade, contestando seu caráter naturalizado e assumindo sua condição dinâmica e mutável. Ou seja, procuram se apropriar da ideia da construção social (SILVA, T., 2010a) para entender o processo de disputas, lutas e significações que envolvem as relações hierárquicas e padronizadas entre os indivíduos e a produção de suas identidades.

Aliada aos estudos culturais, a perspectiva pós-estruturalista, que também considera o sujeito como resultado de construções culturais e sociais, esforça-se em desconfiar das noções e determinações de “verdades universais”, buscando compreender, principalmente, como se

dá o processo pelo qual algo é considerado verdade (SILVA, T., 2010a). Insiste na crítica do caráter fixo conferido à cultura (SCOTT, 1994), do universalismo e do binarismo, pensando o sujeito como plural e heterogêneo (MARIANO, 2005) e nas múltiplas possibilidades dele se constituir socialmente: “No pós-estruturalismo a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza” (SILVA, T., 2010a, p.119). O pós-estruturalismo busca, portanto, questionar categorias universais e romper com conceitos tidos como naturais ou absolutos, como no caso de homem e mulher (SCOTT, 1988).

Partindo de tais questionamentos ao caráter universal e naturalizado, os estudos culturais e a perspectiva pós-estruturalista trouxeram contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa no sentido de apontarem para a necessidade de refletir e problematizar sobre as noções binárias e hierárquicas que são construídas com relação aos significados conferidos a homens e mulheres, visto que:

Oposições fixas escondem a heterogeneidade de cada categoria e a extensão da interdependência de termos apresentados como em oposição - isto é, que derivam seu significado de contrastes internamente estabelecidos e não de alguma antítese pura ou inerente. Além disso, a interdependência é comumente hierárquica, um termo sendo dominante, prioritário e visível e seu oposto sendo subordinado e freqüentemente ausente ou invisível (SCOTT, 1994, p.21).

Ao priorizarem o questionamento dos significados binários e universais que são produzidos e legitimados culturalmente, trazem o indicativo da importância de desconstruir a oposição entre o masculino e o feminino, a qual desconsidera outras possibilidades de constituição dos sujeitos. Esse processo de desconstrução, teorizado por Jacques Derrida, consiste em “[...] contestar o estatuto natural de pares aparentemente dicotômicos e de expor sua interdependência e sua instabilidade interna” (SCOTT, 1994, p.21). Trata-se de um exercício que procura inverter e deslocar as oposições binárias, revelando a interdependência de termos tido como opostos (SCOTT, 1988). Esse método desconstrutivo, que também nos orientou nas análises aqui realizadas, nos possibilitou compreender que essas oposições e dicotomias, também conferidas às relações de gênero, não são naturais, mas, sim, construídas, naturalizadas e reforçadas pela sociedade.

Portanto, esses campos teóricos nos ajudaram a refletir sobre os processos de naturalizações que são ensinados para homens e mulheres, envolvendo comportamentos, modos de ser e de agir tidos como femininos e masculinos. Assim, nesta pesquisa procuramos nos apropriar do entendimento de que tais manifestações dicotômicas e hierárquicas, com

relação às masculinidades e feminilidades, são advindas de construções culturais e sociais, podendo, então, assumir diferentes formas.

Diante disso, ter o campo da educação como foco de estudo sobre as relações de gênero – especificamente, a formação inicial de professoras/es – com base nas perspectivas teóricas que apresentamos, nos permitiu pensar sobre quais são as construções de gênero presentes nesses espaços de formação, bem como quais são os saberes sobre essa temática materializados nas propostas pedagógicas dos cursos pesquisados. Partimos de tais caminhos e perspectivas metodológicas por considerarmos que no contexto educacional estão presentes diferentes significados do que é ser mulher e homem, diferentes formas de como cada indivíduo deve se comportar, bem como por acreditarmos que esse espaço educativo possibilita a desconstrução e a desnaturalização das desigualdades produzidas e reforçadas entre mulheres e homens (PARAÍSO, 2012).

Procuramos, portanto, identificar o quê tem sido discutido e ensinado sobre gênero nos cursos de formação inicial de professoras/es, no sentido de refletir sobre os diferentes significados conferidos às masculinidades e às feminilidades e as resistências produzidas com relação às normas e naturalizações que se manifestam entre os indivíduos. Além disso, buscamos compreender os saberes que as/os participantes da pesquisa apresentam sobre gênero, de forma a problematizar sobre como se dá a discussão e a inserção dessa temática durante a formação docente.

### 1.1 Metodologia e procedimentos metodológicos: caracterizando a pesquisa

Nesta pesquisa, procuramos nos aproximar das perspectivas pós-críticas, nos apropriando de seu caráter desconstrutivo que busca desnaturalizar métodos e conhecimentos em prol de mudanças educacionais e sociais (GASTALDO, 2012). Esse caráter desconstrutivo norteou, também, nossas escolhas metodológicas, já que a metodologia não se caracteriza pela definição de um método pronto, fixo e rígido a ser seguido. Refere-se ao modo de como fazemos e conduzimos nossas pesquisas, os caminhos que percorremos:

Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coletas de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16).



A metodologia envolve, assim, procedimentos e instrumentos de investigação que buscam formular questionamentos e problemas sobre os objetos de pesquisas, mas que podem sofrer alterações ao longo do processo investigativo. Essa perspectiva nos possibilitou, portanto, traçar caminhos metodológicos que carregassem nossos pressupostos teóricos, mas que pudessem ser (re)pensados e (re)significados no decorrer da pesquisa e das análises realizadas.

Diante de tal perspectiva, entendemos que os caminhos que percorremos nesta pesquisa apresentam limites e não representam verdades ou certezas absolutas, mas consistem em tentativas de materializar nossas ideias e pensamentos acerca dos saberes sobre gênero que estão presentes nos cursos de formação inicial de professoras/es investigados. Compreendendo as limitações e as parcialidades das análises aqui desenvolvidas, e reconhecendo que toda pesquisa carrega as escolhas, perspectivas, interpretações e olhares de quem a faz, procuramos exercitar nossos questionamentos e desconfianças sobre o nosso objeto de investigação estabelecendo articulações com aquilo que já foi produzido sobre ele (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Partindo desse exercício de constante questionamento, este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo descritiva de caráter qualitativo. Este tipo de pesquisa procura refletir sobre “os significados presentes na situação e nas formas particulares em que cada sujeito envolvido nela se encontra, além de trazerem à tona aquilo que experimentam, o modo como interpretam ou o sentido que dão à experiência vivida” (VILELA, 2003, p. 460). Procura centrar mais nos processos de desenvolvimento da investigação do que nos resultados propriamente ditos, em que a/o pesquisadora/or deve manter uma postura atenta aos significados e às manifestações produzidas, já que os estudos qualitativos oferecem uma multiplicidade de interpretações e uma visão ampla do objeto investigado (FREITAS, J., 2013).

Para isso, investigamos uma instituição de ensino superior, tendo em vista que o nosso objeto de estudo envolve cursos que lidam com a formação inicial docente, ou seja, tem como função principal formar professoras/es para intervir no contexto educacional e escolar. Assim, pesquisamos os cursos de licenciatura, na modalidade presencial, em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizados na cidade de Goiânia/GO. A escolha por essa instituição se deu pela sua relevância e responsabilidade educacional, científica e social no estado de Goiás, destacando-se como uma instituição de referência na formação de profissionais e por sua contribuição na

articulação entre ensino, pesquisa e extensão. É responsável, também, pela produção de conhecimentos científicos nesse estado, trazendo incentivos e desenvolvimento para os contextos cultural, econômico, social, educacional<sup>7</sup>.

A população pesquisada contemplou as/os estudantes do último ano desses cursos, bem como as coordenadoras de curso, as/os quais trouxeram contribuições para compreendermos: quais os saberes das/os pesquisadas/os sobre gênero; se gênero é discutido durante os cursos; em quais disciplinas essas discussões estão presentes; e as mediações pedagógicas utilizadas.

A opção por pesquisar apenas as/os estudantes do último ano se deu pelo fato de elas/es já terem concluído a maioria das disciplinas ofertadas pelo currículo acadêmico, apresentando mais informações sobre os conteúdos e os conhecimentos curriculares ministrados. Além disso, nesta etapa da formação acadêmica as/os estudantes já passaram e/ou estão passando pela experiência do Estágio Supervisionado<sup>8</sup>, disciplina que possibilita a vivência e a experiência das/os futuras/os docentes com o contexto escolar, permitindo maior aproximação entre os saberes dialogados durante o curso e o trabalho docente. Com relação às coordenadoras de curso, a escolha por pesquisá-las se deu pelo fato de possibilitarem a articulação entre as falas das/os estudantes e o trabalho pedagógico desenvolvido na unidade acadêmica, por trazerem informações mais amplas acerca das discussões sobre gênero nos currículos acadêmicos e nas mediações pedagógicas.

A partir de tais escolhas, a pesquisa de campo foi realizada no período de março a junho de 2014, quando, para a produção dos dados, foram aplicados questionários (APÊNDICE A) com as/os estudantes, contendo 14 perguntas abertas e fechadas, sendo uma parte de identificação e outra de questões específicas sobre gênero. O questionário teve o intuito de mapear: o perfil das/os estudantes; os saberes que elas/es apresentam sobre gênero, a partir de suas percepções e entendimentos sobre a temática; quais disciplinas contemplam essas discussões; quais mediações pedagógicas sobre gênero são utilizadas; seus posicionamentos sobre a discussão de gênero durante a formação inicial de professoras/es.

---

<sup>7</sup> As informações sobre a instituição pesquisada foram retiradas do Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional referentes aos anos de 2013 e 2014, disponível para consulta no link: <[http://cavi.prodirh.ufg.br/uploads/65/original\\_vers%C3%A3o\\_postada\\_emec\\_31\\_03\\_2014.pdf](http://cavi.prodirh.ufg.br/uploads/65/original_vers%C3%A3o_postada_emec_31_03_2014.pdf)>. Acesso em 12 de julho de 2014.

<sup>8</sup> Nos quatro cursos pesquisados a disciplina de Estágio Supervisionado é ofertada nos dois últimos anos dos cursos, de acordo com as sugestões curriculares apresentadas por cada unidade acadêmica. Em todos os cursos essa disciplina contempla atividades de prática docente em escolas e/ou creches, segundo consta nas ementas das disciplinas disponíveis nos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), com as coordenadoras de curso, as quais foram gravadas e transcritas para facilitar o acesso e a compreensão das informações registradas. A entrevista teve a finalidade de levantar: o perfil profissional e acadêmico das coordenadoras; de que forma a temática gênero é entendida e percebida no cotidiano de cada curso; se a discussão da temática está presente nas propostas curriculares dos cursos e nas mediações pedagógicas das/os docentes; os posicionamentos das coordenadoras acerca da discussão da temática durante a formação inicial de professoras/es.

Além disso, analisamos as ementas das disciplinas curriculares e os PPCs, a fim de estabelecer relações entre as falas das/os estudantes e das coordenadoras. A análise documental é um importante instrumento utilizado na abordagem qualitativa por possibilitar melhor compreensão e ampliação das informações obtidas das/os participantes com a pesquisa de campo (FREITAS, J., 2013).

De tal modo, com a escolha desses instrumentos de pesquisa, procuramos produzir dados e informações que nos permitissem refletir sobre os questionamentos e problemas levantados nesta investigação. Entretanto, por entendermos que nenhum instrumento ou estratégia metodológica é capaz de oferecer uma totalidade de dados para responder e alcançar os objetivos propostos, esclarecemos que as análises aqui apresentadas são parciais. Contudo, elas representam uma tentativa de refletir e materializar ideias que procuram (re)pensar as relações de gênero na formação inicial docente.

No intuito de seguir os preceitos éticos e o rigor científico, o presente estudo foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás<sup>9</sup>. Além da aprovação do Comitê, foi necessário que cada participante também concordasse em colaborar com a pesquisa. Assim, as/os estudantes e as coordenadoras foram devidamente informadas/os sobre os objetivos e os procedimentos do estudo, bem como sobre qual seria sua contribuição, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES C e D), o qual foi assinado por aquelas/es que concordaram em participar da pesquisa.

Para manter o sigilo das/os participantes, as/os mesmas/os não foram identificadas/os com seus respectivos nomes. De tal modo, durante o desenvolvimento deste texto, como forma de identificação das/os estudantes, foi atribuída uma abreviatura, que representa a inicial de seu curso, seguida de um número, que indica a ordem crescente de alunas/os dentro

---

<sup>9</sup> O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 26950614.5.0000.5083, tendo sido aprovado em 28/03/2014 com o parecer de número 572.732.

do total pesquisada/o em cada curso. Assim, usamos a seguinte descrição para as/os estudantes: para o curso de Ciências Biológicas utilizamos a abreviatura **CB** seguida de um número que varia de **1** a **37**, que representa o quantitativo total das/os alunas/os desse curso; para Educação Física, a abreviatura **EF** seguida da numeração de **1** a **64**; para Matemática, a abreviatura **MA** seguida da numeração de **1** a **28**; e para Pedagogia, a abreviatura **PE** seguida da numeração de **1** a **45**. Para identificar as coordenadoras utilizamos a inicial “C” seguida da abreviatura de cada curso, a mesma usada para as/os estudantes. Portanto, a identificação das coordenadoras deu-se da seguinte forma: para Ciências Biológicas, a abreviatura **CCB**; para Educação Física, a abreviatura **CEF**; para Matemática, a abreviatura **CMA**; e para Pedagogia, a abreviatura **CPE**.

Para interpretar e analisar os dados nos valem das contribuições das pesquisas qualitativas e das perspectivas pós-críticas, as quais, conforme apresentamos, oferecem diferentes possibilidades de interpretações e construções sobre o objeto estudado. Por não adotarmos uma metodologia fixa e rígida, as análises aqui produzidas não seguiram um método pré-determinado, como descreve Paraíso (2012, p.33):

Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes [...] porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido.

Procuramos, portanto, utilizar diferentes estratégias para analisar os dados produzidos, buscando descrever, compreender e problematizar os objetos pesquisados, estabelecendo relações entre as falas das/os participantes, os documentos acadêmicos, as políticas educacionais e os saberes já produzidos sobre gênero. Além disso, buscamos exercitar nossa capacidade de questionamento, desconfiando das análises e das interpretações que desenvolvemos enquanto pesquisadora/es, de forma a duvidar de qualquer tipo de convicção (FREITAS, J., 2013), assumindo a provisoriedade e multiplicidade dos saberes aqui produzidos.

Assim, procuramos analisar nesta pesquisa quais os saberes sobre gênero estão presentes nos cursos investigados e de que forma esses saberes são trabalhados pelas/os docentes. Para isso, nos apoiamos nos documentos curriculares, nas disciplinas e nas falas das/os estudantes e das coordenadoras, estabelecendo articulações com os saberes sobre gênero, construídos historicamente. Tais questionamentos buscam problematizar o processo

de formação inicial de professoras/es no que se refere às formas de dar significado ao masculino e ao feminino, por entendermos que tais significados são produzidos no contexto educacional, podendo assumir múltiplas configurações e sentidos (CARVALHAR, 2009).

Tais questionamentos e problematizações norteiam as análises que buscamos desenvolver nos capítulos que seguem.

## 1.2 Caracterização das/os participantes da pesquisa: sobre estudantes e coordenadoras

Neste momento, apresentamos as características das/os estudantes e das coordenadoras que participaram desta pesquisa, tendo por referência os questionários e as entrevistas semiestruturadas realizadas. Na tentativa de abranger o maior número de estudantes, os questionários foram aplicados em todas as turmas do último ano dos cursos pesquisados, contemplando todos os turnos em que os cursos são oferecidos (matutino, vespertino, noturno e/ou integral), o que justifica a diferença na quantidade de alunas/os.

Para melhor visualização do perfil das/os estudantes, trazemos os dados de identificação das/os mesmas/os, sistematizados no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Perfil das/os estudantes**

<b>Itens/Cursos</b>	<b>Ciências Biológicas</b>	<b>Educação Física</b>	<b>Matemática</b>	<b>Pedagogia</b>
<b>Quantidade de estudantes</b>	37	64	28	45
<b>Sexo</b>	Mulheres: 20 Homens: 17	Mulheres: 28 Homens: 36	Mulheres: 12 Homens: 16	Mulheres: 45 Homens: 0
<b>Idade</b>	19 a 20 anos: 9 21 a 24 anos: 24 25 a 29 anos: 4	19 a 20 anos: 18 21 a 24 anos: 42 25 a 26 anos: 2 44 anos a 51 anos: 2	19 a 20 anos: 5 21 a 24 anos: 11 25 a 29 anos: 7 30 a 39 anos: 5	20 anos: 4 21 a 24 anos: 21 25 a 28 anos: 7 32 a 44 anos: 13
<b>Onde residem</b>	Goiânia: 30 Aparecida de Goiânia: 7	Goiânia: 51 Aparecida de Goiânia: 8 Cidades próximas: 5	Goiânia: 20 Aparecida de Goiânia: 4 Cidades próximas: 4	Goiânia: 37 Aparecida de Goiânia: 4 Cidades próximas: 4
<b>Experiência como professora/or</b>	Sim: 14 Não: 23	Sim: 50 Não: 14	Sim: 16 Não: 12	Sim: 24 Não: 21
<b>Onde atuou</b>	Escola: 12	Academia de	Escola: 16	Escola: 21

<b>como professora/or</b>	Aula particular: 1 Extensão universitária: 1	ginástica: 21 Escola: 14 Monitoria universitária: 6 Escolas/clubes de prática esportiva: 10 Faculdade: 1 Igreja: 1 Em branco: 1 *		Em branco: 3
<b>Tempo de atuação como professora/or</b>	Até 6 meses: 5 1 ano: 6 2 a 3 anos: 3	Até 8 meses: 13 1 ano: 12 2 a 3 anos: 21 4 anos: 3 14 anos: 1	Até 6 meses: 5 1 ano: 3 2 a 3 anos: 6 4 anos: 2	Até 8 meses: 6 1 ano: 5 2 a 3 anos: 5 4 a 6 anos: 5 8 a 11 anos: 3

\*Houve mais de uma opção apresentada pelas/os estudantes.

De maneira geral, o quadro 1 nos mostra a variedade do público estudantil pesquisado, com destaque para algumas características comuns aos quatro cursos: jovens, residentes em Goiânia, experiências com a docência em escolas e atuação como professoras/es. Essa vivência com o contexto escolar e com a intervenção docente traz indicações de que as/os estudantes podem estabelecer relações entre as discussões sobre gênero presentes na formação inicial de professoras/es e na realidade escolar. Ou seja, ao mesmo tempo em que elas/es podem identificar se os saberes sobre gênero estão inseridos no processo de formação docente, podem perceber tais questões no contexto escolar.

O fato de o curso de Pedagogia ser constituído apenas por mulheres contribuiu para a predominância de mulheres no quantitativo total das/os estudantes dos quatro cursos: das/os 174 estudantes investigadas/os, 105 são mulheres. A hegemonia de mulheres no curso de Pedagogia nos leva a refletir sobre o histórico de “feminização no magistério”, como descreve Louro (2009), ao contextualizar o processo de identificação da mulher com a atividade da docência, principalmente a partir do século XIX. Esse processo de feminização, que buscava associar o trabalho docente à maternidade e à função feminina de “educadora natural” (LOURO, 2009), intensificou a inserção das mulheres como professoras das fases iniciais da educação escolar, séries que, atualmente, são assumidas por quem tem a formação em

Pedagogia<sup>10</sup>. Tal questão nos faz refletir sobre o fato de, ainda hoje, a formação em Pedagogia e a docência das fases escolares iniciais serem assumidas, predominantemente, pelas mulheres, o que também foi apontado pela coordenadora desse curso, como discutiremos no terceiro capítulo.

Apresentamos, a seguir, um quadro que sintetiza o perfil das coordenadoras entrevistadas:

**Quadro 2 – Perfil das coordenadoras**

<b>Itens/Cursos</b>	<b>Ciências Biológicas</b>	<b>Educação Física</b>	<b>Matemática</b>	<b>Pedagogia</b>
<b>Formação</b>	- Graduação: Ciências Biológicas - Mestrado: Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais - Doutorado: Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais	- Graduação: Educação Física - Especialização: Gestão da Escola Pública - Mestrado: Educação - Doutorado: Educação	- Graduação: Matemática - Especialização: Modelagem e Educação Matemática - Mestrado: Educação - Doutorado: Educação Matemática	- Graduação: História - Mestrado: Sociologia - Doutorado: Educação
<b>Tempo de atuação no ensino superior</b>	8 anos	13 anos	14 anos	18 anos
<b>Atuação na coordenação</b>	A partir de 2013	A partir de 2013	A partir de 2013	A partir de 2014
<b>Disciplinas que leciona</b>	- Sistemática de Vegetais Inferiores e Fungos - Comunidade de Algas Continentais - Limnologia	- Estágio Curricular Supervisionado - Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física	- Didática da Matemática - Tópicos de Educação Matemática	- Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação

<sup>10</sup> Conforme definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura, de 2006, o curso destina-se à formação de professoras/es 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. Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 12 de novembro de 2014.

O quadro 2 destaca que as quatro coordenadoras têm formação na área da educação, todas com título de mestrado e doutorado, ministrando disciplinas específicas na área do curso em que lecionam. Possuem experiência no ensino superior de no mínimo 8 anos e assumiram a função de coordenadoras em um período recente. Tais dados nos mostram que embora as professoras investigadas tenham assumido a função da coordenação de curso há menos de dois anos, todas atuam no processo de formação de inicial de professoras/es há mais tempo, o que possibilita que elas identifiquem como os saberes sobre gênero estão inseridos em cada curso.

Diante de tais perfis apresentados, que contemplam 174 estudantes e 4 coordenadoras de curso, nos capítulos que se seguem, procuramos nos apoiar nas descrições e falas dessas/es investigadas/os para compreender quais são os saberes sobre gênero presentes nos cursos pesquisados e de que maneira esses saberes são trabalhados, durante o processo de formação inicial de professoras/es.



## 2 CONTEXTUALIZANDO GÊNERO: CONCEITOS E PERCEPÇÕES

Procuramos contextualizar, neste capítulo, os saberes sobre gênero presentes nos cursos pesquisados, tendo como base o ponto de vista das/os estudantes e coordenadoras investigadas/os. A análise parte das informações descritas nos questionários e das falas das coordenadoras. Trata-se, ainda, de investigar o que as/os estudantes entendem por gênero, seus posicionamentos e percepções sobre a temática relacionados ao processo de formação inicial de professoras/es.

Para isso, apresentamos nossa compreensão de gênero, tendo em vista as diferentes definições que cercam esse conceito: produção teórica e feminista, produção textual e/ou discursiva, significados dicionarizados, como aponta James Freitas (2013). Além disso, trazemos outros saberes que estão relacionados com as discussões de gênero e que contribuem para a contextualização dessa temática, tais como identidade, diferença, poder.

Desse modo, a abordagem de gênero, neste estudo, estabelece relação com as lutas dos movimentos feministas, que contribuíram para consolidar o uso e o significado desse termo. A história desses movimentos que, devido à multiplicidade de pensamentos e perspectivas, foi dividida em três fases ou ondas, buscou contrapor-se às desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres e às concepções essencialistas que conferiam ao caráter biológico, ao sexo, as justificativas para diferenciar os comportamentos tidos como masculino ou feminino. Os movimentos feministas têm “[...] uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2005, p.78).

De acordo com Louro (1997), as manifestações feministas, enquanto movimentos sociais organizados, ganharam destaque a partir do final do século XIX. Esse momento, reconhecido como primeira onda feminista, caracterizou-se pela busca da igualdade de direitos políticos entre homens e mulheres, alcançando maior visibilidade com as manifestações contra a discriminação e a subordinação feminina e com a luta pelo direito de voto das mulheres (MEYER, 2004). Algumas dessas desigualdades foram rompidas em termos legais e formais com a conquista “do direito ao voto, à propriedade e ao acesso à educação” (PISCITELLI, 2001, p.2). O grande esforço da primeira fase consistiu, portanto, em questionar e buscar desconstruir as relações patriarcais e o domínio masculino, “[...] tratou-se de uma batalha pela afirmação da condição fundamental e democrática da igualdade política entre os sexos” (MATOS, 2008, p.338).

As preocupações sociais, políticas e teóricas desses movimentos tiveram amplitude em sua segunda fase, no final dos anos de 1960, quando as feministas procuraram se afastar da perspectiva de que as diferenças entre homens e mulheres deveriam ser explicadas e determinadas pelos aspectos biológicos. Além disso, buscaram questionar o universalismo conferido à categoria “homem” e “masculino” pela sociedade, reivindicando que questões específicas da “mulher” fossem afirmadas, a fim de diferenciá-las do homem enquanto ser universal (PEDRO, 2005).

A partir de então, passa-se a valorizar mais o diferencialismo e a afirmação política das diferenças do que a igualdade política e o igualitarismo entre os sexos (MATOS, 2008). Assim sendo, as feministas da segunda onda procuraram se aproximar da ideia de uma constituição social do caráter humano, a fim de combater a imutabilidade e a naturalização da distinção masculino/feminino condicionada aos fatos da biologia (NICHOLSON, 2000).

Tal forma de associar e fixar a distinção entre masculino e feminino aos condicionantes biológicos foi citada em alguns questionários. Algumas/uns estudantes, ao descreverem o que entendem por gênero, responderam que é a natureza biológica de cada um/a, no sentido de ter órgão genitais de “mulher” ou de “homem”, que vai definir se a pessoa é feminina ou masculina. Essa suposta “naturalização”, apresentada em alguns questionários, traz indicações de certa associação entre o sexo biológico de cada um/a e sua identidade de gênero, indicando uma possível imutabilidade entre as categorias sexo e gênero.

Foi na tentativa de ir contra a manifestação de tais naturalizações e da imutabilidade dos determinantes biológicos que os movimentos feministas centraram suas ações a partir dos anos de 1960. As preocupações e as reivindicações materializadas por esses movimentos serviram para dar visibilidade às desigualdades sociais, econômicas, políticas, sexuais, de gênero, sofridas, principalmente, pelas mulheres (LOURO, 1997). Nesse sentido, os movimentos feministas reforçaram a necessidade de mudanças no que diz respeito à inferiorização e desigualdade das mulheres em relação aos homens, à invisibilidade política feminina e à ideia de que há uma essência masculina e uma essência feminina, as quais seriam determinadas pelas características biológicas dos indivíduos.

Entretanto, Nicholson (2000) avalia que, apesar das feministas da segunda fase terem tentado se afastar de uma compreensão puramente biológica e fisiológica na constituição dos sujeitos, ainda permaneceu a ideia de que alguns dados biológicos eram responsáveis por distinguir os condicionantes masculinos e femininos. As características biológicas seriam responsáveis, assim, por estabelecer uma distinção sexual entre os indivíduos e por definir

normas, comportamentos e personalidades tidas como masculinas e femininas, o que a autora denomina de fundacionalismo biológico, o qual “[...] permite que os dados da biologia coexistam com os aspectos de comportamento e personalidade” (NICHOLSON, 2000, p.56). Essa perspectiva, segundo a autora, continuou, do mesmo modo, se apoiando nas características biológicas para justificar e definir essências e comportamentos típicos para homens e mulheres.

Tendo em vista a necessidade de superar essa perspectiva que insistia na existência de uma essência masculina e outra feminina, as discussões sobre gênero, a partir da década de 80, se ampliam em direção a uma perspectiva que procura rejeitar o determinismo biológico: “Buscavam, desta forma, reforçar a idéia de que as diferenças que se constatavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do ‘sexo’ como questão biológica, mas sim eram definidos pelo ‘gênero’ e, portanto, ligadas à cultura” (PEDRO, 2005, p.78).

Os movimentos feministas passam a enfatizar, portanto, o caráter fundamentalmente social atribuído às construções de gênero, seus diferentes significados e sua construção histórica produzida em diferentes tempos e espaços (FELIPE; GUIZZO, 2004). Procuram contestar que as diferenças entre os sujeitos são resultados apenas das distinções biológicas, levando em consideração que as variações sociais e culturais têm interferência direta na construção e distinção das masculinidades e das feminilidades.

Diante disso, Louro (1997) afirma que não é o sexo ou as características sexuais que vão determinar o que ou quem é feminino ou masculino, mas são as formas como tais características são representadas ou valorizadas em determinada sociedade e em determinado tempo histórico: “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e de mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p.21).

Assim, afirmar o caráter social na construção do feminino e do masculino não significa negar as características biológicas, mas contrapor a um determinismo biológico que tende a minimizar e a reduzir as múltiplas formas de nos constituirmos como sujeitos sociais. Essa ênfase e hegemonia conferidas aos condicionantes biológicos tendem a reforçar a naturalização e a definição de homens e mulheres, enquanto masculinos e femininos, com base em suas diferenças anatômicas corporais (CAVALEIRO; VIANNA, 2010), podendo contribuir com a (re)produção de normas, comportamentos, modos de ser e relações desiguais associadas ao sexo dos indivíduos.

