



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VICTÓRIA SOARES DOS SANTOS

**GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: QUAIS AS
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM
ACERCA DA TEMÁTICA?**

MANAUS/AM

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA 1: EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA

**GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: QUAIS AS
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM
ACERCA DA TEMÁTICA?**

Dissertação de Mestrado apresentada por Victória Soares dos Santos à Linha 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Márcio de Oliveira.

Trabalho realizado com apoio da FAPEAM e CAPES.

MANAUS/AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237g Santos, Victória Soares dos
Gênero e políticas públicas de formação docente : quais as percepções de estudantes do curso de Pedagogia da UFAM acerca da temática? / Victória Soares dos Santos . 2024
156 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Márcio de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Gênero. 2. Políticas públicas. 3. Formação docente. 4. Pedagogia. 5. Estudantes de Pedagogia. I. Oliveira, Márcio de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

VICTÓRIA SOARES DOS SANTOS

**GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: QUAIS AS
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM
ACERCA DA TEMÁTICA?**

Dissertação de Mestrado apresentada por Victória Soares dos Santos à Linha 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Márcio de Oliveira.

Trabalho realizado com apoio da FAPEAM e CAPES.

BANCA EXAMINADORA

Data de Defesa: 30/09/2024.

Prof. Dr. Márcio de Oliveira
(Orientador: PPGE/UFAM)

Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva Lopes
(Membro Interno: PPGE/UFAM)

Prof.^a Dr.^a Eliane Rose Maio
(Membro Externo: UEM)

Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva
(Membro Suplente Interno: PPGE/UFAM)

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
(Membro Suplente Externo: UEMS)

MANAUS/AM

2024

Dedico à Raphaella Soares Gomes, minha irmã mais nova.

O presente mais lindo que já recebi de minha mãe.

Raphaella é meu despertar, é a minha re(conexão) comigo mesma, com meus ideais e sonhos.

Ela é como Moana, que devolveu para Te Fiti a essência da vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela dádiva da vida, viver é complexo, é belo, é desafiador, é instigante e curioso. Esse Deus, em que eu acredito, é sinônimo de amor e de acolhimento, ações manifestas pela vida de Jesus Cristo, este jamais excluiu, jamais discriminou, sempre atento às causas dos/as menos favorecidos/as. É por meio do verdadeiro cristianismo que, antes de tudo, acredito em uma sociedade mais justa, equânime e igualitária para todos e todas.

Na sequência, agradeço à minha família, especialmente minha mãe, Rosineida Souza Soares, que durante seus 52 anos de idade investiu 25 anos na minha vida, com muita dedicação e trabalho, o que quer que eu alcance nessa vida será pouco em comparação aos sacrifícios dela. Agradeço à minha irmã mais nova, Raphaella Soares Gomes, por ser meu aconchego, minha inspiração, por me fazer mais sensível e crítica em relação a questões sociais e minha fonte de (re) conexão comigo mesma. Agradeço ao meu noivo, Iury Randal Prado Cardoso, por acreditar em meu potencial, me incentivar, por ter me lembrado, sempre que foi necessário, que eu posso e tenho condições de ir além, por ter sido a cobrança necessária de que eu precisei nos meses finais de escrita da dissertação. Não posso deixar de agradecer à todas as mulheres da minha família, por me deixarem como herança o legado de mulheres trabalhadoras e guerreiras, verdadeiras Amazonas, elas são: Valtrudes Rodrigues de Souza (avó), Rosineia Souza Coutinho (tia), Walcineide Souza Coutinho (tia), Rosineire Souza Coutinho (tia), Maria Madalena Souza Soares (tia), Raimunda Souza Soares (tia).

Por acreditar que família não se constitui apenas de parentes sanguíneos, agradeço à Ivone Char Salan (*In memoriam*), eterna Tia Ivone, por ter acolhido minha mãe, por ter nos dado moradia, por sempre ter sido generosa e carinhosa, por todas as vezes que deu um jeitinho de nos ajudar quando necessário. Sempre será lembrada, minha história de vida é marcada, mais uma vez, por uma mulher forte, guerreira e trabalhadora.

Ainda agradecendo a quem considero família, agradeço à Mikaella Char Salan, melhor amiga de infância, primeiro por todos os momentos em que torceu por mim, por todos os momentos em que demonstrou admiração, em segundo, por ser inspiração pra mim no que diz respeito à sua força, me impressiono sempre quando lembro do tamanho desta força. Agradeço também à Brenna Rocha de Souza, amiga de infância, pelos cuidados similares aos de uma irmã mais velha.

No tocante ao processo formativo no âmbito acadêmico, agradeço a todos os professores e a todas as professoras que ministraram aulas durante o Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação (FACED/UFAM), na turma de 2017, por todos os conhecimentos científicos e fundamentos de teorias da Educação que proporcionaram. Em especial, agradeço a quem marcou minha trajetória acadêmica significativamente, sendo: Professora Doutora Arlene Araújo Nogueira; Professora Doutora Camila Ferreira da Silva Lopes; Professora Doutora Ilaine Inês Both; e Professor Doutor Márcio de Oliveira.

Neste mesmo contexto, agradeço aos/às colegas do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM – turma de 2017, pela trajetória acadêmica construída na coletividade, pelo apoio mútuo, pela nossa dedicação na realização dos trabalhos acadêmicos e na construção de pesquisas científicas, por serem mais que colegas de curso e de profissão, por terem sido amigos/as e tornado as dificuldades do processo formativo menos dolorosas, elas/es são: Amanda Ibernon Nery Araújo; Ana Paula da Silva Corrêa; Beatriz Sachiko Yasuda Fernandes; Cecília Acácia da Silva Sampaio; Davi Figueira Imbiriba; Ellen Rodrigues Pereira; Flávia Luenny da Silva Mota; Hemily Costa Ventura; Letícia Rodrigues Santos; Luana Lima de Azevedo; Micaelle Cardoso de Souza; Stefany da Silva Freitas; Thiago Felipe Paranatinga da Cunha; Yasmim Santarém Mendonça.

Dentre os/as colegas citados/as, agradeço especialmente à Deise Cristina Gomes de Oliveira, pela amizade construída não só no âmbito acadêmico, mas no âmbito pessoal, amizade constituída de amor verdadeiro e talvez destinada a nós duas mesmo antes de nosso nascimento, agradeço pelas trocas significativas nas longas conversas e por ser minha confidente.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE), no nome da Professora Doutora Camila Ferreira da Silva Lopes e no nome da Professora Doutora Darianny Araújo dos Reis, coordenadoras do grupo, pelos conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos nos encontros formativos do grupo.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Márcio de Oliveira, pelo acolhimento na pesquisa científica desde 2020, em que começamos nossa parceria acadêmica em pesquisas de iniciação científica e com essa dissertação temos a oportunidade de aprofundar as discussões anteriormente realizadas, agradeço pela

compreensão, pela paciência, por acreditar em meu potencial, e por acreditar na Educação, me inspirando a ser professora comprometida em questões sociais.

Agradeço aos/às professores/as do PPGE/UFAM pelos conhecimentos que me oportunizaram ter acesso, especialmente os/as que ministraram as disciplinas que cursei, sendo: Professora Doutora Arminda Rachel Botelho Mourão; Professora Doutora Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel; Professor Doutor Cleverton José Farias de Souza; Professora Doutora Pérsida da Silva Ribeiro Miki; Professora Doutora Silvia Cristina Conde Nogueira; Professora Doutora Camila Ferreira da Silva Lopes; Professora Doutora Maria Almerinda de Souza Matos; Professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva; Professora Doutora Regina Lúcia Sucupira Pedroza; Professor Doutor Armando Brito da Frota Filho.

Agradeço às/aos professoras/es que aceitaram fazer parte da Banca de Qualificação e Defesa desta pesquisa, sendo a Professora Doutora Camila Ferreira da Silva Lopes, Professora Doutora Eliane Rose Maio, Professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva e Professor Doutor Reginaldo Peixoto, suas contribuições foram de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço às pessoas que se disponibilizaram para participar dos grupos focais realizados, seus apontamentos e comentários foram de suma importância para a construção dos dados da pesquisa, assim como possibilitaram a reflexão acerca do papel do Curso de Pedagogia na apresentação da temática de gênero aos/às estudantes que se tornarão professores/as da Educação Básica.

Por último, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por serem agências financiadoras do PPGE/UFAM e agradeço especialmente a bolsa de financiamento da FAPEAM, concedida durante 19 (dezenove) meses e que me auxiliou na continuidade desta pesquisa.

Ensinamos às meninas a se retraírem, para inferiorizá-las
Dizemos para elas: Você pode ter ambição, mas não demais
Você deve visar ser bem-sucedida, mas não muito
Caso contrário, ameaçará o homem
Porque eu sou fêmea, esperam que eu deseje me casar
Esperam que eu faça as minhas próprias escolhas na vida
Sempre tendo em mente que o casamento é a mais importante delas
Agora, o casamento pode ser uma fonte de alegria, amor e apoio mútuo
Mas por que ensinamos às garotas a desejarem o casamento
E não ensinamos a mesma coisa aos meninos?
Educamos as garotas para se verem como concorrentes
Não por emprego ou por realizações, o que eu penso que pode ser uma coisa boa
Mas pela atenção dos homens
Nós ensinamos as garotas que não podem ser seres sexuais da mesma forma que
os garotos são
Feminista: Uma pessoa que acredita na igualdade social, política
E econômica entre os sexos
(Beyoncé; Chimamanda Adichie, 2014, tradução nossa).

RESUMO

SANTOS, Victória Soares dos. **GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: QUAIS AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM ACERCA DA TEMÁTICA?** 175 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Manaus, AM. PPGE/UFAM, 2024.

Esta Dissertação de Mestrado está inserida na Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a formação inicial em nível superior é requisito básico para que professores/as possam atuar na Educação Básica, os Cursos de Licenciatura representam o significativo momento do processo formativo em que há contato com fundamentos científicos e sociais que subsidiarão a atuação pedagógica profissional. No Brasil, a Educação é constituída por meio de dispositivos legais que regulamentam as ações do Sistema de Ensino brasileiro, bem como a formação docente, sendo assim, essa pesquisa busca refletir sobre como a temática de gênero tem sido (ou não) incluída nas Políticas Públicas de formação docente, nosso problema de pesquisa parte do pressuposto de que se a temática de gênero não é incluída nestas políticas, dificilmente fará parte dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, o que implica em poucas discussões de gênero na Educação Básica, com professores/as já formados/as e despreocupados/as com a temática, sem que possam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. O objetivo geral da pesquisa é analisar quais as percepções dos/as estudantes finalistas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) acerca da temática de gênero. Os objetivos específicos são: 1. Problematizar as categorias de gênero e de formação docente a partir de revisão bibliográfica; 2. Identificar o que apontam os documentos oficiais sobre formação docente acerca das discussões de gênero; 3. Refletir sobre o papel da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade na formação dos/as estudantes finalistas do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM, por meio da análise de grupos focais. Partindo dos fundamentos da pesquisa qualitativa (John Creswell, 2007; 2014), os procedimentos metodológicos selecionados são: revisão bibliográfica, com base na Epistemologia Feminista Decolonial, representada pelas autoras Chimamanda Adichie (2019), Patricia Collins e Sirma Bilge (2021), Lélia Gonzalez (1984), bell hooks (2019), Françoise Vergès (2020), dentre outras e, com base no campo dos Estudos de Gênero a partir de autores/as como Guacira Louro (2001), dentre outros/as, além disso, refletimos sobre os estereótipos de gênero por meio de Pierre Bourdieu (2010a; 2010b); análise de documentos oficiais, por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016); grupo focal, com a participação de estudantes finalistas do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM, os dados construídos foram analisados também por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). Como resultados finais, apontamos que a inclusão da temática de gênero nas Políticas Públicas de formação docente não garante que as discussões sejam realizadas nos Cursos de Licenciatura, mas asseguram a legitimidade da abordagem.

Palavras-chave: Gênero. Políticas Públicas. Formação Docente. Pedagogia. Estudantes de Pedagogia.

ABSTRACT

SANTOS, Victória Soares dos. **GENDER AND PUBLIC POLICIES FOR TEACHER EDUCATION: WHAT ARE THE PERCEPTIONS OF STUDENTS ON THE UFAM PEDAGOGY COURSE ABOUT THE TOPIC?** 175 pages. Dissertation (Master in Education). Advisor: Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Manaus, AM. PPGE/UFAM, 2024.

This Master's Thesis is part of Research Line 1 – Education, State and Society in the Amazon of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Amazonas (PPGE/UFAM). According to the Law of Guidelines and Bases of National Education (Brazil, 1996), initial training at a higher level is a basic requirement for teachers to be able to work in Basic Education, the Degree Courses represent the significant moment in the training process in which there is contact with scientific and social foundations that will support professional pedagogical performance. In Brazil, Education is constituted through legal provisions that regulate the actions of the Brazilian Education System, as well as teacher education, therefore, this research seeks to reflect on how the theme of gender has been (or not) included in Policies Public of teacher education, our research problem is based on the assumption that if the theme of gender is not included in these policies, it will hardly be part of the Pedagogical Projects of Pedagogy Courses, which implies few discussions of gender in Basic Education, with teachers already trained and unconcerned with the topic, without being able to contribute to a more just and egalitarian society. The general objective of the research is to analyze the perceptions of final year students of the Full Degree Course in Pedagogy at the Faculty of Education (FACED) at the Federal University of Amazonas (UFAM) regarding the topic of gender. The specific objectives are: 1. To problematize the categories of gender and teacher training based on a bibliographic review; 2. Identify what official documents on teacher training point out regarding gender discussions; 3. Reflect on the role of the Education, Human Rights and Diversity discipline in the training of final year students of the Pedagogy Course at FACED/UFAM, through the analysis of focus groups. Starting from the foundations of qualitative research (John Creswell, 2007; 2014), the methodological procedures selected are: bibliographic review, based on Decolonial Feminist Epistemology, represented by the authors Chimamanda Adichie (2019), Patricia Collins and Sirma Bilge (2021), Lélia Gonzalez (1984), bell hooks (2019), Françoise Vergès (2020), among others and based on the field of Gender Studies from authors such as Guacira Louro (2001), among others, in addition, we reflect on gender stereotypes through Pierre Bourdieu (2010a; 2010b); analysis of official documents, using Content Analysis by Laurence Bardin (2016); focus group, with the participation of final year students of the Pedagogy Course at FACED/UFAM, the data constructed were also analyzed using Content Analysis by Laurence Bardin (2016). As final results, we point out that the inclusion of gender issues in Public Policies for teacher education does not guarantee that discussions will be held in Degree Courses, but it does ensure the legitimacy of the approach.

Keywords: Gender. Public Policies. Teacher Training. Pedagogy. Pedagogy Students.

LISTA DE SIGLAS

- ACAFE** – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- ALEAM** – Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas
- Anfope** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- Anpae** – Associação Nacional de Administradores Educacionais
- ANPEd** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- BNC-Formação** – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Cedes** – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAEs** – Conferências Nacionais de Educação
- CONEE** – Conferência Estadual de Educação
- CSPA** – Centro de Serviço de Psicologia Aplicada
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- FACED** – Faculdade de Educação
- FAPEAM** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
- FAPSI** – Faculdade de Psicologia
- FEE/AM** – Fórum Estadual de Educação do Amazonas
- Forumdir** – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- GRUPESPE** – Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IFAM** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PCCR** – Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações

PEE/AM – Plano Estadual de Educação do Amazonas
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PME/Manaus – Plano Municipal de Educação de Manaus/AM
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSA – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia
PPPIs – Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais
SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas
SEMAPE – Semana de Pedagogia
Sesu/MEC – Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da Análise de Conteúdo	29
Figura 2 - Etapa de Organização da Análise	30
Figura 3 - Atividades da Pré-Análise	32
Figura 4 - Atividades da Codificação	36
Figura 5 - Atividades da Categorização.....	39
Figura 6 - Etapas da Análise de Conteúdo utilizadas nos documentos e grupos focais.....	118
Figura 7 - Códigos, categorias e subcategorias da análise dos documentos e dos grupos focais	119
Figura 8 - Convite digital para participação no grupo focal.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco de Códigos.....	34
Quadro 2 – Qualidades de boas categorias.....	37
Quadro 3 – Banco de Categorias e Subcategorias.....	37
Quadro 4 – Dissertações da CAPES.....	49
Quadro 5 – Documentos de formação docente.....	77
Quadro 6 – Trechos das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006.....	85
Quadro 7 - Ocorrências de gênero nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015.....	88
Quadro 8 - Ocorrências de formação docente nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019.....	91
Quadro 9 - Código de formação docente no PNE, PEE/AM e PME/Manaus.....	97
Quadro 10 - Ocorrências de gênero no PPC de Pedagogia da UFAM/2008.....	105
Quadro 11 - Ocorrências de gênero no PPC de Pedagogia da UFAM/2018.....	106
Quadro 12 – Disciplinas de Pedagogia da UFAM nos anos de 2008 e 2018.....	107
Quadro 13 - Ocorrências de formação docente e gênero no PPC de Pedagogia da UEA.....	110
Quadro 14 - Disciplina do PPC Pedagogia do IFAM.....	113

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: A METODOLOGIA	26
3. CAMINHOS DE ENTENDIMENTO: A CATEGORIA GÊNERO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	40
3.1 Epistemologia Feminista Decolonial e Estudos de Gênero	40
3.1.1 <i>Pesquisas científicas no Brasil acerca de gênero e formação docente....</i>	48
3.1.2 <i>Da margem ao centro: discussões de gênero na Amazônia brasileira</i>	57
3.2 Articulações possíveis entre gênero e Pierre Bourdieu	65
3.3 Formação Docente: o Curso de Pedagogia no Brasil	70
4. CAMINHOS DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM SOBRE GÊNERO?.....	77
4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	78
4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.....	82
4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial: anos de 2015 e 2019	86
4.4 Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Amazonas e Plano Municipal de Educação de Manaus/AM	93
4.5 Projetos Pedagógicos dos Curso de Pedagogia da UFAM, UEA e IFAM ...	101
4.5.1 <i>Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UFAM: anos de 2008 e 2018</i>	102
4.5.2 <i>Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UEA</i>	109
4.5.3 <i>Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia do IFAM.....</i>	111
4.6 Base Nacional Comum Curricular.....	114
5. CAMINHOS DE DIÁLOGOS: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM ACERCA DE GÊNERO	117
5.1 Diálogos com o grupo focal 1	122
5.2 Diálogos com o grupo focal 2	142
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAÇANDO OS PRÓXIMOS CAMINHOS	152

1. INTRODUÇÃO

Os títulos das seções iniciados com a palavra “caminhos” referem-se ao meu¹ entendimento de que na vida atravessamos, trilhamos e traçamos diversos caminhos, às vezes nós os construímos, outras vezes os caminhos da vida nos atravessam e nos constroem, sendo assim, considero que cada seção é um caminho construído com rigor, dedicação e entrega, sendo estes elementos essenciais para a construção de uma pesquisa científica.

A partir desta perspectiva, considero que o fazer científico não é neutro, as vivências, entendimentos e ideologias de cada pesquisador/a são manifestadas direta ou indiretamente na pesquisa científica, assim como a construção de uma pesquisa científica acaba por influenciar a visão de mundo de cada pesquisador/a. O fazer científico é um processo formativo construído por uma via de mão dupla.

Para chegar até a oportunidade de realizar esta pesquisa, enquanto uma dissertação de mestrado, caminhos anteriores foram trilhados, que iniciaram antes da graduação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no Campus de Manaus/AM. O principal destes caminhos é o que comecei a trilhar quando me tornei irmã mais velha em 2013 e, ao olhar para minha irmã penso que ela merece viver em um mundo mais justo, mais digno, mais igualitário, sem ser impedida de vivenciar experiências tidas como inadequadas para uma menina.

O ingresso no Curso de Pedagogia da FACED/UFAM no ano de 2017 me oportunizou potencializar esse olhar sensível e crítico, pois passei a refletir que não só a minha irmã merece esse mundo mais justo, mas todas as crianças nos mais diversos contextos e diversas realidades em que vivem. Foi cursando Pedagogia na FACED/UFAM que me questionei cada vez mais o porquê de existirem modelos específicos para meninos, homens, meninas e mulheres e, como esses modelos são perpetuados nas instituições sociais, inclusive na escola, portanto, nesses questionamentos surgiu a vontade de entender qual o papel da Educação em relação

¹ A introdução foi escrita na primeira pessoa do singular (eu), tendo em vista as vivências da pesquisadora, passando da introdução esta dissertação de mestrado está escrita na primeira pessoa do plural (nós), considerando que esse é um trabalho construído de forma coletiva entre pesquisadora e orientador.

a tais modelos, reproduzi-los ou oportunizar experiências igualitárias para meninos e meninas?

Na Graduação, ao ter realizado projetos de pesquisa por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e ter participado de estudos no Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE), liderado pelas Professoras Doutoras Camila Ferreira da Silva Lopes² e Darianny Araújo dos Reis³, me aproximei significativamente da pesquisa científica.

Um outro caminho que me fez chegar até esta pesquisa refere-se às minhas vivências em uma família constituída majoritariamente por mulheres, mulheres fortes, guerreiras e trabalhadoras, que apesar das poucas condições financeiras buscaram lutar por condições melhores de vida. Minhas avós, minha mãe e minhas tias representam parte de quem eu sou hoje, foi com elas que aprendi a ser uma mulher que luta por seus sonhos, que luta pelo que acredita, que luta por uma vida melhor, parte da mulher que sou hoje depende, especialmente, a todas as mulheres da minha família.

É levando em consideração as minhas vivências pessoais e acadêmicas que posso apontar que sou uma mulher questionadora, sonhadora, sou neta, filha e sobrinha de mulheres inspiradoras, sou irmã mais velha de uma criança que me faz ver o mundo com um olhar mais crítico e sensível, me tornei professora e pesquisadora pela FAGED/UFAM, e é diante de quem sou que a minha luta pessoal, social, profissional e acadêmica é poder contribuir para a construção de uma sociedade em que meninos, meninas, homens e mulheres possam vivenciar oportunidades igualitárias sem as amarras do machismo e sexismo.

Academicamente, as indagações sobre a temática de gênero foram consolidadas em 2018 quando eu estava cursando a disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM denominada como Projeto de Pesquisa I, a qual propunha em sua ementa a “[...] orientação na elaboração de projetos de pesquisa voltados para a compreensão educacional e da prática pedagógica (UFAM, 2008, p. 40)”.

Inicialmente, tive dificuldades em definir o objeto de estudo que gostaria de pesquisar, foi então que passei a refletir sobre alguns comentários feitos por minha irmã, que na época estava com 5 anos de idade e matriculada na Educação Infantil.

² Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3520518346076110>

³ Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6384542851617491>

Comentários de como algumas atividades eram organizadas em sua escola e que as crianças eram divididas em grupos, meninas em um grupo e meninos em outro.

Tais comentários me fizeram refletir sobre essa separação entre meninos e meninas que, infelizmente, é entendida como algo normalizado, uma separação que atravessa vários âmbitos da sociedade, como a escola.

A partir disso, formulei questionamentos para a disciplina de Projeto de Pesquisa I que me levaram aos Estudos de Gênero, me questionava como os estereótipos de gênero são inseridos na vida das pessoas desde cedo, expectativas diferenciadas para meninos e meninas, assim como me questionava como esses estereótipos impostos e vividos pelas crianças acontecem no cotidiano escolar, visto que “[...] o comportamento esperado na escola também é marcado por expectativas de gênero” (Beatriz Lins; Bernardo Machado; Michele Escoura, 2016, p. 19)⁴.

Na disciplina supracitada, elaborei meu projeto de pesquisa articulando gênero e Educação, dando continuidade nas disciplinas de Projeto de Pesquisa II e Seminário de Pesquisa em 2019. Posteriormente, de 2020 a 2021, continuei a pesquisar sobre a temática de gênero por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o título da primeira pesquisa de iniciação científica foi o mesmo do projeto da disciplina de Projeto de Pesquisa II, “Menina veste rosa e menino veste azul: práticas sexistas que aprisionam desde a Educação Infantil”, pesquisa que teve a orientação do Professor Doutor Márcio de Oliveira.

Nesta primeira pesquisa de iniciação científica, buscou-se investigar como as instituições públicas de Educação Infantil em Manaus/AM podem trabalhar a temática de gênero, com o intuito de compreender as possibilidades de a Educação Infantil contribuir para a equidade de gênero na vida das pessoas.

O título da primeira pesquisa de iniciação científica, citado anteriormente, advém de uma fala feita pela advogada e pastora evangélica Damares Alves (Republicanos)⁵ no dia em que tomou posse no Ministério da Mulher, Família e

⁴ Ao longo da pesquisa, será incluído o primeiro nome e o último sobrenome de cada autor e cada autora, com a intenção de dar visibilidade às autoras e pesquisadoras mulheres que ao serem citadas apenas com seus sobrenomes são confundidas com autores homens, por exemplo, autoras com sobrenome Silva podem ser lidas como se este fosse especificamente o sobrenome de um homem.

⁵ Na época do governo Bolsonaro (2019-2022), Damares Alves foi ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos. Atualmente é vinculada ao partido político Republicanos e atua como senadora do Distrito Federal.

Direitos Humanos em 2019, criado no governo de Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal)⁶ durante o período de 2019 a 2022.

Em um vídeo que circulou na *internet* no mesmo dia de sua posse no Ministério mencionado, Damares comemora e afirma que “é uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa” (G1 - Brasília, 2019, s/p). Com esta fala, Damares reproduz um discurso de que existem modelos adequados para ser menino e para ser menina, os quais são impostos desde a infância para aprisionar os modos de ser menino e menina.

De 2021 a 2022 tive a oportunidade de realizar a segunda pesquisa de iniciação científica, intitulada “Formação docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia na cidade de Manaus/AM e as relações de gênero: limites e possibilidades”, que teve a orientação do Professor Doutor Márcio de Oliveira, nesta segunda pesquisa buscou-se investigar como os cursos de Licenciatura em Pedagogia na cidade de Manaus/AM abordam (ou não) as questões de gênero, refletindo em como a formação inicial nestes cursos podem promover a equidade de gênero na Educação Básica.

A partir dessa trajetória acadêmica na graduação, considero que os Estudos de Gênero na Educação são uma oportunidade de pensar, assim como construir, uma sociedade mais justa, digna, humana e igualitária para todos e todas, uma sociedade que possa ser vivenciada tanto por crianças quanto por pessoas adultas, uma sociedade que possa ser vivenciada por minha irmã. Concordo com Chimamanda Adichie (2017, p. 26) ao pontuar que “Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial”.

Sendo assim, o tema desta pesquisa de mestrado é uma forma de dar continuidade e aprofundar os estudos realizados na graduação sobre a temática de gênero na Educação, portanto, pensando em um desenvolvimento em que meninos e meninas possam, igualmente, alcançar todo o seu potencial tanto na escola quanto para além dela, me questiono se o processo formativo de professores/as, especificamente na formação inicial, inclui discussões voltadas para a temática de gênero, se possibilita aos/às graduandos/as um arcabouço teórico e prático que sustente futuras práticas pedagógicas pautadas neste tema.

⁶ De acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro encontra-se inelegível por 8 anos a partir das eleições de 2022, na época de seu mandato vinculou-se ao Partido Liberal e permanece vinculado a este mesmo partido político (TSE, 2023).

A formação docente pode ser considerada como uma possibilidade de abordar a temática de gênero, para que essa temática seja incluída no campo de atuação de futuros/as professores/as, com vistas a contribuir na construção (e/ou ampliação) da equidade de gênero na Educação Básica. Sendo assim, esta pesquisa busca compreender quais as percepções de estudantes finalistas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) acerca da temática de gênero.

Para que professores e professoras possam atuar na Educação Básica, a formação em cursos de nível superior é um requisito primordial, é por meio de uma formação sólida que futuros/as professores/as terão subsídios para promover um ensino de qualidade na Educação Básica, visto que de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) o ensino deverá ser ministrado com base no princípio do padrão de qualidade. Portanto, professores e professoras têm o importante papel e a responsabilidade de estarem comprometidos/as com a garantia de direitos dos/as estudantes.

É necessário fazer uma distinção entre professores/as que atuam na Educação Básica, pois há quem atua de forma polivalente da Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e são responsáveis pelas aulas de diversos componentes curriculares de forma simultânea, ministram aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia etc., essa atuação advém da formação nos Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006). E há os/as que atuam nas aulas de componentes curriculares específicos, esses/as profissionais atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nesse caso, lecionam nas disciplinas equivalentes aos seus cursos de formação inicial em nível superior (Brasil, 2009).

Nesse sentido, professores/as polivalentes, geralmente, têm sua formação realizada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, visto que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN) a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à atuação profissional na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos cursos de Ensino Médio, na Educação Profissional e em outras modalidades da Educação Básica (Brasil, 2006).

A diferença percebida entre o curso de Licenciatura em Pedagogia e os cursos de Licenciatura de áreas específicas, como Licenciatura em Música, Licenciatura em

Educação Física, Licenciatura em Letras Língua Portuguesa etc., é que o curso de Licenciatura em Pedagogia abrange aspectos mais gerais e amplos da Educação, enquanto os outros cursos de Licenciatura se aprofundam em uma determinada área da Educação.

Diante disso, os cursos de Licenciatura em Pedagogia são caracterizados por oportunizar aos/às professores/as em formação uma visão ampla da Educação, que contempla diversos contextos e realidades, possibilitando o debate de diversas temáticas, que atravessam questões sociais e perpassam o ambiente escolar e que podem ser cada vez mais refletidas e analisadas para que a escola seja um espaço de diálogo democrático e promotora da democracia, cidadania e experiências igualitárias. É a partir disso que é possível investigar como a questão de gênero é (ou não) incluída na formação de estudantes do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM, os/as quais atuarão na Educação Básica.

O marco epistemológico desta dissertação fundamenta-se na Epistemologia Feminista Decolonial, a qual se preocupa com as demandas sociais das mulheres e reconhece que elas são diversas e, dependendo do contexto em que estão inseridas, as suas demandas se tornam específicas, esta epistemologia também traz para o centro as mulheres que são subalternizadas pelas epistemologias coloniais que impõem modelos outros a serem seguidos pela sociedade (bell hooks, 2019).

De acordo com bell hooks⁷ (2019, p. 59) o feminismo é a luta para acabar com a opressão sexista e seu objetivo “[...] não é beneficiar apenas um grupo específico de mulheres, uma raça ou classe social de mulheres em particular. E não se trata de privilegiar a mulher em detrimento do homem”. Na mesma linha de raciocínio, Françoise Vergès (2020, p. 51) pontua que “[...] os feminismos de política decolonial não têm por objetivo melhorar o sistema vigente, mas combater todas as formas de opressão”.

Nesse sentido, compreende-se que os movimentos feministas, especificamente os decoloniais, buscam mais que a conquista da igualdade entre homens e mulheres, sua luta é fundamentada na derrubada das estruturas sociais constituídas pelo sexismo, machismo, racismo, homofobia, transfobia e xenofobia, não interessa aos movimentos feministas decoloniais manter a ordem vigente de

⁷ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. Escrito em letras minúsculas, o nome escolhido por Gloria é uma homenagem à sua avó, portanto, a escrita permanecerá conforme a escolha da autora.

sistema patriarcal, capitalista, vinculada à supremacia branca e realizar apenas algumas mudanças nos *status* sociais de determinadas mulheres. Mas interessa aos movimentos feministas decoloniais acabar com a opressão sexista, assim como as opressões de caráter racista, homofóbico, xenofóbico e tantas outras.

O marco teórico da dissertação está fundamentado na consideração de Guacira Louro (2001) de que a categoria gênero deve ser interpretada como uma categoria analítica que diz respeito às características de comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres, de modo que estão relacionadas aos aspectos sociais, culturais, políticos, históricos.

Márcio de Oliveira, Reginaldo Peixoto e Eliane Maio (2018) destacam que gênero também diz respeito aos atravessamentos que surgem a partir da construção de relações humanas, os/as mesmos/as autores/as também sintetizam que o objetivo do conceito de gênero é distinguir as diferenças sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas existentes entre homens e mulheres, levando em consideração que é necessário a sociedade atingir a equidade de gênero e ressaltando que homens e mulheres, meninos e meninas podem vivenciar situações diferentes daquelas que são impostas socialmente.

Portanto, ao investigar as relações entre gênero e formação docente no Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, há a possibilidade de analisar quais as condições que o Curso de Pedagogia tem para formar educadores/as que estejam comprometidos/as a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas, educadores/as que futuramente pautem suas práticas pedagógicas na equidade de gênero.

Ainda em caráter de justificativa, penso que essa pesquisa pode vir a contribuir na Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FAGED/UFAM, de modo a refletir como as Políticas Públicas de formação docente na Amazônia, especificamente na cidade de Manaus/AM, têm pensado a temática de gênero.

Em relação aos objetivos da pesquisa, o objetivo geral tem como foco analisar quais as percepções dos/as estudantes finalistas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação (FAGED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) acerca da temática de gênero. O contexto central da pesquisa é o Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, no entanto, o foco da análise caracteriza-se pela reflexão das percepções dos/as estudantes finalistas deste curso acerca da

temática de gênero, pois é válido entender como é a vivência dos/as estudantes para além do que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) determina. Estas vivências podem ser similares ao que o PPC determina ou podem ser diferentes, é essa diferença entre o que está escrito e o que é vivenciado que se mostra interessante para a pesquisa, e isso só é possível de ser identificado a partir dos relatos dos/as próprios/as estudantes.

Já os objetivos específicos são os seguintes: 1. Problematizar as categorias de gênero e de formação docente a partir de revisão bibliográfica; 2. Identificar o que apontam os documentos oficiais sobre formação docente acerca das discussões de gênero; 3. Refletir sobre o papel da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade na formação dos/as estudantes finalistas do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, por meio da análise de grupos focais.

Na seção seguinte, intitulada como *Caminhos de construção da pesquisa: a metodologia*, está descrito o método utilizado e os procedimentos metodológicos realizados para alcance dos objetivos propostos, optamos por realizar essa descrição em uma única seção com o objetivo de detalhar as etapas trilhadas para a construção da pesquisa.

Após à Introdução e a seção de metodologia, a dissertação está organizada com três principais seções, a primeira está intitulada como *Caminhos de entendimento: a categoria gênero e a formação docente*, em que realizamos uma revisão bibliográfica para verificar os apontamentos feitos pelos/as estudiosos/as da área acerca das categorias mencionadas, nessa seção situamos que a pesquisa está fundamentada na Epistemologia Feminista Decolonial, assim como no campo dos Estudos de Gênero, realizamos um levantamento das pesquisas brasileiras que abordam gênero e formação docente, evidenciamos como as discussões dessa temática são desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira, assim como caracterizamos algumas especificidades do Curso de Pedagogia no Brasil e, por fim, apontamos algumas contribuições de Pierre Bourdieu (2010a; 2010b) para as discussões de gênero.

Na seção seguinte, intitulada como *Caminhos de análise de documentos sobre formação docente: o que dizem sobre gênero?*, fizemos uma seleção de documentos legislativos para identificar se abordam (ou não) a temática de gênero, bem como verificar como essa abordagem é feita, para isso realizamos a Análise de Conteúdo

de Laurence Bardin (1977), assim como pontuamos o contexto social, histórico e político de construção e implementação dos documentos.

Na terceira e última seção, intitulada como *Caminhos de diálogos: a percepção de estudantes do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM acerca de gênero*, realizamos grupos focais com estudantes finalistas do Curso de Pedagogia da UFAM para identificar se durante o curso vivenciaram discussões acerca da temática de gênero, especificamente na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, assim como buscamos refletir sobre a compreensão dos/as mesmos/as acerca do conceito de gênero. Realizamos a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) para analisar os dados construídos nos grupos focais.

Após as três principais seções, foram tecidas as considerações finais deste trabalho, intitulada como *Considerações Finais: traçando os próximos caminhos*, em seguida estão listadas as referências utilizadas ao longo da pesquisa, os apêndices e os anexos.

2. CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: A METODOLOGIA

O marco metodológico é baseado na pesquisa qualitativa, caracterizada por John Creswell (2014) como uma forma de investigação que utiliza de estruturas interpretativas e teóricas para informar o estudo feito em relação ao problema da pesquisa, “[...] abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (John Creswell, 2014, p. 50), além disso, o autor descreve que a coleta de dados na pesquisa qualitativa acontece em um “[...] contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo [...]” (John Creswell, 2014, p. 50) e a análise pode ser indutiva ou dedutiva.

A pesquisa qualitativa agrega procedimentos metodológicos próprios, “[...] emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados” (John Creswell, 2007, p. 184), nesta forma de investigação podem ser reunidos diversas formas de dados, como entrevistas, documentos e observações, ou seja, não há uma limitação para utilizar somente uma fonte de dados, John Creswell (2014) relata que os/as pesquisadores/as que utilizam a pesquisa qualitativa examinam os dados construídos e “[...] procuram entender o seu significado, organizando-os em categorias ou temas que perpassam todas as fontes de dados” (John Creswell, 2014, p. 50).

Como um método de investigação, “A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa” (John Creswell, 2007, p. 186), os dados construídos são analisados e interpretados, as pessoas participantes da pesquisa e o cenário em que os dados foram coletados também passam por esse processo de interpretação, essa análise interpretativa identifica temas e/ou categorias sobre um determinado fenômeno social e humano, tirando conclusões sobre o seu significado (John Creswell, 2007).

Levando em consideração os objetivos propostos e descritos na Introdução, a pesquisa é caracterizada em três aspectos principais, sendo estes: 1. Aspecto teórico; 2. Aspecto documental; 3. Aspecto da pesquisa de campo. O aspecto teórico refere-se à necessidade de compreender o que pesquisadores/as tem sistematizado cientificamente sobre os Estudos de Gênero e a formação docente, com o objetivo de verificar o que já foi pesquisado sobre tais assuntos, para tanto a revisão bibliográfica foi utilizada neste aspecto, pois é “[...] elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (Antônio Carlos Gil, 2017, p. 28).