Nos dados obtidos pelos questionários, percebemos que algumas/uns estudantes, também, compreendem que gênero não se limita aos condicionantes biológicos ou à diferenciação de feminino e masculino baseada apenas nos determinantes sexuais. Elas/es descrevem que gênero é uma construção social, cultural, histórica e que estabelece relações com a sexualidade, identidade e diversidade. As/os estudantes apresentam, ainda, que o significado e a distinção do que é ser masculino ou feminino sofrem interferências dos padrões sexuais estabelecidos na sociedade, não estando relacionado somente ao sexo biológico de cada um/a. Referem-se, também, aos papéis que são atribuídos socialmente para a constituição e a diferenciação entre homens e mulheres.

Tendo por referência uma perspectiva que entende “[...] que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino” (LOURO, 2008, p.18), mas que compreende gênero como uma construção que se dá ao longo da vida e das relações sociais, procuramos refletir sobre a definição de modelos binários e a determinação de papéis masculinos e femininos, os quais segundo Louro (1997, p.24):

[...] seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

Tal forma de entender o gênero, associada às definições de papéis masculinos e femininos, é questionada por essa autora por impossibilitar a construção das diferentes maneiras de constituir e de assumir as masculinidades e as feminilidades e, ainda, por favorecer o estabelecimento de relações desiguais e hierárquicas entre homens e mulheres. Nesse sentido, Louro (1997) destaca a necessidade de compreender o gênero não por meio de papéis sociais, mas como constituinte da identidade dos sujeitos, sendo essa entendida a partir de sua instabilidade e pluralidade. A identidade diz respeito, assim, às construções e às posições que os sujeitos assumem na sociedade e nas relações com os outros. Não deve ser compreendida, portanto, como algo dado ou recebido, mas, sim, como uma relação social capaz de se desvincular das normalizações<sup>11</sup> e das naturalizações dominantes condicionadas às características biológicas (BRITZMAN, 1996).

---

<sup>11</sup> A norma, tendo por referência uma perspectiva foucaultiana, é um princípio de comparação, no qual o exercício do poder se encontra legitimado e “Expressa-se por meio de recomendações repetidas e

De tal modo, a identidade não é compreendida com base em uma rigidez ou em oposições binárias fixas, mas, como nos apresenta os estudos culturais, é algo que está em constante transformação e produção, sendo (re)construída e modificada no contexto das relações sociais, culturais e históricas (WOODWARD, 2012). Partindo desta perspectiva, Tomaz Silva (2012, p.96) entende que:

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

A relação entre identidade e gênero pode ser identificada entre as diferentes respostas apresentadas pelas/os discentes. As/os pesquisadas/os, ao descreverem seu entendimento por gênero, trazem que se trata, também, da identidade construída por cada um/a, ou seja, como cada pessoa se identifica e é reconhecida na sociedade, envolvendo o modo de ser, de agir, de se comportar e de se relacionar com os outros, contemplando, ainda, as influências sociais e culturais que fazem parte dessas construções identitárias.

Compreender que as identidades encontram-se sempre em construção significa assumir que elas são produzidas, ao mesmo tempo, em contextos de disputas, de hierarquias, de ordenamentos e de classificações, estando implicadas e sendo definidas por um processo de diferenciação, como discorre Louro (2000). A diferenciação, também, envolve processos de hierarquização, os quais permitem afirmar o que é superior e o que é inferior (SILVA, T., 2010a), por meio da valorização, da categorização e da atribuição de valores dos indivíduos.

As identidades, então, são formadas e construídas por meio da diferença, são as posições que os sujeitos devem assumir, adquirindo sentido e reconhecimento apenas por meio da relação com o outro, com aquilo que o outro não é, com o que lhe falta (HALL, 2012). Do mesmo modo, a diferença “[...] só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação” (LOURO, 2008, p.22), ela só existe quando um sujeito é tomado como referência em relação ao outro, quando se atribuem valores e se legitimam saberes sobre determinadas práticas sociais ou sobre determinadas identidades (LOURO, 2008).

---

observadas cotidianamente, que servem de referência a todos” (LOURO, 2008), estando, por isso, sujeita a se naturalizar.

A identidade e a diferença são, portanto, mutuamente dependentes, sendo, ambas, resultados de processos de construção e de produção de hierarquias entre os indivíduos. Estão envolvidas, também, com a atribuição de significados do que é ser homem e ser mulher no contexto social, e com a classificação binária estabelecida entre o masculino e o feminino (LOURO, 1997).

Tendo por referência tais questões, entendemos que os sujeitos apresentam identidades múltiplas e instáveis, as quais são definidas, também, por meio da diferença. Diante disso, o gênero é compreendido como parte integrante na constituição das identidades que os sujeitos assumem:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p.28).

Isto é, gênero está relacionado às diferentes formas de dar significado às masculinidades e às feminilidades construídas pelos indivíduos e pelo contexto social. Ele é compreendido como uma construção social e histórica do feminino e do masculino, referindo-se ao modo como as características sexuais são entendidas e representadas pela sociedade. Essas construções de gênero são realizadas em múltiplas instâncias, em diferentes práticas e instituições sociais e através de muitas linguagens (MEYER, 2008).

Gênero configura-se, assim, como uma categoria de análise do caráter histórico e cultural em relação aos diferentes significados construídos pela sociedade sobre o que é ser masculino e feminino, sendo, ao mesmo tempo, um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995). Essas construções de gênero, segundo Scott (1995), são influenciadas pelos símbolos culturalmente disponíveis na sociedade e pelos conceitos normativos que interpretam esses símbolos, os quais estão expressos nas doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas, jurídicas. Tais doutrinas assumem a forma típica de uma oposição binária fixa que confere um significado evidente e único do homem e da mulher, do masculino e do feminino. A autora apresenta, ainda, a concepção política, as instituições e ações sociais, a organização e estrutura social, como aspectos que interferem nas relações de gênero, além das identidades subjetivas, que estão diretamente envolvidas com a forma como as identidades de gênero são construídas.

Sobre essas diferentes possibilidades de construções sociais do gênero, Vianna (2001, p.90) complementa:

[...] as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

Tendo por referência tal perspectiva de gênero, a qual compreende que as diferenças entre os sexos são produzidas por meio das relações sociais, Louro (1997) apresenta que essa oposição binária – influenciada pelos símbolos, doutrinas, instituições sociais – estabelece uma polaridade rígida entre homens e mulheres e aponta “[...] para um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero” (LOURO, 1997, p.32). Nessa concepção de gênero a oposição e a dicotomia entre homens e mulheres são resultados de processos de diferenciação e de desigualdade construídos socialmente que conferem significados naturalizados e fixos do masculino e do feminino advindos de uma hierarquização e de relações de poder.

Assim, compreendemos que o gênero também se configura como uma forma de dar significado às relações de poder, como nos apresenta Scott (1995) ao afirmar que é por meio do gênero que o poder, também, se articula. Desse modo, gênero e poder se constroem reciprocamente, sendo a oposição homem/mulher e os binarismos das relações de gênero estruturados e legitimados pela organização social.

Diante disso, as relações de poder são entendidas como relações de disputas, manobras, táticas e técnicas exercidas pelos indivíduos que produzem sujeitos, fabricam corpos, induzem comportamentos e gestos, como apresenta Foucault (1987). Essas estratégias de poder encontram-se sempre em relações de forças tensas, transitórias, heterogêneas e, a partir de práticas sociais de controle e de resistências, constroem homens e mulheres e suas múltiplas formas de viver socialmente. Assim, os sujeitos vão se formando a partir dessas práticas sociais, as quais procuram estabelecer normas de condutas, modos de ser e formas de se comportar apropriadamente, envolvendo estratégias e mecanismos de poder, de repressão, de censura e de resistências (LOURO, 1997).

O poder a que estamos nos referindo diz respeito, portanto, às relações que ocorrem entre os indivíduos e que se manifestam em suas próprias ações, envolvendo exercícios de controle e de resistência, de coerção e de incitação: “ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede

absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos [...]” (FOUCAULT, 1995, p.243). Tais relações de enfrentamentos e de disputas são percebidas na constituição de homens e de mulheres, as/os quais são cercadas/os por constantes jogos de poder que se exercem com práticas normativas e de liberdade:

[...] perceber o poder não apenas como coercitivo e negativo, mas como *produtivo* e positivo. O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também "faz", produz, incita. [...] Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997, p.40-41).

Além de pensar nas construções de gênero a partir do poder, é preciso entender que essas construções e significados estão diretamente relacionados ao binômio saber-poder, já que “o saber está essencialmente ligado à questão do poder” (REVEL, 2005, p.77), entendendo por saber qualquer prática, comportamento, acontecimento, que represente o domínio de objetos, de espaços, de conceitos, para construir e legitimar uma verdade (FOUCAULT, 2008). Essa ligação entre poder e saber se deve ao fato de que em toda produção de saberes há disputas de significados e exercícios de força que buscam construir verdades, acumular informações e legitimar conhecimentos (FREITAS, D., 2014).

Assim, poder e saber se produzem mutuamente e estão envolvidos na constituição dos sujeitos por meio de produções de verdades provisórias que buscam fixar condutas, definir hierarquias, naturalizar comportamentos, e são essas representações que acabam produzindo homens e mulheres e dando significados ao feminino e ao masculino (PARAÍSO, 2006). Por isso, nesta pesquisa nos interessa investigar quais são os saberes sobre gênero que estão presentes nos cursos de formação inicial para professoras/es, a fim de compreender como os exercícios do poder interferem nos significados atribuídos ao gênero e na formação dos sujeitos que vão intervir no contexto educacional. Interessa-nos, sobretudo, analisar como as relações entre homens e mulheres têm sido compreendidas, quais significados são atribuídos ao masculino e ao feminino, como tais questões são entendidas e relacionadas ao contexto educacional, e de que forma esses saberes são produzidos e trabalhados durante a formação inicial docente.

Partindo de tais propostas de análises, identificamos que diferentes formas de relações de poder e de produção de saberes sobre gênero se fazem presentes nos cursos pesquisados. Por um lado, saberes associados ao controle e à reprodução das normas hegemônicas de



gênero são descritos pelas/os estudantes a partir da ênfase dada ao binarismo e à oposição estabelecida entre homens e mulheres, bem como por meio das construções do masculino e do feminino condicionadas às características biológicas e sexuais de cada um/a. Por outro lado, há outros saberes operando e produzindo relações de poder ao expressarem a discordância em relação às naturalizações e normatizações de gênero. Esses saberes compreendem gênero como algo que vai além da classificação sexual e da separação binária dos indivíduos, entendendo que há diferentes formas de construir as masculinidades e as feminilidades.

Assim, nas análises que se seguem, procuramos investigar como a produção e a manifestação de saberes e poderes sobre gênero se fazem presentes na formação inicial de professoras/es. Para isso, trazemos os diferentes saberes sobre gênero percebidos nos quatro cursos investigados, analisando como as/os estudantes compreendem a temática durante seu processo de formação.

## 2.1 Saberes das/os estudantes sobre gênero

Com base nos questionários aplicados apresentamos as percepções e os significados de gênero descritos pelas/os estudantes, buscando estabelecer relações entre essa temática e o contexto educacional. Temos como referência, também, as falas das coordenadoras, a fim de refletir sobre os saberes relacionados a gênero que estão presentes nos cursos pesquisados.

Assim, identificamos dois saberes centrais sobre gênero que mais apareceram nas compreensões descritas pelas/os estudantes nos quatro cursos pesquisados. O primeiro, que foi mencionado por 80 estudantes, refere-se à compreensão de gênero condicionada aos aspectos biológicos, ou seja, remete-se à naturalização dos significados do que é ser feminino e masculino com base no sexo biológico de cada um/a. O outro considera gênero como algo que vai além de determinantes biológicos e de oposições binárias (homem X mulher, feminino X masculino), contemplando, também, alguns marcadores sociais que se relacionam com a temática, dentre eles: identidade, diversidade, sexualidade. Essa compreensão foi mencionada por 63 estudantes, sendo que o conjunto das respostas descritas tem em comum a característica de enfatizar o aspecto da construção social, histórica e cultural do gênero.

Diante da identificação desses dois saberes mais citados, procuramos estabelecer relações entre as percepções apresentadas pelas/os estudantes e as falas das coordenadoras, a fim de articular o que foi descrito pelas/os discentes e o que as coordenadoras percebem e identificam sobre gênero no contexto de cada curso pesquisado.

Para isso, trazemos o significado conferido ao gênero pelas/os estudantes como sendo a **distinção entre masculino e feminino, aquilo que define e separa homens de mulheres**: “Gênero é a diferença entre os sexos masculino e feminino” (CB6); “Gênero [...] é a definição que se usa para diferenciar a natureza biológica do indivíduo em macho e fêmea” (CB14); “[...] define o homem da mulher, do macho e a fêmea [...]” (EF32); “Gênero significa uma característica do sexo de uma pessoa, ou seja, se ela é feminina ou masculina” (MA8); “[...] refere-se à diferenciação da nossa espécie, isto é, a separação de homem e mulher, gênero feminino e masculino” (PE8).

Tais respostas operam com um determinado saber que associa sexo<sup>12</sup> e gênero, por meio da diferenciação sexual entre os seres humanos. Parte, assim, de uma lógica binária, masculino/feminino, sustentada por saberes legitimados pelo campo da Biologia para afirmar que as diferenças anatômicas constituem o que é ser homem e ser mulher. Tal associação marca a estabilidade do gênero e do sexo, em que as formas de masculinidade e feminilidade são vistas como opostas e desvinculadas da construção social (BRITZMAN, 1996), como apontado por um/a estudante ao trazer que gênero é “[...] um tema que já é concretizado historicamente de que homem é quem tem pênis e mulher quem tem vagina, não podendo ser alterado por ser algo natural” (EF8).

Essa compreensão descrita pela/o estudante trabalha com a ideia de uma naturalização, ou seja, de que os indivíduos se constituem e se diferenciam como masculinos e femininos com base em seu sexo biológico, em suas características sexuais e órgãos genitais, o que é ressaltado, também, nas seguintes respostas: “Gênero é o fator diferencial entre os seres humanos, homem e mulher, masculino e feminino, imutável” (EF10); “Fato natural que define o ser, homem tem pênis e mulher vagina” (EF8).

Essa lógica de associar e até mesmo de confundir a categoria gênero com a categoria sexo (BRITZMAN, 1996) interfere, sobretudo, na definição e na classificação do que é tido como “natural” e “normal” para cada sexo, em que se busca normalizar determinadas identidades masculinas e femininas, naturalizando o que é ser mulher e ser homem na nossa sociedade: “Esse caráter classificatório só é possível devido ao fato de gênero, tal como raça/etnia, serem culturalmente produzidos em meio a normas que regulam e controlam, a partir de um ideal, o que é mais adequado, desejado e normal” (FREITAS, D., 2014, p.212).

---

<sup>12</sup> O termo sexo utilizado pelas/os estudantes refere-se a uma suposta divisão “natural” da humanidade em segmentos feminino e masculino que difere homens de mulheres biologicamente. Na perspectiva desenvolvida neste trabalho, sexo se refere às diferenças anatômicas inscritas no corpo dos indivíduos, instituídas social e historicamente, para marcar e diferenciar fisicamente mulheres de homens, é o determinante das personalidades e identidades dos sujeitos (WEEKS, 2000).

Assim, ao masculino são associadas características de virilidade, coragem, força, e ao feminino associa-se a fragilidade, sensibilidade, vaidade (REIS, 2011), o que reforça uma construção hierárquica e fixa da masculinidade e da feminilidade. Tais normalizações de gênero são citadas por algumas/uns estudantes e coordenadoras ao destacarem que essas naturalizações estão inscritas na nossa sociedade e, do mesmo modo, se fazem presentes no contexto educacional.

A coordenadora do curso de Pedagogia, ao falar sobre como as discussões sobre gênero estão presentes no processo educacional e nos cursos de formação docente, traz as questões sobre as naturalizações atribuídas ao masculino e ao feminino: “*Um professor, por exemplo, que vai atuar nas séries iniciais, ele não pode mais tratar os meninos de azul e as mulheres de rosa, isso precisa ser discutido [...]. O próprio professor falando com o aluno, de casos que a gente conversa, [...] ‘você não pode brincar com boneca, porque você é menino’. Então, é esse o papel, é romper com isso, com essa barreira.*” (CPE). De acordo com essa fala, identificamos que a naturalização de comportamentos e a definição de identidades masculinas e femininas com base nas características biológicas marcam o contexto educacional, sendo discussões que podem ser realizadas pelas/os professoras/es, a fim de romper com essas naturalizações.

Já a coordenadora da Educação Física relata de que maneira esses processos de naturalizações podem ser discutidos e trabalhados: “[...] a gente pode estimular os estudantes a selecionarem conteúdos que possam tematizar a diferença de brincadeiras de meninos e meninas [...]” (CEF). Relacionamos essa fala ao contexto histórico da Educação Física, marcado pela separação de práticas corporais distintas para homens e mulheres, até mesmo no campo escolar com a separação das aulas por sexo (DEVIDE *et al*, 2011), em que percebemos a ampliação das discussões dessa área ao utilizá-la como possibilidade de reflexão e de intervenção no que se refere à definição e naturalização das relações de gênero. Essa possibilidade é citada, inclusive, pela coordenadora da Educação Física ao discorrer sobre como determinadas disciplinas do curso podem tematizar as discussões sobre gênero: “*Na disciplina que eu trabalhei o ano passado, de Fundamentos Filosóficos Sócio-Históricos, ela é uma disciplina que de certa forma dá para a gente mencionar a questão, mas não tem um espaço para aprofundamento, porque é uma disciplina que vai tratar tanto dos aspectos históricos, quanto dos aspectos filosóficos, quanto dos aspectos sociológicos da Educação Física, e aí tentando amarrar isso tudo, vem, por exemplo, os dados da história da Educação*

*Física que trata de como é que a Educação Física historicamente segregou indivíduos da sua prática, a partir das suas diferenças físicas” (CEF).*

Ainda sobre essa mesma questão, algumas/uns estudantes destacam que as normalizações de gênero foram discutidas por algumas/uns professoras/es nas aulas: “[...] muitos professores trabalharam as questões construídas historicamente onde meninas ficavam separadas de meninos, ensinamentos eram diferenciados, eles podiam isso, elas não podiam aquilo. [...] se é mulher é frágil, delicada, ganha menos, serve para ser professora, se é homem pode ir longe, ganha mais” (PE6); “Na visão de formação do docente, a mesma muitas das vezes é tida como uma profissão feminina e o estágio abordava um pouco esse tema e tentava quebrar esse ‘tabu’.” (CB28); “[...] Educação Física diferente para homens e mulheres” (EF58). Por esses trechos identificamos que as normalizações que cercam as construções das feminilidades e das masculinidades são percebidas e discutidas durante a formação docente, quando se procura problematizar as desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres, a imutabilidade das formas de ser masculino e feminino e as definições de papéis sociais que cada um/a deve cumprir. De tal modo, percebemos que, ao mesmo tempo, em que estão presentes saberes que tendem distinguir homens e mulheres, masculino e feminino, a partir das características biológicas, há, igualmente, saberes que tendem problematizar essas naturalizações e normas.

As manifestações de normalizações, segundo Tomaz Silva (2012), é um processo pelo qual o poder se manifesta, buscando eleger uma identidade como parâmetro do que é normal e desejável. No caso de gênero, procura-se fixar uma identidade “natural” e única para homens e para mulheres, estabelecendo normas de conduta, modos de ser e de agir para os indivíduos de acordo com o seu sexo, em que haveria, portanto, “apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade [...]” (LOURO, 2002, p.2).

Nesse sentido, a associação entre gênero e sexo, que corresponde ao saber sobre gênero identificado na maior parte das respostas das/os estudantes, sugere que ainda permanece no contexto social uma compreensão que tende a classificar as diferenças entre homens e mulheres, entre masculino e feminino, de forma binária e fundamentada nos aspectos biológicos (MATOS, 2008). Tal classificação se dá, portanto, a partir de relações de poder que buscam estabelecer “[...] o que é ou não aceito como conduta sexual ‘adequada’[...]” para cada sexo (CARVALHAR, 2009, p.44). Foi contra essa perspectiva que os movimentos feministas, a partir da segunda onda, difundiram suas ideias no intuito de

separar e de distinguir o sexo do gênero, buscando superar essa visão que condiciona o que é socialmente construído ao que é biologicamente dado (NICHOLSON, 2000).

Essa percepção de discordância, em relação à associação determinista entre sexo e gênero, também foi identificada nos saberes apresentados por outro grupo de estudantes. Essa segunda compreensão opera com um saber que entende gênero como algo que vai além de determinantes biológicos, considerando seu caráter construtivo, ou seja, **gênero como construção social, cultural, histórica**, como observamos nos trechos: “[...] *entendo como gênero aquilo que separa masculino e feminino, mas entendo que essas delimitações vão muito além disso, pois envolvem também o contexto sócio-cultural ao qual nós estamos inseridos*” (CB28); “*É uma construção social*” (PE19); “*Gênero diz respeito a questões biológicas e sociais [...]*” (EF58); “*Significa a relação social de uma pessoa com outra*” (MA15); “*Gênero para mim tem o sentido muito amplo, ele pode ser relacionado ao sentido cultural, político, econômico, entre outros*” (PE37).

Tais respostas sugerem que, mais do que um determinante biológico condicionando os comportamentos de homens e de mulheres, algumas/uns estudantes trazem que a construção de gênero se dá a partir dos contextos social, cultural, histórico em que cada um/a está inserida/o. Há sinalizações, portanto, da instituição de um saber sobre gênero que se apropria do seu caráter dinâmico e dos diferentes significados que as relações de gênero podem assumir de acordo com cada sociedade (FELIPE; GUIZZO, 2004), o que podemos perceber nas descrições destas estudantes: “*Os aspectos de gênero feminino e masculino são construídos a partir de acontecimentos históricos [...]*” (PE6); “*Para mim o gênero engloba vários aspectos, tanto social, econômico, político e cultural*” (PE44).

As menções, por parte das/os estudantes, a um saber que considera o caráter construtivo e dinâmico do gênero nos leva a refletir sobre os diferentes significados que podem ser conferidos às masculinidades e às feminilidades, tendo em vista que gênero não estabelece uma correlação absoluta com o sexo: “Nada há de puramente ‘natural’ e ‘dado’ em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p.18). Para tanto, problematizamos que a associação entre sexo e gênero, ou seja, homem/masculino e mulher/feminino, bem como a naturalização de determinados comportamentos e identidades de gênero tratam-se de construções advindas e legitimadas pela sociedade, podendo, portanto, serem (re)elaboradas e (re)significadas em meio a múltiplas possibilidades.

Partindo desse saber que compreende gênero a partir de seu caráter construtivo, com base nos aspectos sociais, culturais e históricos, identificamos algumas/uns estudantes que entendem que essa temática não pode ser compreendida de forma isolada ou desarticulada de outros marcadores sociais, tais como *sexualidade, diversidade sexual e identidade*. Assim, apresentamos algumas respostas que estabelecem essas correlações, trazendo indicações de que gênero, além de ser uma construção social, consiste em uma categoria relacional constituída a partir da articulação com a sexualidade, raça, identidade, etnia, classe etc. (SCOTT, 1995; MEYER, 2004; FELIPE; GUIZZO, 2004).

Uma primeira articulação descrita nos questionários trata-se da relação estabelecida entre *gênero e sexualidade*. Sexualidade é entendida nesta pesquisa como uma invenção social construída historicamente e que se relaciona com as crenças, com os comportamentos e com as identidades vivenciadas pelos indivíduos no que se refere ao corpo e seus prazeres (WEEKS, 2000). Diz respeito, portanto, às diferentes formas como homens e mulheres vivenciam seus desejos e prazeres corporais e sexuais, sendo também uma construção social e cultural (MEYER, 2008).

Com relação às respostas que apontam articulações entre gênero e sexualidade, podemos identificar que as/os estudantes entendem gênero como sendo os comportamentos sexuais manifestados ou vivenciados por cada pessoa, conforme descrevem: “*Gênero [...] representa a identificação sexual/emocional do indivíduo. A maneira como ele se sente em relação a sua sexualidade em modo geral*” (CB3); “*Gênero, para mim, é uma categoria social criada para distinguir a sexualidade de um indivíduo*” (CB21); “*Construção sócio-cultural acerca das questões que permeiam a sexualidade*” (EF41); “*Gênero diz respeito às características que diferenciam um cidadão do outro, pode se referir ao sexo, [...] orientação sexual*” (MA6).

Observamos, por essas respostas, uma correlação entre gênero e sexualidade descrita a partir da compreensão de que gênero envolve os aspectos sexuais vivenciados pelos indivíduos e a forma como cada um/a se identifica sexualmente. Essa aproximação nos leva a refletir sobre uma provável equivalência entre gênero e sexualidade, trazendo indicações de que tais termos são utilizados como sinônimos por certas/os estudantes, conforme é apresentado: “*Gênero diz respeito a variações sexuais, culturais, de opção e orientação sexual*” (EF14); “*Gênero significa uma postura assumida por uma pessoa em relação a sua preferência nos relacionamentos afetivos/sexuais*” (PE40).

Tal equivalência entre gênero e sexualidade, que demonstra uma operacionalização dos saberes sobre gênero com base nas relações estabelecidas com a sexualidade, também se mostrou presente nas falas de algumas coordenadoras. Ao serem perguntadas sobre quais situações e questões relacionadas a gênero marcam o contexto do curso – seja com relação aos interesses das/os estudantes pela discussão, seja, pelas problemáticas percebidas e ocorridas no contexto acadêmico – enfatizaram questões referentes à sexualidade, como podemos perceber: “[...] eu como coordenadora e por ouvir os alunos nos conselhos de curso, eu soube que a gente teve um caso dos alunos reclamarem, de se sentirem, como é que eu vou dizer, discriminados em relação à questão da opção sexual” (CCB); “[...] nas minhas turmas mesmo tem, alguns casos eu vejo que os colegas lidam muito bem, não têm um preconceito ou algo que fale assim ‘não, aquele ali é gay, eu não chego perto’, pelo contrário, o pessoal lida, conversa, brinca, faz trabalho em grupo normalmente [...]” (CMA); “[...] nós tivemos aqui uma situação que não esteve relacionada ao conteúdo das disciplinas, mas relacionada ao cotidiano: um funcionário [...] sofreu uma situação de, um assédio eu considero, por causa da sua sexualidade, e um estudante, também, começou a dizer que ele estava sofrendo perseguição por parte dos colegas por causa disso. [...] Isso teve alguns desdobramentos práticos, do ponto de vista da intervenção de alguns professores para pensar a questão das diferenças de um modo geral, e do direito de ser diferente de modo geral” (CEF). Embora essas falas retratem situações diversas ocorridas no contexto educacional, elas servem para exemplificar que os saberes sobre gênero presentes nos cursos pesquisados operam com base em uma lógica que tende a associar gênero e sexualidade. Ou seja, os saberes sobre gênero produzidos nos cursos pesquisados são legitimados a partir de situações relacionadas à sexualidade, ocorridas no contexto acadêmico, dentre elas: preconceitos e discriminações em relação à orientação sexual de cada um/a.

Sobre tal correlação, refletimos que, embora gênero esteja diretamente ligado à sexualidade, ambos não apresentam o mesmo significado: “O gênero (a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher) e a sexualidade (a forma pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas” (WEEKS, 1986, p.45 *apud* BRITZMAN, 1996, p.76). Portanto, apesar de gênero também ser compreendido com base nas construções e nas vivências da sexualidade, ambos guardam suas especificidades e diferenciações.

Sendo assim, problematizamos que, embora as discussões sobre gênero contemplem as questões de sexualidade, não há uma determinação entre os desejos corporais e sexuais

vivenciados pelos indivíduos e a forma como se identificam enquanto masculinos e femininos (LOURO, 1997). Isso significa que a sexualidade não é definida pelo gênero nem pelo sexo biológico, ou seja, as formas como homens e mulheres vivenciam suas sexualidades não são decorrências “naturais” de suas características sexuais biológicas:

Com isso, o que se quer dizer [...] é que os nossos desejos corporais e os focos de nossos desejos são produzidos e legitimados pela cultura e não são decorrências naturais da “posse” de um determinado aparelho genital ou do funcionamento de determinados hormônios. Homens e mulheres vivem de muitas formas e com diferentes tipos de parceiros os seus desejos e prazeres corporais: com parceiros de sexos diferentes, com parceiros do mesmo sexo, com parceiros de ambos os sexos e, crescentemente, com parceiros virtuais “descorporificados” (MEYER, 2008, p.26).