No aspecto documental, o objetivo é identificar o que documentos oficiais de formação docente apontam acerca das discussões de gênero, os documentos selecionados são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015); Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014); Plano Estadual de Educação do Amazonas (Amazonas, 2015); Plano Municipal de Educação de Manaus/AM (Manaus, 2015); Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2008, 2018); Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA, 2021); Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM, 2017); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

Em relação ao aspecto da pesquisa de campo, o objetivo é refletir sobre o papel da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade na formação dos/as estudantes finalistas do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, para isso foram realizados 2 (dois) encontros de grupos focais com estudantes que cursaram essa disciplina, em cada encontro participaram pessoas diferentes, ou seja, foi realizado um encontro para cada grupo de estudantes. O primeiro encontro de grupo focal teve a participação de 4 (quatro) estudantes e o segundo contou com a participação de 5 (cinco) estudantes, totalizando 9 (nove) estudantes.

A escolha pelos/as estudantes deste curso se dá em conformidade com os objetivos desta pesquisa e está de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos na proposta submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Bernadete Gatti (2005) aponta que o grupo focal não é uma entrevista realizada em grupo, mas sim uma possibilidade de criar interações entre as pessoas participantes da pesquisa para que estas explicitem seus pontos de vista, analisem, infiram, façam críticas e apontem perspectivas diante do tema que foram convidados/as a conversar coletivamente, nesse sentido, a autora ressalta que a característica principal do grupo focal é a interação.

Também justifico a utilização do grupo focal como meio para coleta de dados pois permite ao/à pesquisador/a conseguir “[...] boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto” (Bernadete Gatti, 2005, p. 9), o que possibilitou a construção desta dissertação de modo satisfatório nos dois anos de mestrado.

Tanto no aspecto documental quanto no aspecto da pesquisa de campo, a técnica utilizada para análise dos dados construídos nos documentos selecionados e nos dados construídos nos grupos focais é a Análise de Conteúdo, definida por Laurence Bardin (1977, p. 43-44) como a que “[...] toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas [...]”, a autora também aponta que a análise de conteúdo “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Laurence Bardin, 1977, p. 44).

A Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) surge, historicamente, a partir de um viés quantitativo, no entanto, pode ser utilizada tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas, quando é utilizada em pesquisas qualitativas é caracterizada como um método para descrever sistematicamente o significado dos dados qualitativos.

Visto que o marco metodológico da nossa pesquisa é definido por meio da pesquisa qualitativa (John Creswell, 2007; 2014), nos apropriamos da Análise de Conteúdo voltada para a análise de dados qualitativos.

Laurence Bardin (2016, p. 15) define que a Análise de Conteúdo é “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, a autora também ressalta que esta técnica é um esforço de interpretação que transita por duas dimensões, a dimensão da objetividade e a dimensão da subjetividade. O/a investigador/a que utiliza a técnica da Análise de Conteúdo é tomado/a pelo interesse do “[...] escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (Laurence Bardin, 2016, p. 15).

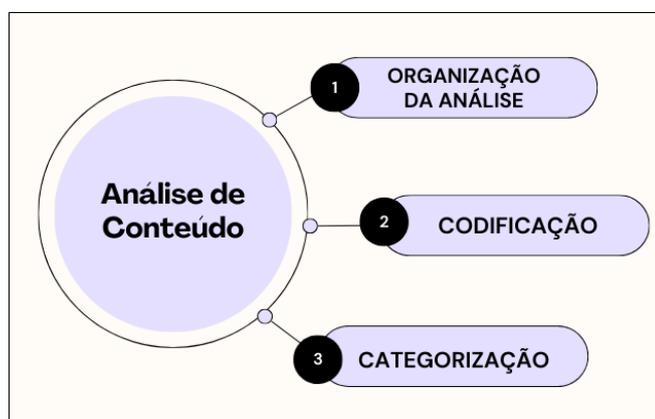
A Análise de Conteúdo também pode ser definida como “[...] um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Laurence Bardin, 2016, p. 36). Em resumo, a Análise de Conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Laurence Bardin, 2016, p. 48, grifos da autora).

Além de Laurence Bardin (2016), nos apropriamos das contribuições de Maria Laura Franco (2005, p. 13, grifos da autora) sobre a Análise de Conteúdo, a qual relata que “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, também é “[...] indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores” (Maria Laura Franco, 2005, p. 13).

A Análise de Conteúdo é caracterizada por três etapas, ilustradas na figura abaixo:

Figura 1 - Etapas da Análise de Conteúdo



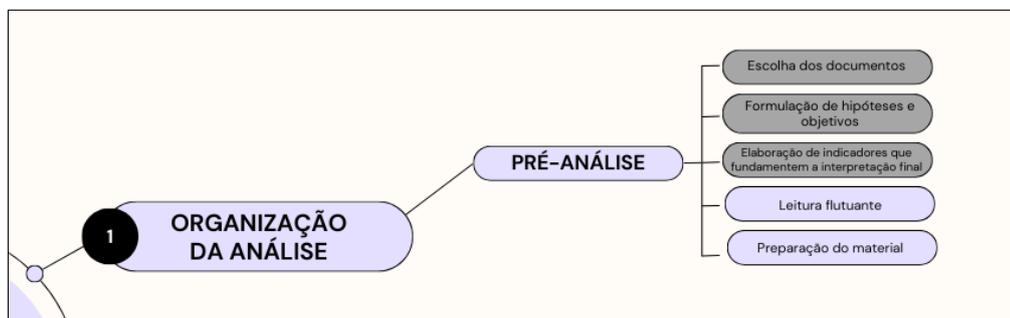
Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Laurence Bardin (2016).

A primeira etapa, referente à organização da análise, é constituída pela pré-análise, “É a fase de organização propriamente dita” (Laurence Bardin, 2016, p. 125) e também é definida por um período de “[...] intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Laurence Bardin, 2016, p. 125).

Na pré-análise há três principais atividades, sendo estas: **1. Escolha dos documentos;** **2. Formulação de hipóteses e objetivos;** **3. Elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.** Além destas, há duas

atividades complementares, que são a **leitura flutuante** e a **preparação do material** (Laurence Bardin, 2016), sendo assim, a primeira etapa da Análise de Conteúdo está representada na figura abaixo:

Figura 2 - Etapa de Organização da Análise



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Laurence Bardin (2016).

Laurence Bardin (2016) ressalta que as atividades da pré-análise não se sucedem, ou seja, não é necessário que sejam realizadas em uma ordem cronológica, no entanto, cada atividade está estreitamente ligada à outra.

A escolha dos documentos pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, em nossa pesquisa optamos por escolher os documentos *a priori*, nesse caso os documentos são selecionados a partir da definição dos objetivos, sendo assim, os documentos que selecionamos estão diretamente ligados com o nosso segundo objetivo específico.

Laurence Bardin (2016, p. 126, grifos da autora) enfatiza que “Com o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise), é muitas vezes necessário proceder-se à *constituição de um corpus*”, a autora define que o *corpus* é o “[...] conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Laurence Bardin, 2016, p. 126), a constituição do *corpus* se dá por meio de 4 (quatro) principais regras, justificamos a seleção dos documentos por meio da **regra de representatividade** e da **regra de pertinência**.

Na regra de representatividade, a amostra do *corpus* é parte representativa do universo inicial, sendo assim, os documentos que selecionamos representam uma parte do universo de documentos legislativos da Educação que abordam a formação docente.

Na regra de pertinência, “[...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Laurence Bardin, 2016, p. 128), entendemos a partir desta regra que os

documentos devem ser de fontes confiáveis e serem pertinentes ao objetivo da análise. É possível considerar que os documentos selecionados são confiáveis pelo fato de serem de caráter legislativo e da área da Educação, bem como atendem ao objetivo da análise, que é identificar o que apontam os documentos oficiais sobre formação docente acerca das discussões de gênero.

A segunda principal atividade da pré-análise é a formulação de hipóteses e objetivos, Laurence Bardin (2016, p. 128) define que a hipótese é

[...] uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros.

De acordo com Maria Laura Franco (2005, p. 51-52) a origem da hipótese é fornecida por uma “[...] instância exterior: o quadro teórico/pragmático no qual nos apoiamos e no âmbito do qual os resultados serão utilizados”, sendo assim, com base em nossa revisão bibliográfica, principalmente a partir das considerações de Carolina Castro (2019), Simone Cristina Simões (2020), Aline Malagi (2020), Karine Zimmer (2021) e Amábili Fraga (2022), partimos da hipótese de que os documentos legislativos da Educação que abordam a formação docente não têm realizado discussões amplas e significativas das discussões de gênero.

Já o objetivo é “[...] a finalidade geral a que nos propomos” (Laurence Bardin, 2016, p. 128), sendo assim, o objetivo que surge a partir de nossa hipótese é identificar o que apontam os documentos oficiais sobre formação docente acerca das discussões de gênero.

A terceira principal atividade da pré-análise é a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final, os indicadores são elaborados a partir de índices, os índices, por sua vez, correspondem aos temas existentes em uma mensagem, sendo assim, os indicadores são as frequências com que os temas aparecem nas mensagens (Laurence Bardin, 2016).

Nesta atividade é necessário escolher/selecionar os índices, isso de acordo com a hipótese, mencionada mais acima, portanto, partindo de nossa hipótese, os índices elaborados são **formação docente e discussões de gênero**. É a partir destes índices que constituímos os indicadores. Laurence Bardin (2016, p. 130, grifos da autora) afirma que “Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de

recorte do texto em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados”.

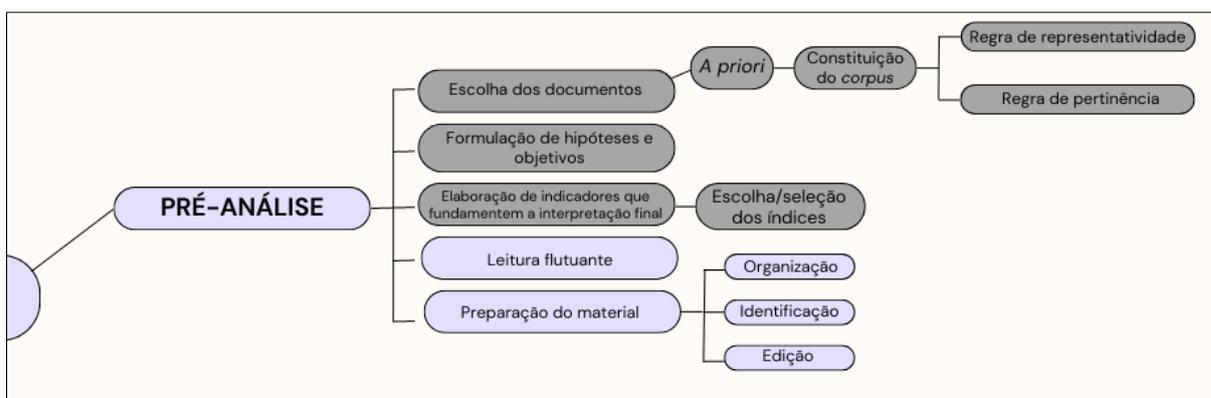
Visto que além das três atividades principais da pré-análise ainda há duas atividades complementares, a elaboração dos indicadores foi realizada na atividade complementar de leitura flutuante, em que é realizado um primeiro contato com os documentos para conhecer o texto e são feitas as primeiras impressões (Laurence Bardin, 2016). É a partir dos índices e indicadores que são constituídos os códigos e categorias, referentes às próximas etapas da Análise de Conteúdo, sendo assim, estão apresentados mais adiante.

Sobre a leitura flutuante, Maria Laura Franco (2005, p. 48) comenta que nesta atividade o/a investigador/a deixa-se “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”.

A segunda atividade complementar da pré-análise é a preparação do material, esta atividade é constituída pela: organização – seleção dos documentos; identificação – identificação dos documentos em relação às fontes, datas de coleta, títulos, anos de publicação; edição – edição do documento para facilitar a análise. Ressaltamos que esta atividade foi realizada antes da leitura flutuante, já que conforme Laurence Bardin (2016) não é necessário que as atividades da pré-análise sejam realizadas em uma ordem cronológica.

As atividades da pré-análise estão sistematizadas na figura a seguir:

Figura 3 - Atividades da Pré-Análise



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Laurence Bardin (2016).

A segunda etapa da Análise de Conteúdo é a codificação, a qual corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, efetuada a partir de regras precisas

e que a partir de recortes, agregação e enumeração possibilita “[...] atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (Laurence Bardin, 2016, p. 133). Para Olavi Holsti (1969) além de os dados brutos do texto serem transformados sistematicamente, estes também são agregados em unidades, as quais permitem a descrição de características do conteúdo do texto, portanto, a codificação é o recorte do que será categorizado.

A codificação pode ser dedutiva ou indutiva, em nossa pesquisa optamos pela codificação dedutiva, na qual os códigos são criados a partir da revisão bibliográfica (Graham Gibbs, 2009), ou seja, são elaborados antes da análise do material. Optamos pela codificação dedutiva pois em nossa pesquisa a revisão bibliográfica é o fundamento para análise dos dados, além de que essa possibilidade de análise dedutiva é uma das características da pesquisa qualitativa descrita por John Creswell (2014).

Na organização da codificação há o processo de determinar os índices e os indicadores, o que é realizado por duas atividades principais da codificação: o **recorte** e a **enumeração**. No recorte, são selecionadas as unidades de registro e as unidades de contexto, estas unidades definem o que é selecionado nos trechos dos documentos, a unidade de registro “É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Laurence Bardin, 2016, p. 134), também “[...] pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis” (Laurence Bardin, 2016, p. 134).

Dentre as unidades de registro utilizadas na Análise de Conteúdo, optamos pela unidade de registro de tema ou unidade de registro temática, a qual consiste em “[...] descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Laurence Bardin, 2016, p. 135). Para Maria Laura Franco (2005, p. 39) o tema é “[...] uma asserção sobre determinado assunto” e

Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e /ou sobre as conotações atribuídas a um conceito (Maria Laura Franco, 2005, p. 39).

Já em relação à unidade de contexto, Laurence Bardin (2016, p. 137) define esta como uma unidade de compreensão, a qual serve para codificar a unidade de registro e “[...] corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”, a unidade de contexto pode ser “[...] a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (Laurence Bardin, 2016, p. 137).

Maria Laura Franco (2005) ressalta que a unidade de contexto é o “pano de fundo” que proporciona significado às unidades de registro analisadas, além disso, a unidade de contexto pode ser definida mediante dois critérios: o **custo** e a **pertinência** (Laurence Bardin, 2016).

Entendemos que a unidade de registro e a unidade de contexto são o que se conta na Análise de Conteúdo, já a enumeração, definida por ser a segunda atividade principal da codificação, é o modo como essa contagem é realizada (Laurence Bardin, 2016). A enumeração é constituída por regras, ou seja, por critérios para identificar a frequência dos códigos, optamos pela regra de **presença ou ausência**, a qual consiste em identificar o que aparece e o que não aparece, e pela regra de **frequência**, a qual consiste em identificar o que mais aparece e o que menos aparece (Laurence Bardin, 2016).

Os códigos elaborados, conforme as especificações descritas, podem ser visualizados no Quadro a seguir.

Quadro 1 – Banco de Códigos

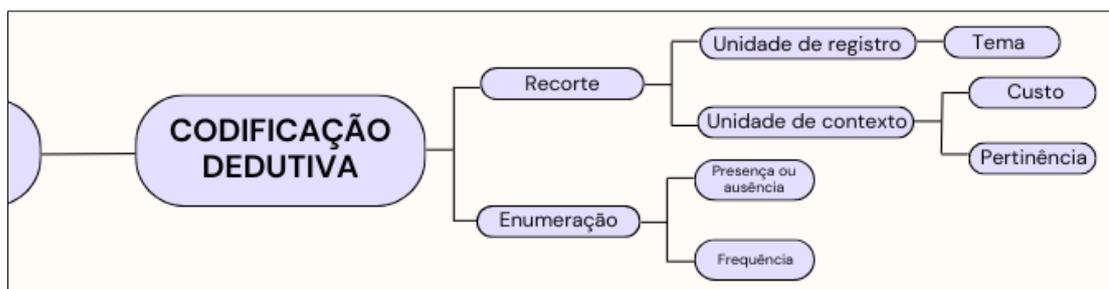
BANCO DE CÓDIGOS	
CÓDIGO	AUTORES/AS
GÊNERO	

<p>No campo dos Estudos de Gênero, o conceito de gênero é entendido como um dispositivo cultural, ou seja, é uma dimensão da vida constituída por meio de aspectos históricos, sociais, políticos, culturais, etc. Por ser uma construção social, não se limita a aspectos biológicos e/ou religiosos, tais aspectos limitam uma compreensão ampla do conceito de gênero, pois buscam determinar, mesmo antes do nascimento, como cada pessoa deverá ser, definindo apenas dois papéis possíveis: o feminino e o masculino. Como dimensão da vida, é parte de nossa identidade, é aspecto que se constrói a partir de relações sociais, as quais, geralmente, são caracterizadas como relações sociais de poder, em que há quem determine os papéis de feminino e masculino a serem seguidos e há quem é limitado/a a cumpri-los. A partir do conceito de gênero é possível compreender as características de comportamento de meninos e meninas e de homens e mulheres, características que, no senso comum, são ditas como diferentes por conta de aspectos biológicos, desconsiderando aspectos sociais e justificando desigualdades sociais de gênero. A identidade de gênero é constituída de modos distintos de uma sociedade para a outra e, no interior de uma determinada sociedade também.</p>	<p>Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016); Márcio de Oliveira, Reginaldo Peixoto e Eliane Maio (2018); Guacira Louro (2001); Guacira Louro (2014).</p>
<p>SEXUALIDADE</p>	
<p>Assim como gênero, a sexualidade também é dimensão da vida e faz parte de nossa identidade, consideramos que gênero e sexualidade dialogam entre si, são dimensões que se inter-relacionam, no entanto, a sexualidade não é definida pela identidade de gênero e vice-versa. A sexualidade é “[...] indissociável da condição humana e por isso está presente também nos espaços escolares e embora não se reduza a estes, já não é concebível negá-la, silenciá-la ou postergá-la” (Aline Malagi, 2020, p. 80).</p>	<p>Aline Malagi (2020).</p>
<p>INTERSECCIONALIDADE</p>	
<p>A interseccionalidade é uma ferramenta analítica e política que considera a inter-relação das categorias de vida, ou seja, a interseccionalidade permite olhar para questões de gênero, sexualidade, raça, classe social, dentre outros aspectos, de maneira conjunta, sem que tais dimensões precisem ser isoladas para serem analisadas. A partir da interseccionalidade é possível compreender “[...] como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo” (Patricia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021, p. 33).</p>	<p>Lélia Gonzalez (1984); Françoise Vergès (2020); bell hooks (2019); Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021).</p>
<p>FORMAÇÃO DOCENTE</p>	
<p>Para atuarem profissionalmente nas etapas e diversas modalidades da Educação Básica, professores/as devem, obrigatoriamente, passar por um processo formativo em nível superior, em Cursos de Licenciatura, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), esse processo formativo é o que proporciona a construção de conhecimentos e fundamentos científicos que servirão de base para as futuras práticas pedagógicas. No Brasil, os/as que são formados/as no Curso de Licenciatura em Pedagogia podem ministrar aulas de diferentes componentes curriculares, enquanto os/as formados/as em Cursos de Licenciatura específicos, como Educação Física, Geografia, História, atuam nas suas respectivas áreas de conhecimento, isso demonstra a pluralidade na formação docente no país. Dessa forma, o Curso de Pedagogia é diverso, proporciona um entendimento amplo da Educação, pois dela se origina e para ela se destina.</p>	<p>Brasil (1988); Brasil (2006); Dermeval Saviani (2021).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os códigos acima podem ser visualizados na prática – análise em si – nas subseções desta seção e na seção seguinte, às quais se referem, respectivamente, à análise dos documentos selecionados e a análise das transcrições dos grupos focais. As atividades da codificação estão sistematizadas na Figura a seguir:

Figura 4 - Atividades da Codificação



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Laurence Bardin (2016).

A terceira etapa da Análise de Conteúdo é a categorização, processo realizado por uma operação de classificação de elementos de um conjunto por **diferenciação** e por **reagrupamento** por gênero (analogia) segundo critérios definidos (Laurence Bardin, 2016), as categorias “[...] reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Laurence Bardin, 2016, p. 147).

A categorização pode ser constituída a partir da codificação dedutiva ou a partir da codificação indutiva, em nosso caso seguimos com a categorização a partir da codificação dedutiva, “Neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (Maria Laura Franco, 2005, p. 58), esta busca se fundamenta na intenção de identificar o que apontam os documentos oficiais da Educação acerca das discussões de gênero.

A categorização a partir da codificação dedutiva permite confirmar aspectos existentes na revisão bibliográfica ou acrescentar novas discussões, sendo assim, não basta confirmar, há a possibilidade de contribuição na revisão bibliográfica a partir da categorização.

O processo de categorização se dá a partir de três atividades: **1. Seleção dos critérios de categorização; 2. Processo estruturalista de inventário e classificação; 3. Organização da categorização.**

O critério de categorização utilizado em nossa pesquisa é o semântico, em que as categorias são constituídas a partir de significados relacionados a um determinado tema, esse critério é geralmente utilizado em unidades de registro temáticas, no processo de tipo estruturalista, o inventário é o isolamento dos elementos e a classificação é a repartição dos elementos e imposição de ordem, a organização da categorização é realizada a partir da definição de boas qualidades para as categorias, Laurence Bardin (2016, p. 149) afirma que “Existem boas e más categorias”, as boas categorias devem ser caracterizadas pelas qualidades descritas no Quadro a seguir:

Quadro 2 – Qualidades de boas categorias

QUALIDADES DE BOAS CATEGORIAS	
QUALIDADE	DESCRIÇÃO
Exclusão mútua	Não pode ser ambígua
Homogeneidade	Características homogêneas entre os códigos e categorias
Pertinência	Importante para a pesquisa
Objetividade e fidelidade	Ser objetiva e fidedigna
Produtividade	Ajuda a responder o problema de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Laurence Bardin (2016).

A categorização é a organização dos códigos, sendo assim, a partir dos códigos foram elaboradas as categorias e as subcategorias, conforme as especificações descritas acima. No Quadro a seguir, estão descritas as categorias e subcategorias.

Quadro 3 – Banco de Categorias e Subcategorias

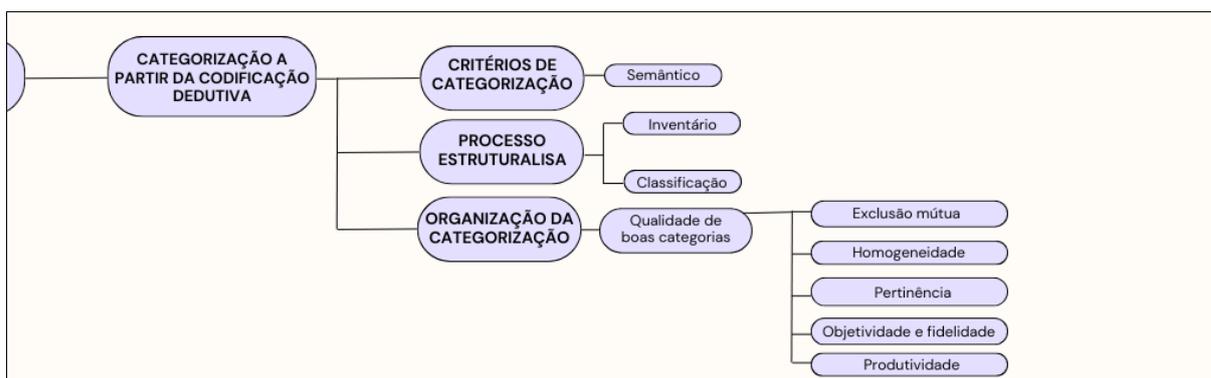
BANCO DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS		
CATEGORIA	DESCRIÇÃO	SUBCATEGORIAS
Concepções de gênero e sexualidade	Gênero e sexualidade são dimensões da vida constituídas a partir de aspectos sociais, culturais, políticos, históricos, etc. Fazem parte de nossa identidade e não se limitam a aspectos biológicos e/ou religiosos. No entanto, quando estas dimensões são	Imposições coloniais de gênero
		Feminismo como ferramenta (movimento) de luta

	<p>entendidas a partir de óticas biológicas e religiosas, são realizadas imposições coloniais, o jeito 'certo' como ser menino e menina é imposto mesmo antes de o nascimento, quem não cumprir tais imposições é visto como desviado/a da norma. É possível considerar que tais imposições são constituídas por meio de poder/violência simbólica.</p> <p>O feminismo decolonial pode ser compreendido como uma ferramenta (movimento) de luta para derrubar imposições coloniais de gênero, pois limitam a vivência de muitas pessoas, propagam violências, discriminações e preconceitos. A interseccionalidade também pode ser entendida como ferramenta útil nesta luta, pois considera a inter-relação das diversas categorias de vida.</p>	Interseccionalidade como ferramenta analítica
Formação docente	<p>É no processo formativo que professores/as constroem conhecimentos significativos para a atuação profissional na Educação, assim como é um requisito necessário para atuação na Educação Básica. No Brasil, a formação docente é instituída e regulamentada por meio de documentos legislativos da Educação, os quais determinam as características do sistema de ensino brasileiro, assim como definem as ações pedagógicas a serem realizadas nas etapas e modalidades da Educação Básica.</p> <p>O Curso de Pedagogia passou por algumas reformulações ao longo dos anos, com alguns avanços e retrocessos, por isso há de se considerar o silenciamento das questões de gênero nas Políticas Públicas de formação docente. Para Cláudia Vianna (2018, p. 28) “[...] o lugar do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação é um lugar que nunca foi de fato”.</p>	Silenciamento de gênero nas Políticas Públicas de formação docente

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim como os códigos, as categorias e subcategorias podem ser visualizadas na prática – análise em si – nas subseções desta seção e na seção seguinte, às quais se referem, respectivamente, à análise dos documentos e a análise das transcrições dos grupos focais. As atividades da categorização estão sistematizadas na figura a seguir:

Figura 5 - Atividades da Categorização



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Laurence Bardin (2016).

As análises realizadas conforme o detalhamento descrito acima estão inseridas nas seções intituladas como *Caminhos de análise de documentos sobre formação docente: o que dizem sobre gênero?* e *Caminhos de diálogos: a percepção de estudantes do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM acerca de gênero*.

3. CAMINHOS DE ENTENDIMENTO: A CATEGORIA GÊNERO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Partindo do pressuposto de que a formação docente é base para futuras práticas pedagógicas, nos questionamos como a temática de gênero tem sido incluída nesse processo em que professores/as constroem e entram em contato com conhecimentos significativos para sua atuação, sendo assim, nesta seção nos propomos a trilhar caminhos para entender a categoria gênero na dimensão da formação docente.

Os caminhos trilhados nesta seção se direcionam para a Epistemologia Feminista Decolonial e o campo dos Estudos de Gênero, pois a partir desta epistemologia é possível analisar a categoria gênero em articulação com outras categorias de vida, como a sexualidade, a raça, a etnia, a classe social etc. Além disso, realizamos um breve diálogo com pesquisas científicas brasileiras acerca das categorias em foco nessa seção, com o intuito de verificar as suas contribuições para a área.

Também realizamos um diálogo com estudos e pesquisas de Pierre Bourdieu, pois compreendemos que os estereótipos de gênero, instituídos mesmo antes do nascimento, são uma forma de as pessoas adultas exercerem poder simbólico sobre as crianças e exercerem poder simbólico com outras pessoas adultas, tais estereótipos são impostos e atravessam as nossas vidas do nascimento até a vida adulta (Pierre Bourdieu, 2010b).

Os caminhos desta seção nos levaram a entender alguns aspectos da história do ensino no Brasil, assim como a constituição do Curso de Pedagogia em nosso país, seus marcos regulatórios e suas especificidades.

Trilhamos este caminho por meio da revisão bibliográfica do campo dos Estudos de Gênero e da formação docente, a revisão bibliográfica trata-se da “[...] identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (Antônio Carlos Gil, 2017, p. 28).

3.1 Epistemologia Feminista Decolonial e Estudos de Gênero

Ao decorrer desta dissertação nos amparamos na Epistemologia Feminista Decolonial para desenvolver o questionamento dos Estudos de Gênero no âmbito da

formação docente, o que se dá em conformidade com o objetivo geral que é analisar quais as percepções de estudantes finalistas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da FAGED, na UFAM, acerca da temática de gênero.

Partimos do entendimento do Feminismo Decolonial não apenas como uma teoria, mas como uma epistemologia, considerando suas contribuições mais amplas para criar as bases de um projeto político para além da teoria. Inicialmente, apontamos aqui as definições sobre epistemologia, feminismo e decolonialidade com base em dicionários, para posteriormente aprofundarmos esses conceitos mediante os trabalhos construídos por autores e autoras da área.

O Dicionário Evanildo Bechara⁸ aponta que epistemologia é a “Reflexão sobre o conhecimento em geral; teoria do conhecimento” (Evanildo Bechara, 2009, p. 353), o mesmo dicionário aponta que o feminismo é um “Movimento iniciado na Europa com o objetivo de conquistar a igualdade dos direitos políticos e sociais de homens e mulheres” (Evanildo Bechara, 2009, p. 405). Neste mesmo dicionário não foi encontrada a palavra decolonialidade ou sinônimos, mas encontramos as palavras colonialismo e colonizar, definidas respectivamente como “Dominação política de região, território ou país até então independente por um Estado poderoso e interessado nessa relação” (Evanildo Bechara, 2009, p. 210) e “Dominar politicamente um território ou país, com o fim de saquear ou administrar seus recursos naturais” (Evanildo Bechara, 2009, p. 210).

Em um *site* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi possível encontrar a definição para o termo decolonial, refere-se

[...] às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e a tentativa de construção de um projeto teórico de repensamento crítico e transdisciplinar para se contrapor ao padrão de poder colonial eurocêntrico (CEALE, s/d; s/p).

As definições apontadas servem para refletir sobre a Epistemologia Feminista Decolonial, para que assim seja possível partir de um entendimento prévio de conceitos e, assim, aprofundar o entendimento desta epistemologia, levando em consideração o que as autoras e os autores construíram e constroem sobre a mesma.

⁸ Professor Titular e Emérito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), é membro da Academia Brasileira de Letras e da Academia Brasileira de Filosofia, é Sócio correspondente da Academia das Ciências de Lisboa e também é representante brasileiro do novo Acordo Ortográfico.

Na tentativa de refletir crítica e respeitosamente sobre as definições do Dicionário de Evanildo Bechara, inserimos no diálogo o que Françoise Vergès (2020, p. 52) aponta:

Os feminismos de política decolonial são respaldados em teorias e práticas que certas mulheres forjaram ao longo do tempo no seio das lutas antirracistas, anticapitalistas e anticoloniais, contribuindo para a ampliação das teorias de libertação e de emancipação no mundo inteiro.

Nesse sentido, é possível compreender que os movimentos feministas, especificamente os decoloniais, buscam mais que a conquista da igualdade entre homens e mulheres, sua luta é fundamentada na derrubada das estruturas sociais constituídas pelo sexismo, machismo, racismo, homofobia, transfobia e xenofobia, não interessa aos movimentos feministas decoloniais manter a ordem vigente do sistema patriarcal, capitalista, vinculada à supremacia branca e realizar apenas algumas mudanças nos *status* sociais de determinadas mulheres. Mas interessa aos movimentos feministas decoloniais acabar com a opressão sexista, assim como as opressões de caráter racista, homofóbico, xenofóbico e tantas outras.

Nos colocamos de acordo com o que a teórica feminista e ativista antirracista bell hooks (2019, p. 59) escreve: “[...] o feminismo é a luta para acabar com a opressão sexista. Seu objetivo não é beneficiar apenas um grupo específico de mulheres, uma raça ou classe social de mulheres em particular. E não se trata de privilegiar a mulher em detrimento do homem”. Na mesma linha de raciocínio, Françoise Vergès (2020, p. 51) enfatiza que “[...] os feminismos de política decolonial não têm por objetivo melhorar o sistema vigente, mas combater todas as formas de opressão”.

Percebemos que para a Epistemologia Feminista Decolonial é necessário trazer para o centro mulheres em diversos contextos sociais, que muitas vezes são despercebidas, invisibilizadas, marginalizadas e excluídas pelos objetivos do feminismo branco e “civilizatório”. Sobre isso, bell hooks (2019, p. 58) diz:

[...] quando o feminismo, na forma como é definido, consegue chamar a atenção para as diversas realidades sociais e políticas da mulher, ele põe no centro a experiência de todas as mulheres, especialmente daquelas cujas condições sociais estão menos presentes como tema de estudo e como horizonte das práticas transformadoras dos movimentos políticos.

Trazendo para o centro os diversos contextos sociais das mulheres, os movimentos feministas decoloniais estão distantes do perigo de uma história única

das mulheres, Chimamanda Adichie (2019, p. 14) nos lembra que "[...] a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história".

A partir disso, é possível considerar que a Epistemologia Feminista Decolonial se opõe à história única do/a colonizador/a, sendo assim, refletindo sobre o termo decolonialidade e em busca de um aprofundamento do mesmo, consideramos os apontamentos de María Lugones (2019, p. 358) sobre a colonização das Américas e do Caribe:

[...] uma distinção hierárquica e dicotômica entre humanos e não humanos foi imposta sobre os colonizados, a serviço dos interesses do homem ocidental – e ela foi acompanhada por outras distinções que obedeciam à mesma lógica, como aquela entre homens e mulheres.

Ou seja, o período histórico da colonização perpetuou e ainda perpetua imposições que não consideram as experiências de vida e os modos de viver das pessoas colonizadas, María Lugones (2019, p. 361) ressalta:

[...] o projeto de transformação civilizatória justificou a colonização da memória e, junto dela, a do entendimento das pessoas sobre si mesmas, sobre suas relações intersubjetivas, suas relações com o mundo espiritual, com a terra, com a matéria da sua concepção sobre a realidade, a identidade, e a organização social, ecológica e cosmológica.

Portanto, a Epistemologia Feminista Decolonial tem como objetivo trazer para o centro as muitas histórias de vidas subalternizadas pelas imposições coloniais, para esta epistemologia “As histórias importam. Muitas histórias importam” (Chimamanda Adichie, 2019, p. 16).

Outra teórica necessária para a construção e caracterização da Epistemologia Feminista Decolonial é Lélia Gonzalez (1935-1994), filósofa e antropóloga brasileira, que, em seus textos, dá suporte para se pensar em um feminismo afro-latino-americano no contexto brasileiro, tão necessário para considerar a multiplicidade de vivências das mulheres brasileiras, ela aponta que como qualquer outro mito, o mito da democracia racial oculta violências, como o exercício de sua violência simbólica sobre mulheres negras, visto que na época de carnaval brasileiro as mulheres negras são endeusadas e vistas nacional e internacionalmente como a representação de um tal de mito da democracia racial no contexto brasileiro. Mas passada a época, voltam para sua realidade de mulheres invisibilizadas e violentadas pela mesma sociedade

que as endeusam. Lélia Gonzalez (1984) denuncia o racismo e o sexismo na cultura brasileira.

Para entender as múltiplas vivências das mulheres de diversos contextos sociais, os movimentos feministas decoloniais utilizam a interseccionalidade como ferramenta analítica e política das categorias de vida, Françoise Vergès (2020, p. 47, grifo da autora) aponta que “[...] o feminismo aqui em questão faz uma análise *multidimensional* da opressão e se recusa a enquadrar raça, sexualidade e classe em categorias que se excluem mutuamente”. Nessa mesma perspectiva, bell hooks (2019, p. 65) define o feminismo como: “[...] movimento para acabar com a opressão sexista chama nossa atenção para os sistemas de dominação e para a inter-relação entre sexo, raça e opressão de classe”.

Junto com os apontamentos de Françoise Vergès e de bell hooks, também enfatizamos e concordamos com o que Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 33) apontam sobre a interseccionalidade: “[...] fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo”.

É necessário salientar que existem diversos movimentos feministas e diversos movimentos feministas decoloniais, cada um com suas especificidades e demandas particulares de determinado grupo de mulheres e, nos limites desse trabalho não temos como dialogar de maneira específica com cada um dos movimentos, por isso enfatizamos que este trabalho alcança apenas as bases gerais dos movimentos feministas decoloniais, pois são essas bases que fundamentam, de modo mais amplo, o que tem sido chamado de Epistemologia Feminista Decolonial.

Ao nos referirmos ao termo *movimentos feministas decoloniais* estamos considerando que são esses movimentos, no sentido literal da palavra, que levam à construção e caracterização da Epistemologia Feminista Decolonial, é a luta destes movimentos que possibilitam uma teoria do conhecimento baseada em suas vivências.

Outro destaque a ser feito é que algumas autoras e alguns autores não se definem exatamente como feminista decolonial, mas seu pensamento amplo e inclusivo sobre o feminismo tem norteado as bases da Epistemologia Feminista Decolonial.

São as bases gerais da Epistemologia Feminista Decolonial que nos ajudam a fundamentar esta dissertação, a qual deixamos de lado o feminismo branco e

“civilizatório” de que fala Françoise Vergès (2020), o qual não consegue perceber as demandas de mulheres não brancas e que estão fora da dimensão da burguesia, que exclui mulheres transexuais, negras, indígenas, quilombolas e tantas outras.

Em sua amplitude, a Epistemologia Feminista Decolonial nos faz refletir sobre o contexto em que essa pesquisa é construída, sendo este o contexto amazônico, que mesmo sofrendo as consequências das imposições coloniais tem preservado, por meio de lutas, as suas especificidades e particularidades que fogem da lógica colonial. Aqui vivem indígenas mulheres⁹, mulheres quilombolas, mulheres ribeirinhas e mulheres brancas, as quais são atravessadas pelo modo de viver na Amazônia, é por isso que nos posicionamos a favor de um feminismo que não desvalide tais vivências e sim as considere como potenciais para o debate e para mudar as estruturas coloniais da sociedade e, nesse caso, da sociedade amazônica.

María Lugones (2019, p. 371) aponta que a tarefa da feminista decolonial se define por ver a diferença colonial e “[...] ao vê-la, ela enxerga o mundo com novos olhos, e então deve abandonar seu encantamento com a “mulher”, com o universal, e começar a aprender sobre outros e outras que também resistem à diferença colonial”. Nesse sentido, a Epistemologia Feminista Decolonial nos contempla com sua perspectiva ampla das vivências e particularidades de diversas mulheres.