Sendo assim, os “sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais” (LOURO, 1997, p.27), dentre outras formas de manifestações da sexualidade. Isso nos leva a refletir sobre a relação entre gênero e diversidade no que se refere à orientação sexual, tendo em vista as múltiplas possibilidades com que cada um/a pode vivenciar sua sexualidade, seus desejos e prazeres corporais. Tal relação também foi mencionada por algumas/uns estudantes que, ao descreverem suas compreensões sobre gênero, ressaltaram articulações entre *gênero e diversidade sexual*, sendo esta a segunda relação entre gênero e um marcador social, conforme exemplificamos: “*Gênero pode ser entendido como a grande variação da manifestação para além do masculino e feminino, com relação com a homossexualidade, e outros*” (EF51); “*Se trata da maneira como a pessoa se relaciona com pessoas do sexo oposto ou do mesmo sexo e da forma como ela se identifica em relação a essa interação*” (CB23); “*Gênero é uma palavra que explicita além do órgão sexual as relações/orientações sexuais como: homossexuais, heterossexuais, transexuais ou assexuada*” (EF7); “*Sobre sexo, masculino, feminino, homossexual ou heterossexual*” (MA4); “*Gênero, para mim, é uma diversidade no sentido cultural, nas diferentes opções sexuais [...]*” (PE33).

As respostas dessas/es estudantes descrevem diferentes possibilidades dos indivíduos vivenciarem seus desejos e prazeres sexuais, ampliando a noção da norma heterossexual que tende a condicionar as relações ocorridas, unicamente, entre homens e mulheres. Podemos sugerir, portanto, que essas/es estudantes não estabelecem uma única articulação entre as características sexuais, as identidades de gênero e os desejos sexuais, o que é problematizado por Butler (2010) ao defender que não há uma correspondência entre sexo/gênero/desejo, ou



seja: “[...] o gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero” (BUTLER, 2010, p.194).

Da mesma forma, as coordenadoras apontaram a questão da orientação sexual ao comentarem sobre quais saberes sobre gênero estão presentes durante a formação docente nos cursos. Para a coordenadora das Ciências Biológicas gênero é uma discussão importante no contexto acadêmico e as/os discentes precisam aprender a lidar com tal questão, porque além de ter alunas/os homossexuais fazendo o curso, trata-se de um curso que visa a formação de professoras/es: “[...] temos alunos que são homossexuais, [...] isso faz parte da nossa sociedade atualmente, então, nós temos alunos, já tive nas três disciplinas que eu ministrei, alunos e alunas que são [...] mas eu acho que a gente precisa começar a pensar, porque a gente tem alunos que são” (CCB). E acrescenta ao se referir à intervenção pedagógica das/os futuras/os docentes: “[...] ele vai lidar com isso, enquanto formação de professores, quando ele tiver no Estágio, e como é que ele vai trabalhar? [...] eu trato todos meus alunos de forma igual no sentido de gênero, de passar o conteúdo, mas eu sei que quando ele tiver na sala de aula ele também vai ter dificuldades, quando ele tiver os alunos e ele tiver que trabalhar isso, e a gente tem todo ano a gente tem alunos com essas opções, e aluna” (CCB). Ao enunciar a presença de estudantes com diferentes orientações sexuais no curso e a preocupação em formar professoras/es que saibam lidar com essas diversidades durante a prática pedagógica, identificamos que a coordenadora estabelece uma associação entre gênero e diversidade sexual. Tal associação se apoia na compreensão de que gênero não se constitui de forma isolada, mas é articulado às diferentes possibilidades das manifestações sexuais.

A percepção apresentada pelas/os estudantes e pela coordenadora das Ciências Biológicas, ao articular gênero e diversidade sexual, traz indicações de um saber que reconhece a diversidade enquanto manifestação integrante da sociedade, já que tanto o gênero quanto a sexualidade são compreendidos como construções sociais que podem assumir múltiplos significados e representações. De tal modo, podemos sugerir que a diversidade sexual é entendida como um caminho importante para a problematização e contraposição à lógica da heteronormatividade determinada socialmente, a qual busca produzir padrões heteronormativos para os indivíduos como se esses fossem processos naturais para os indivíduos (CARVALHAR, 2009). Butler (2010) enfatiza essa questão ao discutir sobre a exigência de uma heterossexualidade compulsória:

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino

diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo (BUTLER, 2010, p.45-46).

Essa oposição binária entre o feminino e o masculino associada ao desejo e às práticas sexuais, toma como norma universal a sexualidade heterossexual (DINIS, 2008), podendo negar, excluir e inferiorizar aquelas/es que não se enquadram nessa lógica.

O enquadramento de determinados padrões foi outro aspecto apontado pelas coordenadoras ao mencionarem situações de discriminações e preconceitos sofridos pelas/os estudantes, devido suas orientações sexuais. A coordenadora das Ciências Biológicas relatou o caso de algumas/uns alunas/os do curso que reclamaram que estavam sendo discriminadas/os por um/a professora/or por causa da sua orientação sexual: *“Foi uma situação muito chata, constrangedora, porque não foi um aluno só, foram alguns alunos que relataram a situação, e a gente conversou com o professor, e segundo ele não foi intenção nenhuma de transmitir essa questão da discriminação e a situação foi resolvida. [...] A gente teve conselho de curso, nesse conselho é convidado, convocado, o aluno e todos os professores daquele semestre, [...] a turma veio conversar com o conselho [...]. Então, eles relataram a situação e a gente convidou o professor para dialogar em relação a todos os comentários, que não foi só em relação à questão de gênero, mas também outras situações que aconteceram [...]. Então, [...] foi uma situação pontual e que a gente intermediou”* (CCB).

A coordenadora da Educação Física também relatou uma situação de perseguição de um funcionário e de um estudante da unidade acadêmica que sofreram assédio devido à orientação sexual: *“Isso gerou uma mal estar na unidade, em que foi discutida essas questões relacionados aos processos discriminatórios. No conselho diretor foi montada uma comissão inclusive para pensar estratégias de atuação nesse sentido. Foi montada, também, uma comissão de sindicância para averiguar a situação do servidor que estava sendo atacado. Isso teve alguns desdobramentos práticos, do ponto de vista da intervenção de alguns professores para pensar a questão das diferenças de um modo geral, e do direito de ser diferente de modo geral, mas isso não teve continuidade”* (CEF). Tais situações apontadas por ambas coordenadoras ajudam a exemplificar que o rompimento com a lógica heterossexual, ainda, provoca situações de preconceitos e discriminações com aquelas pessoas

que se diferem dos padrões binários tidos como “naturais”, “normais”, e que associam sexo/gênero/desejo.

Nesse sentido, podemos observar que o investimento direcionado às padronizações e naturalizações está relacionado com processos de hierarquizações e relações de poder, em que estabelecer algo como norma, como no caso da heterossexualidade, acaba conferindo as demais manifestações um caráter de oposição, de inferioridade e de subalternidade: “Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas” (LOURO, 2008, p.21).

Diante disso, trazemos como reflexão que a diversidade sexual, as diferentes formas de cada pessoa vivenciar sua sexualidade, pode se constituir como uma forma de resistência a essa norma da heterossexualidade, em que o exercício do poder pode operar em favor da desconstrução dessa oposição binária: “O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição” (LOURO, 1997, p.33). Nas situações relatadas pelas coordenadoras, percebemos as resistências e os conflitos que permeiam a legitimação da norma heterossexual: por um lado, há o reforço dessa lógica, representado pelas manifestações de preconceitos e discriminações contra aquelas pessoas que se diferem desse padrão sexual; por outro lado, há tentativas de desconstruções, em que se procura discutir e respeitar as diferentes orientações sexuais das/os estudantes.

Ainda com relação à articulação estabelecida entre gênero e diversidade algumas/uns estudantes descrevem percepções que, além de contemplarem a diversidade sexual, referem-se às diversas relações que cada um/a pode estabelecer socialmente: “[...] se analisarmos gênero como relações pessoais chegamos à diversidade de gêneros, acredito que pode se tratar dos tipos de relações entre as pessoas independente do sexo” (CB2); “Gênero apresenta um significado de diversidades, dinamismo em uma sociedade em constante transformação, onde cada indivíduo apresenta suas peculiaridades” (CB8); “Gênero vem a ser a parte que se discute as relações entre as diversidades nas ciências humanas” (MA14).

Tendo por referência tais respostas e falas apresentadas, podemos identificar nos cursos pesquisados a constituição de um saber sobre gênero que transcende os aspectos sexuais. Além de considerar as diversas manifestações sexuais, identificamos saberes que consideram as diferentes formas com que os indivíduos podem construir e estabelecer suas

relações pessoais, destacando a diversidade e a dinamicidade que cercam as relações humanas. De tal modo, a relação apresentada entre gênero e diversidade traz como possibilidade a problematização da lógica da padronização de comportamentos, de modos de ser e de se constituir enquanto seres humanos, reconhecendo o caráter de constante construção do contexto social e cultural. Ou seja, os saberes operacionalizados nesses cursos estão permeados pela compreensão de que os sujeitos se constituem por meio da diversidade, podendo construir e assumir múltiplas identidades, as quais não são fixas, imutáveis ou determinadas pelos condicionantes biológicos (LOURO, 1997).

A terceira relação estabelecida pelas/os estudantes entre gênero e outro marcador social, refere-se à articulação entre *gênero e identidade*, conforme observamos nas descrições sobre o que elas/es entendem por gênero: “*O indivíduo em si, envolvendo sua personalidade, opção sexual, moral*” (CB27); “*Identidade do sujeito humano. Como homens e mulheres estão inseridos na comunidade [...]*” (EF42); “[...] *seria o modo de cada pessoa agir, a escolha do modo de viver*” (MA25); “[...] *Para mim, trata-se da escolha pessoal de cada indivíduo no modo de ser, pensar e agir. Há também a presença das influências culturais, sociais e familiares que influenciam esses comportamentos*” (PE34); “*Gênero é muito mais que simplesmente o sexo, está relacionado com a subjetividade da pessoa, e pode se objetivar na forma como a pessoa se vê, se sente ou se reconhece no meio em que está inserida*” (PE30); “*Gênero para mim é como se fosse uma identidade construída pela pessoa*” (PE43).

As respostas indicam que essas/es estudantes compreendem gênero como aquilo que representa o quê o indivíduo é, como ele se constitui e age socialmente, representando as posições que cada um/a assume perante a sociedade a partir das relações que estabelece com os outros. Essa compreensão sinaliza a instituição de um saber sobre gênero que está diretamente relacionado com a identidade construída e assumida por cada pessoa. Partindo da perspectiva teórica já apresentada neste trabalho, gênero como constituinte da identidade dos sujeitos (SCOTT, 1995), entendemos que gênero e identidade estão relacionados e não são noções dadas ou recebidas, prontas ou acabadas, mas, sim, construídas e negociadas a partir de elementos sociais, políticos e históricos (BRITZMAN, 1996). Desse modo, a maneira como cada pessoa se constitui como homem e como mulher é um processo contínuo, mutável e dependente dos significados e das diferenças que são atribuídas ao feminino e ao masculino pela sociedade, sendo essas identidades aprendidas e internalizadas pelos sujeitos e, ainda, resultados de processos de construção e produção social (BORGES; CANUTO; OLIVEIRA; VAZ, 2013).

Reconhecer que os sujeitos estão sempre em construção, produzindo identidades femininas e masculinas de acordo com cada cultura e sociedade, significa compreender que as identidades são constituídas, também, com base em relações de poder, marcadas por hierarquias, contradições e diferenciações:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição [...] está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, T., 2012, p.81).

Assim, no que se refere às relações de gênero, as diferenças produzidas entre homens e mulheres, entre feminino e masculino, resultam-se de relações de poder que buscam estabelecer hierarquias entre as identidades construídas pelos indivíduos. Tal questão é apontada pelas/os seguintes estudantes ao descreverem o que compreendem por gênero: “[...] gênero refere-se às diferenças construídas historicamente na sociedade entre homens e mulheres, que impõem visões de mundo dos papéis que cada um ocupa num espaço (muitas vezes preconceituosas)” (PE10); “Gênero é o que distingue seres (indivíduos); neste caso sua distinção em feminino e masculino e como a sociedade os enxerga quanto, por exemplo, à hierarquia social e escolha e/ou padrões sexuais destes” (CB22).

As respostas dessas/es estudantes indicam a instituição de um saber sobre gênero que condiciona a construção social do feminino e do masculino aos processos hierárquicos e à atribuição de valores do que é “normal” ou “natural”, em que são reconhecidos os investimentos e os esforços para o estabelecimento de determinados padrões, normas e distinções entre os sujeitos e seus comportamentos. Esse saber se constitui, portanto, com base em uma lógica que parte dos processos de produção de diferenças e de distinções hierárquicas para compreender as construções dos significados atribuídos aos homens e às mulheres, ao feminino e ao masculino. Isso nos leva a refletir sobre a relação estabelecida entre identidade, diferença e poder, tendo em vista que a identidade e o processo de diferenciar marcam aquilo que é tido como positivo ou negativo, ou seja, define as relações de poder, como é discutido por Tomaz Silva (2012, p.82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. [...] A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. [...] Essa demarcação de

fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

A reflexão e a discussão sobre os processos que buscam definir normas, fixar comportamentos, classificar indivíduos, afirmar identidades, também foram aspectos apontados pelas/os pesquisadas/os ao discorrerem sobre as construções hierárquicas que envolvem as relações de gênero. Em tal menção, temos indicações de que a presença das discussões sobre gênero durante a formação inicial de professoras/es é vista como possibilidade para refletir sobre a lógica binária que tende a naturalizar as masculinidades e as feminilidades e eleger identidades hegemônicas. Um/a estudante, ao descrever por que gênero deve ser discutido durante a formação de professoras/es, afirma: *“Porque é um assunto muito cristalizado e unilateralizado em um discurso nocivo, resultante de opiniões monopolizadas. Por isto, deve ser discutido e repensado”* (CB21).

A coordenadora da Educação Física, ao discorrer sobre a possibilidade da temática gênero estar presente durante a formação docente, aponta as discussões sobre igualdade e desigualdade: *“Eu penso que um conhecimento importante a ser tratado [...] seria pensar a relação entre igualdade e desigualdade. [...] pensar a igualdade, não no sentido de pensar que todo mundo é igual, mas pensar a igualdade no sentido de que as pessoas elas devem ter direito a desenvolver igualmente, tendo oportunidades, podendo participar, tendo o direito de ter acesso. [...] e ao mesmo tempo, precisaria entender, quais são os mecanismos que geram desigualdade, nessa possibilidade que o indivíduo teria de igualmente participar desse processo de humanização. E aí temos vários mecanismos, desde a desigualdade produzida economicamente pela desigualdade de classe, até essas desigualdades que são produzidas a partir da identificação de determinadas diferenças físicas, como, por exemplo, a questão de gênero, [...] como por exemplo a diferença entre homem e mulher e o que isso produz do ponto de vista de uma desigualdade de gênero”* (CEF).

Observamos em tais falas menção ao caráter normalizador e desigual que cerca as relações de gênero, com indícios de um reconhecimento, por parte dessas/es pesquisadas/os, de que as discussões sobre essas questões podem ser estratégias para refletir sobre a definição de comportamentos normalizados. Nesse sentido, elas/es sugerem que o processo de formação inicial de professoras/es pode se constituir como um instrumento para problematizar as relações desiguais de gênero.

Para além dessas compreensões sobre gênero já apresentadas e discutidas até aqui – gênero condicionado aos aspectos biológicos e à naturalização dos significados atribuídos ao

feminino e ao masculino; e gênero como construção social, histórica e cultural, que estabelece relações com sexualidade, diversidade e identidade – as/os estudantes apresentaram, ainda, outras compreensões que não estão relacionadas com a significação e/ou diferenciação social, cultural, histórica ou biológica do gênero. Assim, apresentamos neste momento as respostas das/os estudantes que entendem gênero com base nas seguintes percepções: **gênero a partir de seu significado gramatical**; e, **gênero relacionado à área de conhecimento das Ciências Biológicas**, as quais foram mencionadas por um total de 41 estudantes.

Para exemplificarmos a compreensão de gênero, descrita pelas/os estudantes, que leva em consideração seu *significado gramatical e que se aproxima das definições que constam nos dicionários*, trazemos as seguintes respostas: “*Gênero é um conjunto de indivíduos que apresentam características semelhantes que quando agrupados formam um gênero. Diferentes características podem formar diferentes gêneros*” (CB5); “*Gênero seria [...] grupos com a mesma característica [...]*” (EF12); “*Gênero é algo que é definido por determinadas características. Observando características específicas de algumas coisas é possível classificá-las e diferenciá-las e, assim, encaixá-las em grupos que seriam os gêneros*” (PE38); “*Para mim gênero é algo que define um tipo, classe ou raça de um ser humano, ou objeto, ou circunstâncias*” (MA28); “*Gênero se refere à classe gramatical para identificar a quem você está se referindo ao gênero feminino ou masculino*” (CB26); “*No caso da gramática, seriam as palavras que possuem flexão de gênero, masculino ou feminino [...]*” (MA23).

Podemos observar por essas respostas que gênero é compreendido como aquilo que define, classifica e separa as coisas e os indivíduos a partir das características que têm em comum. Tal compreensão demonstra uma apropriação, por parte dessas/es estudantes, dos saberes relacionados ao campo gramatical, em que são legitimados os significados de gênero presentes no dicionário, conforme percebemos em algumas definições retiradas de um dicionário<sup>13</sup>: “Grupo de seres que têm iguais caracteres essenciais; Agrupamento de indivíduos que possuem caracteres comuns; Divisão e classificação dos discursos de acordo com os fins que se têm em vista e os meios empregados”. Além disso, identificamos que as/os estudantes fazem referência ao conceito de gênero estabelecido na gramática da Língua Portuguesa, que diz respeito às flexões atribuídas às palavras com relação a sua classificação em feminina ou masculina, ou seja, gênero referindo-se à variação da forma masculina e feminina das palavras.

<sup>13</sup> Significado retirado do Dicionário Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 16 de maio de 2014.

Outra percepção apresentada foi a *associação de gênero aos conhecimentos da área das Ciências Biológicas*, como podemos identificar nas seguintes respostas que descrevem o entendimento de gênero das/os estudantes: “[...] gênero nas plantas, animais, fungos e demais seres vivos serve para identificar, classificar e descrever certo grupo de indivíduos” (CB24); “Um termo utilizado na classificação científica e grupamento de organismos vivos formando um conjunto de espécies com características morfológicas e funcionais refletindo a um ancestral em comum” (CB16); “Gênero é um adjetivo que qualifica alguma espécie ou ciência” (PE11). Tais falas estão relacionadas a uma compreensão de gênero como sendo as formas de classificar e separar os diferentes seres vivos, tendo por referência os saberes produzidos pelo campo da Biologia. Opera, portanto, com uma lógica que se institui a partir dos saberes produzidos por essa área do conhecimento, a qual reconhece gênero como um termo usado para classificar cientificamente os seres vivos em determinada espécie, com base nas características que apresentam em comum.

Essas últimas percepções descritas pelas/os estudantes – relacionadas às definições presentes no dicionário, aos significados gramaticais da Língua Portuguesa e às Ciências Biológicas – além das demais percepções já analisadas anteriormente, representam a multiplicidade de saberes, conceitos e significados que as palavras podem assumir, inclusive gênero (LOURO, 1997). Tal questão é destacada por algumas/uns estudantes, ao descreverem o que entendem por gênero: “Como o termo não está relacionado a nenhuma temática, a palavra gênero abrange uma gama de significados como: sexo, classificação” (CB30); “Uma designação de caráter classificatório. Pode estar relacionado a variados contextos, por exemplo, gênero biológico, gênero sexual, etc.” (CB9); “Gênero é uma palavra que possui um significado amplo, dependendo da área do conhecimento [...]” (CB24); “Gênero pode ser um padrão, seja exemplos como gênero masculino ou feminino, gêneros textuais, dentre outros” (MA3).

Apesar das diferentes possibilidades com que gênero pode ser compreendido e definido, levantamos como discussão o fato dessas últimas percepções descritas operarem com uma lógica que reconhece outros saberes sobre gênero que não estão diretamente relacionados às situações e às problemáticas presentes no contexto educacional e ao processo de formação de professoras/es, dentre eles: significados atribuídos ao feminino e ao masculino, construções das identidades dos indivíduos, normas e hierarquias que marcam as naturalizações de comportamentos e modos de agir de mulheres e de homens. Ou seja, essas últimas percepções mencionadas pelas/os estudantes estabelecem relações com os saberes



produzidos especificamente pela Biologia e pela Língua Portuguesa, procurando afirmar e legitimar as verdades produzidas por essas áreas.

Diante das compreensões sobre gênero apresentadas e discutidas no decorrer do texto, foi possível identificar que dois saberes operaram nas respostas das/os pesquisadas/os: um, voltado para a naturalização dos significados atribuídos ao gênero e apoiado nos aspectos biológicos, ou seja, fundamenta-se na reiteração das oposições homem/mulher, feminino/masculino, condicionadas às características biológicas e sexuais dos indivíduos; o outro enfatiza o aspecto social, cultural e histórico do gênero e as múltiplas possibilidades de construção das masculinidades e das feminilidades, as quais estão relacionadas a outros marcadores sociais, como sexualidade, diversidade e identidade.

Partindo de tais análises, podemos refletir que ao mesmo tempo em que há o reforço da lógica determinista e a ênfase na naturalização das masculinidades e das feminilidades, há, também, saberes que se contrapõem a essa perspectiva, enfatizando o caráter construtivo do gênero e suas relações com os aspectos sociais, culturais e históricos que conferem dinamicidade a essa construção. Tais questões são representações das diferentes formas como as relações entre poder e saber podem ser articuladas, exercidas e disputadas entre os indivíduos (FOUCAULT, 1995). Nesse sentido, nos dados aqui analisados, identificamos que a instituição dos saberes sobre gênero nos cursos manifestou-se por meio de exercícios de poder caracterizados pela reprodução de normas e comportamentos, baseada na ênfase ao binarismo homem X mulher, feminino X masculino, na definição de características tidas como “naturais” e “normais” para cada um/a e nos esforços investidos para legitimar a norma heterossexual, fixando os condicionantes sexo/gênero/desejo. Ao mesmo tempo, percebemos a instituição de saberes operados sob a lógica da construção social, em que se procura questionar e desconstruir esse binarismo sexual, por meio do reconhecimento da pluralidade que permeia as construções de gênero e das contribuições que o processo educacional e a formação de professoras/es podem oferecer para problematizar tais naturalizações.

### 3 GÊNERO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Neste capítulo procuramos discutir as relações estabelecidas entre gênero e educação formal<sup>14</sup>, por entender que o processo educacional também envolve os diferentes modos de constituir o masculino e o feminino. Para compreender como o gênero opera no contexto educacional, buscamos analisar quais investimentos e esforços políticos e sociais, sobre o tema, foram incorporados nas legislações e nos documentos oficiais. Apresentamos, ainda, quais saberes sobre gênero estão circulando no processo de formação inicial de professoras/es nos cursos pesquisados e o que tem sido trabalhado sobre a temática. Para isso, nos apoiamos nas falas das/os estudantes e das coordenadoras e nos documentos curriculares das unidades acadêmicas.

Para tratar das relações entre gênero e educação, apresentamos a compreensão de educação, a qual envolve um conjunto de processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura (MEYER, 2008). Esse entendimento relaciona a educação com processos de aprendizagens e com instituições – família, igreja, escola, estado, dentre outras – no sentido de promoverem a socialização e o desenvolvimento das formas de ser, agir e pensar dos indivíduos:

[...] a Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida [...], bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de auto conhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas (RODRIGUES, 2001, p.243).

Pensar a educação sob essa perspectiva significa considerar que as instituições educacionais se dedicam à formação, ao ensino, à produção e à ampliação de conhecimentos (FELIPE, 2007; LOURO, 1997). Nesse sentido, as escolas e as universidades, enquanto instituições educacionais e de socialização, são responsáveis não apenas pela produção e

---

<sup>14</sup> A educação formal é uma atividade educacional intencional e organizada sistematicamente, que apresenta regularidade, sequencialidade, objetivos claros e específicos. Depende de uma diretriz educacional centralizada, como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação (MEC), sendo representada principalmente pelas escolas e universidades (GADOTTI, 2005).

ensino de conteúdos sistematizados, de conceitos e significados acumulados historicamente, mas lidam, também, com a produção de subjetividades, com a troca de experiências, com as relações sociais (CAMARGO, 2007). Estão, portanto, diretamente relacionadas ao contexto social (re)produzindo sistemas de pensamento, propondo mudanças na sociedade e formando indivíduos capazes de resistir e construir novos contextos e experiências (RIZZATO, 2013).

Os processos educativos e de socialização desenvolvidos por essas instituições educacionais são materializados, dentre outras possibilidades e relações de disputas, em meio a estratégias de classificação, definição de normas, regulação de comportamentos; “estão preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres” (LOURO, 2000, p.60). São constituídos por distinções, separações e desigualdades, como descreve Louro ao contextualizar a escola enquanto uma das instituições que produzem essas práticas:

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p.57).

Assim, as escolas, as universidades e as demais instituições educacionais podem se constituir em locais onde as práticas de normalização e de classificação são produzidas e reforçadas. Todavia, possibilitam, ao mesmo tempo, a problematização e a modificação dessas práticas, interferindo na construção de sujeitos, nas divisões de classe, raça, etnia, sexualidade, sendo, ainda, locais onde as relações de gênero são construídas e ressignificadas (PARAÍSO, 1997). Tais construções podem ser identificadas na instituição de gestos, de condutas e de comportamentos relacionados às masculinidades e feminilidades, como descreve Rizzato (2013, p.45) ao apresentar que as construções de gênero se manifestam:

[...] nos padrões delimitados para as relações pessoais e de amizade (grupos formados apenas por meninas ou grupos formados apenas por meninos); nos jogos e brincadeiras entre os/as alunos/as (meninas brincam de bonecas e meninos brincam de carrinho); nas fofocas realizadas entre professores/as e entre alunos/as (sobre a menina masculinizada, sobre o menino afeminado [...]); nas condutas de punição e orientação (quando os meninos recebem punições mais severas do que as meninas [...]); nas fantasias (incentivo aos meninos para fantasias sobre aventura e trabalho, incentivo às meninas para

fantasias sobre casamento e maternidade; no discurso veiculado (meninos são bons em matemática e têm cadernos pouco organizados, meninas são esforçadas e têm cadernos caprichados [...]).

Por outro lado, as construções de gênero podem ser permeadas por resistências, desnaturalizações e rompimentos com essas normatizações. Como apresenta Furlani (2010), um dos papéis das instituições educacionais consiste na desconstrução de normalidades e na desestabilização de “verdades únicas”, o que abre possibilidades de assumir posturas que visem à produção de novos significados e ao estabelecimento de diferentes maneiras de significar e vivenciar as relações de gênero e construir as identidades dos indivíduos.

Apesar desse duplo caráter assumido pelas instituições educacionais – reguladoras de gestos, condutas, comportamentos e produtora de novos contextos e relações – que é representado por tensões, conflitos e disputas para legitimar sujeitos e práticas sociais, há um destaque para seu caráter regulador, como apresenta Passos (2014, p.30) ao afirmar que o processo educativo “tem valorizado fortemente a manutenção das estruturas sociais”. Assim, nos ambientes das creches, das escolas, das universidades etc., têm se ensinado e afirmado quais são os modos “apropriados” de ser homem, mulher, menina, menino (CARVALHAR, 2009), a partir do momento que se institui como cada um/a deve agir e se comportar, o que vestir, o que pode ser dito, dentre outras formas de naturalização de identidades:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 1997, p.61).

Nesse processo de produção e de regulação de sujeitos e de suas identidades o que se procura fazer é eliminar o que é tido como diferente, ou seja, busca-se definir aqueles comportamentos, atitudes e práticas consideradas naturais: “Para garantir aos sujeitos modos de conduta socialmente adequados, é necessário potencializar o discurso hegemônico de modo a forçar uma identidade definitiva e, de alguma forma, tentar eliminar as ‘marcas’ da diferença” (SABAT, 2004, p.104).

Nesse contexto, Furlani (2010) aponta que as instituições educacionais têm exercido forte contribuição para a produção e a reprodução das desigualdades de gênero e das

identidades generificadas. Buscam estabelecer e reforçar identidades consideradas “normais” e “naturais” direcionadas a determinados padrões de masculinidade, de feminilidade, de heterossexualidade (LOURO, 2002), tomando como desviante, anormal, qualquer identidade que se afaste desses padrões. Tais processos de naturalizações podem ser instituídos e reproduzidos nos currículos, materiais didáticos, práticas pedagógicas, disciplinas, formas de avaliação, os quais são utilizados como mecanismos de controle e de regulação para a produção e manutenção das desigualdades de gênero:

A educação, compreendida de maneira ampla, é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual. Em qualquer sociedade, os inúmeros artefatos educativos existentes têm como principal função com/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais (SABAT, 2010, p.149).

Entretanto, as produções de identidades, diferenças e desigualdades não se dão de forma única ou linear, mas representam um conjunto de forças, de exercícios de poder e de disputas para legitimar determinados comportamentos e relações de gênero, podendo assumir diferentes configurações. Diante disso, as instituições educacionais, por também promoverem a quebra e o rompimento com as naturalizações e as normas, são propícias para a construção de novos contextos e sujeitos. Podem, assim, resistir aos sistemas de pensamentos naturalizantes, propor mudanças nas relações e nas estruturas da sociedade (RIZZATO, 2013), promover o contato com as diferenças, entendidas não como processos de hierarquias, desigualdades e exclusões, mas como parte da valorização da pluralidade e da diversidade dos indivíduos (PIOVESAN, 2012).

Sobre essas produções de sujeitos, de identidades e de relações de desigualdades no processo educacional, Louro (1997, p.85-86) traz que:

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Entender que a escola, bem como as demais instituições educacionais, se dedica à produção e construção de novos contextos, relações e identidades, às discussões sobre diversidade, desigualdades e distinções entre os sujeitos, nos leva a pensar em sua capacidade de questionar e problematizar as naturalizações, as identidades generificadas, bem como em suas interferências nas construções de gênero. De tal modo, podemos vislumbrar que as instituições educacionais também podem ter como função a reflexão, o exercício da cidadania<sup>15</sup>, o respeito e a efetivação dos direitos humanos, sobretudo com relação às discussões voltadas para as diversidades culturais, étnicas, raciais, sexuais, de gênero, como destaca Dinis (2008). Por direitos humanos entendemos aqueles direitos fundamentais e universais, construídos socialmente, que se referem à promoção, ao reconhecimento e à consolidação da dignidade de todo ser humano, fazendo parte da consciência moral e política da humanidade (SOARES, 2004). Envolvem os direitos individuais, coletivos e sociais conferidos aos indivíduos, sem distinção de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral, os quais possibilitam a abertura para a consolidação da dignidade humana.

Nesse sentido, procuramos reconhecer nesta pesquisa não apenas o caráter jurídico dos direitos humanos, consolidado por meio de leis, declarações e documentos internacionais que visam à garantia dos direitos fundamentais de cada indivíduo. Buscamos aliar a esse caráter jurídico uma perspectiva interdisciplinar, a qual propõe uma inter-relação com as diferentes áreas do conhecimento para a construção de uma atitude crítica por parte dos sujeitos (FAZENDA, 2011), relacionando as questões jurídicas e legais às diferentes instituições para efetivação dos direitos humanos. Assim, buscamos articular tal perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos ao papel assumido pelas instituições educacionais, priorizando o reconhecimento da diversidade humana, o respeito pelas individualidades de cada um/a, a afirmação da dignidade humana, como possibilidades para promover a desconstrução e o rompimento com as desigualdades, com as práticas excludentes e discriminatórias que são (re)produzidas na sociedade.

Diante disso, compreendemos a educação como um campo que possibilita, sobretudo, o diálogo, a construção de saberes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam direcionadas para a diversidade, para a busca pela igualdade de direitos, para o respeito pelos indivíduos – sujeitos livres e plurais:

---

<sup>15</sup> Cidadania é aqui compreendida como o efetivo exercício da liberdade, dos direitos e deveres das/os cidadãs/ãos, é a possibilidade concreta, não apenas teórica ou legal, de participar e intervir na vida social com poder de influência e de decisão (DALLARI, 2004).

A educação, neste sentido, “cumpre um papel de destaque, como espaço privilegiado para construção de uma ética de respeito à dignidade humana”. A escola, bem como o corpo docente, é responsável pela promoção de princípios básicos de direitos humanos e pela atuação no sentido de “desconstrução de mitos e preconceitos, na aquisição de valores democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro” (OLIVEIRA, 2011, p.218).

De tal modo, o processo educacional pode trazer contribuições para pensarmos na importância de todas/os terem condições de exercer seus direitos, no respeito pela individualidade de cada um/a, estimulando o reconhecimento das diferenças e da pluralidade presentes na sociedade. Com relação às construções de gênero, o processo educacional, pensado a partir de uma perspectiva que considera os direitos humanos, além de abrir espaços para as reflexões sobre as condições de desigualdades e hierarquias, que envolvem homens e mulheres, e o reforço de normas e comportamentos tidos como masculinos ou femininos, ainda permite problematizações sobre os esforços investidos na naturalização de identidades e sobre as relações de poder exercidas em tais processos (LOURO, 1997). Implica, portanto, na possibilidade de as instituições educacionais se dedicarem à construção de práticas de afirmação dos direitos humanos e de respeito às diversidades, reconhecendo que homens e mulheres têm plena liberdade e autonomia para se constituírem como sujeitos sociais (PIOVESAN, 2012) e construir suas múltiplas identidades.

Trazer tais contribuições do processo educacional não significa considerar que as instituições educacionais são as únicas responsáveis pela problematização e reconstrução desses processos de naturalizações. Não significa, da mesma forma, considerar que as intervenções desenvolvidas nas escolas, universidades e demais instituições formais de ensino podem garantir a mudança e superação das relações de desigualdades e normatizações que perpassam as construções de gênero (FELIPE, 2007). Significa, sobretudo, incentivar uma perspectiva que compreenda que essas instituições devem “adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’[...]” (LOURO, 1997, p.86).

É partindo dessas possibilidades de intervenções que voltamos nossos olhares para a formação de sujeitos, já que as instituições educacionais se dedicam, principalmente, a esse processo formativo. Trata-se de compreender que as escolas e as universidades assumem um papel significativo na formação de alunas/os, professoras/es, funcionárias/os, famílias e demais envolvidas/os nesses contextos e, por isso, podem discutir questões e conflitos

presentes nesses ambientes, contribuindo para a reflexão, o diálogo e a problematização da temática gênero.

Do mesmo modo, é preciso considerar que os sujeitos, envolvidos nesse processo de formação educacional também estão inseridos nas discussões e intervenções relacionadas às construções das feminilidades e masculinidades. Diante disso, as/os professoras/es, por sua legitimidade para intervirem pedagogicamente nas instituições educacionais, por implementarem e medirem o trabalho educativo com as/os estudantes (FELIPE, 2007), podem ser vistas/os como agentes no processo de problematização de situações de desigualdades, naturalizações de normas e comportamentos relacionados a gênero:

Espera-se que os/as profissionais da educação tenham uma postura plural e de acolhimento à diversidade, qualquer que seja a natureza desta; espera-se também que eles/as estejam atentos às oportunidades de problematização das relações de gênero [...] durante o trabalho com os conteúdos escolares e na convivência com a escola (RIZZATO, 2013, p.71).

Essa compreensão atribui às/aos professoras/es a responsabilidade de assumir posturas problematizadoras e de questionamentos, visando desconstruir e desestabilizar qualquer tipo de naturalização, por meio de práticas que reconheçam a pluralidade e a diversidade relacionadas às construções de gênero e às questões sociais de maneira geral.

A materialização de tais práticas no contexto educacional implica pensar na formação das/os envolvidas/os nesse processo, portanto, refletir sobre o preparo e o conhecimento das/os professoras/es sobre as questões de gênero. Tal reflexão considera a formação inicial docente uma estratégia para lidar com essas questões no contexto educacional, por entender que durante sua formação a/o professora/or “tem a oportunidade de refletir sobre suas crenças, seus valores, seus discursos, suas ideologias, seu posicionamento frente à diversidade cultural, de gênero e sexual” (CRUZ; SOUZA, 2012, p.2). Portanto, esse processo formativo é marcado pela possibilidade de problematizar e de questionar as construções e os significados atribuídos a gênero, possibilitando que as/os educadoras/es tenham conhecimentos para intervir pedagogicamente nas diferentes instituições educacionais (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010).

Reconhecer a formação inicial de professoras/es como uma possibilidade da atuação docente frente às discussões e intervenções pedagógicas relacionadas a gênero consiste, sobretudo, em uma estratégia educacional que visa produzir saberes e disseminar tais discussões no contexto educacional e na sociedade. Entretanto, é preciso considerar a



limitação de tais práticas, tendo em vista que conhecer e ter formação sobre os significados atribuídos a gênero, os processos de desigualdades e de naturalizações que envolvem as construções de identidades, não são garantias de mudanças efetivas nas questões referentes a gênero, diversidade e demais dimensões que se articulam às problemáticas sociais, como etnia, raça, sexualidade, como é enfatizado por Felipe (2007, p.85):

Isto significa dizer que a ampliação do conhecimento, a reflexão e o debate em torno dessas temáticas aqui levantadas não devem ser entendidos como garantia de mudanças em relação aos comportamentos discriminatórios que ocorrem na escola (e também em outros espaços sociais). O que nos compete, como educadores/as e/ou pesquisadores/as, no campo do gênero e da sexualidade, é desencadear o debate e, quem sabe, abalar um pouco as nossas próprias certezas.

O direcionamento dessas discussões para o campo educacional, contemplando as questões sobre gênero, diferenças, normas e desigualdades que envolvem as relações entre os indivíduos, também se destacam nas políticas formuladas para o sistema educacional brasileiro. Vianna e Unbehaum (2004) apresentam que a intersecção entre gênero e educação ganhou visibilidade a partir de meados de 1990, quando se verificou o investimento em políticas, legislações e documentos oficiais que tentaram incorporar as questões de gênero em seus conteúdos, seja em decorrência das reformas democráticas e educacionais, seja pelas reivindicações de movimentos sociais.

Dentre esses documentos as autoras destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os quais “[...] constituem um campo variado de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos como gênero, raça e direitos humanos” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.78). Apesar das autoras destacarem que a perspectiva de gênero não está diretamente contemplada em todos esses documentos, identificam-se neles propostas que defendem a garantia dos direitos sociais, da construção da cidadania, da minimização das desigualdades, o que implica uma abertura para que as demandas referentes a gênero sejam contempladas nas políticas públicas voltadas para a educação.

Dentro do contexto de reformas políticas educacionais que estabelecem relações com as questões de gênero, diversidade, cidadania, direitos humanos, identificamos outros documentos nacionais e internacionais que norteiam as ações educacionais e os processos

formativos no país: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013); Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, proposto pela ONU, em 2005, e adotado pelo governo brasileiro, por meio da execução de dois Planos de ação (2005/2009 e 2010/2014); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012); novo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), em vigor a partir de 2014 e com vigência de 10 anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação do ensino superior, dentre eles, Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia, cursos aqui pesquisados. Apontamos, ainda, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que busca contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, trabalhando a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental<sup>16</sup>.

Podemos perceber nas políticas educacionais e nos documentos oficiais propostas que buscam contribuir com uma educação voltada para o exercício da cidadania, da efetivação dos direitos humanos e do respeito à diversidade, focalizando, também, as desigualdades de gênero. Entretanto, nossa intenção neste trabalho não é fazer uma análise aprofundada desses ou de outros documentos, planos e leis que contemplem essas discussões, tendo em vista o extenso conteúdo que eles representam. O que procuramos aqui é trazer algumas reflexões sobre como as questões de gênero estão inseridas e articuladas nas políticas educacionais, centrando nos principais documentos que buscam nortear as ações desenvolvidas pelas instituições educacionais.

Para isso, tendo por referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), identificamos que esse documento entende a educação e o ensino como responsáveis pelos processos formativos dos indivíduos, estando associados ao contexto social e às práticas realizadas pelas/os cidadãs/aos (BRASIL, 1996). Aponta, ainda, que a educação deve promover o desenvolvimento pleno das/os educandas/os e de sua cidadania, assumindo os princípios de liberdade, solidariedade e pluralidade. Cabe destacar que, embora a lei não inclua diretamente a discussão de gênero, ela se constitui em uma intervenção política que busca reestruturar e ampliar o papel da educação, propiciando uma abertura para o debate com relação à defesa dos direitos dos indivíduos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

---

<sup>16</sup> Informações retiradas do site do Ministério da Educação, disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>. Acesso em 22 de novembro de 2014.

Em consonância com a LDB, em 1997 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, e em 2000, para o Ensino Médio, os quais foram elaborados pelo Ministério da Educação com a finalidade de estabelecerem referenciais para o sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1997a). Esses documentos buscam orientar as propostas curriculares e as ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas:

[...] responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997a, p.13).

Segundo constam em suas propostas, os PCN, que não consistem em uma diretriz obrigatória para as escolas, têm a função de ampliar as discussões educacionais, subsidiando a elaboração e a estruturação curricular das instituições, de acordo com cada realidade social. De acordo com Sousa e Altmann (1999), os PCN reforçam a necessidade de a educação básica assumir uma perspectiva de inclusão, de cooperação e de igualdade de direitos. Esses documentos trazem, ainda, alguns temas para serem transversalizados em todas as áreas e disciplinas do contexto escolar, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, contemplando, também, as relações de gênero.

Além de propor o reconhecimento e a reflexão sobre as diferenças e as diversidades, destacando o trabalho da/o educadora/or nesse processo (BRASIL, 2000), os PCN abordam o tema orientação sexual, apresentando propostas que discorrem sobre o papel e a postura da/o educadora/or e da escola frente a essa temática, e trazem orientações, conteúdos e critérios de avaliação direcionados ao trabalho pedagógico da/o professora/or (BRASIL, 1998a). Esses documentos direcionados à orientação sexual contemplam, especificamente, as relações de gênero, destacando a importância de incorporar esse tema nas discussões escolares. Seu conteúdo aponta que gênero pode ser abordado na escola de modo a questionar as discriminações, as violências associadas a gênero, os estereótipos presentes nos materiais didáticos, nas relações e nas brincadeiras entre as/os alunas/os, reconhecendo que as construções de gênero são referências importantes na constituição das identidades dos sujeitos, como percebemos no trecho:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para

homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (BRASIL, 1998a, p.322).

Além disso, os PCN trazem recomendações para que as escolas e as/os educadoras/es procurem lidar com situações hierárquicas e rígidas, apontando que diferentes áreas do conhecimento podem trabalhar essas questões, dentre elas: Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Geografia, História. Apresentam, ainda, alguns conteúdos que podem ser trabalhados nas escolas: diversidade de comportamentos de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; respeito às variadas expressões do feminino e do masculino (BRASIL, 1997b).

Entretanto, por serem documentos que buscam trazer apontamentos, referências e nortear as questões escolares, não apresentando status de lei, os PCN não garantem que tais questões estejam inseridas no contexto escolar e incorporadas no trabalho pedagógico das/os professoras/es. Como é discutido por Passos (2014), o caráter não obrigatório desse documento pode acarretar na não efetividade de suas propostas e na falta de intervenções contínuas e sistemáticas.

Outro aspecto dos PCN que merece análise refere-se à proposta do tema gênero ser um eixo norteador das intervenções docentes, com base na seguinte abordagem: “A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997b, p.38). Podemos identificar em tal proposta de intervenção que, apesar de haver um incentivo para o questionamento de padrões rígidos de homens e de mulheres, ainda há uma ênfase para os papéis que os indivíduos devem assumir e para os modelos binários que reforçam a divisão homem/mulher. Portanto, o documento não propõe desconstruir ou romper com os papéis sociais, mas flexibilizá-los. Isso indica uma possível concordância com a existência de comportamentos adequados e inadequados para homens e mulheres, podendo representar, ainda, um reforço dos modelos hegemônicos de masculinidades e feminilidades.

Diante de tais proposições, podemos identificar que os PCN consistem em documentos que, embora tenham limitações e contradições, oferecem algumas possibilidades para tratar das políticas voltadas para a educação. Suas propostas de inserir problemáticas emergentes articuladas à realidade social, por meio dos temas transversais, levam para a escola temas que visam incentivar a dignidade do indivíduo, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade, a corresponsabilidade pela vida social, bem como estimular o exercício da cidadania, conforme avalia Vianna e Unbehaum (2004). Assim, os PCN podem trazer contribuições para que as discussões sobre gênero, identidade, cidadania, sejam articuladas e inseridas no contexto escolar.

Outro documento que contempla o tema gênero são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) que, em seu conteúdo, procura sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da educação básica presentes na Constituição Federal, na LDB e nos demais dispositivos legais para a educação, articulando os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e na concretização dos objetivos da educação. As Diretrizes estabelecem a base nacional comum da educação, sendo responsáveis por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013).

As propostas presentes nas Diretrizes, segundo consta em seu conteúdo, devem ser operacionalizadas no projeto político pedagógico, regimento escolar, sistema de avaliação, gestão democrática, organização da escola e formação inicial e continuada da/o professora/or, tendo como foco:

[...] problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais [...]. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos [...] (BRASIL, 2013, p.16).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam propostas que procuram contemplar os objetivos constitucionais e legais da educação, fundamentando-se

nos princípios da cidadania e da dignidade humana, buscando, sobretudo, trazer contribuições para a promoção da igualdade de oportunidades, da liberdade, do respeito, da justiça social, da solidariedade, da sustentabilidade e de uma educação voltada para os direitos humanos.

Com relação especificamente às questões de gênero, as Diretrizes propõem a inserção das discussões sobre diversidade e pluralidade, nas propostas pedagógicas, incentivando atitudes que visem questionar e romper com as formas de dominação, discriminação e hierarquias de gênero, trazendo indicações de que as/os estudantes devem:

formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa [...]. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres [...] (BRASIL, 2013, p.87).

As Diretrizes propõem, ainda, que os componentes curriculares e as diferentes áreas do conhecimento acrescentem o tema gênero em seus conteúdos e na parte diversificada do currículo, bem como promovam sua inclusão nos programas de formação docente (BRASIL, 2013).

Um aspecto que chama atenção nas Diretrizes é a discussão entre igualdade e diferença como indicação para se efetivar uma educação para os direitos humanos, que se faz presente em diversos momentos no documento, a exemplo do trecho descrito:

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (BRASIL, 2013, p.105).

Percebemos em tais referências o incentivo à compreensão da igualdade como garantia dos direitos, perante a lei, a todos os indivíduos, independente da origem social, religião, situação econômica, cultural. Além disso, propõe o reconhecimento e o respeito às diferenças, o que significa não apenas a tolerância ao outro, àquele que é diferente, mas implica a revisão

dos padrões da sociedade, exigindo uma mudança que afeta todas/os a fim de assegurar o direito à diferença na sociedade (BRASIL, 2013).

Tendo por referência a perspectiva apresentada neste documento, entendemos que a igualdade e a diferença não são conceitos ou práticas que se excluem, mas que devem ser compreendidos conjuntamente, conforme descreve Santos (1997, p.30): “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Assim, a igualdade deve ser reconhecida a partir das diferenças e a diferença não deve significar uma (re)produção das desigualdades, mas deve ser entendida a partir do reconhecimento da pluralidade que constitui os indivíduos (PIOVESAN, 2012).

Diante dos aspectos contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), identificamos uma tendência em conferir à educação o papel de valorizar a promoção da cidadania e dos direitos humanos, indicando, como possibilidade para alcançar essa finalidade, a inserção de temas como gênero, identidade, raça, etnia, orientação sexual, no contexto escolar. Tais ações podem ser vistas como estratégias para se discutir as questões referentes às formas de preconceito, discriminação, desigualdade e violência que estão presentes no contexto escolar e na sociedade.

Além desses documentos que estabelecem parâmetros e diretrizes para a educação básica, destacam-se, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação<sup>17</sup> que instituem uma uniformidade mínima para cada curso, contemplando orientações de currículo, disciplina, duração, carga horária, perfil da/o egressa/o, competência, habilidades, avaliação, dentre outros (BRASIL, 2003). Além de definir critérios e padrões para os órgãos dos sistemas de ensino e para as instituições de educação superior do país, as diretrizes “ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos” (BRASIL, 2003, p.5), conferindo maior autonomia para as instituições e os cursos atenderem suas especificidades.

Como neste trabalho nos dedicamos a pesquisar quatro cursos, nos atemos a discutir apenas os documentos desses cursos, dando ênfase nos aspectos descritos em seus conteúdos que se aproximam das discussões de gênero.

---

<sup>17</sup> A consulta das Diretrizes Curriculares de todos os cursos de graduação, bem como os pareceres e resoluções que os regem, pode ser feita pelo site: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao)>. Acesso em 25 de novembro de 2014.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas fazem referência a uma formação que se comprometa com a cidadania, a dignidade humana, a diversidade e o respeito mútuo. Propõem como uma das habilidades da/o educadora/or que ela/e possa “reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero” (BRASIL, 2001a, p.3) a fim de se posicionar criticamente diante de tais situações. As Diretrizes para os cursos de Educação Física, propõem que as/os educadoras/es devam ser orientadas/os por valores que reconheçam a pluralidade da sociedade, a fim de possibilitarem o acesso de todas as pessoas aos conhecimentos e às práticas dos conteúdos da área (BRASIL, 2011). As Diretrizes para os cursos de Matemática sugerem que a/o licenciada/o compreenda as contribuições que essa área pode oferecer para o exercício da cidadania, propondo que ela/e tenha “[...] consciência de seu papel na superação dos preconceitos” (BRASIL, 2001b, p.3). As Diretrizes para os cursos de Pedagogia trazem que as/os egressas/os devem demonstrar consciência acerca da diversidade, respeitando as diferenças sociais, inclusive as de gênero, devendo se comprometer com uma educação para a cidadania, para a diversidade social e cultural (BRASIL, 2006).

Com base em tais conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos pesquisados, verificamos indicações para que a formação de educadoras/es seja comprometida com uma educação para a cidadania, para a diversidade e para o respeito pelos indivíduos. Além disso, identificamos que as discussões sobre gênero não estão diretamente contempladas nesses documentos, apesar de essa temática ser mencionada nas Diretrizes dos cursos de Ciências Biológicas e de Pedagogia. Contudo, ao apresentarem como propostas uma educação que priorize a pluralidade, o respeito por todas/os sem qualquer tipo de distinção, tem-se a possibilidade de que as questões de gênero sejam consideradas. Isso significa que tais documentos podem ser instrumentos para se pensar as discussões de gênero no processo de formação de professoras/es, nos currículos educacionais e nas intervenções pedagógicas dos cursos.

Retomando as políticas educacionais aqui apresentadas (LDB, PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para os cursos de graduação etc.), as quais buscam orientar o sistema educacional do país, percebemos que, de maneira geral, os conteúdos desses documentos contemplam uma perspectiva que incentiva a diversidade, o exercício da cidadania e o respeito pelos outros. No que diz respeito às possíveis relações com as discussões sobre gênero, Vianna e Unbehaum (2004) avaliam que as políticas educacionais tratam o gênero a partir de um discurso geral, ou seja, subsumido às perspectivas sobre



direitos e valores, reconhecendo que a educação, seja em nível básico ou superior, deve incentivar a igualdade de direitos, a dignidade humana, o respeito pelos direitos humanos e pelas diferenças.

Identificamos, ainda, que essas políticas educacionais procuram valorizar o papel que a formação docente e as/os educadoras/es assumem, o que segundo Felipe (2007) está relacionado à legitimidade que as/os professoras/es apresentam para intervir nas instituições educacionais e para implementar o trabalho com as/os estudantes. Nesse sentido, as/os docentes podem ser agentes de mudanças, trazendo contribuições para o trato pedagógico relativo às questões de gênero, desigualdade, preconceito, diversidade (RIZZATO, 2013).

A referência à formação de professoras/es pode ser verificada, também, ao observarmos algumas ações políticas nacionais voltadas para a formação continuada. Rizzato (2013) apresenta que parcerias entre órgãos públicos, universidades e organizações não governamentais resultaram em oportunidades de formação continuada para professoras/es, por meio de cursos e ações sobre gênero e sexualidade, principalmente a partir de 2003, dentre eles: Seminário Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, em 2005; Programa Educação para Diversidade e Cidadania, em 2005; Programa de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual, em 2005 e 2006; Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas, em 2006 e 2007; Curso de formação continuada Gênero e Diversidade na Escola, a partir de 2007; Rede de Educação para a Diversidade, em 2008. Outra política pública implementada para o trabalho com esses temas é a SECADI, Secretaria que oferece ações e programas em favor de uma educação para a diversidade, buscando promover a interlocução entre gênero e sexualidade, com base na perspectiva dos direitos humanos. As ações políticas, cursos de formação e demais intervenções sobre essas temáticas propõem que:

[...] o docente entre em contato com as temáticas e discussões que possibilitem e incentivem a reflexão e o reconhecimento das diferenças e da pluralidade das identidades, e que permitam repensar comportamentos naturalizados e reconhecer estereótipos preconceituosos a fim de que ele/a, sensibilizado/a com temáticas que envolvam as relações de gênero e a sexualidade, possa lidar e atuar com seus/suas alunos/as de uma maneira mais pluralista (RIZZATO, 2013, p.17).

Tais investimentos em políticas educacionais direcionadas às formações inicial e continuada de professoras/es podem ser analisadas como contribuições do processo formativo para ampliar as discussões sobre gênero, diversidade, sexualidade, presentes no contexto

educacional. Não que essas formações sejam vistas como garantia ou única possibilidade de que as/os educadoras/es estarão preparadas/os para lidar e trabalhar com tais questões no contexto escolar. Porém, tais discussões na formação docente podem contribuir para que as/os professoras/es possam debater e refletir sobre as desigualdades e naturalizações de gênero, diferenças, discriminações e preconceitos (SILVA, K., 2011) no trabalho pedagógico. Da mesma maneira, refletimos que essas ações podem se constituir como estratégias para atender demandas sociais, educacionais e políticas que reivindicam a inserção dessas discussões no contexto educacional e nos currículos.

Diante das políticas educacionais aqui discutidas (leis, diretrizes, cursos e programas voltados para a educação e formação docente), podemos identificar que os saberes relacionados a gênero estão presentes em tais documentos oficiais, estabelecendo articulações com o contexto educacional. Entretanto, a mobilização desses saberes não significa que esteja ocorrendo uma incorporação pedagógica e curricular dessas questões. Ou seja, é possível perceber: a ausência ou escassez dessas discussões nos currículos e nas práticas pedagógicas dos cursos de formação de professoras/es (RIZZATO, 2013); a dificuldade que muitas/os docentes, ainda, têm em lidar e trabalhar com essa temática nas aulas e nas escolas; a apropriação, pelas/os professoras/es, de uma abordagem sobre gênero que enfatiza os aspectos biológicos, religiosos, conservadores (NICOLINO, 2011). Isso nos leva a refletir sobre quais os investimentos e as demandas que estão implicados com a inserção dos saberes sobre gênero nas políticas educacionais, bem como quais discussões sobre o tema estão sendo legitimadas nos contextos e instituições educacionais.

É partindo dessas reflexões e questionamentos que nos propomos a identificar, nos cursos de formação inicial de professoras/es pesquisados, quais são os saberes referentes às masculinidades e às feminilidades que se fazem presentes durante esse processo formativo, e de que maneira tais questões estão inseridas nos currículos e nas práticas pedagógicas dos cursos. Pretendemos, assim, com este trabalho, verificar quais saberes sobre gênero são legitimados e silenciados nos cursos pesquisados, buscando assumir uma:

[...] atitude de observação e de questionamento — tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse "afinamento" da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas

também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (LOURO, 1997, p.121).

### 3.1 Saberes sobre gênero na formação inicial de professoras/es

Neste momento buscamos apresentar se há saberes sobre gênero nos cursos pesquisados e quais são esses saberes. Nossa intenção é verificar se gênero é trabalhado pedagogicamente, durante a formação docente, e identificar quais as percepções das/os pesquisadas/os sobre esse tema. Para realizar tais análises temos como referências as matrizes curriculares dos cursos e as ementas das disciplinas que constam nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), no intuito de melhor compreender a proposta pedagógica de cada unidade acadêmica. Utilizamos, ainda, os questionários aplicados às/aos estudantes e as entrevistas realizadas com as coordenadoras, a fim de ampliar as informações e as análises referentes aos saberes sobre gênero presentes nos cursos pesquisados.

Assim, tendo por referência tais instrumentos, observamos que há saberes sobre gênero circulando nos cursos pesquisados, os quais estão operacionalizados com base em duas características principais: por um lado, identificamos discussões que estabelecem relações com gênero, formalmente sistematizadas nos PPCs, apesar de essa temática não estar mencionada diretamente nas propostas curriculares dos cursos. Por outro lado, verificamos que gênero é discutido pontualmente durante a formação acadêmica e nas mediações pedagógicas das/os professoras/es. Tais discussões são advindas de iniciativas e interesses das/os professoras/es e estudantes pela temática, da necessidade de lidar com alguma situação ou problema referente a gênero no contexto acadêmico, e de outras demandas que levam à discussão dessa temática, como a existência de grupos de estudos e pesquisas, realização de eventos acadêmicos e científicos etc.

Diante disso, apresentamos a seguir quais são os saberes sobre gênero presentes em cada curso, descrevendo, primeiramente, as discussões sistematizadas nas propostas curriculares e, em seguida, as discussões trabalhadas de forma pontual nas práticas pedagógicas docentes.