A Epistemologia Feminista Decolonial possibilita o entendimento de que as demandas das mulheres não são universais, mas são demandas que se relacionam com os contextos sociais próprios de cada grupo de mulheres em determinadas sociedades com seus modos particulares de vida. É essa epistemologia que nos impede de ver e entender as questões das mulheres de modo excludente e limitante, por isso que para nós é necessário que esta epistemologia guie a construção desta dissertação.

Como citamos anteriormente, a Epistemologia Feminista Decolonial utiliza a interseccionalidade como ferramenta analítica e política, pois é a partir desta ferramenta que é possível observar as categorias de vida de modo articulado, em relação à interseccionalidade as autoras Patricia Collins e Sirma Bilge (2021, p. 51) definem que “quando usada como uma forma de práxis crítica, a interseccionalidade

⁹ Utilizaremos, ao longo da pesquisa, o termo *indígenas mulheres*, pois Ana Manoela Karipuna (2021) e suas parentas afirmam que antes de serem mulheres são indígenas, enfatizam que “[...] o povo ao qual uma indígena mulher pertence é um marcador mais específico em suas trajetórias e narrativas do que os marcadores de gênero” (Ana Manoela Karipuna, 2021, p. 2).

se refere às maneiras pelas quais as pessoas, como indivíduos ou parte de um grupo, produzem, recorrem ou aplicam estruturais interseccionais na vida cotidiana”.

Dessa forma, ao nos debruçarmos nos Estudos de Gênero buscamos entendê-lo não de forma isolada, mas sim de forma interseccional, visto que as pessoas são atravessadas por diversos marcadores sociais como gênero, raça, etnia, classe social, dentre outros.

A partir do campo dos Estudos de Gênero percebemos que as imposições coloniais afetam tanto as mulheres e meninas quanto os homens e meninos, pois são manifestadas em diversas categorias da vida, como as categorias de gênero, sexualidade, raça, etnia etc., são essas normativas coloniais que dizem o que é ‘certo’ e ‘errado’ para uma menina, uma mulher, um homem, um menino, independentemente do contexto social em que a pessoa está inserida.

Entendemos a categoria gênero como uma categoria de vida, como uma categoria analítica e como uma categoria política, ou seja, nos distanciamos da perspectiva que define gênero como uma categoria biológica e/ou religiosa. Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016, p. 10) afirmam que

[...] gênero, como compreendemos, é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder.

Como uma categoria de vida, gênero está diretamente ligado com as relações construídas na sociedade, Márcio de Oliveira, Reginaldo Peixoto e Eliane Maio (2018, p. 31) apontam que “[...] mais do que estabelecer que gênero diz respeito ao masculino e ao feminino, é basilar destacar que esse termo se refere às relações, ao produto dessas relações, aos atravessamentos que surgem a partir de suas construções”.

Com base em Guacira Louro (2001) compreendemos que a categoria gênero deve ser interpretada como uma categoria analítica que diz respeito às características de comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres, de modo que estão relacionadas aos aspectos sociais, culturais, políticos, históricos.

Por ser constituída, principalmente, por meio das relações sociais, a categoria gênero é atravessada por aspectos de poder, ou seja, é afetada pelas relações de poder. Quando os adultos e as adultas determinam para as crianças como um menino

e como uma menina devem ser, essa é uma relação de poder que busca estabelecer a maneira dita como 'correta' para vivenciar a categoria gênero.

Sendo assim, é a partir dos Estudos de Gênero que compreendemos as imposições coloniais como limitantes para a vida, pois são percebidas desde muito cedo, é o que observamos com o chá revelação, muito propagado em redes sociais como o *Instagram*. Muitas são as roupagens desse chá revelação, mas a sua essência é a mesma: bebê com sexo biológico macho será menino e bebê com sexo biológico fêmea será menina (Simone Cristina Simões, 2020).

Criam-se expectativas às crianças que ainda nem nasceram, expectativas a um modo ideal de ser menina ou menino, expectativas que desconsideram os interesses que a criança terá ao longo da vida, o que vai gostar de fazer, de vestir, qual será sua cor favorita, aspectos esses que são construídos ao longo da vida, mas desconsiderados no chá revelação. É o campo dos Estudos de Gênero que nos fazem continuar afirmando que as expectativas de gênero (ou imposições coloniais) continuam a moldar o jeito 'certo' de ser menino e ser menina.

Portanto, entendemos que gênero é uma categoria de vida constituída por meio de diversos fatores históricos, políticos e sociais, ou seja, não nascemos prontos/as, não nascemos menina ou menino, esse jeito de ser menina e menino vai sendo moldado ao longo da vida, no entanto, precisamos ter em mente que essa constituição não acontece de modo espontâneo ou natural, os modelos de como ser menino, menina, homem e mulher vão sendo apresentados e impostos de diferentes maneiras e em diferentes situações da vida.

Além de que “[...] as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (Guacira Louro, 2014, p. 27).

Também compreendemos a partir de Guacira Louro (2014, p. 28) que as imposições coloniais sobre gênero são determinadas a partir do estabelecimento de papéis a serem cumpridos, sobre esses papéis a autora define que seriam

[...] 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.

Sendo assim, compreendemos que de muitas formas há uma limitação dos modos de ser menino, menina, homem e mulher, ou seja, de acordo com cada sociedade e com o diverso interior de cada sociedade, somos postos/as em caixas fechadas de como ser, agir e pensar. Como mencionados mais acima, essa determinação de como ser acontece de diversas formas e em diversas instituições sociais, na família, na igreja e também na escola.

A escola passa a ser um mecanismo de reprodução das imposições coloniais de gênero, no entanto, pesquisadores/as do campo dos Estudos de Gênero vêm demonstrando que, além de ser um mecanismo de reprodução a escola pode ser um mecanismo potencial para a mudança e para o diálogo. Daniela Auad (2020, p. 56) afirma que “[...] a escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando também estiver comprometida com o término das desigualdades entre o masculino e o feminino”.

É necessário ressaltar que compreendemos as imposições coloniais de gênero como uma forma de violência, pois a forma como acontece esse processo de imposição não é nada sutil ou harmônico, Dagmar Meyer (2013, p. 18, grifos nossos) ressalta que

[...] gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que **não é linear, progressivo ou harmônico** e que também nunca está finalizado ou completo.

Portanto, qualquer pessoa que desvie das normas de gênero estabelecidas por cada sociedade, enfrentará más condições de vida, pois sua existência é afetada pela limitação destas normas, sendo assim, buscamos compreender que as normas de gênero são impostas de forma cruel e, ao realizar essa compreensão, é possível buscar formas de combatê-las.

3.1.1 Pesquisas científicas no Brasil acerca de gênero e formação docente

Durante a revisão bibliográfica, também foi feito um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na busca inserimos o termo Gênero e Formação Docente.

Inicialmente, o resultado mostrou em torno de 1175 (mil cento e setenta e cinco) trabalhos, após a aplicação de filtros, o catálogo apresentou o resultado de 137 (cento e trinta e sete) trabalhos, os filtros foram: tipo – mestrado e doutorado; ano – 2019 a 2022; área de conhecimento – Educação; área de avaliação – Educação; área de concentração – Educação.

O período de 2019 a 2022 foi escolhido com a justificativa de que o contexto da nossa pesquisa se refere ao Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM do Campus de Manaus/AM, o qual passou por alterações em seu Projeto Pedagógico de Curso no ano de 2018 e estas alterações foram implementadas a partir do período letivo de 2019/01 (UFAM, 2018).

Portanto, a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2019 a 2022 relaciona-se com o período de atualização do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM do Campus de Manaus/AM, de modo a visualizarmos os debates e as discussões sobre gênero nos currículos de outros cursos de Pedagogia deste mesmo período.

Em relação aos 137 (cento e trinta e sete) trabalhos encontrados, foram lidos os resumos e as palavras-chave, assim foi possível verificar quais destes estudos, de fato, se aproximam com os objetivos propostos nesta dissertação. Com a leitura dos resumos e das palavras-chave, foram definidos alguns critérios de similaridade com a nossa pesquisa, os quais foram: Curso de Pedagogia como contexto central da pesquisa; a temática de gênero nas legislações de formação docente e; pesquisas construídas com Análise de Conteúdo.

Dentre os 137 (cento e trinta e sete) trabalhos encontrados, apenas 5 (cinco) se encaixaram nos critérios definidos, sendo que todas as 5 (cinco) pesquisas são dissertações de mestrado. No Quadro a seguir é possível visualizar os dados destas dissertações.

Quadro 4 – Dissertações da CAPES

DISSERTAÇÕES				
TÍTULO	AUTORES/AS E ORIENTADORES/AS	PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO	ANO
Gênero e currículo em cursos de Pedagogia: desafios para o fortalecimento das questões de gênero a partir das matrizes curriculares da UERJ e da UFF Niterói, RJ 2019	Carolina Castro Silva e Hustana Maria Vargas	Gênero; Currículo; Formação Docente; Análise de conteúdo	Universidade Federal Fluminense	2019

Concepções de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente	Simone Cristina Silva Simões e Raimunda Nonata da Silva Machado	Gênero; Sexualidade; Formação Docente; Pedagogia; Universidade Federal do Maranhão/Codó.	Universidade Federal do Maranhão	2020
A formação do/a pedagogo/a para a educação sexual escolar	Aline Malagi e Ines Pinsson Slongo	Sexualidade; Educação Sexual; Gênero; Currículo; Formação de professores; Licenciatura em Pedagogia	Universidade Federal da Fronteira Sul	2020
Infância e Pedagogia: uma análise sobre documentos curriculares de formação inicial em interlocução com as relações de gênero e sexualidade	Karine Zimmer e Katia Adair Agostinho	Infância; Pedagogia; Gênero; Sexualidade; Documentos curriculares	Universidade Federal de Santa Catarina	2021
Questões de gênero na formação docente	Amábili Fraga e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins	Formação inicial de professores; Gênero; Educação; Pedagogia; Geografia	Universidade do Estado de Santa Catarina	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a seleção das dissertações acima, com base nos critérios apontados, foi feita uma leitura dos sumários para verificar em que parte de cada dissertação encontra-se a abordagem do Curso de Pedagogia como contexto central da pesquisa, a questão da temática de gênero nas legislações e a descrição da Análise de Conteúdo utilizada nessas pesquisas.

A dissertação de Carolina Silva (2019) teve como foco analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertadas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Dentre as formas de investigação, a autora realizou um mapeamento das disciplinas destes cursos e das respectivas ementas, para verificar se a temática de gênero está presente – ou não – nos currículos acadêmicos, isso por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais (PPPIs), as análises foram feitas por meio da técnica de Análise de Conteúdo.

Utilizando a contagem de ocorrências do termo gênero, Carolina Silva (2019) identificou que no Curso de Pedagogia da UERJ – Câmpus Maracanã somente três disciplinas obrigatórias têm em sua ementa a discussão da temática de gênero, no entanto, ela também aparece em algumas disciplinas optativas; nos outros Campus

analisados, a autora não identificou a perspectiva de trabalhar com a temática de gênero. No Curso de Pedagogia da UFF – Câmpus Gragoatá/Niterói, a autora identificou somente uma disciplina que inclui discussões da temática de gênero, além de duas disciplinas optativas intituladas com o termo gênero.

Sobre essas questões, Carolina Silva (2019) enfatiza que, em alguns casos, a temática de gênero ainda não está ampliada nos currículos de formação inicial, especificamente nas disciplinas obrigatórias, aparecendo com mais frequências nas disciplinas optativas.

Nas considerações finais de sua pesquisa, Carolina Silva (2019) ressalta que os estudos de gênero atravessam o processo formativo de professores/as, seja de forma direta ou indireta, por meio das disciplinas obrigatórias ou por meio das disciplinas optativas do Curso de Pedagogia, além disso, a autora salienta que a Educação é um campo de construção social, e que por isso pode contribuir, por meio das discussões de gênero, na busca por uma equidade entre homens e mulheres.

Simone Cristina Simões (2020) buscou analisar as concepções de gênero e sexualidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus VII – Codó/MA, por meio do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o qual foi reformulado em 2018, analisado por meio de análise documental e por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977).

Na análise do PPC, a autora buscou identificar as concepções de gênero e sexualidade relacionadas ao planejamento da formação docente, sua estruturação e integralização curricular, Simone Cristina Simões (2020) aponta que é no tópico de perfil do/a egresso/a que a palavra gênero aparece pela primeira vez no PPC, sendo definida como uma categoria a ser abordada nas disciplinas de formação, portanto, a autora também realizou uma análise das disciplinas, buscando nas ementas concepções de gênero e sexualidade, demarcando os momentos da formação em que tais concepções estão presentes no cotidiano do Curso de Pedagogia.

Na análise das disciplinas, Simone Cristina Simões (2020) identificou duas que fazem abordagem das discussões de gênero, a primeira, intitulada como *Escola e Diversidade: educação para os direitos humanos e Políticas Públicas* - a qual apresenta a concepção de gênero enquanto uma qualidade de construção social, enfatizando a sua relevância nos espaços escolares e nos debates sobre o currículo. A segunda, intitulada *Movimentos Sociais e Cidadania*, tem como foco a discussão sobre movimentos sociais, urbanos e rurais, relacionando-os com as agendas

políticas de promoção da cidadania, no entanto, a categoria gênero surge na bibliografia da disciplina, com as referências de Mary Ferreira (1999) e Izaura Fischer (2012). Dentre as disciplinas obrigatórias mencionadas, Simone Cristina Simões (2020) também identificou algumas disciplinas optativas que discutem sobre gênero.

Em suas análises, Simone Cristina Simões (2020, p. 65) utilizou a Análise de Conteúdo “[...] enquanto instrumento de análise por possibilitar a sistematização dos conteúdos identificados em possíveis categorias de acordo com os discursos surgidos [...]”.

Simone Cristina Simões (2020) analisou as disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMA (Campus VII – Codó/MA) e enfatizou a necessidade de as discussões sobre gênero e sexualidade serem ampliadas nos cursos de formação docente, para que os/as professores/as possam atuar nos espaços escolares realizando debates sobre estes temas de forma fundamentada e saudável, sendo assim, em suas considerações finais, a autora evidencia que sua pesquisa contribui para que estes cursos discutam sobre o entendimento da temática de gênero e sexualidade.

Em sua pesquisa, Aline Malagi (2020) teve como objetivo principal analisar como os cursos de Licenciatura em Pedagogia orientam a formação docente em relação à abordagem da temática da sexualidade, a autora entende a sexualidade como uma dimensão essencial da formação humana e, por isso, deve se fazer presente em espaços educacionais. Para tanto, realizou uma análise documental dos PPC's dos Cursos de Pedagogia ofertados por Universidades Públicas Federais Brasileiras, o *corpus* de sua pesquisa caracteriza-se pelo recorte de 64 (sessenta e quatro) cursos de Pedagogia, ofertados por 93 (noventa e três) universidades, nestes cursos foram identificadas em suas matrizes curriculares abordagens relacionadas à Sexualidade e Educação Sexual Escolar.

Aline Malagi (2020) realiza suas análises especificamente sobre a temática da sexualidade, no entanto, é possível inferir que os temas de gênero e sexualidade dialogam entre si, ou seja, discutir sobre gênero acaba levando às discussões de sexualidade, assim como discutir sobre sexualidade leva às discussões de gênero, portanto, a autora proporciona a reflexão quanto à orientação acerca das discussões de gênero.

As análises realizadas por Aline Malagi (2020) foram baseadas pela Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), portanto, a autora buscou nos PPC's dos Cursos de Pedagogia o quantitativo de disciplinas que ofertam discussões sobre

sexualidade, o foco da análise foram os títulos, os objetivos, as ementas, os referenciais teóricos, as concepções teóricas e metodológicas. As etapas da Análise de Conteúdo utilizadas por Aline Malagi (2020) foram pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Aline Malagi (2020) identificou uma inserção da temática da sexualidade nos Cursos de Pedagogia advinda com as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) e as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), no entanto, considerando a história da constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, essa inserção é breve e tímida, ainda mais com a implementação das DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019), que revogam as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) e retiram de seu texto as discussões acerca de gênero e sexualidade.

Mesmo que ainda prevalecessem, as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) e as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), por si só não garantem a “[...] implementação/efetivação de uma Educação Sexual emancipatória, que perpassa todos os campos da escola e se constitui em uma prática pedagógica transformadora” (Aline Malagi, 2020, p. 79).

A principal consideração de Aline Malagi (2020) é que a inserção da temática da sexualidade nos Cursos de Pedagogia tem ocorrido de forma lenta e, por isso, sua ampliação se torna cada vez mais necessária.

O objetivo geral da pesquisa de Karine Zimmer (2021) foi analisar documentos curriculares de Cursos de Licenciatura em Pedagogia de 13 (treze) Instituições de Ensino Superior (IES) da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), a autora enfatiza que a oferta destes cursos é no formato presencial. Também ressalta que sua análise tem uma perspectiva da infância, a partir da qual buscou identificar como as discussões de gênero e sexualidade são apropriadas nos documentos dos cursos analisados.

Karine Zimmer (2021, p. 76) relata que a ACAFE é responsável “[...] por integrar as entidades comunitárias mantenedoras do ensino superior no estado de Santa Catarina”, a autora justifica a escolha de IES de responsabilidade da ACAFE por considerar a função sociopolítica e pedagógica da associação, pois, diferentemente de instituições particulares pertencentes a investidores/as e proprietários/as, a ACAFE demonstra comprometimento com as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Conforme a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), Karine Zimmer (2021, p. 99) utilizou a etapa de codificação, em que os dados brutos do *corpus* da pesquisa são transformados “[...] em uma representação sistemática do conteúdo que possibilite uma melhor visualização e compreensão acerca das características do texto”, além disso, a autora definiu o tema como unidade de registro e a contagem frequencial como forma de enumeração. Sendo assim, classificou o material empírico a partir dos temas de gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional, a partir destes temas foram definidas três categorias de análise, quais sejam: 1. Gênero, sexualidade e corpo: marcadores sociais da diferença; 2. A tentação da diversidade e direitos humanos: sujeitas/os de direitos ou objetos de discursos; 3. As marcas do patriarcado na constituição da identidade profissional docente.

Karine Zimmer (2021) define que sua pesquisa está embasada em uma perspectiva qualitativa, no entanto, sua análise refere-se a dados quantitativos, porém analisados com um olhar qualitativo. Portanto, Karine Zimmer (2021) identificou que as instituições analisadas têm o total de 674 (seiscentos e setenta e quatro) disciplinas, das quais 623 (seiscentos e vinte e três) são obrigatórias e 51 (cinquenta e uma) são optativas, dentre as disciplinas obrigatórias a autora identificou somente 4 (quatro) que realizam abordagens com a temática de gênero e sexualidade e mais 4 (quatro) dentre as disciplinas optativas.

Sendo assim, Karine Zimmer (2021) compreende que as 8 (oito) disciplinas são necessárias para as discussões sobre gênero e sexualidade na formação docente, no entanto, também considera que tais discussões devem perpassar por diferentes disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Dessa forma, das 13 (treze) instituições analisadas somente 5 (cinco) ofertam disciplinas que incluem abordagens sobre os temas de gênero e sexualidade, o que equivale a 38% das instituições analisadas (Karine Zimmer, 2021).

Dentre as outras dissertações identificadas e selecionadas no catálogo da CAPES, Karine Zimmer (2021) também aponta em sua pesquisa que as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) significaram a realização de pequenos avanços na formação docente, como a inclusão das discussões de gênero e sexualidade, assim como relata que foi com as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) que tais discussões foram asseguradas, além disso, a autora realça que as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil,

2019) se caracterizam como um retrocesso ao revogarem as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) e excluírem de seu texto as discussões sobre gênero e sexualidade.

A última dissertação verificada em nosso levantamento da CAPES foi a de Amábili Fraga (2022), em que a pesquisa teve como principal objetivo investigar como as discussões acerca de gênero são abordadas nos Cursos de Licenciatura em Geografia e Cursos de Licenciatura em Pedagogia de três universidades federais, quais sejam: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A autora enfatiza que o principal questionamento de sua pesquisa é se há garantia das discussões de gênero nos currículos de formação docente, visto que considera a importância da inserção da temática de gênero na Educação Básica.

Para realizar a sua investigação, Amábili Fraga (2022) fez uma análise das questões de gênero nos PPC's dos cursos, essa análise se deu por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), sendo assim, a autora selecionou todos os trechos em que foi possível identificar as questões de gênero. Assim como Aline Malagi (2020), as etapas da Análise de Conteúdo utilizadas por Amábili Fraga (2022) foram: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise foi realizada a leitura flutuante dos PPC's, especificamente nos ementários das disciplinas, na fase de exploração do material Amábili Fraga (2022) realizou a codificação, em que identificou as ocorrências da palavra gênero, já no tratamento dos resultados a autora criou três categorias analíticas, sendo estas: Perfil do Curso e aba do Egresso, Estrutura Curricular e Ensino, Pesquisa e Extensão.

Mesmo que Amábili Fraga (2022) tenha feito uma análise de PPC's de Cursos de Licenciatura em Geografia, o que nos interessa é verificar as contribuições das análises dos PPC's de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, visto que este também é o contexto central de nossa pesquisa, portanto, aqui só são apontadas as contribuições dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS.

No PPC do Curso de Pedagogia da UFPR, Amábili Fraga (2022) identificou somente 5 (cinco) ocorrências da palavra gênero, em uma destas ocorrências o trecho refere-se à justificativa para reformulação do curso em que são “[...] apresentados os motivos para a reforma do projeto pedagógico a fim de se adequar as normativas mais recentes e incluir gênero como disciplina no currículo do curso de pedagogia” (Amábili

Fraga, 2022, p. 85). No PPC do Curso de Pedagogia da UFSC, Amábili Fraga (2022) identificou uma única ocorrência da palavra gênero, essa ocorrência refere-se à disciplina de *Infância e Educação do Corpo*, sendo esta uma disciplina optativa. No PPC do Curso de Pedagogia da UFRGS, Amábili Fraga (2022) identificou 9 (nove) ocorrências da palavra gênero, dentre os trechos surgem questões como um perfil do/a egresso/a que respeite diferenças de gênero, assim como algumas disciplinas e atividades que abordam a temática.

Além da análise dos PPC's de Cursos de Pedagogia, Amábili Fraga (2022) também verificou documentos que orientam a formação docente no Brasil e a partir disso ressalta que as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) representam um avanço em algumas questões da área, pois incluem as discussões acerca de gênero, assim como as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) garantem tais discussões, no entanto, da mesma forma que Karine Zimmer (2021), Amábili Fraga (2022) compreende que as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019) representam um retrocesso na área, já que excluem de seu texto as questões de gênero.

Amábili Fraga (2022, p. 72) conclui sua dissertação considerando que “[...] é preciso mais que um documento para combater as discriminações no espaço escolar”, portanto, professores/as tem um importante papel no processo de inserir as discussões acerca de gênero na Educação Básica, no entanto, isso só é possível “[...] se a formação docente também for um alicerce nessa luta e formar docentes conscientes do seu papel na Educação Básica” (Amábili Fraga, 2022, p. 74).

Portanto, com o levantamento feito no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível observar uma preocupação das pesquisadoras brasileiras em buscar compreender como a temática de gênero tem sido incluída nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Caracterizadas como parte de nossa revisão bibliográfica, as dissertações levantadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES também são utilizadas para análise dos dados construídos em nossa pesquisa, os quais são abordados, especificamente, nas seções 4 e 5. Sendo assim, alguns aspectos destas dissertações, não apontados nesta seção, são abordados nas seções específicas de análise dos dados.

3.1.2 Da margem ao centro: discussões de gênero na Amazônia brasileira

Como já mencionamos, com base em Guacira Louro (2014), as concepções de gênero se distinguem entre as sociedades e entre momentos históricos, mas além disso, também são diversas nas estruturas internas de uma determinada sociedade. Dessa forma, é possível compreender que as concepções de gênero no Brasil são distintas dos demais países, assim como se distinguem nas regiões brasileiras.

Portanto, a partir de nossa perspectiva cunhada na Epistemologia Feminista Decolonial, consideramos necessário trazer para o centro as discussões de gênero desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira, pois é este o contexto de construção desta pesquisa. Raquel Kubeo (2021, p. 121), indígena do Povo Kubeo, salienta: “Quando falamos da Amazônia, ela abrange outros países além do Brasil, outros estados além do Amazonas, e se formos perceber a maior área de conservação ainda é a área da Amazônia brasileira”.

Inicialmente, chamamos para a conversa Ana Manoela Karipuna (2021), indígena mulher do Povo Karipuna do Amapá, Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGSA/UFGPA), a qual tece reflexões com os movimentos de indígenas mulheres acerca da existência ou não de um feminismo indígena, para realizar tais reflexões Ana Manoela Karipuna (2021) se baseia nas oralidades, nos diálogos, nas vivências e memórias compartilhadas por indígenas mulheres nos territórios das aldeias e das cidades, além de dialogar com os ensinamentos de indígenas mulheres inseridas no contexto acadêmico.

Buscando responder se existe ou não um feminismo indígena, Ana Manoela Karipuna (2021) enfatiza que não pode iniciar a construção de uma resposta sem somar a sua voz às vozes de suas parentas, por isso coloca as vozes de suas parentas como protagonistas, trazendo posteriormente as suas considerações, sobre essa soma das vozes de indígenas mulheres, Ana Manoela Karipuna (2021, p. 3) ressalta: “Nossas vozes precisam ecoar juntas, seja na oralidade ou na escrita, pois, nós somos vozes ancestrais e coletividade”.

Portanto, consideramos significativo iniciar a conversa sobre como as discussões de gênero são desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira a partir das vozes de indígenas mulheres, pois ao contrário do que tem sido propagado nas aulas de História da Educação Básica, o Brasil é Terra Indígena e muito antes da

invasão de colonizadores/as portugueses/as já viviam aqui povos de diversas etnias indígenas, essa realidade tem sido cada vez mais enfatizada para que se derrube, de uma vez por todas, o falso discurso de que o Brasil foi descoberto.

Elizângela Pankararu (2018, p. 481), indígena do Povo Pankararu, aponta que a invasão ao Brasil por parte dos colonizadores foi “Um longo processo de devastação física e cultural [...]”, a qual “[...] eliminou grupos gigantes e inúmeras etnias indígenas [...]” (Elizângela Pankararu, 2018, p. 481). A autora também ressalta que a invasão foi e ainda é determinante para “[...] as transformações radicais que os povos originários passam no decorrer de cinco séculos” (Elizângela Pankararu, 2018, p. 481).

Esse processo de invasão do território indígena brasileiro foi caracterizado pela violência, dentre as violências exercidas pelos colonizadores há a violência contra as mulheres, inicialmente exercida contra as indígenas mulheres e, posteriormente, contra as mulheres negras escravizadas (Vanderlete da Silva, 2022). Sobre essa violência contra os corpos das mulheres, especificamente as indígenas mulheres, Raquel Kubeo (2021, p. 118), afirma:

Falar dos corpos indígenas é falar da história do Brasil, dos corpos das mulheres no Brasil e da miscigenação, que é falada como uma coisa até romantizada. (...) Viam as mulheres indígenas, ao mesmo tempo que chamaram nosso corpo de vergonha, dessa nudez, tinha-se a imagem do indígena inocente e ingênuo, das mulheres indígenas enquanto ingênuas também.

Portanto, há de se considerar que a formação do Brasil, após o período de invasão e colonização, se deu a partir de um processo de estupro contra indígenas mulheres e contra mulheres negras escravizadas, desta violência decorre a miscigenação, aspecto que, em determinadas situações, é romantizado, como aponta Raquel Kubeo (2021), visto como algo a ser celebrado.

De acordo com o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 1,7 milhão de indígenas vivem no Brasil, o que corresponde a 0,83% da população total do país, além disso a maior parte de indígenas, sendo 867,9 mil ou 51,2%, vivem na Amazônia Legal, região constituída pelos estados do Norte do país, Mato Grosso e uma parte do estado do Maranhão (IBGE, 2023). 75,71% das pessoas indígenas vivem nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, sendo que o estado do Amazonas possui 490,9 mil habitantes indígenas e no estado da Bahia são 229,1 mil,

estes dois estados concentram cerca de 42,51% do total de pessoas indígenas no país, Manaus (capital do Amazonas) é a cidade brasileira com maior número de pessoas indígenas, contabilizando 71,7 mil, seguida do município de São Gabriel da Cachoeira/AM, com 48,3 mil habitantes indígenas, em terceiro lugar neste *ranking* está o município de Tabatinga/AM, com 34,5 mil habitantes indígenas (IBGE, 2023).

Além dos municípios citados, há ainda a Terra Indígena Yanomami (entre Amazonas e Roraima), que contém cerca de 27,152 mil pessoas indígenas, seguida da Raposa Serra do Sol, em Roraima, com 26,176 mil habitantes indígenas e, em terceiro lugar neste *ranking* está a Terra Indígena Évare I, no Amazonas, com 20,177 mil habitantes indígenas (IBGE, 2023).

Diante destes apontamentos, justificamos a escolha de iniciar a conversa sobre as discussões de gênero desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira a partir de vozes de indígenas mulheres, especificamente a partir das considerações de Ana Manoela Karipuna (2021) e suas parentas, essas considerações se referem à construção de uma resposta para a pergunta que questiona se existe ou não um feminismo indígena, portanto, é a partir dos apontamentos construídos nessa resposta que buscamos dialogar sobre as discussões de gênero na Amazônia brasileira.

Ana Manoela Karipuna (2021) relata que os movimentos de suas parentas, em nível nacional, não se definem como movimentos feministas, mas estes são movimentos em que indígenas mulheres são as protagonistas de suas lutas e demandas, é por esse protagonismo que os movimentos de indígenas mulheres são “[...] interpretados por algumas pessoas como formas de movimentos feministas” (Ana Manoela Karipuna, 2021, p. 3). Este também é o apontamento de Raquel Kubeo (2021, p. 128): “Nós, mulheres indígenas, aqui no Brasil não falamos em um movimento feminista indígena, mas são coisas que cada uma está lutando, dependendo do seu contexto”.

No entanto, Ana Manoela Karipuna (2021, p. 3) ressalta que algumas de suas parentas nomeiam os movimentos de indígenas mulheres como movimentos feministas, sendo assim, não há um consenso definitivo e fechado acerca da nomenclatura, pois “Isto é algo que ainda está em processo de discussão no Brasil [...]”.

Portanto, o questionamento se os movimentos de indígenas mulheres podem ser interpretados como movimentos feministas terá respostas diversas, pois “algumas parentas responderão que sim, outras que não” (Ana Manoela Karipuna, 2021, p. 3).

Caso sejam interpretados como movimentos feministas, os movimentos de indígenas mulheres são:

[...] são movimentos que possuem raízes, troncos, sementes, trajetórias, oralidades, memórias e demandas bastante específicas, que diferem daquelas demandas de outros feminismos de origem não indígena, sendo movimentos contra-colonizadores e pintados de jenipapo e urucum (Ana Manoela Karipuna, 2021, p. 3-4).

Podemos considerar que se os movimentos de indígenas mulheres forem interpretados como feministas, estes serão similares aos que são caracterizados como feministas decoloniais e que buscam trazer para o centro mulheres em diversos contextos sociais, que muitas vezes são despercebidas, invisibilizadas, marginalizadas e excluídas pelos objetivos do feminismo branco e “civilizatório”, possibilitando o entendimento de que as demandas das mulheres não são universais, mas são demandas que se relacionam com os contextos sociais próprios de cada grupo de mulheres em determinadas sociedades com seus modos particulares de vida.

Ana Manoela Karipuna (2021) indica que a reivindicação do direito à vida e a cura da Terra é uma das demandas em comum dos movimentos de indígenas mulheres, no entanto, se os movimentos de indígenas mulheres forem interpretados como movimentos feministas, estes “[...] seriam muitos, tanto o quanto o são as quantidades de povos originários e caso as parentas destes povos os desejem nomear desta forma” (Ana Manoela Karipuna, 2021, p. 4).

Caracterizando os movimentos de indígenas mulheres, Ana Manoela Karipuna (2021) relata que suas parentas discutem sobre as colonizações que atingem seus corpos, seus territórios e seus conhecimentos, impostas desde a invasão do Brasil pelos colonizadores, ela afirma: “Para nós a colonização não é um episódio que ficou no passado, ela ainda tem suas consequências muito fortes no presente” (Ana Manoela Karipuna, 2021, p. 7).

É na colonização que está a origem das desigualdades, é a partir deste processo que o patriarcalismo, o paternalismo e os machismos adentraram nos territórios dos povos originários (Ana Manoela Karipuna, 2021). O período histórico da colonização perpetuou e ainda perpetua imposições que não consideram as experiências de vida e os modos de viver das pessoas colonizadas, é por isso que

Ana Manoela Karipuna (2021, p. 6) ressalta que “[...] a violência contra os corpos das mulheres não é cultural dos povos originários, mas uma herança do colonialismo”.

As discussões de gênero, por meio dos movimentos feministas decoloniais, tem questionado as imposições coloniais que perduram até os dias de hoje e, estas também tem sido as discussões realizadas pelos movimentos de indígenas mulheres, que tem como características as demandas pelas “[...] mobilizações pelas participações nos lugares de enunciação; o empoderamento pelo acesso à formação e informação qualificada; e o combate à violência contra a mulher” (Ana Manoela Karipuna, 2021, p. 9).

Porém, vale ressaltar que as demandas das indígenas mulheres e as opressões que sofrem são “[...] de origem e natureza distinta daquelas que atingem as mulheres não indígenas” (Ana Manoela Karipuna, 2021, p. 9). Assim percebemos as múltiplas demandas dos feminismos, Raquel Kubeo (2021, p. 128) aponta: “[...] eu vejo que quando falamos de feminismo, as próprias pessoas brancas ou negras, cada uma tem um jeito de lutar por coisas que melhorem a qualidade de vida da mulher, para que a mulher possa ser escutada”.

Dando continuidade aos apontamentos de Ana Manoela Karipuna (2021) se existe ou não um feminismo indígena, ela salienta o papel da oralidade de suas parentas acadêmicas, as quais realizam uma tarefa de mediação entre os conhecimentos dos territórios indígenas e os conhecimentos dos territórios das universidades, isso gera a responsabilidade “[...] de dialogar a respeito de diversos assuntos com as suas comunidades, entre estes sobre os feminismos” (Ana Manoela Karipuna, 2021, p. 4).

É a partir dessa mediação entre os conhecimentos dos territórios indígenas e os conhecimentos dos territórios das universidades que Ana Manoela Karipuna (2021, p. 2) realça que as indígenas mulheres, em contexto nacional, estão realizando “[...] experiências de resistência e movimento e diálogo com debates de gênero e empoderamento feminino”.

Mesmo que a definição de um feminismo indígena ainda esteja em construção no Brasil, tendo concordâncias e discordâncias entre as parentas dos movimentos de indígenas mulheres, os valores destes movimentos são similares, pois se articulam no âmbito das discussões de gênero, as indígenas mulheres reconhecem e fortalecem as lutas e demandas de outras mulheres, mas enfatizam que as suas próprias têm raízes distintas (Ana Manoela Karipuna, 2021).

Na continuidade da conversa acerca das discussões de gênero desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira, nos inserimos no contexto local manauara, assim colocamos em cena os apontamentos de Vanderlete da Silva (2022), os quais se referem à análise da realidade de mães manauaras e, ao se referir às mães manauaras, considera as “[...] mulheres de culturas diferenciadas, miscigenadas, tanto indígenas quanto dos povos tradicionais” (Vanderlete da Silva, 2022, p. 63).

As análises de Vanderlete da Silva (2022) são baseadas a partir do conceito de colonialidade do poder e de gênero, estruturas que fortalecem o sistema de dominação e mantém a exploração, a partir disso, a autora percebeu nas entrevistas realizadas com mães manauaras uma evidência da “[...] colonialidade impregnada na subjetividade/intersubjetividade” (Vanderlete da Silva, 2022, p. 64), o que contribui para mantê-las na condição de subalternidade, sobre isso Silva (Vanderlete da Silva, p. 38) enfatiza que

[...] as marcas dos costumes europeus e a estética trazidas pelos colonizadores, acompanhadas dos valores patriarcais, violaram costumes, crenças e valores mantidos pelos antigos habitantes, com ressonâncias na vida cotidiana das mulheres amazonenses contemporâneas.

Mais uma vez percebemos que a colonização criou imposições que perduram até os dias atuais, as quais marcam a história das mulheres na Amazônia, Vanderlete da Silva (2022, p. 39) aponta que estas imposições “[...] se reproduzem nas dinâmicas das relações de exploração estruturalmente estabelecidas [...]” e “[...] colocam as mulheres negras e indígenas em condição de inferioridade” (Vanderlete da Silva, 2022, p. 39).

A maneira pela qual as marcas da colonização afetam a vida das mulheres na Amazônia e, nesse caso em Manaus, é caracterizada pela violência, em seus múltiplos aspectos a violência “[...] vai se mostrando no cotidiano das mulheres manauaras [...]” (Vanderlete da Silva, 2022, p. 90), sua principal luta é pela sobrevivência e, isso demonstra o poder efetivo e destrutivo do sistema colonial de gênero.

Um dos aspectos em que é possível observar a violência, advinda da colonização, na vida das mulheres manauaras é a forma como elas mesmas se identificam, nas entrevistas realizadas por Vanderlete da Silva (2022) com 12 (doze) mães manauaras, 3 (três) se autodeclararam como negras, 2 (duas) como brancas e

4 (quatro) como pardas, sendo que 3 (três) optaram por não responder como se identificam. Nenhuma das entrevistadas se identificou como indígena mulher, mesmo que Manaus seja a cidade brasileira com maior número de habitantes indígenas (IBGE, 2023), sobre isso Vanderlete da Silva (2022, p. 75) relata que “[...] na cidade de Manaus, ser chamado de índia ou índio é uma forma de diminuir o outro, de ofender”, Raquel Kubeo (2021, p. 124) também comenta sobre isso, apontando que “Em Manaus é muito forte as pessoas não se reconhecerem enquanto indígenas, mas terem as tradições culturais indígenas, desde as palavras”.

As imposições coloniais afetaram (e afetam) não só o modo de viver das pessoas colonizadas, mas também o modo como veem a si mesmas, essa é a conclusão a que chega Vanderlete da Silva (2022) a partir das análises das entrevistas que realizou, a colonialidade do poder atua “[...] na continuidade da subalternização dos povos colonizados e na manutenção do pensamento do colonizador” (Vanderlete da Silva, 2022, p. 106).

Vale ressaltar: mesmo as imposições coloniais afetando as vidas de mulheres manauaras até os dias atuais, estas “[...] são herdeiras de culturas ancestrais, cujo papel na comunidade tem elevada relevância [...]” (Vanderlete da Silva, 2022, p. 89), isso demonstra as lutas de resistência contra esse sistema colonial de gênero, sendo assim:

Vale ressaltar que a despeito da imagem construída acerca das mulheres amazônicas, disseminada pelos colonizadores e mantida pela colonialidade, sempre houve resistência contra as formas de violência e/ou desigualdades de gênero. A condição de subalternidade imposta de forma brutal aos povos da Amazônia não se deu sem que lutas intensas fossem e continuem sendo travadas, com a participação efetiva das mulheres (Vanderlete da Silva, 2022, p. 40).

Percebemos a partir das considerações de Vanderlete da Silva (2022) que as discussões de gênero desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira se caracterizam pela inter-relação entre raça/etnia e gênero.

Para ampliar um pouco mais nossa conversa acerca das discussões de gênero desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira, colocamos em cena o contexto de mulheres quilombolas em Oriximiná, município do estado do Pará, este município representa “[...] um marco na luta e resistência quilombola, visto que foi onde ocorreu a primeira titulação coletiva de terra de quilombos (1995), em cumprimento ao que

determina o artigo 68, da Constituição Federativa de 1988” (Ana Caroline Soares; Allan Rodrigues, 2021, p. 114).

No Brasil, vivem 1.327.802 (um milhão trezentos e vinte e sete mil oitocentos e duas) pessoas quilombolas, o que corresponde a 0,65% da população brasileira, é na Região Nordeste que está concentrada a maior parte das pessoas quilombolas, contabilizando um total de 905.415 mil, isso representa 68,19% do total de pessoas quilombolas no país, a Bahia é o estado brasileiro com maior número de pessoas quilombolas, contabilizando um total de 397.059 mil e representando quase 30% do total de pessoas quilombolas no Brasil e, é no município de Senhor do Bonfim/BA que há o maior número de pessoas quilombolas, com 15.999 mil habitantes (IBGE, 2024).

Ana Caroline Soares e Allan Rodrigues (2021, p. 110) realizaram entrevistas com duas mulheres quilombolas que ocupam o lugar de liderança em suas comunidades, estas “[...] registraram suas percepções sobre luta, gênero, liderança feminina e suas motivações para a resistência diária diante de tantas opressões”, uma das entrevistadas, relata que no início das lutas territoriais as mulheres participavam efetivamente, mas não ocupavam cargos de liderança, a outra também relata que sempre observou a participação das mulheres nas reuniões da comunidade, mas não existia um poder de decisão por parte destas.

Portanto, observamos que as mulheres quilombolas estão conquistando cada vez mais espaços de protagonismo em suas comunidades, Ana Caroline Soares e Allan Rodrigues (2021, p. 122) apontam que “[...] as narrativas e os discursos das mulheres quilombolas de Oriximiná têm ganhado visibilidade” e isso se deve ao fato de que estas mulheres continuam a lutar para que suas vozes sejam ouvidas, pois estas são

[...] vozes de mulheres que ousaram romper paradigmas, transgrediram a regras normativas, são falas de mulheres que insistem em ser protagonistas das suas histórias, são vozes de mulheres que refutam os estereótipos, que transcendem a inferiorização, elas são “mulheres que desatam nós” (Ana Caroline Soares; Allan Rodrigues, 2021, p. 123, grifo dos/as autores/as).

A partir das considerações de Ana Manoela Karipuna (2021), Vanderlete da Silva (2022) e Ana Caroline Soares e Allan Rodrigues (2021), entendemos que as discussões de gênero desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira são caracterizadas por uma inter-relação entre as categorias de vida de raça/etnia e

gênero. Esta ótica interseccional faz parte da perspectiva da Epistemologia Feminista Decolonial.

3.2 Articulações possíveis entre gênero e Pierre Bourdieu

A partir da Epistemologia Feminista Decolonial, realizamos algumas articulações entre os estudos e as pesquisas de Pierre Bourdieu (2008, 2010a, 2010b, 2020) e o conceito de gênero, Amurabi Oliveira e Camila da Silva (2021) salientam que mesmo as análises deste autor estejam voltadas para a realidade específica do sistema de ensino francês, a apropriação de seus trabalhos ocorreu em diversos países, bem como os países da América Latina, no entanto, “Reconhece-se, todavia, que sua teoria se referia de forma mais ampla aos sistemas de ensino das sociedades modernas capitalistas” (Amurabi Oliveira; Camila da Silva, 2021, p. 3), além de que “[...] algumas questões lançadas pelo autor poderiam ser pertinentes para se pensar a realidade do Sul Global” (Amurabi Oliveira; Camila da Silva, 2021, p. 3).

Sendo assim, a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil foi (e é) mediada pela relação construída no campo acadêmico entre as ciências sociais brasileiras e as ciências sociais francesas, bem como o sociólogo francês foi “[...] introduzido no Brasil como um autor fortemente vinculado ao debate educacional” (Amurabi Oliveira; Camila da Silva, 2021, p. 8). Assim, consideramos pertinentes alguns apontamentos de Pierre Bourdieu (2008, 2010a, 2010b, 2020) para pensar e refletir sobre o conceito de gênero.

Para realizar as articulações propostas, optamos por selecionar alguns conceitos do sociólogo francês que nos permitem pensar sobre o conceito de gênero, estes são: *habitus*, classificação e violência/poder simbólico. O conceito de *habitus* é definido por Pierre Bourdieu (2008, p. 162, grifos do autor) como “[...] princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas”, o autor complementa que o *habitus* é:

[...] disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem: é o que faz com que o conjunto das práticas de um agente – ou do conjunto dos agentes que são o produto de condições semelhantes – são sistemáticas por serem o produto da aplicação de esquema idênticos – ou mutuamente convertíveis – e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de um outro estilo de vida (Pierre Bourdieu, 2008, p. 163).

O *habitus* é um elemento de vinculação do mundo objetivo ao mundo subjetivo, é o que faz com que as pessoas entendam as regras do campo social onde estão inseridas, as quais são impostas pelas instituições, ou seja, o *habitus* é o modo de agir e de pensar, as regras específicas das instituições sociais são internalizadas pelas pessoas, fazendo com que aprendam a agir conforme as expectativas instituídas (Erineusa Maria da Silva; Eliza Bartolozzi, 2023).

Nesse sentido, compreendemos que o *habitus* é o elemento que faz com que as pessoas internalizem os estereótipos de gênero, os quais são impostos por diversas instituições sociais com o intuito de determinar quais os comportamentos ‘adequados’ a serem seguidos e interpretados por homens e mulheres e por meninos e meninas, essa internalização ocorre de modo tão efetivo que as regras impostas são vistas como naturais. O *habitus* de gênero é, portanto, um recorte do conceito de *habitus* cunhado por Pierre Bourdieu (2008), a formação do *habitus* de gênero ocorre

[...] mediante um trabalho pedagógico psicossomático de socialização difusa e contínua, compartilhado por várias instituições sociais, um trabalho que constrói simultaneamente o sujeito e o mundo, reproduzindo articuladamente estruturas subjetivas (princípios de visão) e estruturas objetivas (princípios de divisão) (Maria Eulina de Carvalho, 2010, p. 77).

Maria Eulina de Carvalho (2010) define que o *habitus* de gênero é ensinado, principalmente, em instituições como a família e a escola, são *habitus* distintos, pois espera-se que meninos e meninas, homens e mulheres, incorporem regras específicas, daí surge o *habitus* masculino e o *habitus* feminino, o primeiro é ensinado como uma questão de honra, enquanto o segundo é caracterizado por uma impotência e submissão, Pierre Bourdieu (2010a, p. 17) aponta que

[...] a divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

No campo dos Estudos de Gênero, entende-se que a identidade de gênero é construída de forma histórica e cultural, da mesma forma que o *habitus* é um sistema socialmente constituído de “[...] disposições cognitivas e somáticas, modo de ser, estado habitual, especialmente do corpo, sujeito à inércia (resistência física à

modificação de seu estado de movimento)” (Maria Eulina de Carvalho, 2004, p. 1), é por isso que compreendemos que os estereótipos de gênero são internalizados por meio do *habitus*, especificamente o *habitus* de gênero.

Mesmo que os estereótipos de gênero sejam impostos por meio do *habitus*, consideramos a partir de Maria Eulina de Carvalho (2010) que existem várias configurações e modos de performar a masculinidade e a feminilidade, o *habitus* pode até durar em nossos corpos e nossas mentes por tempos indeterminados, mas não é imutável, sendo assim, a principal contribuição do conceito de *habitus* para o campo dos Estudos de Gênero refere-se ao entendimento de que os estereótipos de gênero não são naturais ou determinados biologicamente, mas são constituídos socialmente, pois “[...] ninguém é naturalmente homem ou mulher, masculino ou feminina, pois estes significados são socialmente construídos através do processo educacional que molda as identidades de sexo e gênero” (Maria Eulina de Carvalho, 2004, p. 1), além de que “[...] condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes” (Pierre Bourdieu, 2008, p. 164).

Como mencionamos, a escola e a família são as principais instituições sociais que ensinam o *habitus* de gênero, Reginaldo Peixoto e Eliane Maio (2021, p. 8) indicam que a família aguarda a chegada das crianças por meio de uma transformação artificial, constituída por “[...] cores que estampam limites e separam os meninos em seus mundos azuis ou verdes e as meninas em lindos cenários cor-de-rosa”, portanto, a noção bourdieusiana de *habitus* pode ser compreendida como “[...] um importante instrumento conceitual que auxilia compreender a dinâmica das relações sociais” (Erineusa Maria da Silva; Eliza Bartolozzi, 2023, p. 2).

A classificação é outro conceito de Pierre Bourdieu (2020) que pode ser articulado para refletir sobre o conceito de gênero, mesmo que o autor utilize o conceito para pensar sobre a classificação das pessoas em relação às posições que ocupam nos diferentes campos sociais, principalmente no que se refere aos capitais culturais e econômicos que possuem, com o conceito de classificação é possível compreender que as pessoas também são classificadas, nos campos sociais em que estão inseridas, de acordo com sua identidade de gênero, a exemplo disso há a definição (e imposição) dos lugares a serem ocupados na sociedade por homens e mulheres. Em *A Dominação Masculina*, Pierre Bourdieu (2010a, p. 116) aponta:

Excluídas do universo das coisas sérias, dos assuntos públicos, e mais especialmente dos econômicos, as mulheres ficaram durante muito tempo confinadas ao universo doméstico e às atividades associadas à reprodução biológica e social da descendência; atividades (principalmente maternas) que, mesmo quando aparentemente reconhecidas e por vezes ritualmente celebradas, só o são realmente enquanto permanecem subordinadas às atividades de produção, as únicas que recebem uma verdadeira sanção econômica e social, e organizadas em relação aos interesses materiais e simbólicos da descendência, isto é, dos homens.

Para Pierre Bourdieu (2010a, p. 41) a divisão sexista dos espaços sociais leva a “[...] classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino”, ou seja, tudo e todas as coisas e pessoas passam por processos de classificação e, seguindo o raciocínio da teoria do poder simbólico, é válido questionar quem detém poder para instituir e determinar as classificações às pessoas e às coisas.

Ao entender os conceitos de *habitus* e classificação, podemos considerar que estes são parte da dinâmica da violência simbólica e do poder simbólico, Pierre Bourdieu (2010b, p. 7) aponta que é possível perceber o poder por toda parte, “[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado [...]”, o poder simbólico é um poder invisível que “[...] só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Pierre Bourdieu, 2010b, p. 7-8).

O poder simbólico é caracterizado por ser exercido pela enunciação, sendo tão eficaz, ou até mais, do que o poder exercido pela força física ou econômica, pode confirmar ou transformar a visão de mundo, assim como influenciar as ações sobre o mundo, só pode ser exercido se for reconhecido, ou seja, se for ignorado como arbitrário, não se define pelos sistemas simbólicos, pois para ser reconhecido tem de ser definido por meio de uma determinada relação “[...] entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos” (Pierre Bourdieu, 2010b, p. 14). Além disso, “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (Pierre Bourdieu, 2010b, p. 15).

Como apontamos acima, para que o poder simbólico seja efetivamente reconhecido é necessário que seja definido nas relações, relações de poder que dependem do “[...] poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações” (Pierre Bourdieu, 2010b, p. 11), sendo

assim, podemos considerar que as pessoas adultas exercem poder simbólico sobre as crianças que ainda não nasceram, pois determinam de acordo com o sexo biológico como deverão ser, agir e pensar, esta se torna uma relação de poder, de quem dita e quem vai incorporando as regras das instituições sociais ao longo da vida, Reginaldo Peixoto e Eliane Maio (2021, p. 6) enfatizam que os papéis sociais são “[...] determinados desde muito antes do nosso nascimento, quando da descoberta do sexo do/a bebê e por meio de toda expectativa que é colocada com a chegada do novo ser”.

Pierre Bourdieu (2010a) aponta que a força simbólica atua quase como uma magia, exercendo poder sobre os corpos sem nenhum tipo de coação física, no entanto, este poder só pode ser efetivado mediante uma relação de concordância entre quem domina e quem é dominado/a. Mesmo que exista uma concordância nas relações de poder, isso não quer dizer que aqueles/as em situações de dominação não tem a chance de romper com tal estrutura, mas cabe salientar que essa ruptura não se dá somente pelo processo de tomada de consciência e pela vontade de se ver livre, já que a violência simbólica não reside em consciências mistificadas, Pierre Bourdieu (2010a, p. 54) afirma que

[...] só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes.

Portanto, podemos compreender que é por meio das ações de quem exerce o poder e a violência simbólica que o *habitus* de gênero e as classificações de gênero são perpetuadas pela sociedade como algo “normal”, naturalizado, como uma justificativa para desigualdades sociais, as quais são legitimadas apenas pelo viés biológico dos corpos sexuais, instituídas por diversas instituições sociais, reproduzidas como um ciclo vicioso, no entanto, como nos lembra Maria Eulina de Carvalho (2010, p. 78):

[...] a construção cultural-educacional de gêneros opostos e excludentes e da relação de dominação masculina resulta em graves problemáticas e desigualdades sociais, entre as quais cabe destacar a violência masculina: física, simbólica, sexual, praticada contra mulheres, gays, crianças, contra a natureza e a própria humanidade.

Consideramos que os conceitos de *habitus*, classificação e violência/poder simbólico, abordados por Pierre Bourdieu (2008, 2010a, 2010b, 2020), estão intimamente relacionados com o que vem apontando o campo dos Estudos de Gênero, o qual busca evidenciar as desigualdades sociais sofridas entre homens e mulheres e também busca entender quais as justificativas para essas desigualdades, para assim, encontrar formas de combatê-las.

3.3 Formação Docente: o Curso de Pedagogia no Brasil

Para que professores e professoras possam atuar na Educação Básica, a formação em cursos de nível superior é um requisito primordial, é por meio de uma formação sólida que futuros/as professores/as terão subsídios para promover um ensino de qualidade na Educação Básica, visto que de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), o ensino deverá ser ministrado com base no princípio do padrão de qualidade. Portanto, professores e professoras têm o importante papel e a responsabilidade de estarem comprometidos/as com a garantia de direitos dos/as estudantes.

Em nossa pesquisa, optamos por refletir sobre às particularidades do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois como apontamos na Introdução, a diferença percebida entre o Curso de Licenciatura em Pedagogia e os cursos de licenciatura de áreas específicas, como Licenciatura em Música, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Letras Língua Portuguesa etc., é que o Curso de Licenciatura em Pedagogia abrange aspectos mais gerais e amplos da Educação, enquanto que os outros cursos de Licenciatura se aprofundam em uma determinada área da Educação.

Simone Cristina Simões (2020) relata que foi no período colonial, época de organização política e econômica dependentes de Portugal, que teve início a constituição de espaços e ações educacionais, além da organização e definição de regulamentos para formação de pessoas para atuar na docência das primeiras letras. Pela estrutura hierárquica, o acesso à Educação era limitado, excluindo a maioria da população. “A criação de instituições voltadas para formação docente tem como pano de fundo as ideias liberais de popularização do ensino, reforçadas pelo advento da Revolução Francesa (1789-1799)” (Simone Cristina Simões, 2020, p. 97).

Em 1827 foram estabelecidas legislações determinando a criação de escolas de primeiras letras nas cidades mais populosas do interior do império, as quais eram nomeadas de Pedagogia, no entanto, por conta da realidade escravocrata da época, muitas pessoas não tinham acesso às escolas (Simone Cristina Simões, 2020). Em locais elitizados, o ensino era voltado, em sua maioria, para os meninos, a organização cabia a profissionais leigos/as e ordens religiosas (Guacira Louro, 2004).

Dermeval Saviani (2021) relata que foi no período após a independência do Brasil que foi apresentado um projeto de lei de ensino¹⁰, de autoria Januário da Cunha Barbosa, caracterizado por ter a pretensão de instituir um sistema completo de Educação, distribuído em quatro graus, sendo o primeiro grau denominado como *pedagogias*, é nesse projeto que o termo derivado da palavra *pedagogia* surge pela primeira vez na história da Educação brasileira, é também a partir de tal projeto que há pela primeira vez no Brasil uma preocupação com a formação docente.

Quando o ensino era permitido às meninas – e vale lembrar: aquelas inseridas em classes elitizadas – as disciplinas se voltavam para aptidões domésticas, como bordado e costura, enquanto que os meninos estudavam sobre geometria. Assim, as diferenciações de gênero moldavam o ensino da época (Guacira Louro, 2004).

Simone Cristina Simões (2020) menciona que foi no início do século XIX, por meio da reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, que o estabelecimento das Escolas Normais no Brasil passou a ser mais profícuo, estas eram responsáveis por formar docentes habilitados/as para lecionar no denominado ‘ensino elementar’.

Cabe salientar que em meados do século XVIII, a participação de mulheres enquanto professoras era pouco ou não evidenciada, visto que durante o processo educacional brasileiro os homens (padres e mestres formados) eram responsáveis por ministrar as aulas régias – primeiro formato do sistema público de ensino no Brasil – e também as aulas do meio privado, no entanto, o ensino primário deixou de ser uma boa fonte de renda e de prestígio para os homens, fazendo com que buscassem outros níveis de escolarização, tal situação acarretou a necessidade da força de trabalho das mulheres para a manutenção do ensino, esse processo é denominado como feminização do ensino (Guacira Louro, 2004).

Simone Cristina Simões (2020) relata que o final da Primeira República (período de 1889 a 1930) foi marcado por uma perspectiva de formação pedagógica

¹⁰ Projeto que originou a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1817 (Dermeval Saviani, 2021).

mais significativa, momento em que surgiu o movimento Escola Nova¹¹, definido pelo objetivo de repensar a padronização dos programas de ensino pautados pela rigidez.

Quanto ao Curso de Pedagogia no Brasil, Ana Paula Arantes e Raimunda Gebran (2015) relatam quatro momentos de regulação, o primeiro refere-se à criação do curso que aconteceu por volta dos anos 1930 e por meio do Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), este decreto definia que seriam formados/as os/as técnicos/as em Educação. O sistema utilizado na época era denominado de '3+1', em que os/as bacharéis “[...] faziam o curso em três anos e para aqueles que tinham interesse em lecionar, faziam mais um ano, que correspondia à licenciatura” (Carolina Silva, 2019, p. 54).

O segundo momento de regulação foi marcado pela necessidade de atendimento à Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), sendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim surgiu o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 251/1962 (Brasil, 1962), o qual reafirmou o formato de 3+1 dos cursos de Licenciatura e estabeleceu os conteúdos mínimos para o Curso de Pedagogia – bacharelado, composto por disciplinas como Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e algumas disciplinas opcionais (Ana Paula Arantes; Raimunda Gebran, 2015).

A implementação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969 (Brasil, 1969) caracteriza o terceiro momento de regulação do Curso de Pedagogia no Brasil, o qual estabelece as normas de seu funcionamento em atendimento aos princípios da Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), por conta desta lei o Curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia e passou a ser ofertado pelas Faculdades de Educação, regulamentadas por meio do parecer mencionado. Sendo assim, a principal mudança do terceiro marco regulatório do Curso de Pedagogia foi o desmembramento da Faculdade de Filosofia e a constituição de uma faculdade específica para o campo (Ana Paula Arantes; Raimunda Gebran, 2015).

¹¹ O movimento escolanovista (1931-1935) teve como antagonistas os/as católicos/as e os/as Pioneiros/as da Educação Nova, com a publicação do Manifesto dos/as Pioneiros/as da Educação Nova em 1932, educadores/as buscavam a defesa de um sistema de ensino único, pautado pela escola pública, leiga e gratuita e, difundiam seus ideais a partir de publicações de obras próprias ou da organização de coleções, assim firmando suas interpretações acerca da história educacional brasileira, realizaram iniciativas de reforma escolar e organizaram-se na Associação Brasileira de Educação, a qual serviu de suporte institucional em suas lutas (Marta Maria de Carvalho, 2004).

Mesmo com diversas tentativas de reformulação do curso, foi somente nos anos 1990 que houve uma busca pela reflexão acerca do trabalho dos/as pedagogos/as, o que aconteceu no V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, sendo assim, Carolina Silva (2019, p. 56) afirma que a principal mudança “[...] foi uma mudança focal, isto é, saindo de uma formação mais tecnicista e se reafirmando com um curso voltado para a licenciatura”. Portanto, a partir da LDBEN (Brasil, 1996) surgiram novos destinos para a Educação e para os/as profissionais que nela são atuantes.

Ana Paula Arantes e Raimunda Gebran (2015) relatam que o quarto momento de regulação do Curso de Pedagogia no Brasil se deu por meio da implementação das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006), as autoras apontam que “A estrutura curricular do curso permanece constituída pelos três núcleos – estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e os estudos integradores” (Ana Paula Arantes; Raimunda Gebran, 2015, p. 289). Para José Carlos Libâneo (2007, p. 33) a resolução mencionada

Expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional.

Mais adiante na história do Curso de Pedagogia no Brasil, houve a implementação da Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados/as em segunda licenciatura e para a formação continuada (Brasil, 2015), em que se define a Educação por meio do “[...] respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, 2015, p. 6, grifos nossos).

A partir da DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), a temática de gênero passou a ser incluída nas ofertas dos currículos de formação inicial, o que inclui o Curso de Pedagogia (Brasil, 2015). Aline Malagi (2020, p. 102) discute que as Diretrizes mencionadas “[...] podem ser consideradas portadoras de um conteúdo inovador no âmbito da formação docente, ao reconhecer e orientar que

as temáticas de Gênero e Sexualidade, além de outras afins, sejam priorizadas e contempladas [...]”.

Aline Malagi (2020) relata que a contar da data de publicação das DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) foi estipulado um prazo de dois anos para que os cursos de Licenciatura se adequassem às estas Diretrizes, no entanto, esse prazo foi alterado para quatro anos a partir da data de publicação, sendo assim, durante esse período os Cursos de Pedagogia permaneceram pautados nas DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006).

Após os quatro anos de processo para adaptação às DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), foi estabelecida uma nova resolução, a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa nova resolução revoga a anterior.

As DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019) representam um retrocesso nas discussões acerca de gênero e sexualidade na formação docente, visto que “[...] excluiu os temas relacionados à Gênero e Sexualidade como se apresentava na Resolução CNE/CP nº. 2/2015” (Aline Malagi, 2020, p. 103).

No contexto amazonense das Políticas Públicas de formação docente, podemos salientar os “[...] avanços significativos com a implementação do novo PCCR (Lei nº 3.951/2013)” (Ione Maria Mendes; Arminda Rachel Mourão, 2021, p. 97), o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração da rede estadual de ensino do Amazonas resultou em avanços no “[...] regime e jornada de trabalho; a progressão horizontal, vertical e diagonal e a remuneração dos profissionais do magistério” (Ione Maria Mendes; Arminda Rachel Mourão, 2021, p. 97). Ione Maria Mendes e Arminda Rachel Mourão (2021, p. 109) enfatizam que “[...] a implementação de políticas públicas voltadas à valorização do docente faz-se imprescindível para a melhoria das condições de trabalho do mesmo [...]”.

José Carlos Libâneo (2010) aponta que há discussões persistentes na história do Curso de Pedagogia no Brasil que dificultam a caracterização do próprio curso, o autor ressalta que “[...] a história dos estudos pedagógicos, do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas

peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século” (José Carlos Libâneo, 2010, p. 47).

Para Dermeval Saviani (2021), é provável que esse quadro de crise do Curso de Pedagogia esteja relacionado com a demora da criação e implementação de suas Diretrizes Curriculares. Diante disso, pesquisadores/as da temática da formação docente definem o Curso de Pedagogia de distintas formas, Dermeval Saviani (2021) ressalta que este curso está intimamente relacionado com a Educação, pois dela se origina e para ela se destina, o campo do conhecimento da Pedagogia pode ser definido como o “[...] estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (José Carlos Libâneo, 2010, p. 30).

Dermeval Saviani (2021, p. 131) propõe que a realidade da escola deve ser o eixo principal do processo formativo de professores/as, ou seja, a docência seria a caracterização principal do Curso de Pedagogia e justifica que “[...] a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas”.

José Carlos Libâneo (2010) também parte do princípio de que a escola e a docência devem ser a referência do processo formativo de professores/as, no entanto, o autor sugere que as práticas educativas fazem parte de diversas instâncias da vida social e não se limitam à escola e à docência, para ele “A base da identidade profissional do educador é a **ação pedagógica**, não a ação docente” (José Carlos Libâneo, 2010, p. 55, grifos nossos).

Tal consideração feita por José Carlos Libâneo (2010) decorre do entendimento de que o campo do conhecimento da Pedagogia se origina da Educação e para ela se destina, o autor também ressalta: a Educação é um “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades” (José Carlos Libâneo, 2010, p. 26).

Diante das considerações de Dermeval Saviani (2021) e José Carlos Libâneo (2010), percebemos que há divergências e convergências entre os/as pesquisadores/as da temática da formação docente acerca da definição do Curso de Pedagogia, mas o que prevalece como característica principal é a relação com a Educação.

Os Cursos de Pedagogia são caracterizados por oportunizar aos/às professores/as em formação uma visão ampla da Educação, que contempla diversos

contextos e realidades, possibilitando o debate de diversas temáticas, que atravessam questões sociais e perpassam o ambiente escolar, e que podem ser cada vez mais refletidas e analisadas para que a escola seja um espaço de diálogo democrático e promotora da democracia, cidadania e experiências igualitárias. Nesse sentido, a formação docente no Brasil, “[...] perpassa inúmeros desafios, uma vez que implica organizar saberes teóricos e práticos que fundamentem e legitimem a atuação profissional com crianças e adolescentes em processo de construção de identidade” (Felipe Negrão; Marcio dos Santos, 2020, p. 178).

Portanto, os Cursos de Pedagogia no Brasil são caracterizados por sua ampla dimensão da Educação, em seus currículos é possível observar questões das temáticas de Alfabetização e Letramento, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e, muitas outras demandas. Dessa forma, em nossa pesquisa buscamos analisar se dentre estas demandas estão incluídas as questões de gênero, tão importantes para o debate educacional quanto às demandas mencionadas acima.

4. CAMINHOS DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM SOBRE GÊNERO?

Nesta seção, buscamos identificar o que apontam os documentos oficiais da Educação, que abordam a formação docente, acerca das discussões de gênero, para isso selecionamos os documentos inseridos no Quadro abaixo:

Quadro 5 – Documentos de formação docente

	DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Ministério da Educação	1996
2	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	Conselho Nacional de Educação	2006
3	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	Conselho Nacional de Educação	2015
4	Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Ministério da Educação	2014
5	Plano Estadual de Educação do Amazonas	Governo do Estado do Amazonas	2015
6	Plano Municipal de Educação de Manaus/AM	Prefeitura do Município de Manaus	2015
7	Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas	UFAM	2008
8	Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas	UFAM	2018
9	Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas	UEA	2021
10	Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	IFAM	2017
11	Base Nacional Comum Curricular	Ministério da Educação	2018
12	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica	Conselho Nacional de Educação	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A seleção dos documentos se justifica por serem caracterizados como documentos oficiais, alguns destes estão em vigor desde o ano de sua publicação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018a), outros foram revogados, como as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), assim como

há aqueles prestes a acabar o seu período de vigência, como o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE/AM (Amazonas, 2015) e Plano Municipal de Educação de Manaus/AM – PME/Manaus (Manaus, 2015).

Compreendemos que os documentos selecionados fazem parte da Educação no que se refere às suas regulamentações e formas de funcionamento, sendo assim, concordamos com Amábili Fraga (2022, p. 62) ao enfatizar que

Ao tratarmos da Educação, direito fundamental da sociedade, tanto no que tange o processo de formação docente até o funcionamento das escolas, é necessário compreender que todas essas esferas são regulamentadas por legislações, decretos e diretrizes que conduzem e orientam a prática educativa no país. Todas essas normativas são discutidas e definidas a partir de uma construção histórica e social.

As análises dos documentos selecionados no Quadro 5 estão inseridas nas subseções a seguir e foram feitas conforme a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), as etapas utilizadas estão detalhadamente descritas na seção 2 intitulada como *Caminhos de construção da pesquisa: a metodologia*. Estas análises estão baseadas nos códigos, categorias e subcategorias elaborados e descritos nos Quadros 1 e 3 e tem como objetivo identificar o que apontam os documentos oficiais sobre formação docente acerca das discussões de gênero.

4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 está em vigor há 28 (vinte e oito) anos no Brasil, “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1996, p. 8).

Ao orientar as normas e ações do sistema de ensino brasileiro, a LDBEN (Brasil, 1996) também é responsável pela regulamentação da formação docente no Brasil, Djalma de Carvalho (1998, p. 82, grifos do autor) define que esta Lei

[...] fixa, em relação aos Profissionais da Educação, diversas normas orientadoras: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *locus* da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente.

Como toda Política Pública, a LDBEN (Brasil, 1996) foi construída em uma arena de disputas políticas e ideológicas, Djalma de Carvalho (1998) aponta que o processo de construção da atual LDBEN foi marcado por dois momentos, o primeiro constituído por amplos debates entre as partes envolvidas, as quais eram a Câmara Federal, o Governo, os partidos políticos, as associações educacionais, os/as educadores/as e empresários/as, já o segundo momento constituiu-se pela relação com a orientação da política educacional e governamental assumida na época pelo professor Darcy Ribeiro, o Chefe do Poder Executivo da época sancionou a Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996) denominando-a como Lei Darcy Ribeiro.

Djalma de Carvalho (1998, p. 81) caracteriza as disputas políticas e ideológicas desse momento de construção da LDBEN (Brasil, 1996), como disputas “[...] entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo”, no entanto, o mesmo autor aponta que quem venceu tal disputa foi a política neoliberal, a qual apontava como objetivo estar presente não só em uma dimensão global, mas também no interior das salas de aula, com a intenção de “[...] formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada” (Djalma de Carvalho, 1998, p. 81).

Mesmo que a LDBEN (Brasil, 1996) não garanta por si só a transformação da realidade educacional, bem como a formação inicial e continuada, esta Lei produz efeitos significativos a essa mesma realidade, sejam negativos ou positivos, por isso ressaltamos:

Produzida em tempos de “globalização”, a Nova LDB poderá, com facilidade, se ajustar à conjuntura, ou seja, aos acontecimentos, cenários, atores, relações de forças e de articulação entre estrutura e conjuntura e, desta forma, ser capaz de proporcionar aos governantes os meios necessários para a implementação de políticas educacionais adequadas à redução do Estado, inclusive na área da educação obrigatória e gratuita (Djalma de Carvalho, 1998, p. 90).

Compreender o contexto social, histórico e político de construção e implementação da atual LDBEN, é um aspecto que nos auxilia a refletir e analisar sobre como esse documento legislativo inclui (ou não) as discussões de gênero em seu texto.

Conforme a técnica da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), a análise da LDBEN (Brasil, 1996) foi realizada a partir da regra de presença ou

ausência e pela regra de frequência dos códigos elaborados, os quais se constituem por meio da revisão bibliográfica, ou seja, tanto a codificação quanto a categorização de nossa análise é dedutiva, já que esta é baseada nas contribuições já existentes na revisão bibliográfica. Descritos no Quadro 1, os códigos são: **gênero; sexualidade; interseccionalidade; formação docente.**

Inicialmente, buscamos no sumário do documento os títulos das seções que se encaixassem com pelo menos um dos códigos, a partir disso selecionamos a seção *Título VI – Dos Profissionais da Educação*, que foi associada com o código de formação docente, esta seção foi lida na íntegra. Nesta seção, a LDBEN (Brasil, 1996) define que os/as profissionais da Educação são aqueles/as atuantes na Educação Básica e que tenham sido formados/as em cursos reconhecidos, podendo ser:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36; e
- V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996, p. 41-42).

Além da definição geral dos/as profissionais da Educação, a LDBEN define os critérios para a formação de quem pretende atuar, especificamente, na docência da Educação Básica, sendo assim, esta formação “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Brasil, 1996, p. 42).

Como já mencionamos, a seção *Título VI – Dos Profissionais da Educação* da LDBEN está associada com o código de formação docente, no entanto, o objetivo de nossa análise é identificar como esse documento legislativo inclui (ou não) as discussões de gênero. Portanto, durante a análise desta seção, também buscamos identificar os códigos de gênero e sexualidade.

Os códigos não foram encontrados, o que encontramos foi uma possível relação dos fundamentos da formação dos/as profissionais da Educação com o código de gênero, a LDBEN aponta que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de **sólida formação básica**, que propicie o **conhecimento dos fundamentos científicos e sociais** de suas competências de trabalho;
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, 1996, p. 42, grifos nossos).

Podemos considerar que uma sólida formação básica também deve incluir em suas abordagens a temática de gênero, bem como há as teorias científicas que se aprofundam nesta temática e podem ser mais bem compreendidas por meio dos estágios supervisionados.

No entanto, levando em consideração a regra de presença ou ausência da Análise de Conteúdo, observamos que o código de gênero não aparece na LDBEN, há apenas uma possível associação indireta, a partir disso o código de formação docente identificado na LDBEN (Brasil, 1996) relaciona-se com a subcategoria denominada como Silenciamento de gênero nas Políticas Públicas de formação docente, descrita no Quadro 3. Sobre esse silenciamento, Karine Zimmer (2021, p. 62) relata:

[...] a ausência de palavras também diz muito sobre a história, visto que, no percurso das políticas educacionais e curriculares brasileiras, apoiamos-nos em excertos que não necessariamente mencionam gênero e sexualidade, mas se referem à garantia dos direitos de sujeitas/os sociais de serem respeitadas/os em suas especificidades e subjetividades, a fim de superarmos as desigualdades sociais, numa perspectiva de educação plural, ética e mais justa.

Portanto, a LDBEN (Brasil, 1996), enquanto documento legislativo, não realiza discussões amplas e significativas acerca da temática de gênero, dificultando sua inclusão na formação docente e, conseqüentemente, determinando a ausência de discussões da temática na Educação Básica, o que poderia promover uma efetiva contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária.

4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são regulamentadas e sancionadas por meio da Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006 e definem os “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (Brasil, 2006, p. 1). As DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) estão em vigor há 18 (dezoito) anos no Brasil.

As DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) estão fundamentadas, dentre outros aspectos, no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que é apontado que a formação para atuar na docência da Educação Básica deverá ser realizada em nível superior, em Cursos de Licenciatura Plena (Brasil, 1996). Portanto:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1).

Visto que as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) cumprem o que está disposto no artigo 62 da LDBEN, observa-se uma demora de 10 (dez) anos para a implementação das Diretrizes, do período de 1996 a 2006, Dermeval Saviani (2021) comenta que essa demora pode ter influenciado um quadro de crise no Curso de Pedagogia, o que “[...] trouxe à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura” (Leda Scheibe, 2007, p. 44).

O contexto social, histórico e político de construção das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) foi caracterizado por amplas e longas discussões acerca da reforma na organização dos Cursos de Graduação e na formação docente no Brasil, na arena de disputas políticas e ideológicas existiu um embate entre a regulamentação apontada pela LDBEN (Brasil, 1996) e as diversas configurações existentes nos Cursos de Pedagogia em funcionamento no país (Leda Scheibe, 2007).

Em 1997, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (Sesu/MEC), iniciou o processo de mudança curricular do Curso de Pedagogia, instituiu o Edital nº. 4, de 4 de dezembro de 1997 (Brasil, 1997), solicitando das Instituições de Ensino Superior propostas para a elaboração das Diretrizes do Curso de Pedagogia, as propostas enviadas pelas coordenações de Cursos das IES serviram de base para a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por professores/as de diversas Faculdades de Educação do Brasil, essa comissão elaborou, em maio de 1999, uma proposta de Diretrizes para o Curso de Pedagogia (Leda Scheibe, 2007).

Além das propostas enviadas pelas coordenações de Cursos de IES para a Sesu/MEC, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia também fundamentou suas propostas com base em discussões nacionais, em que foram ouvidas diversas entidades da área da Educação, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), a Associação Nacional de Administradores Educacionais (Anpae) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) (Leda Scheibe, 2007).

Mesmo com a movimentação de professores/as, em âmbito nacional, para sugestão de propostas às Diretrizes do Curso de Pedagogia, houve um período de silêncio por parte do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) em relação à implementação das Diretrizes, que aconteceu de maio de 1999 a abril de 2005, sobre isso Leda Scheibe (2007, p. 53) menciona:

Após vários anos de expectativa, sob fortes pressões das comunidades acadêmica e educacional-empresarial, o Conselho Nacional de Educação divulgou, no dia 17 de março de 2005, para apreciação da sociedade civil, uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. O documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, por encaminhar, para o curso de Pedagogia, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior.