#### 3.1.1 Gênero e as propostas curriculares dos cursos

Para identificarmos se há saberes sobre gênero, formalmente inseridos na proposta curricular de cada curso nos baseamos no PPC, elaborado pelas unidades acadêmicas, o qual

se trata de um “documento norteador da ação educativa do curso e explicita os fundamentos políticos, filosóficos, teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, bem como as formas de implementação e avaliação do curso de graduação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013, p.9). Nesse documento, que deve ser elaborado pelas/os envolvidas/os na unidade acadêmica (docentes, técnicas/os administrativas/os e representantes discentes), constam as características e as especificidades do curso. De acordo com o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG<sup>18</sup>, instituição dos cursos pesquisados, os PPCs devem contemplar as seguintes informações: apresentação do projeto, contendo as informações básicas de identificação do curso; exposição de motivos; objetivos gerais e específicos; princípios norteadores para a formação profissional; expectativa da formação profissional; estrutura curricular; política e gestão de estágio curricular obrigatório e não obrigatório; trabalho de conclusão de curso; integração ensino, pesquisa e extensão; sistema de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem; sistema de avaliação do projeto de curso; política de qualificação docente e técnico-administrativo da unidade acadêmica; e referências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013). Tais especificações, disponíveis nos PPCs, possibilitaram-nos identificar se as discussões sobre gênero estão sistematizadas na proposta curricular e pedagógica dos cursos, visto que partimos do entendimento de que o currículo se constitui a partir das relações de poder-saber de quem o produz, das políticas e das diretrizes que o norteiam (PARAÍSO, 2006).

Para termos acesso ao PPC de cada unidade acadêmica, solicitamos a cópia dos mesmos às coordenações dos quatro cursos, que nos disponibilizaram a versão antiga que ainda se encontrava em vigência e norteava as propostas dos cursos, visto que o documento encontrava-se em reformulação e reestruturação. O PPC das Ciências Biológicas, elaborado em 2003, e o da Educação Física, de 2005, estavam disponíveis no site de cada unidade acadêmica<sup>19</sup>; o PPC da Pedagogia, de 2007, nos foi disponibilizado em arquivo digital, pois não estava disponível publicamente; e o PPC da Matemática, de 2012, nos foi disponibilizado em uma cópia impressa, por não estar disponível em arquivo digital e nem publicamente.

---

<sup>18</sup> O Regulamento está disponível no link: <[http://issuu.com/ascommpp/docs/rgcg\\_ufg](http://issuu.com/ascommpp/docs/rgcg_ufg)>. Acesso em 14 de fevereiro de 2015.

<sup>19</sup> Os PPCs da Ciências Biológicas e da Educação Física estão disponíveis nos seguintes links, respectivamente: <[http://icb.ufg.br/up/99/o/Projeto\\_Pol\\_tico\\_Pedag\\_gico\\_do\\_Curso\\_de\\_Ci\\_ncias\\_Biol\\_gicas.pdf](http://icb.ufg.br/up/99/o/Projeto_Pol_tico_Pedag_gico_do_Curso_de_Ci_ncias_Biol_gicas.pdf)>; <[https://www.fef.ufg.br/up/73/o/PROPOSTA\\_\\_FEF2004\\_ultima\\_vers2doc\\_rev2711.pdf](https://www.fef.ufg.br/up/73/o/PROPOSTA__FEF2004_ultima_vers2doc_rev2711.pdf)>. Acesso em 30 de janeiro de 2015.

De posse dos PPCs procuramos verificar se neles estava contemplada alguma discussão relacionada a gênero, tais como: concepções de feminino e masculino; diferenciação de comportamentos para homens e mulheres; construções e naturalizações de feminilidades e masculinidades; construção das identidades dos sujeitos; respeito pelas diferenças e diversidades que constituem os indivíduos; relações de gênero no contexto educacional, entre outros. Nosso objetivo foi identificar se tais saberes estavam presentes de maneira sistematizada, na proposta pedagógica da instituição, nos objetivos e finalidades do curso, na matriz curricular, nas disciplinas, nas ementas e nas referências bibliográficas elencadas. Entretanto, entendemos que o currículo não é constituído apenas por aquilo que está escrito ou pelos conhecimentos que busca transmitir, ele é o centro das relações educacionais, é uma prática produtiva que concentra os diferentes significados sociais e políticos construídos, articulando as relações entre poder e saber daqueles que os produzem, e produzindo saberes, sujeitos e identidades (SILVA, 2010b).

Assim, partindo dos PPCs pesquisados identificamos que nenhum deles contempla as discussões de gênero, ou seja, a temática não é diretamente discutida no projeto pedagógico das unidades acadêmicas. Contudo, reconhecemos que a ausência desse termo não significa que os saberes sobre gênero não estejam presentes nas práticas pedagógicas dos cursos, já que, como nos apresenta Paraíso (1997), aquilo que está ausente do currículo formal, que não é contemplado no currículo oficial, pode se manifestar de maneira explícita ou oculta no currículo em ação, ou seja, aquele que se materializa no campo educacional e nas práticas pedagógicas. Portanto, por entendermos que as relações de gênero são construídas em múltiplas instâncias sociais, reconhecemos que elas podem estar presentes na formação educacional mesmo sem constar explicitamente na proposta curricular oficial da instituição.

Desse modo, ao assumirmos, neste trabalho, que gênero é uma construção histórica influenciada pelos aspectos sociais e culturais relacionados aos significados atribuídos às masculinidades e feminilidades (SCOTT, 1995), estamos considerando que esse saber não se constitui isoladamente, mas estabelece relações com outros saberes. Nesse sentido, gênero também está relacionado às discussões sobre diferença, diversidade, discriminação, tendo em vista que diz respeito aos processos de diferenciações, que marcam as construções do feminino e do masculino; às relações de desigualdade e hierarquia estabelecidas entre os indivíduos; às diferenciações e naturalizações nos comportamentos de homens e mulheres; às diversas possibilidades dos sujeitos se constituírem e de darem significados às masculinidades e às feminilidades.

Compreendemos, ainda, que o PPC encontra-se em constante processo de construção e adequação para atender as especificidades e as demandas dos cursos e das Diretrizes curriculares nacionais que os guiam, não sendo possível mencionar, necessariamente nesse documento, todos os saberes que são trabalhados durante a formação acadêmica. De tal modo, mesmo sem contemplar as discussões de gênero, os PPCs podem se referir aos saberes relacionados a gênero.

Assim, ao analisarmos os PPCs de cada curso, identificamos em seus conteúdos propostas que procuram valorizar a pluralidade, a diversidade, o exercício da cidadania, a superação da discriminação e do preconceito, as discussões sobre sexualidade. Trazemos, a seguir, a forma como esses saberes estão materializados e descritos nesses documentos, de maneira a verificar se eles estabelecem alguma relação com as discussões sobre gênero.

No PPC das Ciências Biológicas é possível identificar um enfoque para as discussões sobre cidadania e diversidade. Conforme está descrito nas atribuições e habilidades das/os egressas/os que serão formadas/os, a/o profissional dessa área deve contribuir para uma formação da cidadania, devendo ser *“detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade [...]; comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais”* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003, p.6).

Esses trechos contemplam uma proposta pedagógica cuja finalidade é a formação de profissionais que reconheçam e valorizem a diversidade que constitui tanto a área da Biologia quanto os seres vivos, enfatizando a importância do exercício da cidadania para a formação de indivíduos comprometidos com a intervenção profissional e social. Ao relacionarmos tais indicações com as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas, que propõem uma formação comprometida com a diversidade e com a cidadania para a efetivação da dignidade humana (BRASIL, 2001a), percebemos certa consonância entre ambos os documentos. A referência a tais questões nos mostra a presença de saberes operados a partir das discussões relacionadas à diversidade e à cidadania, pois se procura instituir como papel das/os profissionais dessa área o reconhecimento da diversidade social e biológica e o compromisso com a cidadania.

Além do reconhecimento da diversidade ser mencionado como uma habilidade necessária a/ao profissional da área, essa temática é citada na matriz curricular do curso, na descrição dos aspectos que serão trabalhados na disciplina optativa Biologia da Conservação,

conforme consta em parte de sua ementa: *“Definições e importância da diversidade biológica; mensuração da diversidade; estrutura hierárquica e espacial da diversidade [...]”* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003, p.18). Nessa ementa observamos que a discussão sobre diversidade está sistematizada formalmente na matriz curricular do curso, apesar de não detalhar o que especificamente é trabalhado. Mesmo assim, temos indicações de que há certa concordância entre a proposta pedagógica elaborada pela unidade acadêmica e os conteúdos contemplados nas disciplinas, tendo em vista que ambos se apropriam de saberes do campo da Biologia e relacionados à diversidade, para operacionalizar os conhecimentos trabalhados durante esse curso, conforme percebemos no PPC e na ementa apresentada.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas propõem que as discussões sobre diversidade estejam inseridas nas propostas curriculares e pedagógicas desses cursos. Isso nos leva a problematizar se a menção à diversidade em uma disciplina desse curso cumpre a finalidade de atender as orientações previstas nas Diretrizes, ou visa atender, igualmente, as demandas específicas da área da Biologia. Trazemos essa problematização porque a disciplina Biologia da Conservação não tem caráter obrigatório, visto que pertence ao conjunto de disciplinas optativas do curso. Isso significa que as/os estudantes, para cumprir a carga horária total das disciplinas optativas do currículo, têm flexibilidade de escolher aquelas que mais lhes interessam. Ou seja, não se tem garantias de que essa disciplina será cursada pelas/os estudantes, nem que ela será oferecida em todos os semestres do curso, como destacado pela coordenadora: *“[...] não que as optativas não sejam obrigatórias para o aluno, mas é que a gente acaba modificando o período de oferecimento dela, devido à carga horária do primeiro semestre”* (CCB).

Assim, podemos considerar que essa disciplina optativa, que se vale de saberes relacionados às discussões sobre diversidade, é um esforço para adequar seu PPC às orientações previstas pelas Diretrizes para os cursos de Ciências Biológicas, e uma estratégia para trabalhar os conhecimentos específicos desse curso. Pode se constituir, também, como uma estratégia da unidade acadêmica para atender demandas sociais e políticas, tendo em vista os esforços da sociedade, dos movimentos sociais, do campo acadêmicos, das políticas públicas, em favor do reconhecimento e do respeito pela diversidade que nos constitui.

Outro aspecto contemplado no PPC das Ciências Biológicas diz respeito à pluralidade que permeia a formação de professoras/es, como está descrito nos princípios que devem reger o ensino da licenciatura, dos cursos de formação inicial de professoras/es: *“interdisciplinaridade – visão pluralista fundamental à capacitação do docente, o que*

*implica numa articulação entre os conhecimentos das diversas áreas. Os conteúdos devem ser abordados considerando as diversas especialidades que são imprescindíveis à compreensão da biologia como ciência no contexto educacional e da realidade social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003, p.4).* Além do reconhecimento da pluralidade do contexto educacional e social, a proposta de avaliação da aprendizagem do curso traz indicações para que as diferenças sejam assumidas como condição para a valorização das diversidades, conforme identificamos na descrição do processo avaliativo, o qual deve contribuir *“para mudanças positivas na prática educativa, reconhecendo e assumindo a diversidade cultural presente na instituição e na sociedade, não excluindo pela diferença, mas sim que valorize esta diversidade, enfim, que seja efetivada não apenas para medir, mas sobretudo para sustentar o desempenho positivo do aluno” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003, p.14).* Diante dessas propostas temos indicações de que a diversidade e a diferença são aspectos que podem subsidiar a formação profissional nesse curso, a qual deve se basear em práticas educativas que valorizem a aprendizagem das/os estudantes. Nesse sentido, percebemos esforços da unidade acadêmica voltados para a legitimação da diversidade como uma noção que pode sustentar o desempenho da/o profissional dessa área.

Ao que parece, as propostas presentes no PPC das Ciências Biológicas se articulam às indicações definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, bem como a outros documentos oficiais que buscam nortear o processo educacional nas instituições educacionais, como a LDB, os PCNs, as Diretrizes para a Educação Básica, dentre outros apresentados anteriormente. Em todos esses documentos, identificamos a mobilização dos aspectos relacionados à formação cidadã, à diversidade, ao respeito pelos indivíduos e pelas diferenças que os constituem. Isso nos leva a refletir sobre a associação de tais aspectos com as discussões de gênero, tendo em vista as articulações estabelecidas com as formas como o masculino e o feminino, o ser mulher e o ser homem, podem se constituir. Tal possibilidade de articulação é mencionada por Paraíso (1997, p.34):

Ainda que no currículo oficial o gênero seja silenciado, ainda que as/os organizadoras/es do currículo oficial e dos livros didáticos não dêem ao tema a legitimidade necessária, para conceder-lhe “espaço” nas disciplinas e nos cursos, o gênero é tão vivo e presente nas relações cotidianas “das instituições”, que parece escapar das armaduras do currículo oficial para marcar presença forçada no currículo em ação.



Sendo assim, apesar do PPC desse curso não mencionar especificamente o termo gênero, as discussões sobre essa temática podem estar relacionadas aos aspectos curriculares materializados durante a formação. Nesse sentido, temos indicações de que, além do PPC seguir as orientações dos documentos educacionais oficiais, legitimando as discussões sobre diversidade, pluralidade, diferenças, exercício da cidadania, ele se vale dessas discussões para instituir os saberes sobre gênero. Ou seja, esses saberes, que circulam na proposta pedagógica do curso, se constituem a partir das ideias e discussões sobre diversidade, diferenças, pluralidade. Entretanto, isso nos faz questionar o porquê dessa constituição, o que nos remete a pensar nas relações de poder e disputas envolvidas na seleção dos saberes instituídos nos currículos. Assim, no currículo investigado são legitimados os saberes específicos da área da Biologia e os conteúdos indicados pelas leis e documentos oficiais para nortear as propostas educacionais, dentre eles as discussões sobre diversidade, pluralidade, respeito pelas diferenças e a formação cidadã. Ao mesmo tempo, outros saberes são ocultados do currículo, ou subsumidos a outras discussões, como acontece com a temática gênero.

Com relação ao PPC da Educação Física, identificamos uma proposta que procura inserir na formação de educadoras/es as discussões sobre discriminações e preconceitos, conforme está descrito nas finalidades do curso: *“reafirmar os compromissos sociais que objetivem a superação das injustiças sociais, da exclusão, da discriminação, da alienação do homem inscritos na cultura corporal humana”* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2005, p.5). Nessa proposta faz-se menção à superação das relações de desigualdade que geram situações de injustiça social, exclusão e discriminação dos sujeitos. Para tal fim, propõe-se que os conteúdos e as disciplinas do curso sejam selecionados e definidos considerando a flexibilidade e o respeito com as diversidades que compõem a realidade social e os elementos da cultura corporal.

O reconhecimento da diversidade e da pluralidade é uma indicação presente, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, cujas/os educadoras/es formadas/os são incentivadas/os a se orientarem por esses valores (BRASIL, 2011). A articulação entre o conteúdo desse documento e a proposta pedagógica do curso pesquisado, em relação ao compromisso com a diversidade, sugere que os saberes que atravessam a formação docente desse curso contemplam as discussões sobre diversidade, o que procuramos confirmar a partir das disciplinas que compõem o curso.

Na matriz curricular da Educação Física, observamos que os conteúdos selecionados na disciplina Biologia e Educação estabelecem uma possível articulação com as discussões

sobre discriminação e diversidade, visto que procura trabalhar com os preconceitos e as diferenças no ambiente educacional, conforme consta em sua ementa: *“Análise das implicações das visões inatistas e empiristas na produção de preconceitos educacionais”* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2005, p.38). Tal proposta de analisar os processos que geram preconceitos educacionais é apontada, também, nas indicações bibliográficas dessa disciplina, que apresentam referências que abordam as diferenças individuais e o preconceito na escola.

Essa menção às discussões sobre preconceito e diferenças relacionadas ao campo educacional, que se aproxima das orientações previstas nas Diretrizes para os cursos de Educação Física, demonstra a tentativa de inserir no currículo uma proposta pedagógica menos discriminatória, que reconheça a diversidade e a pluralidade que compõem a sociedade. Pode ser compreendida, também, como uma estratégia para atender as demandas de grupos sociais que reivindicam a inserção, no campo educacional, de propostas pedagógicas baseadas em princípios menos excludentes e desiguais (SILVA, K., 2011), representando as diferentes formas como o poder relaciona-se aos processos de organização do currículo e legitimação de saberes, ao envolver disputas e forças do campo político, dos movimentos sociais e das/os responsáveis pelo processo de formação docente para a definição de “verdades” e instituição de conhecimentos.

Além dessas discussões, a matriz curricular desse curso contempla uma referência bibliográfica que associa as temáticas dança, sexo e gênero na disciplina Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação. Apesar de essa referência sugerir que gênero é abordado na disciplina, não há especificações em sua ementa que contemplem a temática, o que não nos possibilita compreender se essa discussão se materializa na disciplina.

A falta de aprofundamento em relação às discussões sobre gênero, na matriz curricular desse curso, é destacada pela coordenadora ao contextualizar a maneira como essas discussões se fazem presentes no contexto da unidade acadêmica: *“[...] quando a gente avalia o currículo da FEF<sup>20</sup> e os currículos, você vê que esse não é um ponto mesmo, não é um ponto que está para ser discutido de forma verticalizada. [...] Ele entra quando a gente vai situar, por exemplo, os processos de produção de desigualdade, de modo geral”* (CEF). Essa fala indica que as discussões sobre gênero que ocorrem nesse curso, durante a formação acadêmica, estão articuladas às questões sobre diferenças, desigualdades, processos hierárquicos que envolvem a constituição dos sujeitos. Isso é mencionado pela própria

---

<sup>20</sup> A sigla refere-se ao nome da unidade acadêmica: Faculdade de Educação Física, que a partir de 19 de setembro de 2014 teve o nome alterado para Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD).

coordenadora ao dizer que a relação entre igualdade e desigualdade é um entendimento importante a ser trabalhado, pois possibilita a reflexão sobre as diferenças que são construídas entre homens e mulheres e os processos que geram as desigualdades de gênero.

A coordenadora relata, ainda, que a ausência da temática gênero no currículo não é um impedimento para que essa discussão esteja presente durante o processo de formação docente, enfatizando a importância de haver uma articulação entre disciplinas, temas transversais, projetos interdisciplinares e conteúdos para a constituição de um currículo: *“gênero [...] é um tema que precisa ser tratado [...] e eu acho que o arranjo da organização das disciplinas pode explorar todas as potencialidades, desde os temas transversais até pensar isso dentro de uma disciplina, pensar isso na articulação de projetos interdisciplinares, nas matrizes curriculares já prevê isso. [...] eu não entendo que o currículo é um monte de disciplina, eu entendo que o currículo é a articulação de um conjunto de conhecimentos pensando uma formação”* (CEF). A fala da coordenadora indica que ela não compreende o currículo apenas como um conjunto de disciplinas, mas, sobretudo, como um conjunto de conhecimentos, ou como apresenta Paraíso (2006), saberes e aprendizagens oportunizados nas instituições educacionais, o que possibilita que as discussões sobre gênero estejam presentes de maneira transversal no curso e articuladas às disciplinas e projetos.

Nesse sentido, partindo dos aspectos analisados no PPC e das falas da coordenadora, observamos que os saberes sobre gênero nesse curso estão constituídos com base nas articulações estabelecidas com as discussões sobre igualdade, desigualdade, preconceito, discriminação, diversidade, estando em acordo, inclusive, com as indicações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso. Entretanto, como a própria coordenadora afirma, as discussões sobre gênero não se encontram diretamente contextualizadas e sistematizadas no currículo, embora estejam presentes nas práticas pedagógicas da unidade.

Com relação ao PPC da Matemática há o incentivo para uma formação que possibilite que as/os professoras/es construam e exerçam sua cidadania, conforme está apresentado nos princípios norteadores para a formação profissional: *“O curso de matemática busca dar uma formação que permita ao futuro profissional [...] ter uma visão crítica que faça com que ele possa utilizar a matemática para exercer a sua cidadania”* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012, p.8). Aponta, ainda, o papel de mediação que as/os docentes devem exercer no processo de construção da cidadania: *“Espera-se também, que no exercício de sua profissão seja capaz de desenvolver o papel de mediador, colaborador e incentivador de seus alunos, colocando-se como agente da construção do conhecimento e da cidadania”*

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012, p.8). Identificamos nesses trechos a presença das orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, que prevê um ensino da Matemática voltado para o exercício da cidadania (BRASIL, 2001b), no sentido de fazer com que as discussões trabalhadas durante o processo formativo contribuam para a efetivação da liberdade, dos direitos e deveres das/os cidadãs/ãos. Sendo assim, o PPC desse curso propõe que as/os docentes formadas/os sejam capazes de usar a Matemática para participar e intervir ativamente na sociedade, indicando a cidadania como uma discussão a ser contemplada nas práticas pedagógicas do ensino da Matemática.

Apesar de não termos identificado no PPC desse curso nenhuma referência em relação a gênero, a disciplina Didática da Matemática II apresenta em sua ementa e em suas orientações metodológicas a proposta de relacionar os conteúdos da Matemática com os PCN e com os temas transversais: "*Estudo detalhado dos elementos que compõem o ensino de matemática: procedimentos, estratégias, avaliação relacionando-os com os PCNs [...]*" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012, p.24); "*Estabelecer conexões entre os conteúdos matemáticos e com outras disciplinas e com os temas transversais. Analisar as propostas dos PCNs*" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012, p.25). Essas referências sugerem que as discussões sobre gênero podem estar presentes no contexto pedagógico dessa disciplina, tendo em vista que os PCN para a área da Matemática indicam que as temáticas orientação sexual, sexualidade e gênero sejam trabalhadas no ambiente escolar, conforme exemplificamos:

[...] como importante instituição formadora de cidadãos, a escola não pode estabelecer qualquer tipo de diferença em relação à capacidade de aprendizagem entre alunos de diferentes sexos. Ao ensino de Matemática cabe fornecer os mesmos instrumentos de aprendizagem e de desenvolvimento de aptidões a todos, valorizando a igualdade de oportunidades sociais para homens e mulheres (BRASIL, 1997c, p.27).

Os conteúdos matemáticos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise das questões relativas à sexualidade numa dimensão macrossocial. Por exemplo, é possível compreender por meio da análise de dados estatísticos a diferença de remuneração de trabalho de homens e mulheres e do acesso aos cargos de chefia. [...] Por outro lado situar num mesmo patamar os papéis desempenhados por homens e mulheres na construção da sociedade contemporânea ainda encontra barreiras que ancoram expectativas bastante diferenciadas com relação ao papel futuro de meninos e meninas. Essas expectativas talvez possam influenciar comportamentos e desempenhos dos jovens na aprendizagem das diferentes áreas que compõem o currículo. É possível mesmo que os próprios docentes, em decorrência de seus valores e de suas representações acerca das competências de ambos os sexos para

aprender Matemática, contribuam para que rapazes e moças sintam-se mais ou menos capazes ante esse conhecimento. Como importante instituição formadora de cidadãos, a escola não pode reafirmar os preconceitos em relação à capacidade de aprendizagem de alunos de diferentes sexos. [...] É importante, então, que os professores reflitam permanentemente sobre essas questões de gênero (BRASIL, 1998b, p.29-30).

Tais orientações dos PCN demonstram como os conteúdos da Matemática se articulam às questões referentes à sexualidade, às diferenças estabelecidas entre homens e mulheres, à importância de valorizar a igualdade de oportunidades para os sujeitos, reconhecendo essa área, as/os professoras/es e a escola como agentes na construção de relações mais igualitárias. Entretanto, ao buscarmos identificar como essas orientações se materializam no PPC do curso pesquisado, não foi possível identificar uma articulação entre os conteúdos trabalhados e as discussões sobre gênero e sexualidade apontados nos PCN. Tal questão é pontuada, inclusive, pela coordenadora do curso, ao afirmar que a unidade acadêmica não estabelece aproximação entre as discussões sobre gênero e os conteúdos trabalhados pela Matemática: “[...] *as disciplinas da Matemática em si, não sei, a área eu acho ela muito abstrata para poder estar trazendo esse tipo de aproximação. E aqui a gente tem uma resistência muito grande, eu não sei se é uma resistência, ou se é uma falta, mesmo, de esclarecimento maior de como essa possibilidade poderia ser feita [...] melhor relacionada entre, por exemplo, os conteúdos matemáticos mesmo e uma temática dessa*” (CMA).

Percebemos por essa fala que, apesar de haver indicações e orientações de documentos oficiais nacionais incentivando a presença das discussões de gênero nos campos educacionais, como os PCN, ainda há certo silenciamento dessa temática no currículo, aliado ao desconhecimento e à dificuldade de como trabalhar esse tema articulado aos conteúdos específicos de cada área. Paraíso (1997) sinaliza que esse silenciamento e a ausência da discussão de gênero na formação de professoras/es talvez ocorra pelo fato de essa temática não se encaixar nos saberes selecionados e considerados legítimos pela sociedade. Isso implica que, mesmo estando presente nas nossas relações e seja de interesse de movimentos sociais, de algumas políticas educacionais, de educadoras/es, pesquisadoras/es e estudantes, a temática gênero é ignorada e ocultada do currículo para dar espaço a outros saberes autorizados e legitimados por relações de poder já efetivadas.

Por último, tendo por referência o PPC da Pedagogia, identificamos que a diversidade é um aspecto abordado em um dos eixos norteadores da estrutura curricular desse curso, que busca valorizar uma formação “*sem perder de vista a diversidade nacional e a multiculturalidade, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades*

*educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p.15).* Observamos nessa proposta um incentivo para que a diversidade seja reconhecida como fundamental para a constituição dos sujeitos, aspecto, também, mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, que propõem uma formação docente comprometida com uma educação que reconheça a diversidade social e cultural que nos constitui (BRASIL, 2006). Tais referências nos levam a acreditar que os saberes presentes durante a formação acadêmica desse curso se instituem a partir da lógica de legitimar as orientações previstas nas Diretrizes, buscando inserir as discussões relacionadas à diversidade na proposta pedagógica desse curso.

Além disso, a temática sexualidade é tida como componente básico da estrutura curricular do curso de Pedagogia, estando inserida no componente “Trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Esse componente procura estudar as especificidades dessas fases da educação em crianças, adolescentes, jovens e adultos a partir da discussão de vários temas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007), dentre eles a sexualidade. A temática ganha destaque, ainda, na disciplina Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, conforme consta em sua ementa: “*Contribuições do ensino de Ciências frente às questões da inclusão, das drogas e da sexualidade*” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p.28). Tais referências à sexualidade podem indicar uma articulação com as discussões sobre gênero, tendo em vista que a sexualidade está diretamente relacionada a essa temática (WEEKS, 1986 *apud* BRITZMAN, 1996), já que gênero também é compreendido com base nas construções e vivências das diferentes formas como homens e mulheres vivenciam seus desejos e prazeres sexuais e corporais (MEYER, 2008).

Ouro aspecto que trazemos para discutir no PPC desse curso refere-se à presença de uma disciplina de Núcleo Livre que trata especificamente da temática gênero, intitulada: Introdução à abordagem étnico-racial e de gênero na educação. O Núcleo Livre consiste em um conjunto de disciplinas, dentre as quais as/os estudantes devem cursar a partir de sua escolha para cumprir a carga horária, ou seja, há uma flexibilidade curricular que permite que elas/es cursem qualquer disciplina ofertada pelas unidades acadêmicas da instituição que tem por objetivo ampliar e aprofundar a formação humana e profissional das/os estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007).

Tendo por referência a ementa dessa disciplina – Relações de gêneros e de raças, historiar as demandas dos movimentos sociais para entender as políticas educacionais

afirmativas e seus desdobramentos<sup>21</sup> – percebemos que o termo gênero é mencionado priorizando as articulações entre as lutas dos movimentos sociais e as propostas previstas nas políticas educacionais voltadas para a efetivação dos direitos sociais relacionados às questões de gênero e raça. A presença dessa disciplina dentre as oferecidas pela unidade acadêmica, no conjunto das disciplinas de Núcleo Livre, nos leva a refletir sobre o espaço que as discussões de gênero adquire nesse curso e, conseqüentemente, sobre quais relações de interesses, de disputas e de poder interferiram em sua oferta. Trazemos tal reflexão tendo em vista a falta de espaço e o silenciamento da temática gênero nos currículos educacionais oficiais, como analisado por Paraíso (1997) e identificado nos próprios currículos aqui pesquisados. Assim, a oferta dessa disciplina não obrigatória pode ter os objetivos de atender os interesses específicos da unidade acadêmica, e as reivindicações de que os saberes que constituem as discussões sobre gênero sejam disseminados no processo educacional e na formação docente.

De acordo com o PPC da Pedagogia, as disciplinas de Núcleo Livre desse curso são definidas com base nas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da unidade acadêmica, sendo selecionadas com base nas atividades desenvolvidas pelas/os docentes e estudantes nos núcleos de estudos, projetos de trabalho, projetos de extensão e de pesquisa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007). Nesse sentido, podemos sugerir que gênero se constitui como uma temática de interesse da unidade acadêmica, tendo em vista a oferta de uma disciplina que contempla essa discussão. Assim, refletimos que as relações de poder que estão envolvidas nos processos de seleção dos conteúdos e das disciplinas ofertadas nesse curso são operacionalizadas a partir de interesses das/os professoras/es e pesquisadoras/es que desenvolvem atividades e pesquisas sobre gênero e buscam priorizar os saberes sobre esse tema no contexto da unidade acadêmica.

Refletimos, ainda, sobre o fato de essa disciplina, não compor a matriz curricular da Pedagogia, por não ser obrigatória no curso, o que significa que as discussões sobre gênero propostas podem não fazer parte da formação das/os estudantes. Apesar disso, reconhecemos que a presença de uma disciplina que discute gênero, juntamente com etnia e raça, articuladas à educação, representa uma tentativa de fazer com que essas temáticas sejam oferecidas e discutidas durante o processo de formação de professoras/es. Reconhecemos, também, que o fato de essa disciplina poder ser cursada por qualquer estudante da UFG é uma possibilidade de colocar em discussão os saberes sobre gênero em diferentes campos da formação acadêmica e profissional.

---

<sup>21</sup> A ementa dessa disciplina não consta no PPC do curso de Pedagogia e foi disponibilizada pela Pró-Reitoria de Graduação da UFG.

Diante das análises dos PPCs dos quatro cursos investigados, podemos identificar que, de maneira geral, os projetos pedagógicos não apresentam especificamente a discussão de gênero sistematizada em seu conteúdo. Quando mencionam esse tema, é por meio da oferta de uma disciplina de Núcleo Livre, que não compõe a matriz curricular do curso, já que não é obrigatória, como verificamos no curso de Pedagogia, ou, pela menção de uma referência bibliográfica em uma disciplina no curso de Educação Física. Isso pode representar como o tema gênero tem sido ocultado nas sistematizações das propostas pedagógicas das instituições educacionais, embora esteja tão presente nas relações sociais e no cotidiano das instituições (PARAÍSO, 1997). Ao mesmo tempo, pode representar as disputas e os conflitos que marcam as discussões dessa temática e sua inserção nos PPCs das unidades acadêmicas.

Apesar disso, verificamos que os quatro cursos operam com saberes produzidos pelos campos pedagógicos, da Biologia, das Ciências Humanas e Exatas, se valendo, também, das discussões sobre o reconhecimento e a valorização da pluralidade, diversidade, formação da cidadania, superação da discriminação e do preconceito, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Ou seja, as unidades acadêmicas buscam em suas propostas pedagógicas legitimar os saberes que são produzidos pelos campos de conhecimento específicos dos cursos e pelas legislações e documentos oficiais que norteiam o processo educacional e a formação de docente.

Nesse sentido, analisamos que as configurações dos currículos investigados representam como as relações de poder podem ser exercidas: por um lado, estão aqueles conteúdos legitimados, permitidos, autorizados, os quais são definidos por leis, diretrizes e por aquelas/es que detêm o poder de definir as “verdades” que devem ser inseridas nos currículos, ou seja, os conhecimentos específicos de cada área e as questões relacionadas à diversidade, diferença, pluralidade, cidadania etc.; por outro lado, estão os conteúdos silenciados, ocultados, que encontram resistências para sua inserção e legitimação no currículo, como no caso das discussões sobre gênero e sexualidade. Tais configurações representam, portanto, as disputas que envolvem a produção e legitimação de saberes, tanto no contexto da formação de professoras/es e do processo educacional, quanto na sociedade de maneira geral.

Embora tenhamos observado a ausência da temática gênero de modo sistematizado nos PPCs dos cursos pesquisados, identificamos que as ideias e os significados que constituem os saberes relacionados a essa temática se fazem presentes no contexto da formação acadêmica, materializando-se no currículo em ação dos cursos, conforme foi



apontado pelas/os estudantes e coordenadoras. Assim, apresentamos, a seguir, quais os saberes sobre gênero que, apesar de não estarem sistematizados formalmente nos Projetos Pedagógicos de Cursos, estão sendo trabalhados durante a formação inicial docente.

### 3.1.2 Gênero para além das propostas curriculares dos cursos

Buscamos neste momento identificar e discutir se gênero foi trabalhado durante o processo de formação inicial docente dos cursos pesquisados. Para isso, nos baseamos nos questionários respondidos pelas/os estudantes e nas entrevistas realizadas com as coordenadoras dos cursos, no intuito de identificar: se gênero já foi discutido durante a formação acadêmica; quais disciplinas contemplaram tais discussões; quais foram os saberes trabalhados; e, de que maneira se deu essa discussão e mediação pedagógica durante os cursos.

Procuramos com esses questionamentos verificar o que especificamente foi trabalhado sobre gênero durante a formação acadêmica, apesar de não termos encontrado tal sistematização formal no PPC das unidades acadêmicas. Assim, a partir das descrições das/os estudantes e das falas das coordenadoras, procuramos identificar os saberes sobre gênero trabalhados durante a formação acadêmica, seja por meio de iniciativas e interesses das/os professoras/es e estudantes pela temática, seja pela necessidade de lidar com alguma situação ou conflito referente a gênero.

Com base nos questionários, verificamos que em todos os cursos gênero foi trabalhado, pedagogicamente, ou pela iniciativa de docentes, ou para resolver alguma problemática relacionada ao tema, apesar de algumas/uns estudantes terem afirmado que essa discussão não ocorreu. Para melhor visualização do quantitativo das respostas das/os estudantes, apresentamos o quadro abaixo:

**Quadro 3** – Respostas para a pergunta “Durante seu curso de licenciatura foi trabalhado algo a respeito da temática gênero?”

Curso	Sim	Não	Total
Ciências Biológicas	17	20	37
Educação Física	59	5	64
Matemática	12	16	28
Pedagogia	31	14	45
Total	119	55	174

Como podemos verificar, a maioria das/os estudantes descreveu que o tema gênero foi trabalhado durante a formação acadêmica. Ao mesmo tempo, nos chamam a atenção os cursos de Ciências Biológicas e de Matemática, cuja maior parte das/os estudantes respondeu de forma negativa essa questão, ou seja, que o tema não foi trabalhado durante a formação. Tais respostas não excluíram esses questionários das análises por trazerem em outras questões respostas que vão de encontro a essa afirmação. Assim, ao considerarmos a maior parte das respostas que apontou que gênero foi discutido, de alguma maneira, durante o processo de formação inicial de professoras/es nos cursos pesquisados, buscamos identificar o que foi trabalhado e como se deu essa discussão.

Tendo por referência as falas das coordenadoras, verificamos que no curso de Matemática, segundo a coordenadora, não houve uma discussão específica sobre gênero por parte da unidade acadêmica: *“Até porque a gente ainda não sentiu uma necessidade, [...] que levasse a ter um consenso maior, uma discussão, um aprofundamento, então a gente não fez isso não”* (CMA). Ela acrescenta que, de maneira geral, é difícil articular gênero aos conteúdos da Matemática, apontando que as disciplinas educacionais de cunho pedagógico e didático têm maior proximidade com essas discussões.

Ao ser questionada se percebe alguma aproximação entre os conteúdos específicos da Matemática e as discussões de gênero, afirma: *“Não, não tem essa aproximação, a não ser nesse sentido que eu te falei [...] mais as disciplinas pedagógicas. [...] como discutir isso, como buscar trabalhar com essas coisas, com essas temáticas, dentro de um curso de Cálculo, dentro de um curso de Álgebra Moderna, [...] a gente estava lá tentando pensar como que vai ser isso”* (CMA). Em sua fala a coordenadora estabelece uma aproximação entre gênero e as disciplinas que compõem os saberes do campo pedagógico, voltadas para a intervenção docente, para a didática e prática de ensino. Ela justifica tal aproximação com base na necessidade da/o professora/or aprender a lidar com as questões de gênero, conferindo uma legitimidade ao campo pedagógico para trabalhar essas questões. Entretanto, ela não discute o fato das/os professoras/es de Matemática também terem de lidar com as questões de gênero, desconsiderando que esses saberes também constituem a formação desse curso e reconhecendo que inserir essa discussão nos conteúdos específicos da Matemática é um desafio.

A aproximação entre as discussões de gênero e os saberes trabalhados pelo campo da Educação, de cunho pedagógico é, da mesma forma, destacada pela coordenadora das Ciências Biológicas, apesar de afirmar que esse tema já foi discutido durante o curso,

conforme verificamos: *“Eu acho que se tem essa discussão, elas estão focadas nas disciplinas específicas, que a gente tem da Educação, que fala da questão, que traz toda uma contextualização histórica da educação inserindo na sociedade, eu acho que é aí onde se pode mais trabalhar isso. [...] a questão do Estágio também, eu acho que é uma disciplina que às vezes é onde os professores tenham mais condição de trabalhar isso, porque esse professor [...] vai ter alunos onde ele precisa trabalhar isso. [...] eu acredito que essa parte vai mais para as disciplinas voltadas para a parte específica, as de Núcleo Comum. As que envolve Biologia, que envolve Zoologia, Botânica, a gente trabalha o conteúdo da Botânica, da Zoologia”* (CCB). As disciplinas de Núcleo Comum que a coordenadora se refere, diz respeito às disciplinas que fazem parte da formação básica comum; no caso dos cursos de licenciatura são as disciplinas educacionais específicas<sup>22</sup> que devem compor todos os cursos voltados para a formação inicial de professoras/es.

Identificamos, assim, que a coordenadora das Ciências Biológicas também considera que as discussões de gênero têm maior relação com os saberes que constituem as disciplinas específicas da educação e com o Estágio, justificando que elas estão direcionadas para a prática docente, o que traz indicações de um reconhecimento do campo da Educação como tendo maior legitimidade para trabalhar tais questões. Ao mesmo tempo, ela desconsidera que as discussões de gênero pertençam ao campo da Biologia, reconhecendo que as disciplinas desse curso trabalham com os saberes específicos da área e não se responsabilizam pelos saberes de outros campos. Apesar disso, ela aponta que as/os futuras/os docentes do curso precisam ter condições de trabalhar com essa temática, porque vão lidar com situações relacionadas a gênero em suas intervenções pedagógicas, ou seja, nesse momento, observamos que ela recorre ao caráter pedagógico que envolve a formação de professoras/es do curso de Ciências Biológicas.

As falas de ambas as coordenadoras nos levam a questionar o porquê da aproximação de gênero, principalmente, com as disciplinas didáticas e pedagógicas; o porquê do distanciamento entre essa temática e os conhecimentos produzidos pelos campos da Matemática e da Ciências Biológicas; o porquê de as discussões sobre gênero serem legitimadas em determinados campos e silenciadas em outros. Trazemos esses questionamentos porque partimos da compreensão de que gênero se faz presente em todas as

---

<sup>22</sup> Nos quatro cursos investigados, as disciplinas que compõem essa formação básica comum aos cursos de licenciatura são: Políticas Educacionais no Brasil, Psicologia da Educação I e II e Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação. Na UFG essas disciplinas são ministradas pelas/os professoras/es da Faculdade de Educação, independente do curso em que elas são oferecidas.

relações estabelecidas, se constituindo a partir dos conceitos e símbolos produzidos pela organização social e suas instituições, bem como pelas doutrinas educacionais, políticas, religiosas (SCOTT, 1995). Assim, gênero relaciona-se a todas as estruturas sociais, culturais, históricas, políticas, educacionais, estando relacionado, ainda, com os saberes produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento. Tais questionamentos têm por referência, ainda, as orientações apresentadas pelos PCN, que preveem a inserção desse tema em todas as disciplinas que compõem a educação básica, destacando como gênero está articulado às diferentes áreas do conhecimento e diferentes campos de formação.

Ainda sobre a aproximação entre gênero e os saberes que constituem o campo educacional, e seu distanciamento com os conteúdos da Matemática e das Ciências Biológicas, conforme mencionado pelas coordenadoras, associamos essa relação aos dados dos questionários, tendo em vista que mais da metade das/os estudantes das Ciências Biológicas e da Matemática descreveram que gênero não foi trabalhado nesses cursos, como consta no quadro 3. Isto é, o não reconhecimento da temática gênero como pertencente aos campos da Matemática e da Biologia indica um distanciamento entre os saberes operacionalizados e constituídos no campo pedagógico, no contexto escolar, e os saberes operacionalizados durante a formação das/os professoras/es nessas áreas.

As coordenadoras de Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia destacam que já houve algum tipo de discussão sobre gênero durante a formação, apesar de a temática não estar contemplada formalmente no currículo. Elas apresentam que gênero foi trabalhado a partir de intervenções pontuais, provocadas por alguma situação ou problema referente ao tema, e por iniciativas e interesses próprios de algumas/uns professoras/es, como exemplificamos a partir da fala da coordenadora da Pedagogia: *“Eu penso que é muito mais uma iniciativa do professor que é sensível à temática, do que uma institucionalização via currículo. No currículo não tem, por exemplo, nada que discuta isso [...]. No geral é mais voltada à sensibilidade do professor que discute no seu objeto de pesquisa essa questão e ele acaba trazendo isso ou numa referência bibliográfica, ou numa exposição numa aula, enfim, ele traz esses elementos para compor a aula, mas no geral isso não está posto, é um tema ainda marginal na academia. [...] São questões pontuais, [...] questões que são extraordinárias dentro do processo da academia, no geral” (CPE).*

Diante das falas de que as questões de gênero são trabalhadas pontualmente nos cursos pesquisados, procuramos identificar nos questionários e nas entrevistas: o que foi discutido durante o processo de formação inicial docente, de que forma e em quais disciplinas se deram

tais discussões. Para isso, apresentamos que as discussões que norteiam o tema partem de demandas e interesses específicos de cada curso, de modo que as disputas de saberes e os conflitos que constituem a temática interferem nas discussões sobre gênero que se fazem presentes nos cursos.

Com relação ao curso de Ciências Biológicas, identificamos nos questionários que o tema foi trabalhado a partir de diferentes abordagens, dentre elas: discussões sobre preconceito, aspectos biológicos e sexuais, relação com a atuação docente, construções de gênero. Segundo as/os estudantes, tais questões foram trabalhadas por meio de leituras de textos e artigos, de discussões durante as aulas, de filmes e de cartilhas disponibilizadas pelo governo federal. No que diz respeito às disciplinas que contemplaram tais discussões, apresentamos as mais citadas: Psicologia da Educação (4 estudantes); Epistemologia da Ciência (4 estudantes); Ensino da Ciências para o Ensino Fundamental (3 estudantes); Sistemática de Vegetais Inferiores (3 estudantes); Estágio (2 estudantes), Zoologia dos Vertebrados e Invertebrados (2 estudantes). Observamos que nenhuma disciplina foi mencionada com maior frequência pelas/os estudantes, havendo uma variedade de disciplinas descritas, o que nos leva a confirmar a fala da coordenadora ao dizer que as discussões sobre gênero ocorreram de maneira geral a partir de intervenções pontuais de diferentes professoras/es.

Para melhor compreender quais foram os saberes sobre gênero discutidos durante o curso, analisamos neste momento as respostas das/os estudantes sobre o que foi trabalhado.

Nesse sentido, identificamos que gênero foi mencionado por 5 estudantes a partir do conceito que assume na área da Biologia, ou seja, gênero como forma de classificar e separar os seres vivos, como exemplificamos: “*Sistemática, que trabalha com o estudo de gêneros de plantas, fungos, algas e etc., Zoologia, que trabalha com o estudo de gêneros dos mais variados animais*” (CB24); “*A temática gênero biológico sempre foi trabalhada ao longo do curso para termos contato com os sistemas de classificação de organismos [...]*” (CB9). Analisamos que tais aspectos estão relacionados a um saber constituído pelo campo da Biologia, fazendo parte da formação específica das/os professoras/es dessa área, segundo descrito na própria matriz curricular do curso. Entretanto, refletimos que apesar de esse saber se referir a gênero, já que essa temática assume vários significados (LOURO, 1997), e estabelecer relações com os conhecimentos produzidos pela Biologia, ele não contempla as discussões investigadas neste trabalho. Assim, retomamos a problematização sobre a legitimação de determinados saberes em detrimento de outros, visto que percebemos a

priorização dos saberes instituídos pelo campo da Biologia e um silenciamento de outros saberes não reconhecidos nesse campo, como as construções sociais das feminilidades e das masculinidades, diferenciações e hierarquizações produzidas entre homens e mulheres, constituição das identidades dos sujeitos etc., os quais também estão relacionados ao contexto da formação docente.

Outra discussão apontada por 3 estudantes das Ciências Biológicas refere-se aos aspectos sexuais e gênero sexual, em que podemos identificar certa associação entre gênero e sexo, como descrito: “[...] o gênero sexual foi trabalhado com uma das abordagens para se discutir a sistematização dos currículos nas escolas” (CB9); “[...] trabalhamos gêneros de sexo, pessoas, grupos, variedades infinitas” (CB5). Conforme já discutimos, embora gênero e sexo estabeleçam relações entre si, ambos apresentam especificidades e significados diferentes. Assim, compreendemos que gênero diz respeito às construções e organizações sociais referentes às diferenças produzidas entre homens e mulheres, entre masculinidades e feminilidades, enquanto sexo refere-se às diferenças anatômicas e fenotípicas inscritas nos corpos para marcar e diferenciar fisicamente mulheres de homens (MEYER, 2008).

Como as respostas não nos permitiram verificar quais aspectos foram trabalhados, no sentido de identificar qual a relação estabelecida entre gênero e sexo, buscamos nos apoiar nas falas da coordenadora para obter mais informações sobre tal relação. Nesse sentido, o fato de algumas/uns estudantes citarem a disciplina Sistemática de Vegetais Inferiores e Fungos, em virtude das discussões já ocorridas, nos possibilita analisar que tais saberes que relacionam gênero e sexo estão articulados aos aspectos biológicos e reprodutivos, à separação dos sexos dos seres vivos, valendo-se dos conhecimentos do campo da Biologia para estabelecer tal relação, como apontado pela coordenadora, que ministra essa disciplina: “[...] nessa disciplina de Sistemática, eu passei agora, recentemente, um texto para eles trabalharem em um seminário, que é falar sobre “sexo o que é”, onde eles têm que estudar sobre reprodução. Então, eles têm que estudar sobre todos os grupos, de fungos, de algas, como eles se reproduzem, [...] eu foco tanto num conteúdo de masculino e feminino, no sentido de organismo de gametas” (CCB).

Outro aspecto trabalhado durante o curso de Ciências Biológicas e citado por 4 estudantes relaciona-se às discussões sobre preconceito, conforme percebemos: “[...] situações atuais e históricas sobre os ‘pilares’ que sustentavam o preconceito contra determinadas posições profissionais da mulher e principalmente de homossexuais” (CB21); “[...] Influências no comportamento de aluno que presenciam atos de preconceito dentro do

*ambiente escolar*” (CB1). Por essas descrições identificamos que durante o curso discutiu-se sobre os preconceitos relacionados às manifestações que fogem aos padrões hegemônicos estabelecidos socialmente, articulando tais questões com o contexto escolar e com as situações ocorridas nesse ambiente.

Foi abordada, ainda, a inferiorização e submissão feminina com relação a determinadas posições e profissões assumidas pelas mulheres, inclusive de professora, segundo apresenta um/a estudante: *“Na visão de formação do docente, a mesma muito das vezes é tida como uma profissão feminina e o estágio abordava um pouco esse tema e tentava quebrar esse ‘tabu’”* (CB28). Podemos identificar que houve intervenções que buscaram conscientizar e desconstruir a associação da docência como uma profissão feminina, questão comentada, também, pela coordenadora do curso ao se referir à importância de ter homens professores: *“[...] os homens trabalharem na parte de formação de professor é tão importante quanto uma mulher e é difícil a gente ver na educação básica, inclusive, você ver o professor atuando, é mais mulheres, e é importante o homem participar”* (CCB).

A coordenadora das Ciências Biológicas destaca que, apesar da maioria das/os estudantes do curso ser mulher, a realidade está mudando e discutir sobre o crescimento do interesse dos homens pela área é importante: *“Esse ano, entrou uma turma diferente, que eu acho que ela está tendo um público masculino, não tão igual, mas tem aumentado. As turmas anteriores a gente tinha uma quantidade menores de homens, e esta turma atual eu percebi a gente já tem um público masculino maior [...]. E essa percepção minha de que a gente tem nesse ano um público masculino diferenciado [...] eu percebi isso no Espaço das Profissões<sup>23</sup>, percebendo mais meninos atrás dessa questão e discutindo, eu gostei, achei interessante e falei: isso é uma coisa que a gente pode começar a trabalhar”* (CCB). Apesar da menção do interesse pela desconstrução da associação da docência com o universo feminino, não foram apresentados quais saberes foram acionados para tratar tal questão, ou seja, de que maneira a coordenadora e a unidade acadêmica procuram discutir sobre a maioria de mulheres nesse curso.

Além da discussão sobre o preconceito que perpassa determinadas posições profissionais assumidas pelas mulheres, 3 estudantes mencionaram que foi discutido o preconceito relacionado à homossexualidade: *“[...] o preconceito de uma sociedade*

---

<sup>23</sup> O Espaço das Profissões é um evento anual realizado pela UFG para promover o encontro de estudantes do Ensino Médio com as/os profissionais dos cursos oferecidos na universidade. Oferece debates, minipalestras, mesas interativas, para informar e tirar dúvidas relacionadas aos cursos e profissões. Informações disponíveis no site: < <http://vestibular.ufg.br/2014/ep/>>. Acesso em 20 de abril de 2015.

*xenofóbica, machista, homofóbica, etc.*” (CB4). Tal questão nos remete à heterossexualidade compulsória, a qual tende naturalizar e regular a diferenciação entre o feminino e o masculino por meio de práticas sexuais voltadas para o desejo heterossexual, ou seja, há o estabelecimento de uma articulação única entre sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2010), em que as manifestações diferentes dessa naturalização tendem a ser inferiorizadas. Reconhecemos que a discussão sobre preconceito, articulada a gênero e a outros aspectos, como raça, etnia, sexualidade, trata-se de um tema que estabelece relações com a formação de professoras/es, tendo em vista que tais manifestações se fazem presentes no contexto acadêmico, escolar e no cotidiano das relações sociais. Assim, observamos que tais discussões, além de estarem de acordo com as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas ao contemplarem questões sobre preconceito, discriminação, respeito pela diversidade, compreendem, ainda, questões que se manifestam no contexto educacional. Nesse sentido, podemos analisar que a discussões realizadas nesse curso se valem dos saberes legitimados pelas legislações oficiais e pelo campo da Educação para instituir a temática gênero durante a formação inicial de professoras/es.

Outra discussão trabalhada nesse curso refere-se aos aspectos que interferem nas construções de gênero, como os sociais, culturais, históricos, biológicos, conforme descrito por 2 estudantes: *“No sentido biológico e psicológico que influenciaram ou levaram a divisão do gênero, os aspectos comportamentais e sociais que os distingue”* (CB22); *“No âmbito de diversidade, cultural, social, história e biológica”* (CB5). Mesmo que as respostas não detalhem o quê especificamente foi discutido sobre gênero, podemos inferir que foram feitas abordagens do seu caráter construtivo e dos diferentes aspectos que interferem em tal construção, ou seja, tais discussões se valeram de saberes que procuram instituir e legitimar a construção social do gênero. Isso nos leva a acreditar que, de certa maneira, gênero foi trabalhado não como algo fixo, rígido, mas como algo que é produzido em múltiplas instâncias, em diferentes práticas e instituições sociais (MEYER, 2008).

Além das discussões relacionadas a gênero já apresentadas, que se apropriam dos saberes do campo Biológico, pedagógico, das legislações educacionais, a coordenadora das Ciências Biológicas aponta a sexualidade como outra questão trabalhada: *“[...] teve o professor da Educação que eu conversei, a gente conversou com alunos sobre a questão de ementa e tudo; então eles trazem, às vezes, textos para os alunos lerem comentários sobre a questão da sexualidade, que são assuntos que talvez no decorrer da atuação do estagiário,*



*mais no campo da escola, às vezes o aluno vai para o estágio naquele semestre e tem a disciplina que está relacionada com sexualidade, com o gênero de forma geral, e aí ele tem que saber lidar com isso [...]” (CCB).* A coordenadora destaca que a temática foi discutida pelas/os professoras/es que ministram as disciplinas específicas da prática docente, como o Estágio Curricular, já que as/os estudantes precisam aprender a lidar com tais questões para intervir no contexto escolar, por entender que a sexualidade se trata de uma demanda desse contexto.

Se tivermos como referência outras falas dessa coordenadora, podemos inferir, que, em muitos momentos, a discussão sobre sexualidade que ela traz diz respeito à orientação sexual, referindo-se às/aos alunas/os homossexuais, como observamos quando ela exemplifica as situações e problemáticas de gênero ocorridas no curso: *“Eu tive uma turma que tinha um casal de duas meninas, eu nunca percebi nada de diferente em relação aos colegas para com elas, [...] no início, talvez até pelo início da formação das turmas [...] elas ficavam meio isoladas, mais para o final é que há um entrosamento maior com os colegas [...]. Tive outras turmas e tenho agora duas turmas que têm homossexuais masculinos” (CCB).* Observamos, assim, que a coordenadora se vale dos saberes constituídos pelos aspectos biológicos e sexuais, relacionados à orientação sexual, para se referir às situações e discussões sobre gênero percebidas durante o curso.

Ela relata, ainda, que apesar da discussão sobre orientação sexual ser difícil, é preciso que ela aconteça durante a formação, tanto por ser uma realidade na escola e na formação acadêmica, quanto por provocar situações de constrangimento e discriminações: *“[...] porque, que o aluno fique constrangido ou que passe por situações difíceis, é chato, e ele vai lidar com isso, enquanto formação de professores” (CCB).* Para a coordenadora, a importância dessa discussão durante o curso está relacionada à necessidade de evitar situações de preconceitos e discriminações com as/os estudantes homossexuais, reconhecendo que as/os discentes devem estar preparadas/os para lidar com tais questões durante sua formação e intervenção docente. Entretanto, ela mesma aponta a dificuldade de discutir sobre orientação sexual, devido à falta de formação para lidar com a temática, sugerindo como possibilidade que um profissional específico ajude na intervenção de tais questões: *“[...] a gente precisaria de um profissional eu acho, na minha opinião, um profissional, eu não sei se da Psicologia, de outro curso, eu sei que a gente precisa de alguém que nos ajude” (CCB).* No entendimento da coordenadora, determinadas áreas e profissionais têm maior legitimidade para discutir e trabalhar com gênero, orientação sexual, sexualidade, o que traz indicações de que ela

considera que, embora, essas questões sejam percebidas no curso de Ciências Biológicas, elas devem ser trabalhadas pelas/os profissionais de outras áreas.

Outro aspecto destacado pela coordenadora diz respeito à limitação da carga horária das disciplinas, visto que os conteúdos da Biologia são extensos para serem discutidos na carga horária estabelecida, o que dificulta a inserção de outras discussões. Mesmo assim, ela reconhece a importância de que essa discussão aconteça em todo o curso: “[...] *eu trabalho com Sistemática, eu falo de algas, de fungos, de plantas, dois grupos de plantas pequenas numa carga horária de 64, às vezes tirar um tempo desse conteúdo para discutir o assunto, eu deixo de oferecer aquele conteúdo, mas eu acho que é importante a gente discutir [...]. Eu sei que é difícil para nós, das áreas mais biológicas, dedicar uma aula toda para a discussão, mas eu acho que a gente precisa começar a pensar. [...] a gente também tem a dificuldade de falar do assunto, [...] tem as disciplinas e muitos conteúdos extensos para uma carga horária pequena*” (CCB). A fala da coordenadora de que é preciso “tirar um tempo desse conteúdo” das disciplinas biológicas para discutir gênero demonstra que há um distanciamento entre os saberes que constituem as discussões sobre gênero e os conteúdos da Biologia. Isso traz indicações de uma legitimação e valorização dos conteúdos da Biologia e uma desvalorização das discussões de gênero nesse campo de conhecimento, representando, assim, uma disputa de verdades e de conhecimentos que constituem os saberes desse campo.

Apesar da legitimação dos saberes instituídos pela Biologia, a coordenadora reconhece que é importante discutir essa temática, por entender que gênero é uma demanda presente no contexto escolar e acadêmico, contudo ela enfatiza a falta de conhecimento e formação das/os professoras/es desse campo sobre a temática. Como já discutimos neste trabalho, gênero está relacionado a marcadores sociais, dentre eles diversidade, diferenças, sexualidade, identidade, a diferentes campos de conhecimentos, tais como, biológico, social, cultural, pedagógico, sendo constituído, assim, por diferentes saberes. Nesse sentido, trazemos como reflexão a possibilidade de que diferentes campos do conhecimento, disciplinas, conteúdos, trabalhem com as discussões relacionadas a gênero.