Dermeval Saviani (2021) aponta que o movimento de professores/as em relação à reformulação do Curso de Pedagogia, realizado principalmente por meio da Anfope, se colocou contrário às propostas elaboradas por Valnir Chagas, portanto, a minuta de Resolução das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006), mencionada na citação acima, foi rejeitada pela comunidade acadêmica, resultando

em novas mobilizações por parte de professores/as, a Anfope, ANPEd e Cedes sintetizaram suas manifestações contrárias à minuta e enviaram ao CNE uma solicitação de audiência pública antes da aprovação definitiva das Diretrizes (Leda Scheibe, 2007).

Após as críticas em relação à minuta de Resolução, inseridas no documento de solicitação de audiência pública, enviadas ao CNE, foi elaborado um novo parecer sobre as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006), incluindo algumas das demandas apontadas pelo movimento de professores/as no Brasil (Leda Scheibe, 2007). Sendo assim, o Curso de Pedagogia é caracterizado por uma estrutura de 3 (três) núcleos principais, sendo: **I – Núcleo de Estudos Básicos; II – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; III – Núcleo de Estudos Integradores.**

Mesmo com algumas das solicitações das entidades da área da Educação atendidas pelo CNE, pesquisadores/as da temática da formação docente ainda apontam algumas fragilidades nas legislações do Curso de Pedagogia, Livia Crespi e Márcia Nóbile (2018, p. 333) enfatizam:

Em seus mais de 75 anos de existência no cenário universitário brasileiro, o curso de graduação em Pedagogia tem apresentado um histórico de disparidades entre os textos legais regulamentários propostos pelo legislativo, as políticas públicas voltadas para educação e as reivindicações dos mais diversos setores da sociedade civil, seja por apresentarem uma definição vaga sobre a função real do pedagogo na sociedade ou por minimizar o curso a uma formação técnica e dicotômica, sobrepujando muitas vezes o conhecimento prático ao conhecimento didático.

Levando em consideração o contexto exposto, olhamos para as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) com um olhar mais crítico em relação a inclusão (ou não) das discussões de gênero no documento, com base na regra de presença ou ausência da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), identificamos apenas uma ocorrência do código de gênero nestas Diretrizes (Brasil, 2006), especificamente em um dos trechos que constituem as atividades docentes a serem realizadas por formados/as no Curso de Pedagogia, uma das atividades é:

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de **gêneros**, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, **escolhas sexuais**, entre outras; (Brasil, 2006, p. 2, grifos nossos).

O código de gênero identificado na citação acima, também se relaciona com a categoria de **concepções de gênero e sexualidade**, caracterizada por identificar a identidade de gênero e a sexualidade como dimensões da vida que se inter-relacionam (Aline Malagi, 2020; Guacira Louro, 2001). Mesmo existente, a inclusão da temática de gênero nas DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) não é caracterizada por uma discussão ampla, para a época é um avanço significativo na inclusão da temática de gênero nas Políticas Públicas de formação docente, mas ainda assim é uma discussão rasa.

Além do trecho identificado em relação ao código de gênero, identificamos outros que podem ser associados com a temática de gênero, no entanto, estes trechos não se referem a nenhum dos códigos, das categorias e das subcategorias elaborados, mas são válidos para refletir como a formação docente no Brasil tem se caracterizado ao longo dos anos em relação a temas contemporâneos. Os trechos são:

Quadro 6 – Trechos das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006

Trechos das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006
Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais , valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 1, grifos nossos).
Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária ; (Brasil, 2006, p. 2, grifos nossos).
IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais , étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (Brasil, 2006, p. 2, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Brasil (2006).

O primeiro trecho aponta que a docência é ação educativa e processo pedagógico, de caráter metódico e intencional, mais adiante aponta que a docência se desenvolve com articulações entre conhecimentos científicos e culturais, aqui podemos apontar que a temática de gênero é caracterizada como conhecimento científico produzido, especificamente, no campo dos Estudos de Gênero, portanto, também tem potencial para fazer parte da caracterização da docência no Brasil. O segundo trecho sugere que os/as formados/as no Curso de Pedagogia deverão estar aptos/as a atuar com ética em busca de contribuir para uma sociedade justa,

equânime e igualitária, o que pode ser realizado com base nos fundamentos do campo dos Estudos de Gênero, que visam a construção de uma sociedade destituída de opressões. O terceiro trecho, no mesmo sentido do segundo, define que os/as formados/as no Curso de Pedagogia deverão estar aptos/as a identificar problemas socioculturais e educacionais em busca de contribuir para a superação de exclusões sociais, pessoas que sofrem preconceito de gênero acabam por ser excluídas em diversos âmbitos da sociedade, como na escola, professores/as devem saber como lidar com tais situações.

Consideramos que uma rasa inclusão da temática de gênero nas Diretrizes que fundamentam e regulam o Curso de Pedagogia no Brasil (Brasil, 2006) influenciam, diretamente, na formação de futuros/as professores/as, pois gênero é, como qualquer outra, uma dimensão da vida que é vivenciada em diversos âmbitos da sociedade, assim como na escola, portanto, por ser dimensão da vida vivenciada na escola, deve ser considerada como conhecimento pertinente para a formação docente (Guacira Louro, 2001).

4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial: anos de 2015 e 2019

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada foram regulamentadas por meio da Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), estas Diretrizes foram instituídas para cumprir com o que está disposto nos artigos 61 até 67, bem como no artigo 87, da LDBEN (Brasil, 1996), os quais tratam da formação docente no Brasil, além de estarem em cumprimento com as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006). Além da LDBEN (Brasil, 1996) e das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006), as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) também foram sancionadas para cumprir com outros dispositivos legais e definiam

[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (Brasil, 2015, p. 2-3).

Cabe ressaltar que as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) não estão mais em vigor, pois foram revogadas por meio da Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Mesmo que as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) não estejam mais em vigor, é válido para a nossa pesquisa incluir tais Diretrizes em nossa análise acerca da inclusão (ou não) das discussões de gênero em documentos legislativos que abordam a formação docente, pois ao comparar a Resolução anterior e a Resolução em vigor, podemos identificar se houve continuidade ou descontinuidade das discussões de gênero.

Por isso, optamos por apresentar nossa análise das duas Resoluções mencionadas acima nesta subseção, sem que fossem apresentadas de forma isolada, no entanto, abordaremos a seguir o contexto social, histórico e político de construção de cada Resolução separadamente para, posteriormente, fazer as relações entre os dois contextos.

Vera Bazzo e Leda Scheibe (2019) relatam que as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) foram bem recebidas pelos/as educadores/as brasileiros/as.

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência (Vera Bazzo; Leda Scheibe, 2019, p. 671).

Apesar da recepção positiva em relação às DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), houve uma demora injustificável, por parte das instituições formadoras, para a implantação das Diretrizes (Vera Bazzo; Leda Scheibe, 2019). Como mencionamos em um dos tópicos da subseção 3.1, sobre as pesquisas científicas no Brasil acerca de gênero e formação docente, os Cursos de Licenciatura deveriam se adequar às DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil,

2015) em um prazo de dois anos, a contar da data de publicação das Diretrizes, no entanto, esse prazo foi alterado para quatro anos a partir da data de publicação (Aline Malagi, 2020).

Após os quatro anos de processo para adaptação das DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), foram estabelecidas as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019), sendo assim, as Diretrizes de 2015 (Brasil, 2015) não puderam ser inseridas nos Cursos de Licenciatura de forma efetiva, em relação a isso Vera Bazzo e Leda Scheibe (2019, p. 672) mencionam:

Curioso mencionar que, apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário.

Observamos, de forma nítida, que o contexto social, histórico e político de construção e não implementação das DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) é instituído por um campo de embates e disputas políticas e ideológicas, de um lado o campo social dos/as educadores/as comprometido com as lutas históricas da Educação, de outro o campo dos interesses políticos do Governo da época.

Em relação às regras de enumeração da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), observamos a presença do código de gênero nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) e o total de 5 (cinco) ocorrências deste código, que podem ser visualizadas no Quadro a seguir:

Quadro 7 - Ocorrências de gênero nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015

Ocorrências de gênero nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015	
1	VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero , sexual , religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015, p. 5, grifos nossos).

2	VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual , religiosa, de faixa geracional, entre outras; (Brasil, 2015, p. 6, grifos nossos).
3	VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; (Brasil, 2015, p. 8, grifos nossos).
4	VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros , de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual , entre outras (Brasil, 2015, p. 8, grifos nossos).
5	Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual , religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Brasil (2015).

Todas as ocorrências do código de gênero nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) referem-se à categoria de **concepções de gênero e sexualidade**, pois englobam juntamente estas duas dimensões da vida que se inter-relacionam, a identidade de gênero e a sexualidade.

A primeira ocorrência de gênero nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) refere-se a um dos aspectos que deveriam ser contemplados no projeto de formação dos Cursos de Graduação a serem elaborados com base nestas Diretrizes, a segunda ocorrência refere-se a um dos direcionamentos a ser considerado pelos/as egressos/as dos Cursos de Graduação, a terceira e quarta ocorrência referem-se às aptidões que deveriam ser construídas pelos/as egressos/as dos Cursos de Graduação, caso fossem formulados com base nas Diretrizes mencionadas (Brasil, 2015), a última ocorrência refere-se aos conteúdos que deveriam ser incluídos nos Cursos de Graduação.

Podemos identificar que a forma como as concepções de gênero e sexualidade aparecem nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) se relaciona, intimamente, com o campo dos Estudos de Gênero, pois direcionam-se para questões como a diversidade sexual e de gênero, a superação de exclusões sociais, incluindo as que acontecem por conta da identidade de gênero e a sexualidade, assim como os conteúdos específicos da área da Educação, a exemplo dos conhecimentos construídos cientificamente em relação a gênero e sexualidade.

A perspectiva de tais concepções presentes nas Diretrizes configuram-se por sua relação com a agenda política e social do campo dos Estudos de Gênero, bem como Adriana da Silva (2021, p. 326, grifos nossos) aponta: “Em nossa atual conjuntura o respeito a diversidade étnica, **sexual**, de **gênero**, religiosa, política ou de qualquer outra ordem está grifado na agenda de debates e ações de muitos coletivos sociais”. Aline Malagi (2020, p. 102) também sugere que as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) podem ser:

[...] consideradas portadoras de um conteúdo inovador no âmbito da formação docente, ao reconhecer e orientar que as temáticas de Gênero e Sexualidade, além de outras afins, sejam priorizadas e contempladas, na forma de conteúdos curriculares presentes nos processos formativos dos cursos de todas as licenciaturas.

Portanto, para a época, as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) representaram um avanço em relação às discussões de gênero e sexualidade, já que a forma como aparecem se relaciona com as perspectivas de estudiosos/as do campo dos Estudos de Gênero, no entanto, esse avanço foi impedido de ser concretizado, pois a resolução que define estas Diretrizes (Brasil, 2015) foram revogadas pelas atuais DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019).

A Resolução nº. 2/2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019) e foi instituída tendo em vista o que está disposto no § 1º do artigo 9º e no artigo 90 da LDBEN (Brasil, 1996), regulamenta os princípios a serem considerados pelas Instituições de Ensino Superior na organização dos currículos de Cursos de Licenciatura.

As DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019) devem ser implementadas em “[...] todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (Brasil, 2019, p. 2) e “[...] têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (Brasil, 2019, p. 2).

As DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019) estão em vigor há 5 (cinco) anos e foi estipulado que deveriam ser implementadas em até 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação, ou seja, até 20 de dezembro de 2021, no entanto, para as IES que já tinham implementado o que estava disposto nas DCN

de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) foi estipulado um prazo de até 3 (três) anos, ou seja, deveriam implementar as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019) até 20 de dezembro de 2022. Além disso, “Os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular” (Brasil, 2019, p. 12).

Sobre o contexto social, histórico e político de construção e implementação das DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019), Marcelo Moreira, Divane Silva, Neide Silva e Kátia Cunha (2022, p. 357) apontam:

Percebe-se, nesse contexto, o início de uma descaracterização do processo de formação docente, a fim de torná-lo instrumentalizado, hegemônico, metódico e padronizado, objetivando seguir parâmetros, o que o torna estático, ditador, configurando-se elemento base para ações de políticas públicas em desenvolvimento no país.

Marcelo Moreira, Divane Silva, Neide Silva e Kátia Cunha (2022, p. 360) também definem que as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019) são caracterizadas por uma “[...] política de formação centrada no retrocesso e na descaracterização da formação de professores”.

Portanto, nesse campo de disputas políticas e ideológicas prevaleceram os interesses governamentais da época, representado pelo Governo Bolsonaro – Partido Liberal (2019-2022) e por resquícios do Governo Temer – Movimento Democrático Brasileiro (2016-2018).

Na análise em si das DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019), não identificamos nenhuma ocorrência do código de gênero, somente alguns poucos trechos que se referem mais especificamente ao código de formação docente, inseridos no Quadro a seguir:

Quadro 8 - Ocorrências de formação docente nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019

Ocorrências de formação docente nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019	
1	Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).
2	Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2019, p. 2).
--

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Brasil (2019).

Diante de tais ocorrências, percebemos a formação docente voltada para a construção de competências e habilidades, limitando o processo formativo a um processo técnico e instrumentalizado, essa perspectiva das DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019) revela um retrocesso em relação às DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) e aponta para uma descontinuidade das discussões de gênero e sexualidade, significativamente incluídas nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015).

A exclusão das discussões sobre gênero e sexualidade nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019) também se refere a um silenciamento destas discussões nas Políticas Públicas de formação docente, silenciamento que é apontado em uma das subcategorias da categoria de concepções de gênero e sexualidade, nesta subcategoria compreendemos que “[...] o lugar do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação é um lugar que nunca foi de fato” (Cláudia Vianna, 2018, p. 28).

Sobre o retrocesso e silenciamento das discussões de gênero e sexualidade, percebidas e identificadas nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2019 (Brasil, 2019), Adriana da Silva (2021, p. 326) ressalta:

[...] muitos dos – ainda que pequenos – avanços sociais obtidos nas últimas duas décadas, perigosamente estão sob ameaça por uma política permeada por intolerâncias de todas as ordens. Instrumentalizada por concepções daquilo que definem como defensoras dos valores “tradicionais”, em prol da formação de um suposto “cidadão de bem”, a política vigente no cenário nacional traz à baila diferentes e, por vezes, violentas estratégias de imposição de um modelo de sociedade.

Consideramos ser pertinente que os documentos legislativos reconhecidos como Políticas Públicas de formação docente, incluam, não de maneira rasa, mas de maneira ampla e significativa, as discussões de gênero e sexualidade, no entanto, concordamos com Amábili Fraga (2022, p. 72) que “[...] é preciso mais que um documento para combater as discriminações no espaço escolar”, todavia, são estes documentos que possibilitam e legitimam as discussões a serem inseridas no âmbito escolar, mas isso só é possível “[...] se a formação docente também for um alicerce

nessa luta e formar docentes conscientes do seu papel na Educação Básica” (Amábili Fraga, 2022, p. 74).

4.4 Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Amazonas e Plano Municipal de Educação de Manaus/AM

Nesta subseção, optamos por apresentar conjuntamente a análise do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), do Plano Estadual de Educação do Amazonas (Amazonas, 2015) e do Plano Municipal de Educação de Manaus/AM (Manaus, 2015), pois o PNE (Brasil, 2014) é referência básica e obrigatória para a construção dos Planos estaduais, distrital e municipais de Educação no Brasil. Além disso, nos três Planos mencionados, as mesmas metas abordam a formação docente, sendo as metas 13 até 18, poucas diferenças são percebidas no texto de cada Plano em análise em relação a estas metas.

Mesmo com a escolha de apresentar a análise dos Planos conjuntamente, inicialmente apresentamos brevemente o contexto social, histórico e político de construção e implementação de cada Plano, na sequência apresentamos a análise dos Planos e como estes documentos se relacionam no que se refere ao objetivo proposto em nossa análise, que é identificar como os documentos legislativos incluem (ou não) as discussões de gênero.

O PNE (Brasil, 2014) é regulamentado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, o tempo de vigência é de 10 (dez) anos a contar da data de sua publicação, ou seja, a vigência seria encerrada no dia 25 de junho de 2024, no entanto, de acordo com informações publicadas em julho de 2024 no *site* oficial da Câmara dos Deputados, foi aprovado, pela própria Câmara, o Projeto de Lei 5.665/2023, que prorroga a vigência do PNE até a data de 31 de dezembro de 2025, o texto ainda não foi sancionado pelo atual presidente da república – Luis Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores).

O PNE é constituído por 20 (vinte) metas a serem alcançadas até o último ano, destas 20 (vinte) metas 6 (seis) referem-se à formação docente, é definido pela finalidade de

[...] consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos

e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (Brasil, 2014, p. 9).

O documento é caracterizado como “[...] uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade” (Brasil, 2014, p. 11), além das metas, entendidas como o que de fato se espera alcançar, há também as estratégias, sendo compreendidas como o caminho a ser percorrido para o alcance de cada meta. Camila Silva (2023, p. 55) relata:

O Plano Nacional de Educação, se caracteriza por ser um documento base e, de acordo com os marcos legais hoje estabelecidos, é o instrumento do planejamento educacional brasileiro que define metas e estratégias, a fim de concretizar os objetivos da educação previstos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Documento que fundamenta a elaboração dos Planos Estaduais e Planos Municipais de Educação, norteando as políticas públicas educacionais.

Em relação ao contexto social, histórico e político de construção e implementação do PNE (Brasil, 2014), Dulce Mara Carpes (2016, p. 8) relata que esse processo se deu por meio de debates democráticos e “[...] por uma concepção política no campo dos direitos sociais”, nos debates percebe-se a participação efetiva das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), no entanto, mesmo com uma participação significativa de setores da área da Educação, poucas mudanças foram percebidas no PNE (Brasil, 2014).

Dulce Mara Carpes (2016) destaca que o processo de tramitação para o atual PNE (Brasil, 2014) representou uma preocupação quanto aos rumos que se seguia a Educação pública no Brasil, pois um dos agentes inserido no campo de disputas políticas e ideológicas referia-se aos grandes grupos econômicos, “[...] que além de atuar na educação privada, possuem ramificações nas forças dominantes da economia e na esfera pública” (Dulce Mara Carpes, 2016, p. 8).

Nesse contexto prevalecem os interesses do governo da época, assim como os interesses das esferas privadas, trazendo para a Educação uma perspectiva tecnicista e instrumentalizada. Nisso, percebe-se avanços e retrocessos na história das Políticas Públicas de formação docente no Brasil.

O Plano Estadual de Educação do Amazonas (Amazonas, 2015) é instituído pela Lei nº. 4, de 26 de junho de 2015, com aprovação da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM) e, tem um período de 10 (dez) anos de vigência a

contar da data de sua publicação, ou seja, de 2015 a 2025. Vale lembrar que o PEE/AM (Amazonas, 2015), assim como os demais Planos Estaduais de Educação do Brasil, tem como referência as diretrizes e os parâmetros do PNE (Brasil, 2014). O PEE/AM (Amazonas, 2015, p. 17) propõe:

[...] o desenvolvimento de diretrizes, Metas e ações Estratégicas para o atendimento educacional à diversidade étnica e multicultural da população, além de políticas específicas para a Educação Especial e as delineadas transversalmente voltadas para o respeito às diversidades.

Em seu contexto social, histórico e político de construção e implementação, o próprio PEE/AM (Amazonas, 2015, p. 16) aponta que foi seguida “[...] a lógica do processo democrático, partindo da mobilização dos segmentos sociais envolvidos direta ou indiretamente com as questões do processo educativo formal e informal”, esse processo iniciou-se a nível nacional, por meio das CONAEs, no Amazonas essas conferências foram realizadas nos municípios durante o período de maio a junho de 2013, além das conferências nacionais realizadas nos municípios amazonenses, também foi realizada a Conferência Estadual de Educação (CONEE), no mês de outubro de 2013 (Amazonas, 2015).

Após esse processo inicial, o PEE/AM (Amazonas, 2015) foi elaborado com a responsabilidade do Fórum Estadual de Educação do Amazonas (FEE/AM), essa elaboração também contou “[...] com uma ampla articulação, mobilização e participação da sociedade local” (Amazonas, 2015, p. 10). O próprio PEE/AM (Amazonas, 2015, p. 11) relata:

Nos municípios amazonenses, várias foram as conferências e consultas públicas realizadas. Além da participação da sociedade, contou com a contribuição e participação das prefeituras por intermédio de suas secretarias municipais de educação e dos Fóruns Municipais.

Em âmbito estadual, o FEE/AM promoveu, em parceria com o Governo do Amazonas e da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM), “[...] o Dia “D” nas escolas estaduais e a consulta pública no Centro de Convenções Studio 5” (Amazonas, 2015, p. 11), disso resultou uma significativa participação:

Para a consulta pública foi disponibilizado o site do PEE/AM (pee.am.gov.br) para análise e sugestões de novas estratégias com 49.182 acessos. No dia

“D”, de acordo com as Atas das escolas, houve a participação direta de 27.894 pessoas com 18.596 registros de sugestões no site, enquanto que na Consulta Pública no Studio 5, contou com a presença e participação de 1.135 pessoas (Amazonas, 2015, p. 11).

Mesmo que se observe no contexto social, histórico e político de construção do PEE/AM (Amazonas, 2015) uma participação significativa, cabe a reflexão de como essa participação foi realizada, visto que uma consulta pública mediada por um *site* pode ter dificultado o acesso de muitos/as professores/as, assim como outras pessoas da sociedade civil interessadas na elaboração desse Plano, pois no estado do Amazonas as condições de acesso à *Internet* são instáveis e, muitas vezes, precárias.

O Plano Municipal de Educação de Manaus/AM é sancionado pela Lei nº. 2.000, de 24 de junho de 2015 (Manaus, 2015), tem um período de vigência de 10 (dez) anos, referente aos anos de 2015 a 2025, assim como o PEE/AM (Amazonas, 2015), tem como referência base e obrigatória o PNE (Brasil, 2014), especificamente o que está disposto no artigo 8º, além de cumprirem com o que está disposto no § 1º do artigo 11 da LDBEN (Brasil, 1996).

O PME/Manaus (Manaus, 2015) é caracterizado por abranger, de forma prioritária, “[...] o Sistema Municipal de Ensino, definindo as metas e estratégias que atendam às incumbências que lhe forem destinadas por lei” (Manaus, 2015, p. 2).

Samuel Vinente, Beatriz Chaves e Márcia Galvani (2019, p. 4) destacam que “Considerando que os planos nacionais, estaduais e municipais são dispositivos que se efetivados podem garantir os direitos já consignados em nosso ordenamento jurídico, torna-se importante analisar aspectos importantes sobre sua implementação”, a partir disso os/as mesmos/as autores/as salientam:

Para a implementação de um plano municipal, é fundamental não somente que seja inserido no escopo dos documentos as demandas provenientes de um plano nacional, mas que se leve em consideração as especificidades regionais e local, bem como o contexto histórico, político e social de determinada população (Samuel Vinente; Beatriz Chaves; Márcia Galvani, 2019, p. 10).

Nesse sentido, é possível compreender que o contexto social, histórico e político de construção do PME/Manaus (Manaus, 2015) refere-se à rápida implementação das metas previstas no PNE (Brasil, 2014), sem articulações com o contexto da realidade local, o que prevalece é o que está previsto em âmbito nacional.

Partindo para a análise dos Planos, identificamos que as metas 13 a 18 referem-se ao código de formação docente, são similares em seus textos e apresentam poucas diferenças de um Plano para outro, adiantamos que nenhuma delas referem-se ou articulam-se ao código de gênero, estão apresentadas no Quadro a seguir:

Quadro 9 - Código de formação docente no PNE, PEE/AM e PME/Manaus

	Código de formação docente no PNE, PEE/AM e PME/Manaus		
	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MANAUS
META 13	Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores (Brasil, 2014, p. 225).	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (Amazonas, 2015, p. 111).	Monitorar a elevação da qualidade da educação superior e a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores nas universidades públicas situadas no município de Manaus (Manaus, 2015, p. 9).
META 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (Brasil, 2014, p. 241).	Elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , de modo a atingir a titulação de 10.000 (dez mil) mestres e 3.000 (três mil) doutores até o final da vigência do PEE/AM (Amazonas, 2015, p. 112).	Colaborar com os entes federados para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (Manaus, 2015, p. 10).
META 15	Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da Educação que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 263).	Garantir, em regime de colaboração entre a União (representada pela universidade federal e pelo instituto federal), estado e municípios, no prazo de dois anos de vigência deste PEE/AM, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Amazonas, 2015, p. 122-123).	Garantir, em regime de colaboração entre a União e o município de Manaus, no prazo de um ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incs. I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica municipal possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Manaus, 2015, p. 10).

META 16	Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 275).	Formar, em nível de Pós-Graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu), 60% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM), e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Amazonas, 2015, p. 125).	Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica municipal, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica municipal formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino municipal (Manaus, 2015, p. 10).
META 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 287).	Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas, estadual e municipal de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM) (Amazonas, 2015, p. 127).	Valorizar os profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Educação de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o fim do sexto ano de vigência deste PME (Manaus, 2015, p. 11).
META 18	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior Pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da Educação Básica Pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014, p. 299).	Assegurar, no prazo de dois anos, para todas as redes de ensino do estado, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública e, para o Plano de Cargos e Carreiras dos profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal do Brasil (1988) (Amazonas, 2015, p. 128).	Assegurar, no primeiro ano de vigência deste PME, a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica pública municipal, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Manaus, 2015, p. 11).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Brasil (2014), Amazonas (2015) e Manaus (2015).

As metas 13 e 14 dos três Planos direcionam-se para uma preocupação em garantir o acesso a cursos de formação continuada a nível de Pós-Graduação, especificamente na modalidade de Mestrado e Doutorado, já com a meta 16 é possível compreender a inclusão da Pós-Graduação *Lato Sensu*, âmbito em que são realizados os cursos de especialização, no entanto, isto só fica evidente no PEE/AM (Amazonas, 2015).

A meta 15 é a responsável por garantir as Políticas de Formação dos/as professores/as, o PNE (Brasil, 2014) estabelece a Política em âmbito nacional, o PEE/AM (Amazonas, 2015) em âmbito estadual e o PME/Manaus (Manaus, 2015) a

nível municipal, aqui percebemos a breve mudança no texto de um Plano para outro, dada a necessidade da meta em si, fora isso as especificidades da realidade amazonense no PEE/AM (Amazonas, 2015) e da realidade manauara no PME/Manaus (Manaus, 2015) são quase imperceptíveis, o que é considerado algo crítico, visto que o PNE (Brasil, 2014) é um Plano com aspectos nacionais mais gerais e espera-se de um Plano estadual e municipal aspectos específicos das localidades a que se referem.

As metas 17 e 18 referem-se à valorização dos/as professores/as da Educação Básica, a primeira estabelece que tal valorização deve equiparar o rendimento destes/as profissionais aos/às de outras áreas e que possuam a mesma escolaridade, a segunda assegura a criação de Planos de Carreira, instituídos a nível nacional por meio do PNE (Brasil, 2014), no âmbito do sistema de ensino do Amazonas por meio do PEE/AM (Amazonas, 2015) e no sistema municipal por meio do PME/Manaus (Manaus, 2015).

Mesmo que se direcionem para a formação docente a nível nacional, no âmbito do Amazonas e de Manaus, as metas dos Planos analisados não incluem as discussões acerca da temática de gênero, portanto, não identificamos o código de gênero nas metas de 13 a 18.

Isso nos leva a observar um silenciamento desta temática, mesmo que se preocupem com o acesso aos cursos de Pós-Graduação (metas 13, 14 e 16), os Planos não apontam a temática de gênero como pertinentes para esse nível de formação, no entanto, alguns Programas de Pós-Graduação em Educação – a exemplo do PPGE/UFAM – buscam incluir essa temática em seus currículos, visto que uma das disciplinas ofertadas pelo PPGE/UFAM é a de Racismo, Sexismo, Classismo e Direitos Humanos, a qual foi ministrada no período letivo 2022/02 pela Professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva e pela Professora Doutora Regina Lúcia Sucupira Pedroza (2022, p. 1), esta disciplina tinha como objetivo geral “[...] promover espaço de reflexão e discussão sobre as relações entre psicologia, racismo, sexismo, classismo e direitos humanos”.

Sobre o silenciamento da temática de gênero no PNE (Brasil, 2014), Aline Malagi (2020, p. 100) comenta que a retirada de termos como Gênero e Orientação Sexual de documentos legais, assim como o Plano em questão, “[...] considerando que os estudos de gênero englobam a discussão de todas as formas de preconceitos existentes sobre os sujeitos contemporâneos [...]”, dificulta a superação das

desigualdades sociais, especificamente as de gênero e sexualidade. Sobre a mesma questão, Amábili Fraga (2022, p. 70) ressalta que “Apesar de ainda possuímos um PNE que vise o combate às formas de discriminação, vemos um retrocesso ao ter a retirada desses termos de um documento escrito em pleno século XXI”.

Já o PEE/AM (Amazonas, 2015), mesmo que não aponte a temática de gênero, especificamente, nas metas de 13 a 18, que abordam a formação docente, apresenta em seu documento uma análise situacional das metas 15 a 18, definindo que a “A valorização dos profissionais da educação passa por princípios e diretrizes articulados e integrados à promoção do profissional satisfeito, eficiente e sustentável” (Amazonas, 2015, p. 117), nessa análise ressalta-se que a formação inicial e a continuada devem proporcionar, dentre outras questões, a inclusão de:

[...] questões relativas à educação dos estudantes deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e das **questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas**; trabalho coletivo democrático, autônomo e interdisciplinar; conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais referentes aos níveis e modalidades da Educação Básica (Amazonas, 2015, p. 118-119, grifos nossos).

Nossa análise se direcionou, especificamente para as metas 13 a 18 dos três Planos em referência, pois em cada um destes as metas referem-se à formação docente, no entanto, é válido ressaltar esse trecho do PEE/AM, situado um pouco antes da apresentação da meta 15, apontando, de forma breve, a inclusão das questões de gênero nos cursos de formação de todas as áreas (Amazonas, 2015), para o Amazonas, mesmo que curto, esse pode ser considerado um avanço.

O PME/Manaus (Manaus, 2015), assim como o PNE (Brasil, 2014), não inclui a temática de gênero, nos fazendo identificar um silenciamento desta questão, isso se deve ao contexto social, histórico e político de construção do documento, Márcia Calderipe e Fátima de Jesus (2017, p. 5) destacam:

Na capital, Manaus, o dia 22 de junho de 2015 foi marcado pela assembleia extraordinária para análise das emendas referentes ao Plano Municipal de Educação, ocasião em que não foi permitida a entrada de setores organizados formados por militantes LGBTs, estudantes e professoras/es para a discussão.

Nesse contexto, há os tensionamentos entre os agentes inseridos nesse campo de disputas políticas e ideológicas, de um lado os/as estudiosos/as do campo dos

Estudos de Gênero e de outro o setor conservador da sociedade, sendo assim, a única brecha no PME/Manaus (Manaus, 2015) para articular a temática de gênero na formação docente é a estabelecida nas diretrizes do Plano, em que se propõe a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Manaus, 2015, p. 1).

4.5 Projetos Pedagógicos dos Curso de Pedagogia da UFAM, UEA e IFAM

Ressaltamos que as análises destes Projetos Pedagógicos de Curso foram feitas anteriormente ao ingresso no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), portanto, temos nos preocupado com a inclusão da temática de gênero nos currículos de Cursos de Licenciatura desde 2020, época em que foram realizadas duas pesquisas de iniciação científica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Como mencionamos brevemente na Introdução, a primeira pesquisa científica a qual nos referimos foi realizada de 2020 a 2021, sob o financiamento da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com o título “Menina veste rosa e menino veste azul: práticas sexistas que aprisionam desde a Educação Infantil”, nosso principal objetivo foi investigar como as instituições públicas de Educação Infantil em Manaus/AM podem trabalhar a temática gênero e compreender as possibilidades de a Educação Infantil contribuir para a equidade de gênero na vida das pessoas (Victória dos Santos; Márcio de Oliveira, 2021).

Sendo assim, a primeira pesquisa de iniciação científica que realizamos nos levou a questionar como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia na cidade de Manaus/AM abordam (ou não) as questões de gênero, buscando refletir em como a formação inicial nestes cursos pode promover uma abordagem da equidade de gênero, a qual se faça presente na Educação Básica. Esse questionamento foi o que nos levou a construir a segunda pesquisa de iniciação científica, realizada de 2021 a 2022, tendo o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e intitulada como “Formação docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia na cidade de Manaus/AM e as relações de gênero: limites e possibilidades” (Victória dos Santos; Márcio de Oliveira, 2022).

Dessa forma, consideramos que, atualmente, nossa pesquisa de mestrado é um aprofundamento do que trabalhamos durante a época da elaboração das pesquisas de iniciação científica, assim retomamos as análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFAM, UEA e IFAM para realizar uma comparação entre estes projetos e, assim, verificar qual destes tem uma abordagem ampla ou significativamente razoável das questões de gênero durante o processo formativo de professores/as.

4.5.1 Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UFAM: anos de 2008 e 2018

Optamos por apresentar conjuntamente as análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFAM, referentes ao ano de 2008 e 2018, pois situam o mesmo contexto de processo formativo e essa análise em conjunto nos possibilita a reflexão acerca da tramitação entre um PPC e outro. Inicialmente, relatamos alguns momentos do contexto social, histórico e político de construção de cada PPC, encontrado no texto do próprio documento.

O PPC de Pedagogia da UFAM/2008 foi caracterizado por abranger diversas dimensões para a formação do/a licenciado/a, sendo estas dimensões a teórica, científica, pesquisa e prática, “[...] todas tendo como eixo um docente e um gestor com condições para atuar com conhecimento no mercado de trabalho que requer a sociedade atual” (UFAM, 2008, p. 6), essas dimensões tinham como objetivo “[...] o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social e cultural segundo múltiplas dimensões de conhecimento: o ético, o político, o artístico, o técnico, o afetivo entre outros” (UFAM, 2008, p. 6).

O contexto social, histórico e político de construção do PPC de Pedagogia da UFAM/2008 é marcado pelo processo de tramitação das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006), que na época “[...] refletiam as convergências e os conflitos sobre a formação do Pedagogo definidas especialmente pelas reflexões sobre as habilitações técnicas e a formação do professor” (UFAM, 2008, p. 2), a partir desse tensionamento, a nível nacional, as articulações para a reformulação do PPC de Pedagogia da UFAM/2008 iniciaram no ano de 2005, especificamente na XIX Semana de Pedagogia, em que foram apresentados os posicionamentos defendidos pelo Forumdir e pela Anfope (UFAM, 2008).

No ano de 2006, com as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) já aprovadas, novas articulações foram traçadas na comunidade acadêmica da Faculdade de Educação, na XX Semana de Pedagogia foi elaborado um cronograma, “[...] apontado para a definição do novo projeto político, pedagógico e curricular do curso” (UFAM, 2008, p. 2), além disso, também no ano de 2006

[...] foi realizada a I Mostra da FACED, na qual foram apresentados e discutidos pela Comunidade Facediana os trabalhos desenvolvidos no Ensino, na Pesquisa e na Extensão. Através das exposições temáticas, dos produtos e dos relatos dos diversos grupos de pesquisa e desenvolvimento de ações educacionais, foram dimensionadas e analisadas a produção desenvolvida pela FACED, aprofundando o debate sobre as limitações, os obstáculos e as possibilidades, teóricas, metodológicas e organizacionais, para a formulação de uma nova proposta pedagógica e curricular (UFAM, 2008, p. 2).

No processo de definição das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) encontravam-se contradições acerca da formação para a docência ou a formação de profissionais “[...] para o exercício de atividades específicas em várias áreas do saber/fazer educacional e pedagógico” (UFAM, 2008, p. 2), no entanto, após os conflitos e tensionamentos, o PPC de Pedagogia da UFAM/2008 caracterizou-se pela “[...] formação do Pedagogo, como licenciado na docência da Educação Infantil, na Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Democrática do ambiente escolar e não-escolar” (UFAM, 2008, p. 6).

Mesmo que considere o que foi instituído a nível nacional, com a representação das DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006), o PPC de Pedagogia da UFAM/2008 também constitui-se pelos posicionamentos dos movimentos sociais de educadores/as, percebe-se então, uma construção coletiva, a qual é enfatizada pelo próprio PPC com o “[...] entendimento de que a função social e constituição da identidade do Profissional graduado pelo Curso de Pedagogia/UFAM deve tomar como referência a realidade da Região Amazônica” (UFAM, 2008, p. 2).

O PPC de Pedagogia da UFAM em vigência foi implementado no ano de 2018, por meio da Resolução nº. 095/2018, assim como o PPC anterior, também é caracterizado por abranger diversas dimensões para a formação do/a licenciado/a, como a dimensão teórica, científica, pesquisa e prática, “[...] todas tendo como eixo um(a) docente e um(a) gestor(a) com condições para atuar com conhecimento no mercado de trabalho que requer a sociedade atual” (UFAM, 2018, p. 13). O PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018, p. 19) sugere:

A formação do Profissional da Educação no curso de Pedagogia é definida a partir de uma sólida base teórica, científica e técnica, constituída através dos processos integrados de apropriação de constructos teórico-pedagógicos, exercício metodológico em prática pedagógica, pesquisa em áreas específicas do desenvolvimento curricular, dos processos de ensino, aprendizagem e gestão da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao contexto social, histórico e político de construção do PPC de Pedagogia da UFAM/2018, este se refere a dois momentos cruciais para as Políticas Públicas de formação docente no Brasil, o primeiro foi o processo de implementação das DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) e o segundo a construção da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), sobre as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015) é apontado no PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018, p. 8) que

Esta publicação não revogou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, mas introduziu novas configurações para se pensar a organização curricular em termos de definição da carga horária para as horas de prática como componente curricular, para o estágio supervisionado, para as atividades dos núcleos formativos e para a composição das horas de atividades teórico-práticas (AACC).

A partir das DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), a comunidade acadêmica da FACED iniciou, em 2016, o processo de revisão do PCC em vigor na época, tal processo foi caracterizado por sua construção coletiva, em diálogos com a comunidade Facediana, em seu percurso foram realizadas “[...] ações coletivas para discussão, avaliação e encaminhamentos que ensejassem as tomadas de decisão quanto a proposta a ser efetivada” (UFAM, 2018, p. 8). Inicialmente, foi realizado um

Seminário sobre o ENADE, realizado no dia 24 de fevereiro de 2016, organizado pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE que coordenou esta proposta de reformulação. O objetivo deste Seminário foi refletir e avaliar o desempenho institucional da FACED nas avaliações de larga escala nas quatro edições em que o curso participou (2005; 2008; 2011; 2014) (UFAM, 2018, p. 8).