Voltando nossas análises para o curso de Educação Física, verificamos que, nos questionários, foram contempladas as seguintes discussões sobre gênero: conceitos; aspectos sociais e biológicos sobre a temática; sexualidade; relações de gênero na escola e na Educação Física; preconceito e respeito pela/o outra/o. Tais temas, segundo as/os estudantes, foram abordados a partir de textos, livros, vídeos, em debates e eventos científicos realizados durante o curso. As disciplinas mais citadas por terem contemplado tais discussões foram:

Antropologia do corpo (59 estudantes); Biologia e Educação (26 estudantes); Psicologia da Educação (11 estudantes); Sujeito, Aprendizagem e Educação Física (10 estudantes), Metodologia de Ensino e Pesquisa em Basquetebol (8 estudantes); Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física (7 estudantes); entre outras menos citadas.

Observamos que as três disciplinas mais citadas são ministradas por docentes externas/os ao curso de Educação Física, sendo de outras unidades acadêmicas, como da Faculdade de Educação e da Faculdade de Ciências Sociais. A coordenadora de curso, ao ser indagada sobre sua opinião a respeito desse fato, afirma que pode ter relação com o interesse da/o professora/or pela temática e com a especificidade dos conteúdos abordados por essas disciplinas: *“Do ponto de vista de pensar a discussão que é feita em Antropologia do Corpo, eu acho que isso aparece, especialmente pelas últimas produções, pelo que vem sendo pensado e produzido a partir dos últimos anos. [...] Do ponto de vista da Psicologia, eu acho que é mais do perfil do professor do que da ementa. E de Biologia, eu acho que ela abre a possibilidade, mas isto não está pontuado lá, então eu acho que é mais, também, pelo perfil do professor, do que necessariamente pelo que a disciplina pontua, porque de fato nenhuma verticaliza, pontua, estabelece que esse é um tema que precisa ser discutido”* (CEF). Segundo a coordenadora, as questões de gênero acabam sendo discutidas a partir da iniciativa das/os professoras/es, tendo em vista que, de maneira geral, as disciplinas e as ementas não contemplam especificamente esse tema. Assim, apesar das possíveis aproximações que as disciplinas e as produções da área podem estabelecer com a temática, se não houver interesse das/os professoras/es, as discussões sobre gênero não são materializadas nas aulas.

Em relação às discussões trabalhadas durante o curso, verificamos que 10 estudantes mencionaram os conceitos de gênero e sua construção social, como exemplificamos: *“[...] foram trabalhados conceitos de gênero em diferentes sociedades, épocas da história da humanidade e como é visto por nossa sociedade”* (EF34); *“O processo de transformação social do gênero ao decorrer da história”* (EF46); *“A construção social quanto ao que era feminino ou masculino”* (EF13). Tais respostas mostram que a ideia do gênero como construções social e histórica do feminino e do masculino se fez presente durante o curso, com destaque para os diferentes significados que essas construções assumem de acordo com a sociedade e com o contexto histórico em que elas são produzidas. Essas discussões sobre gênero acionam, assim, saberes que se valem dos aspectos sociais e culturais envolvidos na definição do que é ser masculino e feminino, reconhecendo, portanto, o caráter construtivo e mutável desses significados.

Os aspectos biológicos e culturais que envolvem as construções de gênero também foram mencionados por 2 estudantes, conforme observamos: “*A discussão se gênero é algo cultural ou biológico*” (EF8); “*Diferenças culturais e biológicas entre os gêneros*” (EF25). Partindo dessas respostas, acreditamos que os significados atribuídos a gênero no curso de Educação Física são constituídos por saberes biológicos vinculados aos aspectos sociais e culturais, que buscam discutir sobre a naturalização do gênero a partir das características biológicas dos indivíduos, ampliando tal concepção biológica.

A menção desses aspectos nos remete ao contexto histórico das produções teóricas e feministas dos estudos de gênero, cujos movimentos feministas investiram esforços contra a perspectiva de que as diferenças entre homens e mulheres eram determinadas unicamente pelos aspectos biológicos. Essas lutas e reivindicações trouxeram contribuições para que a constituição social e cultural do caráter humano fosse assumida, passando a questionar a imutabilidade e a naturalização do masculino e do feminino condicionada aos fatos da biologia (NICHOLSON, 2000).

As questões relacionadas à sexualidade, como uma discussão presente nas aulas, também foram apontadas por 18 estudantes, como exemplificamos: “*Filmes, trabalhos e discussões a respeito de gênero e sexualidade [...]*” (EF6); “*Todas as matérias nos levam a pensar sobre gênero e o professor de Antropologia nos levou para uma palestra sobre transexualidade [...]*” (EF35); “*Na disciplina de Antropologia fomos a um evento [...] que discutia questões biológicas e sociais sobre gênero e orientação sexual*” (EF48). Um fato bem recorrente, citado por 17 dessas/es estudantes, foi a participação em um evento sobre transexualidade<sup>24</sup> e procedimentos cirúrgicos sobre mudança de sexo, realizado na UFG e indicado por um professor delas/es, que contemplou as seguintes discussões: “*Modificação no corpo, buscando uma outra identidade por meio de transformação, por exemplo: ‘mudança de sexo’*” (EF16). Essa menção nos leva a problematizar que aquelas manifestações que se diferem da norma, daquilo que é tido como “natural” para a mulher e para o homem, foram as discussões mais lembradas pelas/os estudantes. Assim, pelo fato da transexualidade representar uma transgressão à instituição da heterossexualidade compulsória, como define Butler (2010), ela acaba sendo mais marcada e, portanto, mais lembrada pelas/os estudantes.

---

<sup>24</sup> Transexualidade, de acordo com as concepções médico-psiquiátricas, refere-se àquela pessoa que não se identifica ou tem repulsa pelo seu órgão sexual, não havendo um reconhecimento entre a identidade de gênero e o órgão sexual, o que pode levar a intervenções cirúrgicas para a mudança genital (BARBOSA, 2010).

A orientação sexual também foi citada por 3 estudantes como tema de discussão durante as aulas. Sobre isso, a coordenadora do curso de Educação Física destaca que, por causa de um caso de homofobia ocorrido na unidade acadêmica, foram realizadas discussões sobre discriminação, diferenças e o direito de ser diferente, nas aulas de algumas/uns professoras/es, entretanto, essas ações não tiveram continuidade. Tal questão também foi mencionada por um/a estudante, ao descrever como gênero foi trabalhado no curso: *“Foi explicada porque alguns anos atrás teve um ato de homofobia e a professora deu uma aula sobre este tema”* (EF3). Isso traz indicações de que as discussões sobre gênero ocorridas durante esse curso foram provocadas, principalmente, por alguma situação e conflito relacionados ao tema e que se mostram presentes no contexto acadêmico. Portanto, essas discussões são resultado de iniciativas individuais e pontuais das/os docentes, tendo em vista que não houve uma discussão conjunta entre o coletivo de professoras/es, conforme destacado pela coordenadora, ao ser indagada sobre como as questões de gênero são discutidas no curso: *“[...] tematizar isso em reuniões de planejamento nem a partir da minha atitude como coordenadora, na minha gestão, e nem do lado dos professores, uma solicitação em que isso fosse objeto de discussão na semana de planejamento, isso não ocorreu não”* (CEF).

Outra discussão trabalhada durante o curso foi a relação entre gênero, escola e Educação Física, com foco para as discussões sobre a separação e divisão de homens e mulheres, conforme as respostas dadas por 10 estudantes: *“A divisão de gênero nas aulas de Educação Física nas escolas”* (EF27); *“[...] aulas conjuntas: homem e mulher praticando a mesma aula”* (EF26); *“Discutindo maneiras para não separar os ‘meninos e meninas’ nas aulas de EF”* (EF20); *“Nas disciplinas práticas foram feitas discussões sobre a separação de alunos por gênero e nas teóricas as consequências e a presença desta divisão na sociedade”* (EF38). Essas descrições mostram que um aspecto debatido durante o curso foi a separação entre meninos e meninas durante as aulas de Educação Física, cujas/os estudantes são incentivadas/os a realizarem aulas conjuntas, a fim de não reforçar a segregação entre homens e mulheres e a divisão de gênero. Tal discussão é recorrente no cotidiano dessa área, tendo em vista seu histórico, que chegou a estabelecer métodos de Educação Física diferenciados para mulheres e homens, legitimando essa separação, inclusive, por meio do decreto nº 69.450, de 1971, que previa que as instituições escolares separassem as turmas dessa disciplina por sexo e por nível de aptidão física (BRASIL, 1971). Essa separação tem por referência as diferenças de aptidões e habilidades físicas de homens e de mulheres (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011), em que aos homens, aos meninos, associam-se características de força,

agilidade, rapidez, já às meninas, às mulheres, são conferidas características de delicadeza, sensibilidade, fragilidade, devido a seus aspectos biológicos.

Refletimos que problematizar e questionar tal diferenciação, que condiciona as habilidades físicas de meninas e meninos a partir de seu sexo biológico, é uma discussão significativa tanto para a formação de professoras/es de Educação Física e das demais áreas quanto para as discussões sobre gênero. Assim, tais problematizações e questionamentos podem contribuir para a compreensão de que as habilidades físicas e as demais características que dizem respeito à constituição de meninas e meninos e de suas identidades não são inatas nem decorrentes de determinantes biológicos, mas se tratam de construções sociais e históricas, sendo, portanto, mutáveis e dinâmicas.

O preconceito e o respeito pela/o outra/o e pelas diferenças também foram discussões abordadas durante esse curso, conforme identificamos nas respostas de 5 estudantes, como exemplificamos: “[...] abrangendo assuntos de preconceito e sociabilização entre homem e mulher” (EF48); “diferenças de gênero, respeito com essas diferenças [...]” (EF5); “Questões de preconceitos em relação a determinados gêneros” (EF62). Observamos nessas respostas que foram trabalhadas as questões que envolvem o respeito às diferenças que constituem os indivíduos, contemplando intervenções que buscam trazer a discussão sobre as diferentes construções de gênero e sobre o preconceito que permeia as manifestações que não se enquadram nos modelos tidos como “naturais”, “normais”.

A forma como tais questões foram trabalhadas no curso é apresentada pela coordenadora, ao relatar sobre suas mediações pedagógicas diante da ocorrência de conflitos relacionados a gênero: “[...] sempre tem, desde atitudes, assim, bastante agressivas, do ponto de vista [...] de falar, [...] de discriminar uma menina, desde a uma forma mais velada que é fazer uma piadinha [...]. Quando acontece nas minhas aulas, [...] eu intervenho [...]. Dependendo da situação eu discuto mais apropriadamente [...], eu falo: ‘Aqui não se admite esse tipo de discussão, aqui não é espaço para isso’ [...]. A minha fala, normalmente, gira em torno da questão de primeiro: que esse é um espaço público de acesso para todos, segundo de o quê eles estão fazendo aqui, que eles estão se formando para ser professores, o que é ser professor, é lidar com essas diferenças, e terceiro, no sentido de dizer que todas as pessoas que estão ali, independente das suas dificuldades, limitações ou das suas diferenças, elas precisam ser respeitadas e acolhidas para que se desenvolvam. Em situações em que a situação é mais crítica ou que existe mais possibilidade de diálogo, eu paro a aula e a gente conversa sobre isso” (CEF). Diante de tal relato, percebemos que a coordenadora da

Educação Física procura intervir e debater sobre as diferenças que nos constituem, principalmente por esse ser um curso que visa formar professoras/es, as/os quais vão lidar com essas diferenças durante seu trabalho pedagógico no contexto escolar. Além disso, a coordenadora busca discutir sobre a necessidade de respeitar os diferentes comportamentos, modos de ser e de agir de cada um/a, o que indica que tais intervenções se valem de saberes constituídos pelos aspectos sociais, que compreendem a multiplicidade de identidades que podem ser assumidas pelos indivíduos.

Verificamos que tais intervenções estão em consonância com as indicações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, que preveem que as/os educadoras/es reconheçam a pluralidade que constitui a sociedade (BRASIL, 2011). Tal reconhecimento da diversidade e da pluralidade, enquanto manifestações inerentes às relações sociais e humanas, além de representar a tentativa de legitimar os saberes e as “verdades” instituídas pelas legislações educacionais nacionais, traz contribuições para a reflexão sobre o caráter de permanente construção em que se encontram os sujeitos, os quais podem assumir múltiplas identidades de acordo com o contexto social e histórico em que estão inseridos (LOURO, 1997).

Outro aspecto identificado nessa unidade acadêmica e que traz possibilidades para que as discussões sobre gênero sejam abordadas, diz respeito à existência de um grupo de estudos e pesquisas<sup>25</sup>, coordenado por uma professora da unidade acadêmica que trabalha diretamente com essa temática. O grupo, que foi citado tanto pela coordenadora quanto por 11 estudantes, se constitui como uma possibilidade para que os saberes sobre gênero sejam discutidos, pesquisados e relacionados ao contexto educacional e à formação de professoras/es. Conforme apontado pelas/os pesquisadas/os, esse grupo já desenvolveu pesquisas sobre gênero e sexualidade, bem como promoveu eventos científicos abertos para a comunidade acadêmica e demais interessadas/os.

Refletimos que um grupo de estudos que se dedica às discussões sobre gênero materializa-se como uma estratégia para trabalhar essa temática e possibilitar um espaço de diálogo às/aos estudantes e pesquisadoras/es. A existência desse e de outros grupos na instituição universitária pesquisada, segundo relato das/os próprias/os estudantes, serve para exemplificar o crescimento de pesquisas, pesquisadoras/es e locais que se dedicam às discussões de gênero no campo da educação, conforme analisado por Dinis (2008). Ao mesmo tempo, demonstra os esforços investidos para ampliar as produções referentes aos

---

<sup>25</sup> O grupo de estudos e pesquisas em corpo, gênero e sexualidade está vinculado ao Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (LABPHYSIS-FEFD/UFG).

saberes sobre gênero, atendendo às demandas das universidades, dos cursos de formação, dos movimentos sociais, do contexto escolar, os quais reconhecem a relação que tais discussões estabelecem com esses contextos (SILVA, K., 2011).

Tais demandas representam, sobretudo, as diferentes relações estabelecidas entre poder e saber, no que diz respeito à legitimação de determinadas verdades: mesmo gênero sendo uma temática oculta nos currículos oficiais – conforme verificamos nos cursos pesquisados – e silenciada, em muitos momentos, no contexto educacional e social, os exercícios de poder e de disputas se fazem presentes na tentativa de produzir e legitimar os saberes sobre essa temática (FREITAS, D., 2014). Contudo, destacamos que as tentativas de legitimar os saberes sobre gênero, de inserir e ampliar essas discussões na formação docente, por meio de grupos de estudos, eventos científicos, discussões nas aulas, essas são, em sua grande maioria, ações dependentes de atitudes individuais daquelas/es que têm interesse pela temática. Ou seja, as intervenções manifestam-se, principalmente, a partir de mediações pontuais e descontínuas, as quais estão condicionadas à reação a alguma problemática ou algum conflito relacionados a gênero ou à aproximação de professoras/es com a temática. Isso significa pensar que tais conflitos geram resistências e disputas, as quais são movidas pelas relações de poder presentes nos processos de seleção dos conteúdos inseridos nos currículos, nos saberes legitimados nesses documentos e contextos educacionais, assim como nos interesses das pessoas envolvidas em tais processos de decisões.

Para problematizar tais disputas, analisamos o curso de Matemática, no sentido de identificar quais saberes e interesses sobre gênero estão sendo mobilizados. Conforme apresentamos, a maior parte das/os estudantes descreveu que essa temática não foi discutida durante o processo de formação. 12 estudantes responderam que gênero esteve presente, a partir das discussões sobre diversidade. Elas/es apontaram que a diversidade foi abordada por meio de textos e debates em sala de aula. As disciplinas mais citadas por terem contemplado tais discussões foram: Didática da Matemática (11 estudantes); Psicologia da Educação (6 estudantes); Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação (6 estudantes); Políticas Educacionais do Brasil (2 estudantes).

Verificamos que as disciplinas do curso mais citadas pelas/os estudantes foram as pedagógicas, que têm como foco principal a formação para a intervenção docente. Isso nos leva a retomar a questão sobre a aproximação das discussões de gênero com as disciplinas voltadas para o ensino e para a didática, e seu distanciamento com os conteúdos da Matemática, além da dificuldade das/os professoras/es dessa área em lidar com esse tema,



conforme mencionado pela coordenadora: “[...] eu não sei se a gente tem capacidade, em termos de formação, para lidar tão bem com essas questões nesse sentido mais amplo [...] eu acho que, talvez, isso lá na Psicologia a gente poderia discutir e, talvez, implementar nas ementas [...]. Eu não vejo, por exemplo, na aula dessas disciplinas mais abstratas da Matemática, uma possibilidade de incluir temas como esses, e aí eu acho que uma necessidade [...] é trabalhar mesmo nas disciplinas pedagógicas” (CMA). Novamente, percebemos que é estabelecido um distanciamento e uma desarticulação entre as discussões sobre gênero e os conteúdos da Matemática, visto que se confere à área da Psicologia e às disciplinas pedagógicas maior responsabilidade e legitimidade para trabalhar essa temática. Esse distanciamento pode justificar, inclusive, por que razão as discussões sobre gênero quase não se fizeram presentes durante esse curso nas disciplinas específicas do ensino da Matemática, segundo identificado nos questionários, ficando a cargo das disciplinas pedagógicas.

Para exemplificar quais foram as discussões sobre diversidade contempladas, trazemos algumas respostas das/os estudantes à pergunta sobre o que foi trabalhado em relação a gênero: “As diversidades sociais e culturais” (MA14); “Foi trabalhado a diversidade de público que vamos nos deparar em uma sala de aula, com realidades sociais e culturais completamente diferentes” (MA18). Verificamos, assim, que as discussões realizadas durante o curso procuraram abordar as diversidades sociais e culturais que nos constituem, estabelecendo articulações com o contexto escolar e com as diferenças que permeiam esse ambiente. Tais intervenções pedagógicas trazem a diversidade como inerente às relações sociais e humanas, valendo-se dessa estratégia para estimular o respeito pelas diferenças e as reflexões sobre as múltiplas possibilidades de se constituírem as relações de gênero.

Partindo das informações apresentadas foi possível identificar que as questões sobre gênero presentes no curso de Matemática se relacionam com as discussões sobre diversidade. Essa observação vai ao encontro da fala da coordenadora quando ela diz que as discussões sobre gênero ainda são embrionárias no curso e não estão presentes nas propostas curriculares, nem nos diálogos coletivos da unidade acadêmica: “[...] essa discussão nossa ainda está muito embrionária, ainda não é uma coisa que tenha um direcionamento claro, até mesmo pela falta de envolvimento das pessoas no NDE, no Núcleo Docente Estruturante, porque como temos poucas pessoas, então essas discussões acabam ficando meio do tipo: sugestões, propostas, coisas a serem levadas para o Conselho Diretor [...] e a gente está bem engatinhando mesmo” (CMA). A coordenadora completa que tais discussões coletivas da

unidade acadêmica têm priorizado, principalmente, as questões sobre inclusão, devido à necessidade da unidade em lidar com uma aluna cega e com um aluno com síndrome de down: “[...] a questão que eu estou te falando da inclusão, que eu falei que eu estava sentindo na pele, no sentido de antes a gente nunca ter pensado e que agora que nós temos alguns alunos, por exemplo, nós temos uma aluna da licenciatura que é cega, e um aluno com síndrome de down no bacharelado, então, assim, a gente está sentindo a necessidade e ‘eles estão nos forçando a tomar decisões’ (aspas dela), a ir atrás de entender melhor” (CMA).

Ela destaca, ainda, que apesar de considerar importante trabalhar com a temática gênero no processo de formação de professoras/es, há uma tendência da unidade acadêmica e das/os docentes de modo geral, de só pensar na implementação de tais questões quando elas assumem caráter de lei, ou quando acontece alguma situação que as/os obriguem a lidar com isso, como no caso da inclusão de estudantes com deficiências: “[...] as leis vêm nos obrigar, as coisas acontecem mais facilmente, ou elas tendem a acontecer. Como essa coisa, imagina, discutir meio ambiente num curso de Matemática, então, a mesma coisa com gênero, [...] se não for iniciativa de um professor ou de outro, tem que esperar que isso seja implementado. [...] por exemplo, a sexualidade, falar de gênero [...] a gente nunca teve problemas [...] não surgiu ainda o problema ou a situação para falar [...] ‘o Instituto precisa ter uma conscientização maior, é importante nós discutirmos mais isso nas nossas salas de aula, é preciso a gente levar isso mais adiante’. Por conta disso e talvez um pouco mais de comodismo, até porque essas temáticas, parecem que força a gente a sair dessa inércia, do comodismo mesmo, de pensar, assim, ‘está indo tudo bem’, elas constroem mais, é mais difícil você falar” (CMA).

As falas servem para exemplificar como as questões sobre gênero e sexualidade, apesar de serem consideradas pela coordenadora temas importantes e presentes no contexto educacional, ainda, encontram resistências e dificuldades por parte das/os professoras/es desse curso para serem inseridas e discutidas no campo educacional. Essas resistências se apoiam em diferentes argumentos: falta de formação e conhecimento sobre gênero; não obrigatoriedade da inserção dessas discussões nos currículos oficiais das instituições educacionais; ausência de conflitos relacionados a gênero e sexualidade no contexto acadêmico; concepções divergentes sobre gênero, as quais sofrem interferências dos aspectos religiosos, familiares, biológicos, sociais, morais. Tais resistências e silenciamento desses saberes, que constituem as discussões sobre gênero no processo de formação inicial docente, são indicativos, portanto, das relações de poder envolvidas na legitimação de determinados

saberes, relações que se encontram em constante disputa para estruturação e definição dos significados atribuídos ao gênero, dos locais e das pessoas responsáveis pela construção e discussão de tais saberes no processo educacional.

Em relação ao curso de Pedagogia, identificamos o trabalho dos seguintes aspectos que se referem às questões de gênero: conceitos da palavra; relação com o contexto escolar, com a área da Pedagogia e com a função docente; atribuições profissionais e funções diferenciadas a partir da divisão do gênero. Tais aspectos, trabalhados por meio de textos e debates, foram discutidos nas seguintes disciplinas segundo as/os estudantes descreveram: Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais (8 estudantes); Estágio em Educação Infantil e Ensino Fundamental (8 estudantes); Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa (7 estudantes); História da Educação (6 estudantes); Sociedade, Cultura e Infância (6 estudantes), dentre outras. Pela variedade de disciplinas apresentadas pelas/os estudantes, é possível dizer que gênero foi trabalhado em diferentes momentos durante a formação acadêmica nesse curso.

Assim, identificamos que esse tema foi abordado a partir dos diferentes significados que a palavra gênero assume, aproximando-se dos saberes instituídos pelos campos da Biologia e da Língua Portuguesa, como descrito por 9 estudantes ao apresentar o que foi trabalhado sobre a temática: *“Livros literários, poemas, acadêmicos”* (PE13); *“Foi trabalhado durante o curso os gêneros de espécie, racial, literários, textual”* (PE5). Tais discussões dizem respeito, assim, aos diferentes gêneros literários e textuais que estão relacionados com os conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa e, ainda, às divisões e classificações dos seres vivos a partir da área da Biologia. Estabelecem relações, portanto, com os diferentes significados que gênero assume, referindo-se aos conteúdos específicos produzidos por essas áreas de conhecimento, os quais, também, fazem parte dos saberes que constituem o currículo da Pedagogia, conforme está apresentado no projeto pedagógico desse curso.

Outra discussão abordada sobre a temática gênero está relacionada ao contexto escolar e à formação docente, especificamente, ao curso de Pedagogia, como mencionado por 11 estudantes: *“Trabalhamos alguns textos que abordavam gênero feminino e masculino nas salas de aula, onde professores esperam que meninas sejam mais aplicadas do que meninos”* (PE6); *“A participação dos homens em unidades de Educação Infantil, o papel da mulher no trabalho pedagógico”* (PE1); *“Foi trabalhado o contexto histórico referente ao grande número de mulheres neste curso e por consequência na profissão de pedagogo”* (PE8); *“Foi*

*trabalhado o histórico do curso de Pedagogia, como ocorreu a entrada das mulheres nessa profissão, os motivos pelos quais os homens optaram por outras profissões e como atualmente está a questão de gênero” (PE10).* Podemos identificar por essas respostas que foram trabalhados os estereótipos relacionados à divisão entre os gêneros, os quais marcam a definição e o reforço de determinados padrões sociais para homens e mulheres, envolvendo os modos de agir, de se comportar, e as escolhas profissionais de cada um/a.

Nesse sentido, durante o curso ocorreram discussões sobre os comportamentos esperados e relacionados às meninas e aos meninos, problematizando a noção de que as meninas são mais aplicadas e dedicadas aos estudos, conforme exemplificado por esta estudante: “[...] *no curso trabalha-se também a questão de gênero enfrentado dentro da própria sala de aula, exemplo: meninas são mais responsáveis que meninos, etc.*” (PE2).

Foi abordada, também, a hegemonia das mulheres no curso de Pedagogia, ao se discutir sobre a associação de determinadas profissões de acordo com o sexo de cada um/a, com destaque para a atividade docente. Tais discussões trabalhadas durante o curso foram mencionadas pelas estudantes e pela coordenadora a partir de algumas intervenções pedagógicas que contemplaram a contextualização histórica de tal associação e a importância de problematizar e desconstruir essas naturalizações, conforme observamos na fala da coordenadora: “[...] *eu sempre tratei dessa questão da feminilização do magistério, onde que isso aparece, onde que isso tem seu momento histórico, o que isso desencadeou em termo de profissão, porque, por exemplo, uma coisa que a gente percebe é que esse processo trouxe, de antemão, uma desvalorização da carreira, ele era interessante para desvalorizar a carreira, então ele teve o seu momento de, como é que a gente pode dizer, que era importante ter mulheres no magistério, ele teve seu momento de incentivo, inclusive das autoridades, do governo. Então, essa feminilização tem uma razão histórica e precisa ser de fato [...] estudada” (CPE).* O processo de feminilização desse curso relaciona-se, assim, ao contexto histórico da constituição do magistério, em que houve investimentos para a identificação das mulheres com a atividade docente, com a função de educadora e com sua figura materna (LOURO, 2009). Tais investimentos acarretaram uma grande inserção das mulheres como professoras na educação formal, principalmente na Pedagogia, pela responsabilidade dessa área em assumir o trabalho docente da Educação Infantil e das séries iniciais da Educação Fundamental. Essa associação era justificada, também, pela aproximação da figura feminina com a função de educadora, bem como pela sua responsabilidade com a formação educacional.

A coordenadora acrescenta que essa feminilização contribuiu para a estigmatização das/os profissionais desse curso, visto que houve um processo de reforço e aceitação de mulheres e de homens que assumissem características tidas como femininas: “[...] há um enquadramento do espaço do pedagogo, ou é uma pedagoga ou é um pedagogo que precisa ser feminino. Não há um respeito ao sujeito que passa por uma formação, que é preparado para lidar com questões relativas à sala de aula. [...] os nossos alunos que são heterossexuais, que escolhem o curso, eles também são discriminados, por conta da feminilização, se ele não adotar algumas características ditas femininas, eu não acho que há essa definição, mas, enfim, ditas femininas, ele não consegue emprego” (CPE). Essa fala serve para exemplificar os estereótipos femininos que marcam o curso de Pedagogia, no qual identificamos a naturalização de características e de comportamentos aceitos para as/os profissionais dessa área, bem como a manifestação de discriminações contra aquelas/es que não se enquadram nesses padrões. Demonstra, ainda, os conflitos que cercam tal relação, marcada pela disputa entre a legitimação e o reforço dos estereótipos femininos e as resistências para desconstruir esse processo de feminilização do curso.

Com relação às intervenções pedagógicas da unidade acadêmica referente a tal processo de feminilização, a coordenadora aponta que as/os professoras/es tentam romper com o estigma de que o curso é feminino. Para isso, utilizam os momentos das reuniões de planejamento e das demais atividades organizadas pela instituição para organização e sistematização das intervenções: “No planejamento desse ano isso foi bastante discutido, nós trabalhamos, por exemplo, algumas atividades que eram vistas como próprias da Pedagogia e dentro dessa abordagem do feminino, elas têm sido superadas, o próprio trato, o cuidado em chamar o professor, não chamar mais de tia. No geral, são questões assim muito [...] pontuais, mas, a postura dos professores desse curso tem sido mais no sentido de acabar com isso, as atividades não são mais pensadas nessa feminilização” (CPE). Analisamos que a tentativa de discutir e romper com a estigmatização feminina do curso de Pedagogia é um aspecto que ganha destaque nas intervenções da unidade acadêmica pesquisada, e, segundo a coordenadora, é possível perceber uma mudança dessa realidade com o aumento de homens no curso. Portanto, ela apresenta que tais mediações possibilitam discussões e reflexões sobre a definição de comportamentos e modos de agir tidos como feminino e masculino.