Ainda no processo de revisão do PPC em vigência na época, decorrido das exigências previstas nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) passava por seu processo

de construção, nisso a FAGED realizou um seminário para discussão da Base, realizado em março de 2016, já que embora a Base ainda estivesse em elaboração, “[...] já acumulava as reflexões das entidades representativas dos profissionais da educação sobre os impactos da implantação da BNCC nos cursos de formação de professores” (UFAM, 2018, p. 9).

Com posicionamento crítico em relação à tônica utilitarista, a partir da qual a BNCC pudesse se tornar o norte tanto para a definição de currículos da Educação Básica quanto para a organização dos cursos de formação de professores, em uma perspectiva neotecnicista, marcada pela sobrevalorização metodológica em detrimento da necessária relação entre teorias e práticas, as discussões foram produtivas para avaliar a proposta curricular do curso de Pedagogia da FAGED (UFAM, 2018, p. 9).

Considerando os marcos regulatórios mencionados acima, o período de reformulação e construção do PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018) refere-se aos anos de 2016 a 2018, processo marcado, como aponta o próprio PPC, por uma construção coletiva e democrática, com a realização de intensos debates, reflexões e estudos, além disso, permanece o entendimento de que a “[...] função social e constituição da identidade do profissional graduado pelo Curso de Pedagogia/UFAM – FAGED deve tomar como referência a realidade da Região Amazônica” (UFAM, 2018, p. 5).

Em relação à análise dos PPC’s de Pedagogia da UFAM, referentes aos anos de 2008 a 2018, em que buscamos identificar como tais documentos incluem (ou não) as discussões de gênero, evidenciamos algumas ocorrências do código de gênero nos dois PPC’s, as ocorrências no PPC de Pedagogia da UFAM/2008 (UFAM, 2008) são as seguintes:

Quadro 10 - Ocorrências de gênero no PPC de Pedagogia da UFAM/2008

Ocorrências de gênero no PPC de Pedagogia da UFAM: ano de 2008	
TÓPICO DO PCC	TRECHO EM QUE APARECE
FORMAÇÃO DE PESSOAL E MERCADO	Para a formação do Professor de crianças, diversas exigências se colocam na sociedade contemporânea, seja sobre os novos enfoques, necessidades e condições de formação da criança, seja também a preocupação com as questões da inclusão tecnológica e digital, das relações como meio ambiente, das relações de gênero , do mundo do trabalho (UFAM, 2008, p. 8, grifos nossos).
PERFIL DO/A LICENCIADO/A EM PEDAGOGIA	Desenvolver consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros , faixas geracionais, classes sociais, religiões,

	necessidades especiais, escolhas sexuais , entre outras; (UFAM, 2008, p. 11, grifos nossos).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de UFAM (2008).

A primeira ocorrência ressalta que a formação docente deve incluir as demandas sociais e contemporâneas, uma dessas demandas em destaque refere-se às relações de gênero, a segunda ocorrência aponta que o/a licenciado/a no Curso de Pedagogia da UFAM deve desenvolver consciência da diversidade, em que se respeite a diversidade de gêneros e de escolhas sexuais (UFAM, 2008), consideramos que tais ocorrências se relacionam com a subcategoria de concepções de gênero e sexualidade, elaborada em nossa análise, pois consideramos que estas concepções fazem parte da vida e transitam por diversos âmbitos da sociedade, como a escola e, nesse caso, os processos formativos de professores/as.

No PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018) as ocorrências de gênero também aparecem nos tópicos de *Formação de Pessoal e Mercado* e de *Perfil do/a Licenciado/a em Pedagogia*, como observamos a seguir:

Quadro 11 - Ocorrências de gênero no PPC de Pedagogia da UFAM/2018

Ocorrências de gênero no PPC de Pedagogia da UFAM: ano de 2018	
TÓPICO DO PCC	TRECHO EM QUE APARECE
FORMAÇÃO DE PESSOAL E MERCADO DE TRABALHO	Em relação às questões sociais contemporâneas que implicam os modos de vida, a atuação cidadã e a formação dos sujeitos no contexto da diversidade, destacam-se as temáticas do meio ambiente, das relações de gênero , das relações étnico-raciais e da educação especial (UFAM, 2018, p. 16, grifos nossos).
PERFIL DO/A LICENCIADO/A EM PEDAGOGIA	Desenvolver consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros , faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientações sexuais , entre outras; (UFAM, 2018, p. 21, grifos nossos). No caso das abordagens étnico-raciais, de gênero e das modalidades de ensino, a formação do Pedagogo da FAGED/UFAM contemplará seus fundamentos e abordagens pedagógicas nas disciplinas obrigatórias da Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação, Direitos Humanos e Diversidade e Libras (UFAM, 2018, p. 21, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de UFAM (2018).

Assim como aparecem nos mesmos tópicos, as ocorrências de gênero também aparecem nos mesmos trechos dos PPC's de Pedagogia da UFAM, no entanto,

observamos algumas mudanças dos termos utilizados, o PPC de Pedagogia da UFAM/2008 apontava para a consciência da diversidade, em que se preze o respeito às “[...] escolhas sexuais” (UFAM, 2008, p. 8), esse mesmo trecho no PPC de Pedagogia da UFAM/2018 aparece como “[...] orientações sexuais” (UFAM, 2018, p. 21).

A mudança dos termos relaciona-se com a concepção de sexualidade desenvolvida no campo dos Estudos de Gênero, o termo ‘escolhas sexuais’ indica uma abordagem reducionista, equivocada e biologizante da sexualidade, dando a entender que determinadas escolhas podem ser consideradas como uma doença e que as pessoas escolhem a maneira que preferem vivenciar/sentir seus desejos, no entanto, a sexualidade não é uma escolha ou uma opção, mas uma dimensão da vida que está na base das expressões humanas, “A dimensão sexualidade é inseparável do processo sócio-histórico da constituição de vida dos seres humanos” (Yalin Yared; Sônia de Melo, 2018, p. 177), assim sendo, a sexualidade é compreendida pelo campo dos Estudos de Gênero como orientação, pois é dimensão que direciona-se para o foco dos desejos.

A mudança dos termos utilizados no atual PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018) é compreendida como um avanço significativo para a concepção da sexualidade, na forma como é entendida pelos/as estudiosos/as de sua área.

Além das ocorrências mencionadas nos tópicos em destaque nos Quadros 10 e 11, também identificamos uma disciplina no PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018) intitulada como *Educação, Direitos Humanos e Diversidade*, a qual é ofertada no 9º (nono) período do curso em caráter de obrigatoriedade, ao identificar esta disciplina verificamos que no PPC de Pedagogia da UFAM/2008 (UFAM, 2008) seu título era *Educação em Direitos Humanos*, sendo oferecida como uma disciplina optativa. As diferenças de uma disciplina para outra podem ser visualizadas no Quadro a seguir:

Quadro 12 – Disciplinas de Pedagogia da UFAM nos anos de 2008 e 2018

PPC	Pedagogia da UFAM: ano de 2008	Pedagogia da UFAM: ano de 2018
TÍTULO	Educação em Direitos Humanos	Educação, Direitos Humanos e Diversidade
EMENTA	Educação em Direitos Humanos. Direitos Humanos e Cidadania. Escola, Currículo e Educação em Direitos Humanos. O direito à educação escolar pública. Obrigatoriedade e o dever público de	Educação, direitos humanos e diversidade: concepções e relações. A educação como direito e a educação em direitos humanos. Políticas públicas e direitos humanos: documentos internacionais e nacionais; desigualdades sociais e políticas afirmativas.

	educar. Educação e direitos da criança e do adolescente (UFAM, 2008, p. 55).	Escola, currículo e diversidade: a formação cidadã na perspectiva da diversidade; educação e direitos da criança e do adolescente e sua interface com a educação das relações étnico-raciais e o enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao preconceito; gênero e educação (UFAM, 2018, p. 78, grifos nossos).
OBJETIVO GERAL	Possibilitar a compreensão do direito à educação e do dever público para com a educação escolar pública (UFAM, 2008, p. 55).	Estabelecer relação entre educação, direitos humanos e diversidade na perspectiva de construção da escola democrática, que reconheça e valorize a diversidade e a dignidade humana como princípio formativo (UFAM, 2018, p. 78).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de UFAM (2008, 2018).

A primeira diferença que se percebe é o caráter obrigatório instituído no PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018), sendo que no anterior a disciplina era optativa, a segunda diferença evidenciada refere-se à inclusão do termo **Gênero e Educação** na ementa do atual, cunhado por uma perspectiva da diversidade, mesmo que breve, partimos da hipótese de que se as discussões de gênero estão incluídas no PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018), a vivência dos/as estudantes deste curso é atravessada pelo conhecimento desta temática, garantida, ao menos, em uma disciplina obrigatória.

O PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018) evidencia que a inclusão da temática de gênero, assim como outros temas, em um currículo de formação docente, “[...] exige um rigoroso dimensionamento das perspectivas dos conteúdos temáticos, dos conceitos chave e das alternativas pedagógicas ao trabalho docente na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos” (UFAM, 2018, p. 17).

Consideramos, então, que o avanço de um PPC para outro é significativo, pois ampliou-se a inclusão da temática de gênero e tornou obrigatória uma das disciplinas do curso para abordar tal temática, mas é válido ressaltar que essa inclusão ainda parece breve e sutil, o que pode estar relacionado com o contexto de criação do atual PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018), como mencionamos, nesse contexto houve tensionamentos políticos e ideológicos em que prevaleceram os interesses reacionários e limitantes do governo da época, sendo assim, destacamos que mesmo com este contexto, o PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018) ainda conseguiu assegurar as discussões de gênero na formação docente.

4.5.2 Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UEA

O atual Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UEA é aprovado pela Resolução nº 014/2019 e publicado em 2021, elaborado para atender a finalidade institucional das dimensões de ensino, pesquisa e extensão, assim como as necessidades da sociedade amazonense, é ofertado na modalidade presencial e sua unidade acadêmica de vínculo é a Escola Normal Superior, os/as egressos/as poderão atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como em serviços de apoio e gestão escolar ou em áreas específicas de conhecimento, como “[...] (educação indígena, educação ambiental, educação de jovens e adultos)” (UEA, 2021, p. 68), em que sejam “[...] necessários ao atendimento das demandas da realidade Amazônica” (UEA, 2021, p. 68).

O PPC de Pedagogia da UEA (UEA, 2021) foi construído com vistas a cumprir o que está disposto nas DCN para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) e nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), transformando o anterior Curso Normal Superior a nível de Graduação em Licenciatura Plena, sendo assim, os componentes curriculares estabelecidos tem como base os marcos regulatórios mencionados e são organizados em núcleos de formação representados pelas disciplinas que incluem os conteúdos dispostos nas Diretrizes.

Além dos marcos regulatórios que baseiam a construção do PPC de Pedagogia da UEA (UEA, 2021), o que também marca essa construção é o interesse da comunidade acadêmica amazonense, “[...] uma vez que amplia o campo de atuação profissional dos educandos, qualificando-os para outras necessidades relacionadas às bases logísticas das instituições de Ensino Básico” (UEA, 2021, p. 28).

Deste modo, o curso de Pedagogia acrescenta à oferta de qualificação em campos de trabalho necessários ao desenvolvimento das escolas no Amazonas, na medida em que: amplia suas experiências de aproximação com a realidade; em que traz para o debate a nova realidade das relações entre educadores e educando a partir de pressupostos formulados pelos resultados de pesquisas e práticas em curso na Universidade do Estado do Amazonas, na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA, 2021, p. 29).

Em nossa análise, identificamos o código de formação docente e o código de gênero em ocorrências que podem ser encontradas no tópico de *Competências e*

Habilidades a serem desenvolvidas pelo/a aluno/a, tais ocorrências podem ser visualizadas no Quadro a seguir:

Quadro 13 - Ocorrências de formação docente e gênero no PPC de Pedagogia da UEA

Ocorrências de formação docente e gênero no PPC de Pedagogia da UEA	
TÓPICO DO PCC	TRECHO EM QUE APARECE
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS PELO/A ALUNO/A	Analisar criticamente a realidade amazônica, observando as interações políticas, sociais e econômicas, no âmbito nacional e internacional, identificando as contradições sobre a Região, constituídas no processo da sua formação histórica, particularmente, sobre a complexidade das questões ambientais e ecológicas; (UEA, 2021, p. 76).
	Compreender e fazer cumprir os princípios constitucionais no que diz respeito às diversidades etno-culturais e raciais de gênero , religiosas, políticas, econômicas e à pluralidade de idéias e concepções; (UEA, 2021, p. 76, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de UEA (2021).

A primeira ocorrência, relacionada com o código de formação docente aponta para a necessidade de os/as licenciados/as em Pedagogia pela UEA analisarem, de forma crítica, a realidade amazônica, no que diz respeito aos aspectos políticos, sociais e econômicos, esse destaque feito pelo PPC de Pedagogia da UEA (UEA, 2021) é uma articulação necessária para o processo formativo de quem pretender atuar na Educação Básica no contexto amazônico, pois aqui as realidades são outras.

Além disso, essa articulação pode ser relacionada com os princípios da Epistemologia Feminista Decolonial, já que traz para o centro das discussões as demandas sociais de grupos marginalizados e subalternizados, em nosso contexto a Educação Básica atravessa a vida de crianças, jovens e adolescentes residentes nas periferias, nos municípios amazonenses, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, dentre outros/as, a Amazônia sofre as consequências do período colonial e por isso é marcada pela colonialidade que é “[...] impregnada na subjetividade/intersubjetividade” (Vanderlete da Silva, 2022, p. 64) e “[...] se reproduzem nas dinâmicas das relações de exploração estruturalmente estabelecidas [...]” (Vanderlete da Silva, 2022, p. 39). Para o contexto amazônico, o PPC de Pedagogia da UEA (UEA, 2021) é significativo ao situar a localidade em que é construído.

A segunda ocorrência, relacionada com o código de gênero, destaca que os/as licenciados/as em Pedagogia pela UEA devem ter consciência da diversidade, a qual é caracterizada, dentre outras demandas, pelas questões de gênero, esta consciência

também é verificada nas DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), o que ocorre pelo fato de o PPC de Pedagogia da UEA (UEA, 2021) ter sido instituído em cumprimento de tais Diretrizes, como já destacamos anteriormente, estas Diretrizes (Brasil, 2015) foram bem recebidas pela comunidade de estudiosos/as do campo dos Estudos de Gênero, sendo assim, ao incluir a perspectiva da diversidade, o PPC de Pedagogia da UEA (UEA, 2021) também se relaciona com as discussões desenvolvidas neste campo.

Assim como nos PPC's de Pedagogia da UFAM (UFAM, 2008; 2018), as discussões de gênero no PPC de Pedagogia da UEA (UEA, 2021) são breves e sutis, não aparecem nas disciplinas obrigatórias ou optativas.

4.5.3 Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia do IFAM

O atual Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia do IFAM foi aprovado pela Resolução nº 04/2015 e publicado em 2017, constituído como um instrumento de ação política que busca a qualidade na formação de futuros/as professores/as, é ofertado na modalidade a distância, vinculado à Diretoria Sistêmica de Educação a Distância, os/as egressos/as podem atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como gestão, produção e difusão de conhecimentos, se constitui como “[...] um instrumento de ação política que define a ação formativa e educativa da instituição para a formação de profissionais que atuarão na educação básica” (IFAM, 2017, p. 6).

O PPC de Pedagogia do IFAM estabelece que, ao instituir um curso na modalidade a distância, está contribuindo para propiciar condições de acesso à Educação para pessoas com dificuldades de acesso a cursos presenciais, assim como favorece a formação de novos/as profissionais da Educação, mas destaca que o curso de modalidade a distância “[...] não substitui ou se sobrepõe àquele oferecido na modalidade presencial, mas se configura como meio eficaz para promover a democratização e a acessibilidade aos cursos de formação docente (IFAM, 2017, p. 10), também estabelece uma concepção de Educação que esteja

[...] comprometida com a problemática educacional em uma perspectiva ampla, visando à formação de um profissional que seja capaz de estar atento aos novos desafios que se apresentam nos múltiplos aspectos da vida social, bem como atuar criticamente na prática pedagógica (IFAM, 2017, p. 10).

Em relação à oferta de um curso na modalidade a distância, objetivando a democratização do acesso ao Ensino Superior, destacamos que em alguns municípios amazonenses o acesso a uma *Internet* de qualidade é complexo, instável e, muitas vezes, precário, ou seja, essa democratização pode não ser efetivada da maneira como se espera levando em consideração o contexto amazônico.

O contexto social, histórico e político de construção do PPC de Pedagogia do IFAM (IFAM, 2017) refere-se ao que está disposto em algumas diretrizes da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no PNE (Brasil, 2014), especificamente no que se estabelece nas metas 15 a 18, “[...] reconhece-se, assim, a imprescindibilidade para o alcance destas diretrizes a formação dos profissionais da educação” (IFAM, 2017, p. 11).

Por isso, o IFAM propõe o Curso de Licenciatura em Pedagogia como forma de atender aos profissionais que atuam ou que desejam atuar na docência da educação básica visando, sobretudo, a melhoria nos processos de ensinar e aprender de crianças, jovens e adultos em conformidade com os indicadores da Região Norte para a formação de docente em nível superior (IFAM, 2017, p. 12).

Para atender as disposições da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e do PNE (Brasil, 2014), o documento do PPC de Pedagogia do IFAM (IFAM, 2017) foi elaborado por meio de discussões realizadas por um grupo de trabalho do IFAM, composto por professores/as e técnicos/as administrativos/as, tais discussões representam “[...] o compromisso do IFAM com a aprendizagem do aluno e com a sociedade, na oferta de uma educação para todos e expressa uma política articulada entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAM” (IFAM, 2017, p. 6).

Em relação à nossa análise, em que buscamos identificar como documentos legislativos, que abordam a formação docente, incluem (ou não) as discussões de gênero, evidenciamos que o PPC de Pedagogia do IFAM (IFAM, 2017) visa um perfil profissional centrado em algumas características, estas referem-se ao que estabelecem as DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) e as DCN de Formação Inicial – Resolução nº. 2/2015 (Brasil, 2015), a característica que destacamos aqui é a que propõe que o/a licenciado/a em Pedagogia pelo IFAM deve “Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;” (IFAM, 2017, p. 14).

Consideramos que os Estudos de Gênero podem contribuir para a construção de uma sociedade com estas características, de modo a fazerem parte da formação de docentes que irão atuar na Educação Básica e que podem, assim, serem mediadores/as do processo formativo de pessoas mais justas, com consciência da diversidade e da equidade de gênero, já que a escola é uma das instituições sociais que mais influenciam na formação das pessoas, a Epistemologia Feminista Decolonial corrobora para a construção e transformação de uma sociedade sem opressões (Françoise Vergès, 2020).

Mesmo assim, não encontramos no PPC de Pedagogia do IFAM (IFAM, 2017) nenhuma ocorrência do código de gênero, seja nos tópicos do documento ou no ementário, no entanto, uma das disciplinas do curso nos chamou a atenção, a intitulada como *Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos*, seu objetivo geral e sua ementa estão descritos no Quadro a seguir:

Quadro 14 - Disciplina do PPC Pedagogia do IFAM

Disciplina do PPC Pedagogia do IFAM	
TÍTULO	Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos
EMENTA	Diversidade, diferença e educação. Educação Intercultural Inclusiva. Relações interculturais, étnico-raciais e o currículo da educação básica. A escola e a construção da identidade na diversidade. Escola, práticas pedagógicas e relações interculturais e étnico-raciais. Panorama geral sobre as relações interculturais e étnico-raciais e a questão da identidade nacional. Educação e Direitos Humanos. A construção de uma cultura da paz: preconceito, discriminação e prática educativa. Educação, escola, violência e redes de proteção. Investigação da educação das relações étnicoraciais nas instituições educacionais (IFAM, 2017, p. 91).
OBJETIVO GERAL	Debater as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares evidenciando a interrelação entre essas questões e a educação em direitos humanos (IFAM, 2017, p. 91).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de IFAM (2017).

Essa disciplina pode ser relacionada com as discussões de gênero se for analisada pelo código da interseccionalidade, como já apontamos, a interseccionalidade “[...] fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo” (Patricia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021, p. 33), ou seja, é uma ferramenta analítica e política que considera a inter-relação das categorias de vida e, permite olhar para questões de gênero, sexualidade, raça, classe social, dentre outros aspectos, de maneira conjunta, sem que tais dimensões precisem ser isoladas para serem analisadas.

Também vale destacar o posicionamento de Ana Manoela Karipuna (2021) ao destacar que antes de se identificar como mulher se considera, primeiramente, como indígena, assim utiliza o termo indígena mulher, aqui percebemos uma inter-relação das categorias de raça e gênero.

Sendo assim, no PPC de Pedagogia do IFAM (IFAM, 2017) identificamos uma ocorrência do código de interseccionalidade que nos leva às discussões de gênero, portanto, este PPC não faz uma articulação ampla e significativa destas discussões, apenas proporciona uma brecha para a inclusão da temática na formação docente.

4.6 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) é definida como um documento normativo, de caráter obrigatório, que estabelece “[...] o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento” (Maria Alves; Breyner de Oliveira, 2022, p. 2), foi constituída para o cumprimento do que se estabeleceu na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), LDBEN (Brasil, 1996) e PNE (Brasil, 2014), marcos regulatórios da Educação brasileira que definiram a necessidade de criação de uma unidade curricular nacional para todos os níveis de ensino.

No seu processo de construção, a Base passou pela elaboração de algumas versões, a primeira foi lançada em 16 de setembro de 2015, a segunda em 3 de maio de 2016, em 2017 foi homologada a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio da Portaria nº. 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), esta versão revisa e complementa a segunda (Maria Alves; Breyner de Oliveira, 2022).

Também em 2017 foi sancionada a Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), a qual estabeleceu que o prazo máximo para implementação da Base nos estados e municípios seria o início do ano de 2020 (Maria Alves; Breyner de Oliveira, 2022), cabe lembrar que o ano de 2020 é o primeiro ano da Pandemia de Covid-19, esse fato histórico pode ter influenciado as condições das escolas municipais e estaduais de implementar a Base.

A versão final, que está em vigência desde 2018, foi instituída por meio da Resolução CNE/CP nº. 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), nela foi incluída

a etapa do Ensino Médio, a Portaria nº. 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021) estabeleceu que a implementação do Novo Ensino Médio deveria começar no ano de 2022 e ser finalizada no ano de 2024.

Sobre as versões de construção da Base, Maria Alves e Breyner de Oliveira (2022, p. 6) destacam que essa trajetória “[...] é marcada por intensos debates, resistências, tensões e disputas ideológicas, teóricas e políticas, mobilizando distintos atores estatais e não estatais”, já que transitaram por diversos governos.

A trajetória de formulação da BNCC perpassou diferentes ciclos de governos. A versão de 2015 e a versão de 2016 da Base foram elaboradas no governo Dilma Rousseff (2011-2016). A versão de 2017 foi publicada no governo de Michel Temer (2016-2018), após o *impeachment* da presidente Dilma (maio de 2016), correspondendo a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ainda no governo de Michel Temer (2016-2018), foi homologada a Base do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) com implementação prevista nas escolas a partir de 2022, já no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) (Maria Alves; Breyner de Oliveira, 2022, p. 6, grifos dos/as autores/as).

O fato de a construção da Base ter transitado por diversos governos trouxe para a versão final uma falta de linearidade, isso revela que as Políticas Públicas de formação docente no Brasil são definidas por uma dinâmica que acontece na medida em que navegam por diversos governos e campos de disputas políticas e ideológicas (Maria Alves; Breyner de Oliveira, 2022).

Em nossa análise, identificamos duas ocorrências do código de sexualidade na Base (Brasil, 2018a), no entanto, a forma como aparecem relaciona a sexualidade apenas como característica da reprodução humana, diferente do que propomos em nossa revisão bibliográfica, a primeira ocorrência sugere:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (Brasil, 2018a, p. 327).

A segunda ocorrência aparece em uma das habilidades a serem desenvolvidas no componente curricular de Ciências do 8º ano, a habilidade sugere: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (Brasil, 2018a, p. 349), aqui a concepção de sexualidade não se limita somente a dimensão biológica, mas inclui as dimensões

sociocultural, afetiva e ética, isso se deve a falta de linearidade presente na Base apontada por Maria Alves e Breyner de Oliveira (2022).

Em todo o documento, constituído por mais de 600 (seiscentas) páginas, identificamos somente duas ocorrências do código de sexualidade, com uma perspectiva ainda limitada e ambígua, não identificamos nenhuma ocorrência do código de gênero, nisso percebe-se um silenciamento das questões de gênero nesse documento, o qual, fora a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a LDBEN (Brasil, 1996), é o que orienta e determina, obrigatoriamente, as normas a serem executadas, de forma técnica e instrumentalizada, nas etapas da Educação Básica.

Aline Malagi (2020, p. 103) destaca que com o recorte da sexualidade somente no 8º ano do Ensino Fundamental, a Base (Brasil, 2018a) está “[...] retroagindo aos séculos anteriores ao Século XIX, quando a sexualidade, enquanto fenômeno humano, era permitido e concebido apenas a partir da puberdade e adolescência”.

Além disso, enquanto discurso pedagógico, reduz o tema aos aspectos biológicos do sexo, à reprodução, puberdade, gravidez não planejada na adolescência e a infecções sexualmente transmissíveis/ISTs, ao associar o conteúdo da Sexualidade ao componente Curricular das Ciências da natureza (Aline Malagi, 2020, p. 103).

Esse retrocesso implica, diretamente, a formação docente, pois minimiza e até exclui uma possível articulação com a Educação Sexual e com o trabalho para a superação das desigualdades de gênero (Aline Malagi, 2020). Sendo assim, a Base (Brasil, 2018a) não inclui as discussões acerca de gênero a partir da perspectiva do campo dos Estudos de Gênero, pelo contrário, centra-se em uma perspectiva limitante da concepção de sexualidade.

5. CAMINHOS DE DIÁLOGOS: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM ACERCA DE GÊNERO

Nesta seção buscamos dialogar com estudantes finalistas do Curso de Pedagogia da UFAM, a fim de analisar quais suas percepções acerca da temática de gênero, esse diálogo nos leva à reflexão de como a temática está sendo incluída na formação de futuros/as professores/as formados/as pela UFAM, já que o currículo em vigência é constituído por uma disciplina obrigatória que insere as discussões de gênero em sua ementa (UFAM, 2018). Dessa forma, essa seção se direciona, especificamente, ao que propomos no objetivo geral e no terceiro objetivo específico desta pesquisa.

Apontamos na Seção 2 que o marco metodológico de nossa pesquisa é caracterizado por três aspectos, esta seção refere-se ao terceiro, sendo este a pesquisa de campo, definida como “[...] uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (Otávio Neto, 2001, p. 51).

Para realizar a pesquisa de campo, optamos pela técnica de grupo focal, em que são reunidas pessoas inseridas em um contexto em comum, isso possibilita “[...] uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (Bernadete Gatti, 2005, p. 9). Bernadete Gatti (2005) aponta que o grupo focal não é uma entrevista realizada em grupo, mas uma conversa coletiva em que os/as participantes apontam suas perspectivas acerca do tema da pesquisa, a característica principal é a interação.

Como técnica utilizada na pesquisa de campo, o grupo focal permitiu a construção de uma boa quantidade de dados em um período relativamente curto, visto que o Mestrado durou 2 (dois) anos, Bernadete Gatti (2005) ressalta que a utilização do grupo focal deve estar, intimamente, associada com os objetivos propostos na pesquisa, por isso consideramos ser uma técnica proveitosa para o diálogo com os/as estudantes do Curso de Pedagogia da UFAM.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes,

constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Bernadete Gatti, 2005, p. 11).

Para a análise dos dados construídos nos grupos focais realizados, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), pois “[...] toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas [...]” (Laurence Bardin, 1977, p. 44), a autora também aponta que a análise de conteúdo “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Laurence Bardin, 1977, p. 44).

Na análise dos grupos focais, utilizamos as mesmas etapas da Análise de Conteúdo abordadas na análise dos documentos, sendo assim, visto que tais etapas já estão descritas na Seção 2, apresentamos na imagem a seguir um mapa mental que resume como analisamos os grupos focais.

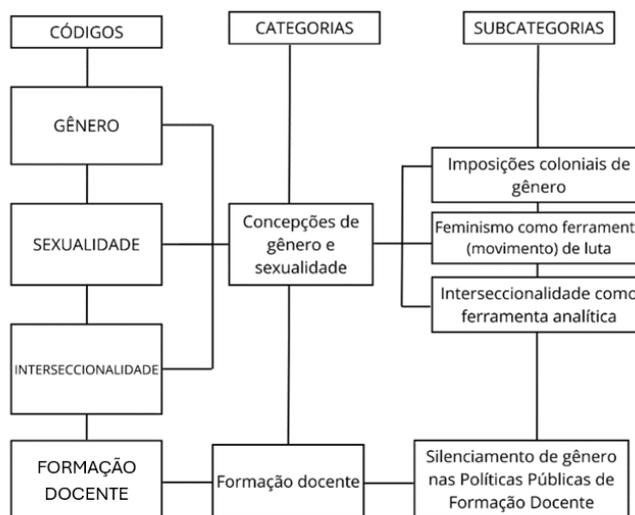
Figura 6 - Etapas da Análise de Conteúdo utilizadas nos documentos e grupos focais



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Laurence Bardin (2016).

Ressaltamos que os códigos, as categorias e as subcategorias foram elaboradas conforme a revisão bibliográfica, em conformidade com a etapa de categorização a partir da codificação dedutiva, como já estão descritos nos Quadros 1 e 3, apresentamos na imagem a seguir uma sistematização dos mesmos.

Figura 7 - Códigos, categorias e subcategorias da análise dos documentos e dos grupos focais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFAM, UEA e IFAM, identificamos que o Curso de Pedagogia da UFAM (UFAM, 2018) é o único com uma disciplina obrigatória que contempla as discussões de gênero na Educação, isso justifica a escolha dos/as estudantes deste curso para terem participado dos grupos focais.

Como observamos na subseção 4.5, os documentos analisados influenciam, diretamente, na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, como é o caso dos Cursos de Pedagogia da UFAM, UEA e IFAM, o recorte para os/as estudantes da UFAM refere-se à nossa intenção de retomar e aprofundar nossas análises realizadas nas pesquisas de iniciação científica, no período de 2020 a 2022, especificamente a que buscava questionar como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia na cidade de Manaus/AM abordam (ou não) as questões de gênero (Victória dos Santos; Márcio de Oliveira, 2021; 2022).

Para a realização da técnica de grupo focal, passamos pelo processo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (ANEXO A), na Plataforma Brasil realizamos a submissão da proposta com os dados da pesquisa, assim como a sua temática, o objetivo geral e os objetivos específicos, a abordagem metodológica e a técnica para análise dos dados. Nesse processo, também foram incluídas descrições acerca dos possíveis riscos e benefícios adquiridos com a realização do grupo focal.

Toda pesquisa científica envolvendo seres humanos pode apresentar riscos aos/às participantes, alguns destes referem-se a aspectos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais e culturais, como exemplo destacamos os constrangimentos, as alterações de comportamento durante a participação na pesquisa, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões propostas. Diante disso, na proposta submetida, apontamos o fornecimento de assistência aos/às participantes que viessem a sofrer alguns dos riscos mencionados, o que está em conformidade com a Resolução nº. 510 de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016).

A investigação científica na área educacional pode proporcionar diversos benefícios, tanto para a pesquisadora e orientador quanto para os/as participantes no que se refere à formação acadêmica, profissional e pessoal, sendo assim, existe a possibilidade de ampliação das reflexões e compreensões sobre os conceitos de gênero e formação docente. Para os/as participantes da pesquisa, aponta-se como benefício a possibilidade de refletirem como entendem o conceito de gênero e como o Curso de Pedagogia da UFAM pode contribuir nesse entendimento e ampliá-lo.

Para a participação no grupo focal, propomos critérios de inclusão e de exclusão, os de inclusão são: 1. Estudantes finalistas do Curso de Pedagogia da UFAM (Campus de Manaus); 2. Estudantes que tenham cursado a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade; 3. Estudantes que tenham disponibilidade e que queiram fazer parte da pesquisa. Os de exclusão são: 1. Estudantes de outros cursos de formação docente, que não estejam inseridos/as no Curso de Pedagogia da UFAM (Campus de Manaus); 2. Estudantes do Curso de Pedagogia da UFAM (Campus de Manaus) que não tenham realizado a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade; 3. Estudantes que não tenham disponibilidade e que não queiram fazer parte da pesquisa.

Todos os documentos enviados ao CEP foram considerados adequados e a proposta foi aprovada sob o número 6.122.109, como se verifica no ANEXO A.

Na proposta enviada ao CEP, pontuamos a realização de dois grupos focais, cada um com participantes diferentes, foi realizado um encontro para cada grupo de estudantes, os/as participantes atendem aos critérios de inclusão, como mencionado na seção 2 o primeiro encontro teve a participação de 4 (quatro) estudantes e o segundo contou com a participação de 5 (cinco) estudantes, totalizando 9 (nove) participantes.

No início de cada sessão de grupo focal, os/as estudantes preencheram o perfil do/a participante (APÊNDICE A) com informações de dados pessoais, acadêmicos e profissionais, nem todos/as preencheram completamente o documento, a única informação que temos em comum é sobre a identidade de gênero, do total de 9 (nove) participantes 3 (três) marcaram a opção 'homem' e 6 (seis) marcaram a opção 'mulher', sobre a raça/cor/etnia nem todos/as marcaram uma das opções disponíveis, outra opção que foi preenchida pela maior parte dos/as estudantes foi sobre a participação em programas de pesquisa e extensão da universidade, verificou-se uma relevante participação dos/as mesmos/as nestes programas.

A maior parte dos/as estudantes do Curso de Pedagogia da UFAM que participaram dos grupos focais identificaram-se como mulheres, isso é evidente não apenas nestes grupos focais, pois o Curso de Pedagogia e outros Cursos de Licenciatura tem sido caracterizados historicamente como um campo de atuação profissional feminino, isso se deve ao período histórico em que as mulheres foram possibilitadas de trabalhar fora de casa, o campo de atuação disponível era aquele similar aos afazeres domésticos: “cuidado da prole, afeto, doação, doçura, amor, maternagem, dentre outros” (Jairo Filho; Brena Gonçalves; Luyamara Ferreira, 2022, p. 240).

Sendo assim, a docência tem sido predominantemente entendida como feminina, mas nem sempre foi assim, a história da Educação no Brasil apresenta os jesuítas como homens e mestres da colonização (Jairo Filho; Brena Gonçalves; Luyamara Ferreira, 2022), sobre essa dinâmica Guacira Louro (2014) considera que as instituições têm gênero.

A alta participação de mulheres em Cursos de Licenciatura e especificamente em Cursos de Pedagogia é uma possibilidade de questionar e refletir sobre as relações de gênero e a construção de masculinidades e feminilidades em processos formativos, autores/as como Jairo Filho, Brena Gonçalves e Luyamara Ferreira (2022, p. 241) relatam que a identidade feminina tem sido vista como a “[...] mais apropriada para a função da docência infantil”, enquanto que a identidade masculina é vista como a “[...] menos apta para tal função” (Jairo Filho; Brena Gonçalves; Luyamara Ferreira, 2022, p. 241).

Diante disso, analisar as experiências de estudantes do Curso de Pedagogia da UFAM é uma oportunidade de reflexão sobre as dinâmicas do curso que envolvem as questões de gênero, bem como questionar as ditas “aptidões femininas” para a

docência e como tem sido as vivências (e ocupação) dos homens nesse espaço, a partir do campo dos Estudos de Gênero podemos enfatizar que o que faz um professor ou uma professora ser um/uma profissional de excelência não são aptidões relacionados de forma sexista ao gênero, mas sim a formação em cursos fundamentados em conhecimentos científicos e sociais relevantes e apropriados.

As análises dos dados construídos nos grupos focais estão apresentadas em subseções diferentes, pois consideramos que cada grupo construiu a sua própria dinâmica de interação.

5.1 Diálogos com o grupo focal 1

O primeiro grupo focal foi definido para ser realizado no dia 03 de julho de 2023, visto que o terceiro critério de inclusão refere-se à disponibilidade de quem quisesse participar, realizamos os convites aos/às estudantes do Curso de Pedagogia da UFAM que já tivessem cursado a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, elaboramos um convite digital que foi divulgado pela rede social do Centro Acadêmico de Pedagogia da FACED/UFAM do Campus de Manaus/AM e pela rede social do PPGE/UFAM, destacando que se tratava de um processo de construção de dados para pesquisa científica com critérios de inclusão e participação, o convite pode ser visualizado na imagem a seguir.

Figura 8 - Convite digital para participação no grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É possível observar no convite digital que a data foi alterada para 26 de julho de 2023, o que não está em conformidade com o cronograma proposto ao Comitê de Ética em Pesquisa, a justificativa se dá pelo fato de que um dos critérios de inclusão é a disponibilidade e a adesão à participação, portanto, antes da data proposta ainda não contávamos com um número significativo de participantes para a realização do grupo focal.

As pessoas que aderiram ao convite entraram em um grupo de *WhatsApp*, o qual é mencionado no convite digital, criado para repassar informações detalhadas do grupo focal, bem como informar o dia, horário e local da realização do encontro, além disso, também foram repassados alguns documentos para que pudessem visualizar previamente, como o Parecer Consubstanciado do CEP (ANEXO A) e o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Mais de 06 (seis) pessoas confirmaram a participação no grupo focal no dia marcado, no entanto, somente 04 (quatro) pessoas compareceram, as demais pessoas informaram alguns imprevistos que impediram sua presença. Mesmo com o número reduzido de participantes, o grupo focal foi realizado no dia 26 de julho de 2023, no período da tarde, às 14h (horário de Manaus), na Sala de Reuniões do PPGE/UFAM, situado na Faculdade de Educação (FACED), além dos/as participantes, destacamos a presença da pesquisadora, orientador e 2 (duas) colegas da pesquisadora que auxiliaram no suporte técnico e informático, a conversa durou cerca de 1h30min.

Em conformidade com as sugestões de Bernadete Gatti (2005), realizamos um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), para definir a dinâmica de realização do grupo focal, seguindo o que foi proposto neste roteiro, inicialmente, foi feita a apresentação da pesquisa, com os seguintes aspectos: menção sucinta do objetivo principal da pesquisa; justificativa dos critérios de inclusão; menção dos riscos e benefícios da pesquisa, bem como o destaque do apoio psicológico disponibilizado pelo Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA) da Faculdade de Psicologia (FAPSI) da UFAM aos/às participantes que viessem sofrer algum tipo de risco durante a realização da pesquisa; apresentação do TCLE e solicitação das assinaturas no Termo; solicitação de preenchimento do Perfil do/a Participante; ênfase na confidencialidade dos dados obtidos durante a realização da pesquisa.

Para fins de confidencialidade e segurança, os/as participantes e a pesquisadora assinaram duas vias do TCLE, uma via ficou com o/a participante e outra via com a pesquisadora. Além disso, como está informado no TCLE, foi solicitada a autorização para registro do grupo focal por meio de gravação em áudio, para auxílio na análise dos dados, portanto, os/as participantes que leram e assinaram o Termo também concordaram com a forma de registro do grupo focal.

Na sequência, passamos para a realização das questões norteadoras (APÊNDICE B), caracterizadas como perguntas abertas, visto que ao longo da conversa poderiam surgir outras perguntas que não estivessem no roteiro, assim como poderiam surgir comentários dos/as participantes que não estivessem associados às perguntas, mas que poderiam ser significativos para a pesquisa, por isso, não nos preocupamos em definir perguntas fechadas. Apresentamos a análise do grupo focal 1 a seguir, conforme as respostas dos/as participantes em relação às questões norteadoras propostas, cumprindo a confidencialidade para realização do grupo focal, os/as nomes dos/as participantes não são expostos, cada participante é identificado/a como participante 1 e assim por diante, no entanto, optamos por abreviar, em alguns momentos, para P1, P2, P3 e P4.

Na primeira pergunta feita ao grupo focal 1, questionamos como os/as participantes compreendem o conceito de gênero, qual a definição dariam para essa palavra, os/as participantes 2 e 3 responderam a essa pergunta com uma perspectiva similar, que pode ser observada nos trechos a seguir:

A primeira impressão pra mim, eu imagino **sexualidade**..., toda vez que sempre quando eu ouço esse tema, só me vem **sexualidade** assim, em relação a **feminino**, **masculino** e outros temas que estão em alta, né? Então, assim pra mim, quando eu lembro do tema eu lembro em relação a isso (P2).

Como a P2 falou, né? É mais em relação à **sexualidade**. Como a maioria das pessoas, elas vêm de um conservadorismo cristão, a gente praticamente conhece mais só ou o homem ou a mulher, ou o sexo **masculino** ou o sexo **feminino**. E a gente, ao decorrer dos anos, a gente vê que não é isso [...] (P3).

Observamos uma compreensão do conceito de gênero associada ao conceito de sexualidade, no entanto, dá a entender que uma dimensão define a outra, como se estivessem atreladas, como apontamos em nossa seção de revisão bibliográfica gênero se direciona para os comportamentos constituídos socialmente (Guacira Louro, 2014) e que são produto de relações sociais (Márcio de Oliveira; Reginaldo

Peixoto; Eliane Maio, 2018), sendo que sexualidade é a dimensão da vida que está na base das expressões humanas, é a maneira como os desejos são vivenciados (Yalin Yared; Sônia de Melo, 2018), a sexualidade não define a identificação com o feminino e o masculino, mesmo que tais dimensões se inter-relacionem.

Em relação a essa associação do conceito de gênero com o conceito de sexualidade, podemos inferir que tal compreensão dos/as participantes advém tanto de suas vivências pessoais quanto das vivências no Curso de Pedagogia da UFAM, a maneira pela qual a temática de gênero foi (ou não) abordada na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade pode ter influenciado tal associação.

O/A participante 3 comenta sobre um conservadorismo cristão que influencia uma perspectiva limitada da identidade de gênero e da sexualidade, ou seja, para esse setor cristão da sociedade quem nasce com o sexo biológico masculino se entenderá como homem, enquanto quem nasce com o sexo biológico feminino se entenderá como mulher, qualquer pessoa que não se encaixar nesses padrões “ideais” estará desviada da norma.

Vale ressaltar que esse setor cristão da sociedade vem deturpando as discussões e as pesquisas do campo dos Estudos de Gênero e denominando-os como uma “ideologia de gênero”, ou seja, estes estudos e estas pesquisas seriam parte de um suposto projeto de doutrinação para transformação de padrões tradicionais estruturantes da sociedade e das famílias. Sobre isso, Rogério Junqueira (2018, p. 451) relata:

Nos últimos anos, estudiosos e estudiosas de diversas partes do mundo têm observado uma marcante e incisiva presença de um ativismo religioso – não raro, acompanhado por grupos laicos ou não nitidamente confessionais – que encontraram em um neologismo ou, mais precisamente, no sintagma neológico “ideologia de gênero” (ou “teoria do gênero” e outras variações), um artefato retórico e persuasivo em torno do qual reorganizar seu discurso e desencadear novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública.

Rogério Junqueira (2018) também comenta que é no campo da Educação que esse setor cristão da sociedade, advindo de um fundamentalismo religioso, têm dado mais atenção, é neste campo que encontrou-se “[...] mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar” (Rogério Junqueira, 2018, p. 453).

No Brasil, há um intenso embate entre o setor cristão da sociedade e os/as estudiosos/as do campo dos Estudos de Gênero, essa disputa em uma arena política e ideológica é percebida por meio de alguns acontecimentos já antigos e outros mais recentes, podemos citar o Projeto de Lei 4893/20, o qual define como crime:

[...] a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero (Brasil, 2020, s/p).

Mais recentemente, em julho de 2024, a CNN Brasil (2024) divulgou uma decisão do Supremo Tribunal Federal de que as escolas públicas e privadas devem combater discriminações por gênero e discriminações LGBTfóbicas, isso em conformidade com o PNE (Brasil, 2014, p. 12, grifos nossos) que estabelece a “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação**”.

No entanto, nem todos/as parecem estar felizes com essa decisão, o Gazeta do Povo (2024, s/p, grifos nossos), por exemplo, noticiou: “Decisão do STF contra bullying homofóbico pode favorecer **doutrinação em escolas**” e complementa:

[...] a Corte destacou que ações de cunho machista e homotransfóbico devem ser especialmente coibidas. A decisão reforça a pauta política **a favor da ideologia de gênero** e deixa os pais que querem evitar a doutrinação dos filhos em uma situação difícil (Gazeta do Povo, 2024, s/p, grifos nossos).

Há um engajamento nas ofensivas antigênero para desacreditar os avanços científicos construídos pelo campo dos Estudos de Gênero, esses movimentos conservadores cristãos buscam:

[...] promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não negociáveis” (Rogério Junqueira, 2018, p. 451).

Diante deste embate, podemos considerar que também é a influência de um setor conservador cristão da sociedade que têm ditado às pessoas como devem entender e lidar com as dimensões de gênero e sexualidade, essa imposição de padrões ditos como “ideais” pode colocar pessoas transgênero, travesti, não-binária,

homossexuais, lésbicas, dentre outras, em condições de vulnerabilidade às mais variadas formas de violência.

Portanto, uma de nossas sugestões para o desenvolvimento da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade no Curso de Pedagogia da UFAM é que ao serem abordados os temas de gênero e sexualidade, inicie-se pela definição destes conceitos com base nos conhecimentos científicos desenvolvidos pelo campo dos Estudos de Gênero, enfatizando que gênero e sexualidade são duas dimensões da vida que se inter-relacionam mas que não definem uma à outra, iniciar por esta discussão fará com que os/as estudantes tenham as bases necessárias para outras abordagens acerca do tema.

Após a definição dos conceitos de gênero e sexualidade a partir da perspectiva do campo dos Estudos de Gênero, sugerimos uma apresentação de como esses conceitos aparecem e como são compreendidos nas Políticas Públicas de formação docente, de modo a comparar ambas as perspectivas, já que como percebemos na seção 4 estas Políticas são construídas em uma arena de disputa política e ideológica, sendo atravessadas pelos ideais dos governos da época de sua construção e implementação.

A partir dessa comparação seria possível identificar um silenciamento das questões de gênero e sexualidade nas Políticas Públicas de formação docente instituído pelo setor conservador e cristão da sociedade, como bem pontua Rogério Junqueira (2018, p. 451):

Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais.

Dando continuidade às respostas dos/as participantes sobre como compreendem o conceito de gênero, os/as participantes 1 e 4 partilham de uma compreensão similar, definindo como uma questão de identidade, no sentido de que cada pessoa pode se identificar com o gênero feminino ou com o masculino, ou até mesmo se identificar como uma pessoa transgênero, como destacou o/a participante 1, a seguir visualizamos os trechos das respostas.

Eu entendo muito mais relacionado a **identidade**, ao sexo ao qual eu me **identifico**, o sexo masculino, feminino, trans. Então eu entendo mais gênero como uma questão de identidade mesmo (P1).

[...] eu penso que é mais nesse sentido assim, né, de ser masculino e feminino o gênero (P4).

Novamente, enfatizamos que a compreensão dos/as participantes acerca do conceito de gênero advém não somente do contato com a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM, esse entendimento também é atravessado pelas experiências de vida individuais e coletivas dos/as mesmos/as, no entanto, consideramos que esta disciplina, enquanto parte de um processo formativo, pode vir a contribuir para que futuros/as professores/as tenham um entendimento do conceito de gênero mais voltado para o que é discutido cientificamente. Sendo assim, é possível inferir que a associação do conceito de gênero com a dimensão da identidade comentada pelos/as participantes 1 e 4 também pode estar relacionada com a forma como a disciplina mencionada é ministrada, o que pode mudar de turma para turma e professor/a para professor/a.

Gênero como uma dimensão da identidade das pessoas é algo que vem sendo discutido por autores/as como Dagmar Meyer (2013, p. 18), a autora considera que gênero é: “[...] a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”, Dagmar Meyer (2013, p. 19) também ressalta que o conceito de gênero se direciona para o modo como “[...] nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos” e por isso “[...] existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (Dagmar Meyer, 2013, p. 19).

Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016) enfatizam que o conceito de gênero é definido por problematizar a perspectiva de que os comportamentos de homens, mulheres, meninos e meninas são definidos biologicamente, os/as autores/as comentam:

A noção de gênero problematiza a ideia de que a biologia (o corpo, a genitália, os hormônios) determinaria totalmente o comportamento dos indivíduos. Afinal, se padrões de conduta associados ao masculino e ao feminino variam tanto de sociedade para sociedade, em diferentes momentos históricos, idades, grupos sociais, essa mesma variabilidade demonstraria as possibilidades humanas: o quanto somos criativos e diversos e o papel da

sociedade na construção do gênero (Beatriz Lins; Bernardo Machado; Michele Escoura, 2016, p. 27).

Entender gênero como um dos aspectos da identidade das pessoas pode contribuir na atuação profissional e pedagógica dos/as estudantes em formação no Curso de Pedagogia da UFAM, levando estes/estas a se tornarem professores/as que proporcionarão um desenvolvimento para seus/suas futuros/as alunos/as que não seja limitado, ou seja, com essa compreensão os/as futuros/as professores/as estarão mais propensos/as a não impor as expectativas acerca do conceito instituídas pela sociedade na vida das crianças, serão aqueles/as professores/as que não realizam “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas”, serão aqueles/as docentes que não limitam as crianças a brincarem com “brinquedos de meninas” e “brinquedos de meninos”, do contrário, estarão comprometidos/as em contribuir na construção/transformação de uma sociedade igualitária para todos e todas.

Com base na consideração feita acima, enfatizamos mais uma vez a necessidade de a definição do conceito de gênero, isso com base no campo dos Estudos de Gênero, ser abordada no início da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM, pois entender este conceito como dimensão da vida e como aspecto da identidade constituído socialmente e com base em diversos fatores é crucial para que não se naturalize desigualdades sociais de gênero, já que muitas das vezes as diferenças entre homens, mulheres, meninos e meninas são associadas isoladamente a questões biológicas e justificadas por tais questões, a partir disso os estereótipos instituídos socialmente são vistos como características naturais das pessoas, no entanto, essa ótica biológica vem sendo questionada e problematizada pelo campo dos Estudos de Gênero, justamente por limitar a identidade das pessoas.

Na segunda pergunta, os/as participantes foram questionados/as como foi a experiência na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, o/a participante 2 iniciou a resposta destacando:

Pra mim eu tinha muita expectativa nessa disciplina, porque eu trabalho com crianças e a todo momento eles estão perguntando diversas coisas, tanto sobre gênero também né, e coisas sobre preconceito, enfim. **E a ementa, quando foi apresentada, até tinha em relação a gênero, só que durante a execução da disciplina, eu não consegui ver.** Eu não vi na prática e também não tive a oportunidade de ter algum texto, ter alguma roda de discussão sobre o tema... (P2).

Inicialmente, o/a participante 2 relata ter tido muita expectativa na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM, comentando ainda que essa expectativa estava relacionada com seu cotidiano profissional, já que seus/suas alunos/as lhes faziam algumas perguntas sobre preconceitos e questões relacionadas a gênero, ou seja, o/a participante 2 demonstra uma necessidade de que a disciplina mencionada viesse a contribuir na sua atuação profissional.

No entanto, dando continuidade à sua resposta, o/a participante 2 menciona que a ementa da disciplina, ao ser apresentada à turma, incluía em seu conteúdo programático a temática de gênero, mas no decorrer das aulas não foi possível observar uma abordagem aprofundada sobre a temática, o/a participante 2 comenta ainda que não houve a apresentação/discussão de algum texto específico sobre gênero.

Observamos que o/a participante 2 já atua na área pedagógica e isso faz perceber como o processo formativo pode influenciar a atuação profissional dos/as estudantes do Curso de Pedagogia da UFAM, podemos considerar que quando há de fato uma discussão séria, científica e aprofundada da temática de gênero na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade os/as estudantes que já atuam profissionalmente e os/as que ainda atuarão como professores/as estarão mais preparados/as teórica e cientificamente para lidar com questões relacionadas à temática que possam surgir como demanda dos/as próprios/as alunos/as.

Do contrário, aqueles/as estudantes que passarem pela disciplina mencionada acima e não tiverem uma experiência sólida com a temática de gênero provavelmente serão aqueles/as professores/as despreocupados/as e descomprometidos/as com a temática, sem considerar que esse é um tema social tão importante quanto tantos outros de serem abordados no cotidiano escolar.

Daniela Auad (2020, p. 78) comenta que “[...] a ação dos sujeitos é, sem dúvida, importante para a transformação da realidade cotidiana”, sendo assim, para que a realidade cotidiana das escolas, a qual também é atravessada pelos estereótipos de gênero e pelas desigualdades sociais de gênero, passe por um processo de transformação, é de suma importância a ação dos sujeitos e, nesse caso, quem são os sujeitos? Aqui destacamos os/as professores/as, Daniela Auad (2020, p. 78) relata: “Além dessa resistência minuciosa, há de se apostar em uma mudança do sistema de ensino de modo mais amplo e sistemático”, portanto, além dos/as professores/as

também podemos mencionar que são importantes aqueles/as professores/as dos Cursos de Licenciatura pelo qual se formam os/as professores/as da Educação Básica, ou seja, é necessário um comprometimento já na formação inicial.

Portanto, além do PPC do Curso de Pedagogia da UFAM garantir em uma disciplina específica e de caráter obrigatório a inclusão da temática de gênero em sua ementa, é necessário que os/as professores/as selecionados/as para ministrar a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade tenham uma formação acadêmica voltada para a temática abordada na disciplina, que não é somente sobre gênero, mas sobre relações étnico-raciais, sobre diversidades, dentre outras questões (UFAM, 2018), no entanto, caso os/as professores/as não possuam essa formação acadêmica seria necessário uma preparação anterior ao início da disciplina, principalmente com o estudo dos próprios textos incluídos no conteúdo programático da disciplina, o qual está descrito no PPC de Pedagogia.

O/a participante 1 teve outra experiência na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM e relatou: “[...] pra mim, eu tenho em mente que ficou bastante massificado essa questão do gênero nessa disciplina” (P1), também complementou:

Eu lembro que a gente tratou bastante a questão da diversidade religiosa e outros tipos de diversidade, mas eu lembro que gênero, o tempo todo durante as aulas, **a gente sempre retomava essa temática** e eu lembro muito bem que a gente sempre buscava **desmistificar** os, digamos, **padrões**, né, que tem na nossa sociedade, essa questão, assim, de uma sociedade branca, hétero, uma sociedade cristã e, assim, tudo se voltava pra gênero, até porque eu lembro muito bem que nas nossas discussões a questão de gênero também, ela foi muito tratada, relacionada com a questão de ideologia também, né, com esse **debate político** que a gente vive hoje, que a gente tem vivido mais recentemente nos últimos anos... Sobre gênero também, eu lembro que a gente tratou muito sobre essa questão de que é possível a gente abordar essa temática na Educação Infantil, né? De que nós, enquanto pedagogos, há muito esse receio de a gente tratar a temática de gênero com esse público, não apenas pelo público em si, mas pelos pais, pela própria sociedade (P1).

O/a participante 1 inicia sua resposta indicando que ao longo da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade houve um debate aprofundado sobre o conceito de diversidade, relatando ainda a existência de discussões sobre a diversidade religiosa e outros tipos de diversidade, aqui podemos considerar que dentre estas diversidades mencionou-se a diversidade de gênero, desenvolver a consciência da diversidade é um dos elementos a ser construído no perfil do/a

licenciado/a em Pedagogia, o que é apontado pelo PPC de Pedagogia da UFAM: “Desenvolver consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de **gêneros**, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, **orientações sexuais**, entre outras” (UFAM, 2018, p. 21, grifos nossos).

Portanto, com a resposta do/a participante 1 é possível observar o PPC de Pedagogia da UFAM sendo colocado em prática, essa vivência articulada com o PPC pode contribuir cada vez mais para a formação dos/as estudantes, possibilitando que se tornem professores/as comprometidos/as com o respeito às diversas características de inúmeros grupos sociais.

O/a participante 1 também relata que as discussões sobre gênero realizadas na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade tinham como principal objetivo desnaturalizar os padrões instituídos pela sociedade, Adriana da Silva (2021, p. 334) comenta que “É desde a nossa mais tenra infância que recebemos a imposição de estereótipos e papéis binários de gênero”, a autora também relata que “Muito desta elaboração, ou projeção, faz-se através das coisas que a sociedade introduz na vida das crianças como roupas, artigos de higiene, mamadeiras, roupas de cama, entre outros” (Adriana da Silva, 2021, p. 334), ou seja, desde muito cedo a sociedade busca impor na vida das pessoas e, nesse caso das crianças, o modo “ideal” de como ser menino e menina e futuramente homem e mulher, os papéis são opostos, vejamos:

As coisas chegam à vida das meninas – apesar de algumas exceções – quase que por um universo monocromático de rosa e lilás que apresenta as atribuições que permeiam aspectos como: serenidade, feminilidade, fragilidade, mundos encantados de príncipes e princesas, desde a estampa das primeiras mamadeiras e chupetas, das roupas, dos brinquedos e dos encartes que embalam tudo isso. Bem como também ficam as atribuições voltadas a atividades domésticas, cercadas de panelas, jogos de chás, eletrodomésticos e outras coisas que remetem a fazeres realizados para a família em espaço interno do lar, incluindo aí uma vasta gama de bonecas que almejam projetar futuras mães. Em contrapartida, aponta-se para fato de que, aos meninos, fica reservado o mundo da velocidade dos carros, da coragem dos heróis, presentes desde as suas primeiras chupetas, de cores fortes e intensas, reforçando o grande catálogo de coisas destinadas às atividades que remetem aos estereótipos de força, virilidade, masculinidade e fazeres externos ao ambiente doméstico (Adriana da Silva, 2021, p. 334).

Portanto, o fato de que na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM, especificamente na turma em que o/a participante 1 estava inserido/a, realiza discussões sobre gênero que buscam

desmistificar e desnaturalizar padrões e estereótipos de gênero instituídos socialmente nos mais diversos âmbitos, é crucial para que os/as professores/as em formação sejam agentes de transformação da realidade, como aponta Daniela Auad (2020), entendendo que estes padrões podem limitar o desenvolvimento de seus/suas futuros/as alunos/as, já que “Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial” (Chimamanda Adichie, 2017, p. 26).

Em sua resposta, o/a participante 1 também relatou que na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade foi abordado sobre as possibilidades de desenvolver a temática de gênero no âmbito da Educação Infantil, como citamos mais acima, com base em Adriana da Silva (2021), os estereótipos de gênero são impostos socialmente desde a infância e até mesmo antes do próprio nascimento, sendo assim, a Educação Infantil também é um espaço social em que estes estereótipos estão presentes, Adriana da Silva (2021, p. 325) comenta que “Os estudos de gênero têm apresentado significativas reflexões ao problematizar as crianças, as infâncias e as culturas infantis”.

Portanto, a Educação Infantil também pode ser um espaço social em potencial para desnaturalizar os padrões de gênero, é uma etapa da Educação Básica que “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 22), ou seja, tem um importante papel no desenvolvimento das crianças e na constituição de suas identidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) definem que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, a partir destas legislações consideramos que a Educação Infantil deve ser um espaço social e escolar em que não exista limitações e diferenciações nas experiências escolares dos meninos e das meninas.

Em um de nossos trabalhos, apontamos algumas possibilidades de práticas pedagógicas democráticas e antissexistas que possam ser desenvolvidas na Educação Infantil, isso com base no campo dos Estudos de Gênero, estas práticas visam a realização de experiências igualitárias entre meninos e meninas, utilizamos como foco destas práticas a brincadeira, já que esta é parte da cultura infantil, assim sugerimos:

[...] que no momento das brincadeiras as meninas e os meninos possam interagir entre si, que não sejam separados/as nas brincadeiras com a justificativa de que há “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas”, é essencial que durante as brincadeiras as meninas possam se ver como heroínas, como protagonistas de suas brincadeiras, assim como os meninos não podem ser impedidos de brincar de casinha, se quiserem, pois é por meio da brincadeira que os meninos podem conhecer as normas para organização e cuidado de uma casa (Victória dos Santos; Márcio de Oliveira, 2024, p. 94).

Portanto, o fato de que as possibilidades de desenvolver a temática de gênero no âmbito da Educação Infantil são abordadas na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM é um avanço significativo para que os/as professores/as em formação estejam preparados/as para lidar com essa temática também na Educação Infantil, proporcionando-lhes uma segurança e uma autonomia teórica, o/a participante 1 comentou sobre a existência de um certo receio em abordar gênero na Educação Infantil: “[...] não apenas pelo público em si, mas pelos pais, pela própria sociedade” (P1), dessa forma falar sobre gênero na Educação Infantil durante o processo formativo de professores/as se torna essencial para a sustentação de sua atuação profissional.

Além destas considerações feitas a partir da resposta do/a participante 1, também destacamos o seu relato de que na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade a discussão sobre gênero estava relacionada com o debate sobre ideologia de gênero, segundo sua resposta: “[...] a questão de gênero também, ela foi muito tratada relacionada com a questão de ideologia também, né, com esse **debate político** que a gente vive hoje, que a gente tem vivido mais recentemente nos últimos anos...” (P1).

Como já mencionamos a partir da análise da resposta do/a participante 3, a ideologia de gênero é uma tentativa do setor cristão e conservador da sociedade de tentar deslegitimar as discussões desenvolvidas no campo dos Estudos de Gênero, esse setor deturpa tais discussões e as define como uma doutrinação, instituindo assim um pânico moral na sociedade, se apropriam e descontextualizam um campo científico e reduzem seu vigor teórico (Rogério Junqueira, 2018).

Analisar criticamente as discussões desenvolvidas no campo dos Estudos de Gênero e compreender o que é a ideologia de gênero é fundamental para formar professores/as que estejam atentos/as às disputas políticas e ideológicas, buscando entender quais os reais objetivos de cada agente social, além do mais, professores/as formados/as em Cursos de Licenciatura a nível de Ensino Superior devem se

comprometer com os conhecimentos teóricos e científicos construídos pela humanidade. Ao demonstrarem uma noção da ideologia de gênero, os/as participantes 1 e 3 revelam que as discussões de gênero desenvolvidas na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade são aprofundadas e sólidas.

A partir das respostas dos/as participantes, observamos que eles e elas não cursaram a disciplina na mesma turma ou com o/a mesmo/a professor/a, levando-nos a considerar que o PPC do curso, por si só, não garante uma abordagem significativa da temática de gênero, já que o modo como a disciplina será ministrada também depende da atuação do/a professor/a selecionado/a, como vimos com a resposta do/a participante 1 a temática de gênero foi bem aprofundada em sua turma, isso pode nos levar a considerar que o/a professor/a que ministrou a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade na turma do/a participante 1 provavelmente tem uma formação acadêmica voltada para a temática de gênero, caso não tenha percebe-se um interesse desse/a professor/a em se debruçar nos assuntos da disciplina, os quais estão descritos na ementa, mesmo que talvez estes não sejam os assuntos de sua área de formação.

Portanto, enfatizamos novamente que a formação acadêmica dos/as professores/as selecionados/as para ministrar a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade no Curso de Pedagogia da UFAM também influencia o modo como as discussões de gênero serão realizadas, o que pode até causar a falta dessa discussão, a consequência disso é direcionada para a formação dos/as próprios/as estudantes que um dia estarão em sala de aula como professores/as da Educação Básica e, provavelmente, em algum momento de sua profissão terão que lidar com as questões de gênero. Dessa forma, a formação acadêmica dos/as professores/as que ministram a disciplina mencionada também é um elemento essencial para se pensar sobre o que está definido no PPC de Pedagogia da UFAM e o que é vivenciado no cotidiano.

Na terceira pergunta, questionamos se os conhecimentos construídos durante a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade foram considerados como significativos para a formação acadêmica dos/as participantes, o/a participante 2 destacou:

[...] o que eu consegui absorver dessa disciplina foi muito insuficiente pro tamanho do desafio que eu lidou todos os dias, né? Com os alunos que eu ministro aula, porque parece assim que a disciplina não conseguiu suprir

aquilo que eu queria realmente aprender sobre as discussões e as temáticas. Eu acredito que a disciplina se prendeu muito só a Direitos Humanos, ao conceito de Direitos Humanos e o que está na Constituição. E isso pra mim ficou muito no superficial e não aquilo que realmente está no cotidiano, nas discussões, nos movimentos, como que o educador pode refletir sobre essas discussões que estão em voga, né? Então, pra mim foi meio que insuficiente e superficial. É claro que eu não descartei, porque houve discussões sobre a Constituição, né... É claro que eu não descartei isso, mas acredito que faltou (P2).

O/a participante 2 inicia sua resposta relatando que considerou os conhecimentos da disciplina mencionada insuficientes para a sua realidade cotidiana enquanto professor/a, em uma outra pergunta esse/a mesmo/a participante relatou ter tido muita expectativa em relação às possíveis temáticas a serem abordadas na disciplina, já que trabalha com crianças que fazem perguntas cotidianamente, ou seja, a expectativa desse/a participante era de ter subsídios teóricos e práticos para lidar com as demandas apontadas pelas próprias crianças com que trabalha, demandas que poderiam estar relacionadas com as temáticas definidas na ementa da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM.

Mais uma vez o/a participante 2 afirma que as discussões e abordagens realizadas na disciplina mencionada não corresponderam às suas expectativas, relatando ainda que estas discussões se limitaram somente ao conceito de Direitos Humanos e em como a legislação brasileira define este conceito, cabe ressaltar que conhecer e compreender a legislação brasileira e, nesse caso, a legislação brasileira educacional, também faz parte do processo formativo de professores/as, o que está disposto no PPC de Pedagogia da UFAM a exemplo da disciplina obrigatória de Política e Legislação da Educação Básica (UFAM, 2018).

Mesmo ressaltando, ao final de sua resposta, que não descartou os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade acerca do conceito de Direitos Humanos, o/a participante 2 menciona que as discussões feitas foram superficiais e de difícil associação com a sua realidade, ou seja, percebe-se que a expectativa desse/a participante era de que as abordagens na disciplina mencionada fossem mais similares com o cotidiano profissional de professores/as, com a realidade escolar e educacional, relacionadas com discussões de temáticas atuais e contemporâneas, pois o/a mesma indaga: “[...] como que o educador pode refletir sobre essas discussões que estão em voga, né?” (P2), podemos indicar que a resposta para esse questionamento está na formação docente,

pois é durante esse período que professores/as, enquanto estudantes, podem refletir sobre demandas sociais atuais, o próprio PPC de Pedagogia da UFAM menciona:

Tendo como foco de atenção as **demandas colocadas à Educação na contemporaneidade** em face da configuração das questões sociais na sociedade brasileira e suas peculiaridades, a Pedagogia visa à análise e à intervenção nas dimensões social, política e cultural (UFAM, 2018, p. 44, grifos nossos).

Podemos concluir, a partir da experiência do/a participante 2 na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM, que discussões sobre a temática de gênero não foram o foco desta disciplina e isso, conseqüentemente, terá alguma influência no processo formativo desse/a participante e dos/as outros/as estudantes que estiveram nesta mesma turma, isso influenciará também o seu cotidiano profissional, pois serão professores/as que tiveram pouco contato com a temática de gênero ao longo de seu processo formativo. Caso não busquem ter contato com essa temática em cursos de formação continuada, serão professores/as despreparados/as teoricamente com demandas que possam surgir no cotidiano escolar e educacional que tenham relação com as questões de gênero.

Dando continuidade aos relatos sobre a experiência na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM, o/a participante 1 respondeu da seguinte forma:

[...] pelo que foi discutido ali, eu posso afirmar que ela [a disciplina] foi muito importante pra mim e, eu posso afirmar também como que ela [a disciplina] me ajudou a ter mais segurança quando eu for abordar essa temática [de gênero], principalmente também, aquela segurança, de tratar essa temática [de gênero] com crianças mesmo e de uma forma que eu possa, por exemplo, confrontar, quando alguém me questionar, eu vou ter uma segurança... de mão jurídica, de que eu tenho autonomia pra eu, como professor, abordar essa temática [de gênero] e, assim, não ter medo, porque eu acho que se eu não tivesse tido essa disciplina, se eu fosse trabalhar essa temática [de gênero] numa escola, com crianças, eu confesso que eu ia ter medo, eu ia ter muito receio de trabalhar, e essa disciplina, ela foi muito importante pra mim nesse sentido [...] (P1).

O/A participante 1 mencionou ter construído uma segurança e uma autonomia para trabalhar com a temática de gênero, considerando os conhecimentos da disciplina pertinentes para sua atuação profissional, a autonomia do/a professor/a é garantida pela LDBEN (Brasil, 1996), assim como a temática de gênero é assegurada pelas DCN de Pedagogia – Resolução nº. 1/2006 (Brasil, 2006) e por outros

documentos legislativos da Educação brasileira, sendo assim, os parâmetros destes documentos legislativos ao serem incorporados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura influenciam positivamente o processo formativo de professores/as, assim como a sua atuação profissional, garantindo que possam, de fato, realizar abordagens e práticas pedagógicas relacionadas com diversas demandas sociais, como é o caso da temática de gênero.

A autonomia e segurança para abordar a temática de gênero com crianças relatada pelo/a participante 1 também pode ser relacionada com a questão da ideologia de gênero, pois como foi mencionado mais acima, o setor conservador cristão da sociedade busca deturpar os conhecimentos teóricos e científicos desenvolvidos pelo campo dos Estudos de Gênero e, como apontamos a partir de Rogério Junqueira (2018), este setor direciona as suas artimanhas principalmente para o campo da Educação, a partir de um pânico moral acaba por gerar um certo medo em professores/as, dificultando que realizem discussões sobre a temática de gênero, como vimos acerca do Projeto de Lei 4893/20 (Brasil, 2020) que buscou definir como crime qualquer abordagem sobre gênero nas dependências de instituições de ensino.

O Projeto de Lei 4893/20 (Brasil, 2020) é só um dos exemplos que podemos citar das mais diversas artimanhas existentes do setor conservador cristão da sociedade com o intuito de silenciar e deturpar as abordagens desenvolvidas no campo dos Estudos de Gênero, gerando medo em professores/as e outros/as profissionais da Educação, os/as quais preferem, por vezes, evitar conflitos com familiares dos/as alunos/as que se identificam com os ideais do setor conservador cristão da sociedade.

Portanto, o relato do/a participante 1 demonstra que a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade quando é desenvolvida com discussões e abordagens aprofundadas, com textos científicos renomados pela área, pode influenciar positivamente o processo formativo dos/as estudantes que se tornarão (ou já atuam) professores/as, proporcionando-lhes essa autonomia e essa segurança de que fala o/a participante 1.

Caso sejam questionados/as ou até impedidos/as de realizarem discussões sobre gênero nas dependências das instituições de ensino, como buscou determinar o Projeto de Lei 4893/20 (Brasil, 2020), professores/as com autonomia e segurança da sua atuação terão como lutar pela garantia de seus direitos, terão como lutar pela

garantia das discussões da temática de gênero, pois saberão e conhecerão os documentos legislativos da Educação brasileira que garantem a sua autonomia e as discussões dos mais diversos conhecimentos teóricos e científicos da humanidade.

Na quarta pergunta questionamos se em algum outro momento do Curso de Pedagogia da UFAM, além da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, os/as participantes presenciaram a abordagem da temática de gênero, o/a participante 4 comentou não lembrar se presenciou em palestras, seminários ou simpósios, mas afirmou: “[...] eu posso dizer, claramente, com clareza que em outra disciplina, eu não lembro em nenhum momento de terem mencionado essa questão de gênero, de diversidade, de direitos humanos” (P4), o/a participante 1 também relatou: “No âmbito do curso em si mesmo, eu acho que não, não lembro de ter participado de nada, não, em relação a temática específica de gênero, né?” (P1).

Não podemos afirmar que não houve discussões de gênero, a não ser pela disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, em outros momentos do Curso de Pedagogia da UFAM, justamente pelos/as participantes não lembrarem com exatidão se houve ou não, assim como pode ter acontecido e os/as mesmos/as não terem tido acesso à informação e não terem participado. No entanto, concordamos com Simone Cristina Simões (2020) que as discussões de gênero devem ser ampliadas nos cursos de formação docente, para que professores/as possam atuar nos espaços escolares realizando debates sobre essa temática de forma fundamentada e saudável.

Na quinta pergunta, questionamos se os/as participantes consideraram pertinente a inclusão da temática de gênero em outras disciplinas, além da de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, e em eventos promovidos pelo Curso de Pedagogia da UFAM, como palestras, seminários, rodas de conversa etc. O/A participante 4 respondeu da seguinte forma: “Sendo bem sincera, eu não sei se cabe incluir, porque o curso em si, de Pedagogia, ele já é bastante denso, né?” (P4), essa também foi a percepção do/a participante 3, que relatou: “[...] em relação ao que o/a P4 falou, de não juntar com outras matérias, eu também acho a mesma coisa, que a gente já tem muito assunto pra trabalhar em tais disciplinas e nem todas são contempladas” (P3).

Os apontamentos dos/as participantes 3 e 4 nos levam à consideração de José Carlos Libâneo (2010, p. 26, grifos nossos) de que os conhecimentos do campo da Pedagogia se originam e se destinam para a Educação, sendo que a Educação é um “[...] fenômeno **plurifacetado**, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não,

sob várias modalidades”, isso pode justificar a densidade dos conteúdos ministrados ao longo do Curso de Pedagogia da UFAM (UFAM, 2018), como destaca o/a participante 4. Além disso, podemos refletir que a densidade dos conteúdos pode dificultar a assimilação por parte dos/as estudantes, fazendo com que tenham mais domínio teórico de algumas temáticas do que de outras e, assim, no cotidiano profissional estarão mais preparados/as para lidar com determinadas situações e com outras não.

Diferentemente dos/as participantes 3 e 4, os/as participantes 2 e 1 relataram que consideram válido uma reformulação de como a temática de gênero é apresentada no Curso de Pedagogia da UFAM, suas respostas foram:

Eu acho que cabe repensar, sabe, porque, por exemplo, nos estágios, nas oficinas que tem, né? Nos encontros formativos que tem do estágio, não vi sobre a temática [de gênero]. E quando eu fiz o estágio I, que é a Educação Infantil, eu me deparei com **questões de gênero** dentro da sala de aula, uma sala cheia de meninos, e os meninos não gostavam de brincar com as meninas [...] (P2).

A gente sai do curso com uma boa percepção dessa temática [de gênero]... [mas] vamos tratar ela [a temática de gênero] desde o começo do curso... porque a gente sabe como que é importante trabalhar, por exemplo, a questão da **Educação Sexual**, que ainda é um grande desafio, né?... ter algo ali na ementa que vá tipo articulando desde o princípio e não a gente ter apenas isso lá no finalzinho (P1).

O/a participante 2 comenta ter participado de alguns encontros formativos realizados no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFAM, relata que nesses encontros não percebeu uma inclusão da temática de gênero e, ao cursar o Estágio Supervisionado de Educação Infantil percebeu situações relacionadas com as questões de gênero, em que os meninos não gostavam de brincar com as meninas, por essa experiência que o/a participante 2 justifica a necessidade de reformulação de como a temática de gênero é discutida ao longo do Curso de Pedagogia da UFAM.

Sobre essa situação apontada pelo/a participante 2, cabe refletir como as disciplinas estão organizadas no Curso de Pedagogia da UFAM, pois a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil é ofertada obrigatoriamente no 8º (oitavo) período do curso, enquanto que a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade é ofertada obrigatoriamente no 9º (nono) período, caso houvesse essa reformulação e a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade fosse

ofertada antes das disciplinas de Estágio Supervisionado, os/as estudantes teriam mais subsídios teóricos e práticos para fundamentar a sua experiência. Cabe destacar que a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil não possui em sua bibliografia básica nenhum texto científico ou documento legislativo da Educação que aborde diretamente sobre a temática de gênero (UFAM, 2018).