Embora a coordenadora da Pedagogia tenha apontado que a questão da feminilização é uma discussão pontual durante a formação nesse curso, verificamos que ela foi trabalhada durante as aulas e atividades desenvolvidas com as/os estudantes, nas reuniões com o coletivo

de professoras/es, nas ações e eventos para informações sobre o curso de Pedagogia, o que significa dizer que essa é uma discussão recorrente na unidade acadêmica. De tal modo, mesmo não havendo uma sistematização de tais discussões no currículo oficial e nas disciplinas desse curso, as mediações pedagógicas das/os professoras/es tendem a contemplar as discussões relacionadas a gênero, tanto por meio de problematizações sobre as naturalizações das características tidas como femininas e masculinas, quanto pelas reflexões sobre o enquadramento dessas normatizações no curso de Pedagogia.

De modo geral, foi possível identificar que nos quatro cursos investigados as discussões que envolvem gênero estão presentes nas mediações pedagógicas das/os docentes. Essas discussões foram trabalhadas a partir da iniciativa de algumas/uns professoras/es, por causa da aproximação e do interesse pela temática, e, também, pela necessidade de lidar com algum conflito relacionado a gênero no contexto acadêmico. Verificamos, ainda, que o trabalho pedagógico que envolve a discussão dessa temática se deu a partir de intervenções pontuais e descontínuas por parte das/os professoras/es, materializando-se por meio de debates e diálogos em sala de aula, da participação das/os estudantes em eventos científicos realizados pela instituição, da existência de grupos de estudos, e da oferta de uma disciplina de Núcleo Livre.

Tendo por referência as respostas das/os estudantes e as falas das coordenadoras, identificamos que as discussões relacionadas a gênero, trabalhadas durante os cursos, contemplaram os seguintes aspectos: conceitos e construções de gênero, envolvendo os aspectos sociais, biológicos, históricos; sexualidade; relações de gênero na escola; preconceito e discriminação de gênero; respeito pelas diferenças e diversidade; estereótipos de gênero, relacionados aos comportamentos esperados para homens e mulheres e à caracterização da docência como uma atividade feminina. Tais aspectos discutidos tiveram por referência os saberes instituídos pelos campos biológico, social, pedagógico, cultural, no sentido de se valerem das verdades e dos conhecimentos produzidos por esses campos para guiar as discussões relacionadas a gênero.

Além de tais aspectos discutidos durante a formação inicial docente, observamos uma compreensão, por parte das coordenadoras da Matemática e das Ciências Biológicas, de um distanciamento entre as discussões de gênero e os conteúdos “legítimos” dessas áreas. Assim, conforme apontado por elas, há uma dificuldade de articular a temática gênero aos conhecimentos específicos da Matemática e da Biologia, sendo mais fácil aproximar tais discussões às disciplinas de cunho didático, ou seja, àquelas voltadas especificamente para a

prática docente, já que estão mais relacionadas com o contexto escolar. Essa relação de distanciamento e de aproximação entre as discussões de gênero e determinadas áreas do conhecimento, nos leva a perceber que há um reconhecimento da área da Educação como um campo que tem maior legitimidade para trabalhar as questões de gênero. Tal processo de legitimação representa, assim, como as relações de disputas estão presentes nos processos de instituir verdades e de estabelecer os conhecimentos tidos como “legítimos” para certas áreas.

Em suma, foi possível verificar que as discussões de gênero estão presentes nos cursos de formação inicial de professoras/es investigados e são trabalhadas durante esse processo formativo. Por um lado, observamos que não há sistematização curricular dessa temática nos cursos pesquisados, apesar de gênero atravessar as discussões de diversidade, respeito pelas diferenças e exercício da cidadania, temas presentes nos PPCs dos cursos. Por outro lado, identificamos que as discussões sobre gênero materializam-se nas intervenções de algumas/uns professoras/es, ou seja, no currículo em ação dos cursos. Tais questões nos possibilitam refletir sobre as relações de disputas envolvidas no processo de legitimação dos saberes referentes a gênero tanto no cotidiano da formação docente, quanto na sistematização das propostas pedagógicas e curriculares. Diante dessa possibilidade, ora percebemos a tentativa de inserir e debater as questões relacionadas a gênero no contexto acadêmico, conforme observamos nas mediações pedagógicas realizadas pelas/os docentes; ora verificamos o silenciamento e resistência pela discussão da temática, demonstrados pela ausência desse tema no currículo oficial dos quatro cursos, e pela desvalorização dessa temática em determinados campos, como na Biologia e Matemática. Assim, ao mesmo tempo em que as construções e as relações de gênero são percebidas e se fazem presentes nas discussões durante o processo da formação inicial docente – o que demonstra a demanda desse tema no contexto educacional –, ainda há um silenciamento dessa temática nos projetos pedagógicos e nos currículos oficiais das instituições educacionais pesquisadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, retomamos alguns aspectos discutidos ao longo desta dissertação com a finalidade de apresentar as principais ideias e análises realizadas. Embora a intenção seja caminhar para a finalização deste trabalho, compreendemos que nenhum saber é definitivo e está acabado. Portanto, as discussões e as análises aqui presentes não representam uma verdade sobre o tema, mas procuram demonstrar o caráter construtivo e mutável das questões por nós investigadas, e apontar outras possibilidades de estudos que ampliem os saberes e os conhecimentos sobre gênero e educação.

De tal modo, procuramos com este estudo investigar de que maneira a temática gênero está inserida nos cursos de formação inicial de professoras/es de Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Para isso, buscamos identificar como estudantes e coordenadoras compreendem e percebem o tema e lidam com ele no contexto escolar, por entender que o processo educacional e a formação inicial de professoras/es instituem e reelaboram os modos de ser feminino e masculino. Buscamos, assim, identificar quais saberes sobre gênero são acionados nesses cursos e analisar seus efeitos no processo de formação docente.

Ao perguntar às/aos estudantes do último ano desses cursos como compreendem a temática gênero e, portanto, quais os saberes sobre o tema são acionados por elas/es, identificamos que, por um lado, gênero é entendido com base na naturalização dos significados atribuídos ao feminino e ao masculino, estando relacionado aos saberes biológicos, os quais reiteram as oposições homem/mulher, feminino/masculino, a partir dos condicionantes sexuais, ou seja, do sexo dos indivíduos. Por outro lado, gênero é compreendido com base nos saberes constituídos pelas perspectivas sociais, culturais e históricas, as quais consideram o seu caráter construtivo, ou seja, as variadas formas e possibilidades das masculinidades e das feminilidades se estabelecerem, sendo tais construções influenciadas e relacionadas a outros marcadores sociais, como sexualidade, identidade, diversidade, diferenças.

Tais compreensões representam, assim, as diferentes relações exercidas entre poder e saber, as quais se manifestam em meio a resistências e disputas para legitimar determinadas verdades sobre o tema. Nesse sentido, ora os saberes sobre gênero são instituídos por meio da definição de normas e de comportamentos, havendo um reforço das características tidas como



“naturais” para cada um/a e condicionadas a uma essência biológica, baseadas no binarismo homem/mulher e na associação sexo/gênero/desejo para legitimar uma norma heterossexual. Ora, os saberes sobre gênero manifestam-se por meio de questionamentos e (des)construções dessas verdades, considerando-se a instabilidade dos significados atribuídos ao feminino e ao masculino e as contribuições dos aspectos sociais e culturais para estabelecer essas construções.

Após o mapeamento das compreensões de gênero das/os estudantes, buscamos investigar quais saberes sobre essa temática estão presentes nos cursos pesquisados, de modo a identificar o que assumem como “verdade” sobre o tema e quais as mediações pedagógicas trabalhadas durante a formação inicial docente. Para isso, nos valem do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das quatro unidades acadêmicas, a fim de investigar se esse tema encontrava-se sistematizado em seu conteúdo, bem como dos questionários e das entrevistas realizadas. Apesar de não termos encontrado, de forma explícita, o termo gênero nos PPCs, identificamos, por meio das respostas das/os estudantes e das falas das coordenadoras de curso, que as discussões relacionadas a essa temática se fazem presentes no trabalho pedagógico dos cursos, manifestando-se a partir de intervenções pontuais de algumas/uns professoras/es, seja por conta da sua aproximação e interesse pela temática, seja pela necessidade de lidar com alguma problemática sobre gênero ocorrida durante o processo de formação docente, ou relacionada ao contexto educacional.

Esse trabalho pedagógico se deu, principalmente, a partir de discussões que perpassam as questões de gênero, contemplando os aspectos relacionados à diversidade e cidadania, ao respeito às diferenças, aos conceitos de gênero, ao preconceito e à discriminação, aos estereótipos de gênero, aos comportamentos típicos de homens e de mulheres, à sexualidade; os aspectos biológicos da divisão de gênero e a construção social e histórica das masculinidades e feminilidades. Além disso, tais discussões estão articuladas com as indicações previstas nas políticas públicas nacionais voltadas para a educação, as quais estão presentes em leis, diretrizes e parâmetros que buscam orientar as propostas educacionais do país, dentre elas LDB, PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para os cursos de Graduação etc. Ou seja, as orientações desses documentos para que as discussões sobre gênero estejam presentes no contexto educacional são, de certa maneira, seguidas pelos cursos pesquisados, o que representa a tentativa de inserir esse tema durante a formação acadêmica.

Embora as discussões relacionadas a gênero se façam presentes nos cursos pesquisados, atendendo as demandas das políticas educacionais, dos contextos acadêmico e escolar, e por meio do interesse das/os professoras/es pela temática, verificamos as relações de disputas e de resistências para a legitimação dessas discussões na formação inicial de professoras/es. Tais relações manifestam-se pelo silenciamento dessa temática nos PPCs dos cursos investigados e pela ausência de discussões contínuas e permanentes nas mediações pedagógicas das/os professoras/es. Além disso, observamos, por parte das coordenadoras das Ciências Biológicas e da Matemática, a tentativa de aproximar as discussões dessa temática a determinados campos e áreas de conhecimento, como o campo da Educação, representado pelas disciplinas didáticas e pedagógicas, devido sua maior proximidade com os contextos educacionais e com a formação docente. Nesse sentido, nos cursos de Ciências Biológicas e de Matemática têm-se uma compreensão de que as discussões de gênero estão mais articuladas às disciplinas pertencentes à área das Ciências Humanas, ao campo da Educação, que têm, portanto, maior responsabilidade para lidar com essas questões. Há, assim, na visão de tais coordenadoras, um distanciamento entre as discussões de gênero e os conteúdos trabalhados pelas disciplinas das áreas biológicas e exatas, no sentido de legitimar os saberes instituídos pelo campo da Biologia e da Matemática e de silenciar os saberes relacionados a outros campos.

Diante do que apresentamos, problematizamos que o tema gênero é reconhecido pelas/os participantes dessa pesquisa (estudantes e educadoras/es) e também pelas legislações nacionais voltadas para a educação, como uma demanda presente no contexto educacional, ainda que ele não esteja completamente materializado no currículo das instituições educacionais e encontre resistências para ser estruturado nas ações pedagógicas das/os professoras/es. Assim, nos cursos de formação inicial de professoras/es, aqui pesquisados, as discussões de gênero são acionadas com o intuito de atender as demandas mobilizadas pelos campos social, acadêmico, legislativo, educacional, nos quais são produzidos e instituídos saberes sobre gênero voltados para os aspectos biológicos, sociais e culturais relacionados às construções das feminilidades e das masculinidades.

De tal modo, pensar na formação inicial de professoras/es articulada às relações de gênero, bem como nos demais processos educacionais, nos leva a refletir que esses ambientes e os indivíduos neles envolvidos podem incentivar o questionamento de saberes legitimados como verdadeiros e a construção de outros saberes comprometidos com a pluralidade e com as diferenças que nos constituem. No caso do gênero, questionar a definição de

comportamentos únicos para mulheres e homens, problematizar a associação das identidades dos sujeitos com os aspectos biológicos, refletir sobre a correspondência entre sexo/gênero/desejo, dentre outras possibilidades. Dessa forma, esperamos que as discussões sobre essa temática nos ambientes educacionais possam trazer novas possibilidades para que sejamos capazes de duvidar dos padrões e das naturalizações estabelecidas socialmente, no sentido de ressignificar as relações de gênero.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, Florianópolis: v.19, n.2, p. 491-501, maio/ago., 2011.

ANDRADE; Maria Celeste de Moura; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Escola e gênero: corpos femininos educados. **Evidência**, Araxá: n.6, p.57-76, 2010.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2. ed., 2008.

BARBOSA, Bruno Cesar. **Nomes e diferenças: uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual**. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 130p.

BORGES, Lenise Santana; CANUTO, Alice de Alencar Arraes; OLIVEIRA, Danielle Pontes de; VAZ, Renatha Pinheiro. Abordagens de gênero e sexualidade na Psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília: v.33, n.3, p.730-745, 2013.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. 1997a. 126p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. 1997b. 146p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. 1997c. 142p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. 1998a. 436 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Matemática**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. 1998b. 148 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais +: Ensino Médio – Linguagens, códigos e sua tecnologia**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2000. 244 p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 1301, de 6 de novembro de 2001. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 1302, de 6 de novembro de 2001. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 2001b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 67, de 11 de março de 2003. **Aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 2003.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 27, de 6 de julho de 2011. **Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013. 562p.

BRITZMAN, Deborah, P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v.21, n.1, p.71-96, jan./jun., 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio. **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p.53-72.

CARVALHAR, Danielle. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. 170p.

CARVALHO, Rita de Cássia. **A sexualidade na interface criança – TV**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004. 139p.

CAVALEIRO, Maria Cristina; VIANNA, Cláudia. Chutar é preciso? Masculinidades e Educação Física escolar. In: ZUZZI, Renata Pascoti; KNIJNIK, Jorge Dorfman (orgs). **Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, p. 137-154, 2010.

CRUZ, Lilian Moreira; SOUZA, Marcos Lopes de. Corpo, gênero e sexualidade: uma análise no currículo do curso de Pedagogia da UESB-Campus/Jequié-BA. In: II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos. **Anais do II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos**. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, p.1-10, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3781/2996>>. Acesso em 18 de novembro de 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, p.19-42, 2004.

DEVIDE, Fabiano Pries. et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro: v.17, n.1, p.93-103, jan./mar., 2011.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas: v.29, n.103, p.477-492, maio/ago., 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pró-Posições**, Campinas: v.18, n.2 (53), p.77-87, maio/ago., 2007.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 31-40, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória fiolífica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, James Deam Amaral. **Aula de Língua Portuguesa, gênero e raça na Educação Técnica integrada ao Ensino Médio: diálogos e deslocamentos**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. 251p.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 280p.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 5. ed., p.66-81, 2010.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Institut International Des Droits De L'enfant (Ide)** - Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion: p.1-11, out., 2005. Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/estrutura\\_politica\\_gestao\\_organizacional/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf)> Acesso em 17 de outubro de 2014.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p.9-13, 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, p.103-133, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez., p. 59-76, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. **Labrys: Estudos Feministas**, Brasília: v.1, n.1/2, jul./dez., 2002. Disponível em: <[http://www.tanianavarros-wain.com.br/labrys/labrys1\\_2/guacira1.html](http://www.tanianavarros-wain.com.br/labrys/labrys1_2/guacira1.html)>. Acesso em 27 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: n. 46, p. 201-218, 2007.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas: v.19, n. 2 (56), p.17-23, maio/ago., 2008.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 9. ed., p.443-481, 2009.



MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis: v.13, n.3, p.483-505, set./dez., 2005.

MARTINS, Railda Gonçalves. **Os saberes docentes e a exploração sexual comercial de meninas: desafios da contemporaneidade**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. 162p.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis: v.16, n.2, p.333-357, mai./ago., 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Distrito Federal: v.57, n.1, p.13-18, jan./fev., 2004.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e currículo. In: **Educação para a igualdade de gênero**. Salto para o futuro: Ano XVIII, Boletim 26, p.20-30, nov., 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p.15-22, 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis: v. 08, n. 02, p.1-33, 2000.

NICOLINO, Aline da Silva. **Corpo, classe social, gênero feminino e sexualidade: (des)naturalizando linguagens e marcas do universo escolar**. Relatório de Pesquisa enviado ao CNPq, referente ao Edital nº 57/2008, em junho de 2011.

NICOLINO, Aline da Silva. et al. Formação continuada com educadoras/es: perspectivas e possibilidades de (des)construir diálogos sobre corpo, gênero e sexualidade em escolas públicas de Goiânia/GO. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE): Ciência e compromisso social: implicações na Educação Física e Ciências do Esporte. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do esporte, p. 1-14, 2011. Disponível em:

<[http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/paper/view/3127/1651](http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3127/1651)>. Acesso em 04 de dezembro de 2014.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra. **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis: UFSC, 2. ed. rev., p.199-220, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 102, p. 23-45, nov., 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos**. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Florianópolis: UFSC-UDESC, 2006. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Marlucy\\_Alves\\_Paraiso\\_23.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Marlucy_Alves_Paraiso_23.pdf)> Acesso em: 03 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p.23-45, 2012.

PASSOS, Adriano Martins Rodrigues dos. **Performances e performatividades: negociações de gênero e sexualidade em aulas de Educação Física**. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. 150p.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo: v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PEREIRA, Zilene Moreira. **Gênero e sexualidade na pesquisa na área de ensino: análise da produção acadêmica**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

PIOVESAN, Flávia. Direitos sexuais e reprodutivos sob o prisma jurídico. In: HEILBORN, Maria Luiza (coord.). Direitos sexuais e reprodutivos. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza (coord.) **Antropologia e Direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Rio de Janeiro/Brasília: Contra Capa/LACED/ABA, p. 448-458, 2012.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? **Cadernos Pagu**, Campinas: v.48, p.1-25, nov., 2001.

REIS, Cristina d'Ávila. **Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeitos meninos-alunos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011, 154p.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos de prática docente.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 278p.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas: ano XXII, n.76, p.232-257, out., 2001.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, p. 95-106, 2004.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 5. ed., p. 149-159, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra: n. 48, p. 11-32, jun., 1997.

SCOTT, Joan. Igualdad *versus* diferencia: los usos de La teoría postestructuralista. **Feminist Studies**, Florianópolis: v.14, n.1, p.87-107, 1988.

\_\_\_\_\_. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas: n. 3, p. 11-27, 1994.

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

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; NETO, Jorge Megid. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas.

**Ciência e Educação**, Bauru: v.12, n.2, p.185-197, 2006. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/05.pdf>> Acesso em 08 de maio de 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis: Vozes, p.73-102, 2012.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. 195p.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, p.43-65, 2004.

SOBRAL, Osvaldo José. **Representações sociais de sexualidade dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. 131p.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, Campinas: ano XIX, v.19, n.48, p. 52-68, 1999.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9**: Diásporas, Diversidades e Deslocamentos. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9. Florianópolis: UFSC-UDESC, p.1-10, 2010. Disponível em:  
<[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100\\_ARQUIVO\\_Gen\\_Sex\\_Cu rric\\_Ped\\_ST19\\_FG9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Cu rric_Ped_ST19_FG9.pdf)> Acesso em: 18 de novembro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Regulamento Geral dos Cursos de Graduação, 2013**. Goiás, 2013, 49 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, 2003.** Goiás, 2003, 36 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, 2005.** Goiás, 2005, 73 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2007.** Goiás, 2007, 25 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática - Licenciatura, 2012.** Goiás, 2012, 39 p.

VIANNA, Cláudia Pereira; CARVALHO, Marília Pinto de; SCHILLING, Flávia Inês; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: Uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, Campinas: v.32, n.115, p.525-545, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a16.pdf>> Acesso em 07 de maio de 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM; Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v.34, n.121, p.77-104, jan./abr., 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas: v.17/18, n.2, p.81-103, 2001.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pró-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 23, p. 253-278, 2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003.

WANDERLEY, Lara; NICOLINO, Aline da Silva. Contextualizando gêneros, corpo e sexualidades: diagnóstico do universo escolar de Goiânia/GO. In: II Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais: Culturas, leituras e representações. **Anais do II Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais: Culturas, Leituras e Representações**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, p.1-9, 2009. Disponível em: <<http://itaporanga.net/genero/gt6/1.pdf>>. Acesso em 04 de dezembro de 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. LOURO, Guacira Lopes (org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.

35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2012.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ESTUDANTES

#### Identificação da/o estudante

1. ( ) Homem ( ) Mulher
  2. Idade: \_\_\_\_\_
  3. Cidade onde você mora: \_\_\_\_\_
  4. Qual o seu curso? \_\_\_\_\_
  5. Você já atuou ou atua como professora/or: ( ) Sim ( ) Não
- Em caso de resposta afirmativa, há quanto tempo atua ou atuou? \_\_\_\_\_
- Onde? \_\_\_\_\_

#### Questões sobre gênero

1. Qual o significado de “gênero” para você?

---



---



---



---

2. Durante seu curso de licenciatura foi trabalhado algo a respeito da temática gênero?

( ) Sim ( ) Não

Em caso de resposta afirmativa, descrever o quê foi trabalhado.

---



---



---



---

3. Em qual(is) disciplina(s) foi trabalhada a temática gênero?

---



---



---



---

4. Qual(is) professora(s)/or(es) trabalharam a temática gênero em suas aulas?

---



---



---

5. De que maneira a temática gênero foi trabalhada?

---



---



---



---

6. Você acha que a temática gênero deve ser discutida durante os cursos de formação inicial para professoras/es? ( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

---



---

7. Você já leu algo sobre a temática gênero? O quê (autora/or, artigos, livros, etc.)?

---

---

---

8. Você já participou de algum curso, seminário, congresso, etc., sobre a temática gênero? Qual/is?

---

---

---

---

9. Em sua unidade acadêmica tem/teve alguma atividade, projeto, grupo de estudo e/ou pesquisa, evento, etc. relacionados à temática gênero? ( ) Sim ( ) Não  
Em caso de resposta afirmativa, descrever qual(is) atividade(s).

---

---

---

---



## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORAS DE CURSO

#### **Apresentação da Coordenadora:**

- Nome que gostaria de ser chamado na pesquisa.
- Tempo de atuação no ensino superior.
- Disciplinas que leciona.

#### **Questões específicas:**

1. A partir da sua experiência como professora formadora de educadoras/es, você identifica algum tema que não está contemplado no currículo oficial da licenciatura e que seria importante ser trabalhado durante o processo de formação docente?
2. Com relação às discussões de direitos humanos, você acha relevante inserir tais questões no contexto da formação inicial de professoras/es? O quê exatamente? De que maneira?
3. A partir dos questionários respondidos pelas/os estudantes verificou-se que as/os mesmas/os trouxeram as questões de gênero como algo presente no cotidiano do contexto acadêmico. Como as questões de gênero são percebidas/trabalhas pelo coletivo nesta unidade acadêmica?
4. A unidade acadêmica procura inserir as discussões sobre gênero durante o processo de formação inicial de professoras/es? De que maneira?
5. Como coordenadora do curso, qual sua opinião sobre a inserção das discussões de gênero durante o processo de formação inicial docente? Deve ser discutido? De que forma (disciplinas, cursos, eventos, pesquisas); Em qual/is curso/s? Quais saberes sobre gênero você considera importante serem trabalhados? Em que momento da formação?
6. Você percebe/identifica questões de gênero em suas aulas? Você trabalha ou já trabalhou com a temática gênero em suas aulas? De que maneira? O quê foi discutido?
7. Há grupos de estudo e/ou pesquisa que discutem a temática gênero na unidade acadêmica? Qual/is?
8. A unidade acadêmica já realizou algum curso, evento, palestra, etc. sobre esta temática? Qual/is? Quando?

## APÊNDICE C

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTE**

Você está sendo convidada/o para participar, como voluntária/o, de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizada/o de forma alguma.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone: (62) 3521-1215 ou pelos endereços eletrônicos: cep.prppg.ufg@gmail.com, ceua.ufg@gmail.com.

Para maiores esclarecimentos e/ou dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, também, com a pesquisadora responsável por este estudo pelo email: [larawa1@hotmail.com](mailto:larawa1@hotmail.com), ou pelos telefones (62) 8127-1103; (62) 3205-2127, podendo fazer ligações, inclusive, a cobrar.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora **Lara Wanderley Araújo**, sendo intitulada “**Práticas pedagógicas e questões de gênero: formação inicial de professoras/es em Goiânia/GO**”, em que pretendemos discutir sobre as questões de gênero no campo da educação, especificamente, nos cursos de formação inicial para professoras/es em Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia e Matemática de Goiânia/GO. O objetivo geral deste estudo é fazer um levantamento sobre quais saberes relacionados a essa temática são trabalhados nesses cursos de formação docente. Para isso, serão analisados os documentos desses cursos (Projeto Político Pedagógico, ementa das disciplinas curriculares e plano de ensino das/os docentes); os questionários, aplicados às/aos estudantes que estão no último ano desses cursos; e as entrevistas semi-estruturadas, realizadas com as/os professoras/es que trabalharem as questões de gênero em sua prática pedagógica. Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa possibilitará a compreensão acerca de como as questões de gênero são discutidas durante o processo de formação inicial de professoras/es, no intuito de contribuir para a prática pedagógica docente.

Sua participação nesta pesquisa é de suma importância para a efetivação deste estudo e se dará pelo preenchimento de um questionário aplicado em sala de aula na própria instituição de ensino.

A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco físico e/ou psicológico às/aos participantes, nem custos financeiros, já que todas as despesas serão custeadas pela pesquisadora responsável. A pesquisadora se compromete em dar a assistência necessária às/aos informantes, caso necessário, fazendo o devido encaminhamento à/ao profissional da área, caso o sujeito da pesquisa se sinta pressionado, estressado, ou apresente aspectos melancólicos, isto feito em conformidade com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Para garantir a confidencialidade, será mantido sigilo sobre a identificação das/os participantes e apenas a pesquisadora responsável terá acesso aos dados confidenciais, sendo, o material coletado, usado especificamente para o propósito desta pesquisa não sendo utilizado para outros fins. Informamos, ainda que as/os participantes têm plena liberdade para se retirar da pesquisa e/ou se recusar a responder as perguntas, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

---

Pesquisadora responsável: Lara Wanderley Araújo  
Telefones para contato: (62)3205-2127; (62)8127-1103 (A ligação pode ser feita a cobrar)  
Email: [larawa1@hotmail.com](mailto:larawa1@hotmail.com)

## APÊNDICE D

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COORDENADORA**

Você está sendo convidada/o para participar, como voluntária/o, de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o termo de consentimento. Em caso de recusa, você não será penalizada/o de forma alguma.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone: (62) 3521-1215 ou pelos endereços eletrônicos: [cep.prppg.ufg@gmail.com](mailto:cep.prppg.ufg@gmail.com), [ceua.ufg@gmail.com](mailto:ceua.ufg@gmail.com).

Para maiores esclarecimentos e/ou dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, também, com a pesquisadora responsável por este estudo pelo email: [larawa1@hotmail.com](mailto:larawa1@hotmail.com), ou pelos telefones (62) 8127-1103; (62) 3205-2127, podendo fazer ligações, inclusive, a cobrar.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora **Lara Wanderley Araújo**, sendo intitulada “**Práticas pedagógicas e questões de gênero: formação inicial de professoras/es em Goiânia/GO**”, em que pretendemos discutir sobre as questões de gênero no campo da educação, especificamente, nos cursos de formação inicial para professoras/es em Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia e Matemática de Goiânia/GO. O objetivo geral deste estudo é fazer um levantamento sobre quais saberes relacionados a essa temática são trabalhados nestes cursos de formação docente. Para isso, serão analisados os documentos desses cursos (Projeto Político Pedagógico, ementa das disciplinas curriculares e plano de ensino das/os docentes); os questionários, aplicados às/aos estudantes que estão no último ano dos cursos; e as entrevistas semi-estruturadas, realizadas com as/os professoras/es que trabalham as questões de gênero em sua prática pedagógica e/ou coordenadora/or do curso. Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa possibilitará a compreensão acerca de como as questões de gênero são discutidas durante o processo de formação inicial de professoras/es, no intuito de contribuir para a prática pedagógica docente.

Sua participação nesta pesquisa é de suma importância para a efetivação deste estudo e se dará por meio de uma entrevista realizada na própria instituição de ensino.

A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco físico e/ou psicológico às/aos participantes, nem custos financeiros, já que todas as despesas serão custeadas pela pesquisadora responsável. A pesquisadora se compromete em dar a assistência necessária às/aos informantes, caso necessário, fazendo o devido encaminhamento à/ao profissional da área, caso o sujeito da pesquisa se sinta pressionada/o, estressada/o, ou apresente aspectos melancólicos, isto feito em conformidade com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Para garantir a confidencialidade, será mantido sigilo sobre a identificação das/os participantes e apenas a pesquisadora responsável terá acesso aos dados confidenciais, sendo, o material coletado, usado especificamente para o propósito desta pesquisa não sendo utilizado para outros fins. Informamos, ainda que as/os participantes têm plena liberdade para se retirar da pesquisa e/ou se recusar a responder as perguntas, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

---

Pesquisadora responsável: Lara Wanderley Araújo

Telefones para contato: (62) 3205-2127; (62) 8127-1103 (A ligação pode ser feita a cobrar)

Email: [larawa1@hotmail.com](mailto:larawa1@hotmail.com)