Já o/a participante 1 sugere que a temática de gênero seja abordada desde o início do curso e não somente em uma única disciplina do 9º (nono) período, isso já no final do curso, sendo incluída nas ementas de outras disciplinas, para que as outras temáticas abordadas ao longo do curso possam ser relacionadas também com a temática de gênero, essa sugestão pode ser fundamentada a partir da interseccionalidade, já que esta é uma ferramenta analítica e política que considera a inter-relação das categorias de vida, o próprio PPC de Pedagogia da UFAM aponta:

Para a formação do(a) professor(a), diversas exigências se colocam na sociedade contemporânea, seja sobre os novos enfoques, necessidades e condições de formação da criança, do adolescentes, do jovem e adulto, seja também a preocupação com as questões da inclusão tecnológica e digital, das relações como meio ambiente, das relações de gênero, das relações étnico-raciais, da educação especial, do mundo do trabalho (UFAM, 2018, p. 15-16).

Mais uma vez relacionamos as respostas dos/as participantes com o apontamento de Simone Cristina Simões (2020) de que as discussões de gênero devem ser ampliadas nos cursos de formação docente.

Na sexta e última pergunta, questionamos se os/as participantes consideram que, ao longo de suas vidas profissionais, quando estiverem atuando em escolas ou em outros espaços educativos, se seria pertinente terem construído conhecimentos acerca da temática de gênero. O/A participante 2 respondeu da seguinte forma:

Eu considero muito importante, muito importante, porque a todo tempo a sociedade está mudando, né?... [...] numa conversa, quando algum aluno pergunta sobre algo assim “ah, mas esse brinquedo é de menino, de menina”, aí surge a discussão, a gente vai mediando, né? Não que eu seja a profissional da área, porque também não é meu campo de pesquisa, né? Mas eu acho, assim, que eu tô em aprendizado (P2).

O/A participante 2 considera pertinente a construção dos conhecimentos sobre a temática de gênero para sua atuação profissional, mesmo que a temática não seja seu foco de pesquisa e não seja estudioso/a do campo dos Estudos de Gênero, no

entanto, apontamos que discutir sobre gênero não deve ser algo de interesse único dos/as estudiosos/as da área, mas de todos/as inseridos/as e atuantes no campo da Educação, já que gênero é uma dimensão da vida também vivenciada nesse campo, assim como em outros âmbitos da sociedade (Guacira Louro, 2001).

O/A participante 1 também considera pertinente a temática de gênero para sua atuação profissional e respondeu à sexta pergunta comentando que “[...] a gente tem que ter bem claro que a gente vai tá trabalhando com um público que vai tá justamente em formação, né? E [que] vão tá ainda desenvolvendo muita coisa relacionada ao seu **corpo**, a sua **identidade** mesmo” (P1).

Nisso, observa-se a consciência do papel do/a professor/a, assim como o papel da escola e da Educação, na formação das pessoas, papel que pode contribuir para a formação de pessoas com noção de diversidade, que respeitem umas às outras, que saibam reconhecer suas necessidades, fundamentando suas ações com as discussões do campo dos Estudos de Gênero e da Epistemologia Feminista Decolonial, que também almejam estes aspectos (bell hooks, 2019; Françoise Vergès, 2020).

As análises das respostas dos/as participantes do grupo focal 1 foram feitas conforme os códigos, as categorias e as subcategorias elaboradas, descritas nos Quadros 1 e 3 e sistematizadas na Figura 7, o que foi exposto nesta subseção relaciona-se, especificamente, com os códigos de **formação docente**, **gênero** e **sexualidade**, nos fazendo evidenciar aspectos de nossa revisão bibliográfica, os quais foram destacados conforme as análises feitas.

5.2 Diálogos com o grupo focal 2

O segundo grupo focal foi definido para ser realizado no dia 06 de julho de 2023, no entanto, com a alteração da data do primeiro grupo focal, a data do segundo também foi alterada e, por conta de outras demandas da pesquisa, foi realizado no dia 11 de janeiro de 2024, pelo período da tarde, às 14h (horário de Manaus), em uma das salas de aula da FACED/UFAM, a conversa durou cerca de 1h30min. Na ocasião, estavam presentes os/as participantes, a pesquisadora e o orientador.

Os/As participantes foram convidados/as por intermédio do orientador desta pesquisa, sendo que uma foi convidada pela pesquisadora, totalizando 5 (cinco) participantes, todos/as convidados/as aceitaram participar do segundo grupo focal,

além de seguirem os critérios de inclusão e participação já descritos na subseção anterior.

Cumprindo o que está proposto no roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), foi feita a apresentação da pesquisa, mencionando o objetivo principal, a justificativa dos critérios de inclusão, a menção dos riscos e benefícios da pesquisa, bem como o destaque do apoio psicológico disponibilizado pelo CSPA/FAPSI da UFAM aos/às participantes que viessem sofrer algum tipo de risco durante a realização da pesquisa, além da apresentação do TCLE e solicitação das assinaturas no Termo, a solicitação de preenchimento do Perfil do/a Participante e ênfase na confidencialidade dos dados obtidos durante a realização da pesquisa.

Assim como no primeiro grupo focal, participantes e pesquisadora assinaram duas vias do TCLE, uma para cada e, como está informado no Termo, foi solicitada a autorização para registro do grupo focal por meio de gravação em áudio, para realização da análise dos dados.

Após a apresentação das informações referentes à pesquisa, passamos para a realização das questões norteadoras (APÊNDICE B), apresentamos a análise do grupo focal 2 a seguir, conforme as respostas dos/as participantes em relação às questões norteadoras propostas, cumprindo a confidencialidade para realização do grupo focal, os/as nomes dos/as participantes não são expostos, cada participante é identificado/a como participante 1 e assim por diante, no entanto, optamos por abreviar, em alguns momentos, para P1, P2, P3, P4 e P5.

Em relação à primeira pergunta, ao serem questionados/as como compreendem o conceito de gênero e qual a definição dariam para essa palavra, os/as participantes 1, 5, 4 e 2 responderam da seguinte forma:

É que querendo ou não abrange todas as áreas, entendeu? Desde o modo que a pessoa se veste até **o modo que ela se sente** e a vontade de falar (P1).

[...] pra mim inicia na questão do **feminino** e **masculino**, mas a gente sabe que o feminino e masculino já abrange outras coisas também, não fica somente nisso. Hoje em dia a gente sabe que já tem outras coisas pra definir gênero também, vai além do feminino e masculino [...] (P5).

Eu vejo mais como **identidade**... Características de personalidades diferentes, acho que tá muito ligado a isso (P4).

É mais **como a pessoa se sente** quando quer transmitir a **identidade** dela, sabe? Porque a gente nasce e tem aquele **estereótipo**, né? É menino ou menina e acabou (P2).

Com a resposta do/a participante 1 podemos considerar que sua compreensão do conceito de gênero é ampla e diversa, para esse/a participante gênero relaciona-se com outras áreas da vida e diz respeito ao modo como a pessoa se sente em relação a si mesma, essa compreensão relaciona-se com a interseccionalidade, ferramenta analítica e política cunhada pela Epistemologia Feminista Decolonial que considera que as categorias de vida se inter-relacionam, a partir dessa perspectiva não seria possível definir uma única categoria de vida que limitasse o modo de viver das pessoas, assim como sua identidade. Sobre o gênero como aspecto de identidade, Guacira Louro (2014, p. 31) comenta:

O que importa aqui considerar é que - tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento - seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade - que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Já o/a participante 5 inicia sua resposta associando gênero com feminino e masculino, no entanto, dando continuidade comenta que gênero vai além dessa concepção binária, apontando que existem outras formas para além das mencionadas de definir a identidade de gênero, Guacira Louro (2014, p. 38) considera necessário o rompimento com esta ótica binária do conceito de gênero, segundo a autora: "Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente".

Podemos considerar que o pensamento inicial do/a participante 5, associando gênero com as palavras feminino e masculino, é o pensamento mais comum das pessoas quando são questionadas sobre o que é gênero, Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016, p. 69-70) apontam:

Estamos acostumados a pensar a identidade de gênero como uma espécie de pacote: se você nasceu com determinado corpo, logo, todo o resto deve ser coerente com ele. Em nossa cultura, associamos corpo, identidade de gênero, desejos e práticas sexuais e esperamos coerência entre esses aspectos. Pensamos que uma pessoa que nasceu com um pênis (corpo), por exemplo, automaticamente irá se comportar como um homem (identidade de gênero), sempre se sentirá atraído afetiva e sexualmente por mulheres (desejo) e só com elas manterá relações sexuais (práticas sexuais). Do lado oposto, imaginamos que toda pessoa nascida com uma vagina terá uma

identidade feminina, desejará homens e somente com eles manterá práticas sexuais.

Com base nesses apontamentos, entendemos a importância de conhecer gênero para além da ótica binária, já que “Há muitas nuances entre as feminilidades e as masculinidades, e há muitas possibilidades de existência para sermos humanos” (Beatriz Lins; Bernardo Machado; Michele Escoura, 2016, p. 68), ter esse entendimento amplo do conceito de gênero é fundamental para que professores/as possam basear suas práticas pedagógicas, pois no cotidiano escolar e educacional podem surgir meninas que gostem de jogar futebol e meninos que gostem de brincar de boneca, sendo assim, professores/as precisam ter o entendimento de que isso não definirá a identidade de gênero e a identidade sexual dessas crianças, portanto, não seria cabível agir de modo a proibi-las de brincar como preferirem.

Os/as participantes 4 e 2 tem uma nítida compreensão do conceito de gênero associada com a identidade, Guacira Louro (2014) comenta que o conceito de identidade pode ser definido a partir de diversas perspectivas, ela indica:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. - constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse "empurrado em diferentes direções" (Guacira Louro, 2014, p. 28-29).

Já que a identidade é algo em construção na vida das pessoas, os elementos que a caracterizam também estão em constante construção e podem passar por processos de transformação, como é o caso da categoria de gênero, ter essa compreensão leva à noção de diversidade, respeitando as múltiplas e diversas identidades de que fala Guacira Louro (2014) na citação acima.

Além destes apontamentos, podemos ressaltar que o/a participante 2 comentou em sua resposta o fato de que existem estereótipos impostos para o modo como ser menina ou menino, o/a participante indica: “Porque a gente nasce e tem aquele **estereótipo**, né? É menino ou menina e acabou” (P2), como já comentamos em outros momentos, estes estereótipos são instituídos mesmo antes do nascimento (Adriana da Silva, 2021) e acabam por limitar o modo de vida das pessoas, Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016, p. 15, grifos nossos) comentam:

[...] quando associamos um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninas ou meninos, estamos reproduzindo alguns estereótipos de gênero. Em outras palavras, estamos pensando que as **diferenças biológicas** entre pessoas do sexo feminino e do sexo masculino explicam e justificam diferenças de comportamento na sociedade.

Essa ótica biológica do conceito de gênero limita o modo de existir no mundo, limita a identidade das pessoas, limita o desenvolvimento integral das crianças e limita o próprio conceito de gênero, pois a partir do campo dos Estudos de Gênero, este conceito é uma categoria de vida ampla e diversa, que se relaciona com outras mas que não define por si só a identidade das pessoas.

Como ressaltamos nas análises feitas a partir das respostas do grupo focal 1, aqui também vale enfatizar que a compreensão dos/as participantes acerca do conceito de gênero advém de diferentes experiências de vida, tanto individuais quanto coletivas, isso inclui a experiência na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM.

A disciplina mencionada pode (e deve) contribuir para que os/as estudantes tenham uma compreensão teórica e científica do conceito de gênero e, aqui estamos sugerindo que esta compreensão esteja relacionada com o campo dos Estudos de Gênero e da Epistemologia Feminista Decolonial, a disciplina também pode vir a contribuir para o entendimento do conceito de gênero para além da ótica binária e biológica.

As respostas dos/as participantes sobre como definem o conceito de gênero, estão principalmente relacionadas à identidade das pessoas, portanto, consideramos que tais respostas se direcionam para as discussões desenvolvidas no campo dos Estudos de Gênero, em que se indica que o gênero é uma dimensão (categoria) da vida e um elemento constituído socialmente, não é determinado biologicamente, além disso há os estereótipos de gênero impostos pela sociedade mesmo antes do nascimento (Guacira Louro, 2014; Simone Cristina Simões, 2020).

Na segunda pergunta, questionamos como foi a experiência na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, o/a participante 5 fez os seguintes apontamentos:

Eu acredito que é uma disciplina muito importante, que é jogada só no final do curso, sabe?... Porque é um assunto que a gente pode discutir, inclusive ali no início da graduação. Eu acho que a questão de ter deixado pro final

prejudica muito... [...] eu acho que é a questão também da escolha dos professores, sabe? (P5).

Assim como alguns e algumas participantes do grupo focal 1, o/a participante 5 relatou acima que considera necessário uma reformulação no modo como a temática de gênero é apresentada e desenvolvida no Curso de Pedagogia da UFAM, os/as participantes comentam que a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade é ofertada somente ao final do curso e isso prejudica o modo como entendem as temáticas que são o foco dessa disciplina, ou seja, consideram que seria mais viável esta disciplina ser ofertada nos períodos iniciais do curso e não somente nestes, mas sendo articulada durante todo o curso.

O/a participante 5 mencionou sobre a escolha dos/as professores/as para ministrar a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, destacando que tal escolha influencia a forma como a temática de gênero será abordada, sobre esse apontamento o/a participante 4 comentou que se o/a professor/a da disciplina não aborda a temática de gênero isso pode dificultar com que os/as estudantes construam uma noção da diversidade, ele/a fez o seguinte comentário: “[...] quem tem algum tipo de preconceito, já tem os estigmas, não vai desconstruir isso porque a oportunidade que tinha foi desperdiçada... Em 5 anos de curso que a gente tem. E a única vez que a gente pode falar sobre gênero é essa vez...” (P4).

Novamente, os/as participantes do grupo focal 2 fazem apontamentos similares aos/às dos/das participantes do grupo focal 1, nesse caso apontam que os/as professores/as selecionados/as para ministrar a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM atuam de modos diferentes, geralmente atuam conforme a sua formação acadêmica, ou seja, aqueles/as professores/as com uma formação mais específica em relação às temáticas descritas na ementa da disciplina terão maior facilidade de desenvolver as discussões com a turma, enquanto que os/as professores/as com uma formação diferente e pouco relacionada com os temas da disciplina terão uma certa dificuldade de realizar as discussões.

Já o/a participante 2 destacou: “[...] a experiência dessa disciplina não foi proveitosa, sabe?... A gente [os/as participantes do grupo focal 2] pesquisa sobre gênero, começou a pesquisar no sexto período, a disciplina [é] no nono, olha a discrepância de tempo que tem” (P2).

Sobre a questão de a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade estar alocada no 9º (nono) período e os/as participantes demonstrarem que poderia ser ministrada em períodos anteriores, de fato, essa disciplina é uma das poucas, em caráter teórico, alocada no final do curso, de acordo com o PPC de Pedagogia da UFAM/2018 (UFAM, 2018) a maioria das disciplinas de caráter teórico está alocada até um pouco mais da metade do curso, na sequência há as disciplinas de pesquisa e, ao final, estão as disciplinas práticas, como estágios supervisionados e a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo assim, para a elaboração dos próximos Projetos Pedagógicos de Curso, apontamos a continuidade de uma construção coletiva e democrática, como destacado no PPC atual (UFAM, 2018), para que os/as estudantes sejam ouvidos/as quanto à organização das disciplinas.

Sobre a forma como os/as professores/as abordam a temática de gênero na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, podemos considerar a formação continuada como uma alternativa para a realização de uma abordagem mais significativa, a formação continuada é garantida pela LDBEN (Brasil, 1996) e apontada pelo PNE (Brasil, 2014) como um direito.

Os/as participantes apontaram que a temática de gênero não foi abordada na turma em que cursaram a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, mas destacaram que as questões de raça e etnia foram abordadas significativamente, portanto, na terceira pergunta, questionamentos se os conhecimentos construídos em relação às questões étnico-raciais podem ser associados com as questões de gênero. O/a participante 5 respondeu da seguinte forma:

Eu acho que a questão da etnia e a raça perpassa sempre tudo na sociedade. Eu acho que antes de falar de gênero, a gente fala de raça também, e é algo que precisa ser discutido, e eu acho que não é separadinho, a gente não separa quando vai discutir, eu acho que tá sempre envolvido (P5).

A resposta do/a participante 5 relaciona-se com a categoria de interseccionalidade, pois a interseccionalidade, como categoria analítica e política, permite olhar para as categorias da vida, como raça, gênero, classe social, religião etc., como categorias que se articulam e se inter-relacionam, para a interseccionalidade não há como olhar para tais categorias de forma isolada (Patricia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021). Além disso, o/a participante 5 compreende que a questão da raça vem antes da questão de gênero, esse apontamento pode ser

associado com o que diz Ana Manoela Karipuna (2021, p. 2, grifos nossos): “[...] o povo ao qual uma indígena mulher pertence é um **marcador mais específico** em suas trajetórias e narrativas do que os marcadores de gênero”.

Ainda levando em consideração a categoria de interseccionalidade, o/a participante 4 apontou: “[...] a disciplina, ela era superinteressante justamente por isso, porque a gente vai poder discutir todas essas questões, né?” (P4).

Ao longo da conversa, foi possível identificar que os/as participantes consideraram pertinente que a temática de gênero seja, de fato, abordada na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, assim como destacaram que, caso tivessem vivenciado a abordagem dessa temática na turma em que cursaram a disciplina, os conhecimentos teriam sido significativos para sua formação acadêmica, isso teria sido abordado na terceira questão, como os apontamentos partiram dos/as próprios/as participantes, a terceira questão foi reformulada e a quarta foi associada com a sexta.

Na quarta pergunta, questionamos se a falta de abordagem da temática de gênero na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, apontada pelos/as próprios/as participantes, influenciaria a sua futura atuação profissional. O/a participante 5 destacou que não e apontou: “[...] eu acredito que a nossa formação não acaba aqui” (P5) e acrescentou: “Eu fico pensando na questão de ser professor e pesquisador. Não ser apenas um reprodutor, não, você tá sempre ali buscando algo a mais pra sua formação. Porque eu acredito que a formação do professor não para” (P5).

Mais uma vez a formação continuada aparece como alternativa para o acesso a conhecimentos relacionados à temática de gênero, aqui relembramos da meta 16 do PNE (Brasil, 2014), do PEE/AM (Amazonas, 2015) e do PME/Manaus (Manaus, 2015), a qual sugere a formação continuada para professores/as especificamente na área em que atuam.

Na quinta e última pergunta, questionamos se os/as participantes frequentaram atividades desenvolvidas no âmbito do Curso de Pedagogia da UFAM (UFAM, 2018) que abordassem a temática de gênero, ou se vivenciaram essa abordagem em alguma outra disciplina. O/a participante 2 destacou: “[...] aparece mais é na SEMAPE, nessa agora [realizada em 2023] teve uma mesa que falava sobre Direitos Humanos, gênero, trouxeram um professor que abordou sobre o conceito de gênero [...]” (P2).

Já o/a participante 4 relatou: “Os dois PIBIC’s que eu fiz foram relacionados a gênero e sexualidade [...]” (P4).

A SEMAPE é a Semana de Pedagogia realizada pela FAGED/UFAM, acontece anualmente e se destina não somente aos/às estudantes do Curso de Pedagogia da UFAM, mas aos/às estudantes dos Cursos de Pedagogia de Manaus/AM, assim como aos/às professores/as formados/as e atuantes na área, na SEMAPE são realizadas diversas atividades, como palestras, mesas redondas, minicursos, oficinas e apresentação de trabalhos. Podemos considerar que a inclusão da temática de gênero nesse evento, tão significativo para a formação acadêmica dos/as estudantes dos Cursos de Pedagogia de Manaus/AM, é pertinente para a ampliação das discussões da temática.

O PIBIC, mencionado pelo/a participante 4, é uma das atividades de pesquisa ofertadas pela UFAM, em cumprimento do tripé ‘ensino, pesquisa e extensão’, todos os anos a UFAM publica editais para que estudantes de diversos cursos desenvolvam, voluntariamente ou com auxílio de bolsa de financiamento, pesquisas sobre temas de sua área. Participar dessa atividade é uma das oportunidades que os/as estudantes do Curso de Pedagogia da UFAM têm para se aproximarem da temática de gênero.

Além destas atividades, o/a participante 4 mencionou a sua participação na 41ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada no ano de 2023 na cidade de Manaus/AM, no entanto, esta iniciativa não foi desenvolvida somente no âmbito do Curso de Pedagogia da UFAM, além de que as cidades em que as reuniões nacionais são realizadas mudam a cada edição, mesmo assim, o/a participante 4 considerou sua participação como significativa para sua formação acadêmica, no que se refere às discussões de gênero, ele/a relatou: “Teve uma discussão que eu ainda não tinha visto sobre masculinidades, eu ainda não tinha lido nem visto nada sobre... Tinha um professor que a pesquisa dele era sobre homens, a masculinidade, como era tratada [...]” (P4).

Observamos que, para além da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, é possível que o Curso de Pedagogia da UFAM amplie as discussões da temática de gênero e, assim, contribua para a formação de docentes comprometidos/as com uma sociedade justa, equânime e igualitária, como aponta as DCN para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006).

As análises das respostas dos/as participantes do grupo focal 2 foram feitas conforme os códigos, as categorias e as subcategorias elaboradas, descritas nos

Quadros 1 e 3 e sistematizadas na Figura 7, o que foi exposto nesta subseção relaciona-se, especificamente, com os códigos de **formação docente, gênero e interseccionalidade**, nos fazendo evidenciar aspectos de nossa revisão bibliográfica, os quais foram destacados conforme as análises feitas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAÇANDO OS PRÓXIMOS CAMINHOS

Nos caminhos que trilhamos até aqui foi possível traçar algumas considerações, as quais não podemos nos limitar em intitular apenas como considerações finais, pois entendemos que nossos questionamentos sobre gênero e formação docente permanecem e não se encerram após 2 (dois) anos de Mestrado em Educação, portanto, estas considerações foram plantadas e continuam a gerar frutos de questionamento, o que foi feito até aqui não são explicações absolutas e universais sobre os conceitos citados acima, as análises e reflexões realizadas tiveram como foco principal contribuir com o campo dos Estudos de Gênero.

Nossos questionamentos sobre gênero estiveram direcionados para o campo da Educação, pois acreditamos que este é um campo científico e social que agrega vastas possibilidades para as discussões de gênero e para contribuir com a difusão da igualdade e equidade de gênero na sociedade.

A Educação brasileira é constituída por meio de dispositivos legais que regulamentam as ações do Sistema de Ensino no país, dentre as quais está a formação docente, portanto, nossa pesquisa buscou refletir sobre como a temática de gênero tem sido (ou não) incluída nas Políticas Públicas de formação docente, a partir disso o problema de pesquisa partiu do pressuposto de que se a temática de gênero não é incluída nestas políticas, dificilmente fará parte dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, o que implica em poucas discussões de gênero na Educação Básica, com professores/as já formados/as e despreocupados/as com a temática, sem que possam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir desse problema de pesquisa, definimos o nosso objetivo geral, que foi analisar quais as percepções dos/as estudantes finalistas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) acerca da temática de gênero, com isso organizamos três objetivos específicos.

Nossa pesquisa é iniciada com a Introdução, seguida da seção de metodologia, a seção seguinte é intitulada como *Caminhos de entendimento: a categoria gênero e a formação docente*, nesta seção buscamos responder o nosso primeiro objetivo específico, que foi problematizar as categorias de gênero e de formação docente a partir de revisão bibliográfica, portanto, realizamos uma revisão bibliográfica para compreender quais têm sido os apontamentos dos/as estudiosos/as do campo dos

Estudos de Gênero acerca da categoria de gênero e formação docente, com o levantamento feito das pesquisas brasileiras que abordam estes conceitos, identificamos que as Políticas Públicas desta área têm ditado, ao longo da história da Educação no Brasil, o que deve e o que não deve ser incluído nos Cursos de Licenciatura, sendo assim, no Brasil as Políticas Públicas são como arena de disputas políticas e ideológicas e vence quem detém o maior poder simbólico, aquele poder que Pierre Bourdieu (2010b) caracteriza como (quase) invisível e sutil, mas que causa efeitos desastrosos.

Ainda nesta seção, foi possível evidenciar que as discussões acerca de gênero desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira possuem características e demandas específicas que ainda sofrem com as imposições coloniais, assim como a categoria de gênero evidencia-se em articulação com o conceito de raça, caracterizados como conceitos que se inter-relacionam, estes apontamentos direcionam-se para a Epistemologia Feminista Decolonial, assim como para a interseccionalidade, que é ferramenta analítica e política desta epistemologia.

Na seção seguinte, localizada como seção 4 e intitulada como *Caminhos de análise de documentos sobre formação docente: o que dizem sobre gênero?*, buscamos responder o nosso segundo objetivo específico, que foi identificar o que apontam os documentos oficiais sobre formação docente acerca das discussões de gênero, nisso selecionamos documentos legislativos da Educação e identificamos se incluem a temática de gênero nos Cursos de Licenciatura, após a realização da Análise de Conteúdo nestes documentos constatamos o que foi apontado na seção de revisão bibliográfica de que as Políticas Públicas de formação docente instituem aquilo que é de interesse dos governos de cada época, ora prevalecem aspectos conservadores, ora prevalecem as discussões realizadas nos movimentos dos/as professores/as.

Na seção 5, intitulada como *Caminhos de diálogos: a percepção de estudantes do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM acerca de gênero*, buscamos responder o nosso terceiro objetivo específico, que foi refletir sobre o papel da disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade na formação dos/as estudantes finalistas do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, por meio da análise de grupos focais.

Portanto, realizamos os grupos focais e por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016) identificamos se os/as estudantes presenciaram ao longo do curso discussões acerca de gênero e se essas discussões foram realizadas,

especificamente, na disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade, também foi possível refletir sobre como compreendem o conceito de gênero, além disso, identificamos que mesmo que alguns documentos legislativos da Educação incluam a temática de gênero, seja de forma aprofundada ou razoavelmente, isso não garante que as discussões sejam, de fato, estabelecidas nos Cursos de Licenciatura e, nesse caso, nos Cursos de Pedagogia, pois muitas questões podem impedir essa inclusão, já que como foi apontado pelos/as participantes os/as professores/as que ministram a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade influenciam a forma como a temática de gênero será abordada, e se será ou não abordada, portanto, o documento por si só não garante a discussão, mas assegura legalmente a possibilidade de discussão.

Ainda sobre a realização dos grupos focais com estudantes finalistas do Curso de Pedagogia da UFAM, ressaltamos que o tempo para construção da pesquisa possibilitou apenas o encontro com 2 (dois) grupos focais, sendo realizada uma sessão com cada grupo, sendo assim, em futuras pesquisas a realização de mais encontros de grupos focais com outros/as estudantes do Curso de Pedagogia da UFAM será uma possibilidade para aprofundar nossas considerações.

Os caminhos trilhados nas seções da dissertação nos levam de volta para o problema de pesquisa, já que observamos que as Políticas Públicas de formação docente no Brasil são caracterizadas por uma descontinuidade na inclusão da temática de gênero, às vezes aparecem de forma rasa e superficial, em outros momentos aparecem de forma sólida e aprofundada e em outras situações nem se quer são mencionadas, essa descontinuidade influencia diretamente na forma como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia serão organizados, pois são as Políticas Públicas que garantem e asseguram legalmente as discussões sobre gênero, ou seja, se a temática de gênero não estiver assegurada nas Políticas Públicas de formação docente, tampouco estará presente nos Cursos de Pedagogia, isso implicará com que os/as estudantes em formação tenham pouca ou quase nenhuma vivência com essa temática, dificultando com que se tornem comprometidos/as em contribuir na construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, sem que sejam conscientes do seu papel na formação dos/as estudantes.

Além disso, há ainda outras questões para se pensar quando o assunto é a inclusão da temática de gênero nos Cursos de Pedagogia, os/as participantes dos grupos focais ressaltaram a influência dos/as professores/as que ministram a

disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade do Curso de Pedagogia da UFAM, disciplina que possui em sua ementa a temática de gênero (UFAM, 2018), a partir das respostas identificamos que os/as participantes dos dois grupos focais não realizaram a disciplina na mesma turma e com o/a mesmo/a professor/a, nisso observamos, a partir de seus relatos, que tiveram experiências diferentes em relação às discussões de gênero, enquanto um/uma participante teve um contato aprofundado teoricamente com a temática de gênero outro/a não teve a mesma vivência e teve pouco contato com esta temática.

Sendo assim, incluímos em nossas considerações que a formação acadêmica dos/as professores/as universitários/as também influencia no processo formativo dos/as estudantes.

A partir do exposto, se torna fundamental que os conceitos relacionados a gênero estejam incluídos nos documentos oficiais de formação docente, junto a isso, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação inicial precisam abarcar as discussões e as práticas pedagógicas relacionadas ao tema e, para além disso, é basilar que haja professores/as com conhecimento científico sobre gênero para que possam ministrar componentes curriculares que agreguem essa temática.

Cabe ressaltar que nossa pesquisa foi fundamentada a partir da ótica da Epistemologia Feminista Decolonial, a partir dessa epistemologia buscamos contribuir para a ampliação das pesquisas desenvolvidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), situado na Amazônia brasileira, que estejam fundamentadas em uma teoria feminista, comprometida com o respeito às diversidades e com a busca de uma sociedade mais igualitária para todos e todas.

Dentre os caminhos possíveis para continuidade da pesquisa, apontamos duas possibilidades, a primeira refere-se à análise do processo de construção do novo PNE, visto que o atual já está no seu último ano de vigência, sendo assim, é válido questionar como estarão abordadas as discussões de gênero no próximo decênio e se estarão presentes. A segunda possibilidade refere-se à realização de pesquisa com professores/as já formados/as no Curso de Pedagogia da UFAM, que tenham cursado a disciplina de Educação, Direitos Humanos e Diversidade e já estejam atuando na Educação Básica, para identificar e analisar como desenvolvem as discussões da temática de gênero na sua atuação profissional.

Peço licença para finalizar estas considerações na primeira pessoa do singular (eu), enquanto pesquisadora compreendo que construir essa pesquisa científica foi

um grande e novo desafio para mim, eu que estava acostumada com pesquisas de iniciação científica me deparei, logo ao sair da Graduação, com a oportunidade de cursar um Mestrado em Educação, mas como citei na Introdução, muitas são e foram as pessoas que estiveram de mãos dadas comigo nesse processo, aqui destaco o importante papel do meu orientador Professor Doutor Márcio de Oliveira, a quem agradeço pela parceria.

Discutir e, principalmente, questionar sobre gênero na sociedade atual é o desafio que me debruço desde os anos finais da Graduação, com a construção desta dissertação tive a oportunidade de pensar sobre como esse conceito é desenvolvido aqui onde estou inserida, na Amazônia brasileira, assim como pude ouvir e dialogar com outras pessoas sobre essa temática, como foi feito nos grupos focais.

Construir essa pesquisa foi como construir uma ferramenta de luta pessoal, social, profissional e acadêmica, busquei contribuir para a construção de uma sociedade em que meninos, meninas, homens e mulheres possam vivenciar oportunidades igualitárias sem as amarras do machismo e sexismo, isso continuará sendo feito em outras pesquisas e de outras formas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-20537.063, 2022. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas** – Lei nº 4.183/2015. Manaus/Amazonas, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/plano-estadual/>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 280–294, 2015. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BEYONCÉ; ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *****Flawless**. 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/lyuUWOnS9BY?list=RDlyuUWOnS9BY>>. Acesso em: 21 out. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral**, vol. 1: lutas de classificação: Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PROJETO DE LEI Nº 4893, DE 2020**. Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero. Brasília, 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. **LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1968.

BRASIL. Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília DF, 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016**. 2016.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **PARECER N. 251/1962**. Documenta, Brasília, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **PARECER N. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 47, 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 1.570, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: nº 244, p.146, 21 dez. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **EDITAL Nº 4/97**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

CALDERIPE, Márcia; JESUS, Fátima Weiss de. **EDUCAÇÃO E GÊNERO: DEBATES E CONFLITOS NO CONTEXTO DA ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: <https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500258786_ARQUIVO_Texto_completo_CALDERIPE_WEISS_MM_FG.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Câmara aprova prorrogação do Plano Nacional de Educação até 31 de dezembro de 2025. **Câmara dos Deputados**, 2024. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/1079890-camara-aprova-prorrogacao-do->

[plano-nacional-de-educacao-ate-31-de-dezembro-de-2025/](#)>. Acesso em: 29 ago. 2024.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PNE 2014 – 2024. **Anais da Reunião Científica Regional da ANPEd** – De 24 a 27 de julho – UFPR / Curitiba / PR. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos-completos-eixo-4-estado-e-politica-educacional/>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ciência & Educação (Bauru)**. v. 5, n. 2. 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. GÊNERO É UM CONCEITO COMPLEXO E DE DIFÍCIL SENSOCOMUNIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18685/9806>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. PIERRE BOURDIEU SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO. **Revista Ártemis**, [S. l.], n. 1, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2364>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez. 2004

CEALE. **Dicionário da Alfabetização: Pedagogias decoloniais**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, s/d. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/dicionario-da-alfabetizacao-pedagogias-decoloniais.html>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

CNN BRASIL. Escolas devem combater discriminação por gênero ou orientação sexual, decide STF. **CNN**, São Paulo. 2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/escolas-devem-combater-discriminacao-por-genero-ou-orientacao-sexual-decide-stf/>>. Acesso em: 08 nov. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 319-335, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271992309>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo

entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Mary. **Mulher, gênero e políticas públicas**. São Luís: Grupo de Mulheres da Ilha: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero, 1999.

FILHO, Jairo Barduni; GONÇALVES, Brena Martins; FERREIRA, Luyamara Guimarães. PEDAGOGIA É “COISA DE MULHER”? ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E MASCULINIDADES NA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS. **Margens**: Revista Interdisciplinar, v. 16, n. 26, p. 239-259, jun. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/12159/8950>>. Acesso em: 31 out. 2024.

FISCHER, Izaura Rufino. **O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2012.

FRAGA, Amábili. **Questões de gênero na formação docente**. 145 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins. Florianópolis, SC: Programa de Pós-Graduação em Educação/UDESC, 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

G1 – BRASÍLIA. Em vídeo, Damares diz que ‘nova era’ começou: ‘meninos vestem azul e meninas vestem rosa’. **G1**, Brasília. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAZETA DO POVO. Decisão do STF contra bullying homofóbico pode favorecer doutrinação em escolas. **Gazeta do Povo**, Brasília. 2024. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/decisao-stf-bullying-homofobico-escolas-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 08 nov. 2024.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HOLSTI, Olavi Rudolf. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.

hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo: segunda apuração**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-atividades/22062-populacao-e-culturas-indigenas.html>>. Acesso em: 11 out. 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: quilombolas: alfabetização e características dos domicílios, segundo recortes territoriais específicos: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73109>>. Acesso em: 11 out. 2024.

IFAM. Diretoria de Educação a Distância/Universidade Aberta do Brasil. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de educação a distância**. Manaus: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/ppc>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista psicologia política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2024.

KARIPUNA, Ana Manoela Primo dos Santos Soares. Mulheres Originárias: Reflexões com movimentos de indígenas mulheres sobre as existências e inexistências de feminismos indígenas. **Cadernos de Campo (São Paulo, online)**, vol. 30, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v30i2pe190396%20>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

KUBEO, Raquel. FALAR DOS CORPOS INDÍGENAS É FALAR DA HISTÓRIA DO BRASIL. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 58, p. 117-138, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2179219466534>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, (10-1), 11-33, 2007. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473/1118>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.371-403.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 357-377.

MALAGI, Aline. **A formação do/a Pedagogo/a para a educação sexual escolar**. 363 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Ione Inês Pinsson Slongo. Chapecó, SC: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS, 2020.

MANAUS. **Plano Municipal de Educação do município de Manaus** – Lei nº 2.000/2015. Diário Oficial do Município de Manaus, 2015. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/cmapme/>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MENDES, Ione Maria Caetano; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO AMAZONAS. *In*: CAVALCANTI, Brenna Paula Boaventura Corrêa; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; TORRES, Gracimeire de Castro; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes. (Orgs.). **EDUCAÇÃO EM FOCO**: REFLEXÕES NO CONTEXTO AMAZÔNICO. Curitiba: CRV, 2021. p. 95-108.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-29.

MOREIRA, Marcelo Ricardo; SILVA, Divane O. de Moura; SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. **Anais da VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

NEGRÃO, Felipe da Costa; SANTOS, Marcio Gonçalves dos. Temas de gênero e sexualidade no Ensino Superior: a visão de acadêmicas de Pedagogia de Manaus. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 176-198, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9241>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NETO, Otávio Cruz. O TRABALHO DE CAMPO COMO DESCOBERTA E CRIAÇÃO. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001. p. 51-66.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A RECEPÇÃO DE PIERRE BOURDIEU NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.51, e07292, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053147292>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. A Educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, vol. 03, n 02. p. 27 – 39, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4893>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PANKARARU, Elizângela Cardoso de Araújo Silva. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serviço Social & Sociedades**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.155>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. GÊNERO E INFÂNCIAS: DAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS ÀS IMPOSIÇÕES SOCIAIS. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, vol. 6, n 1. p. 01 – 13, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.29280/rappge.v6i01.8618>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SANTOS, Victória Soares dos; OLIVEIRA, Márcio de. “**MENINA VESTE ROSA E MENINO VESTE AZUL**”: PRÁTICAS SEXISTAS QUE APRISIONAM DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL. Pesquisa de Iniciação Científica. Orientador: Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Manaus, AM: UFAM, 2021.

SANTOS, Victória Soares dos; OLIVEIRA, Márcio de. **FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA CIDADE DE MANAUS/AM E AS RELAÇÕES DE GÊNERO**: LIMITES E POSSIBILIDADES. Pesquisa de Iniciação Científica. Orientador: Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Manaus, AM: UFAM, 2022.

SANTOS, Victória Soares dos; OLIVEIRA, Márcio de. RELAÇÕES DE GÊNERO NOS COTIDIANOS ESCOLARES: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS E ANTISSEXISTAS. In: OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. **Educ(ações) democráticas**: discutindo sobre violências, gênero e sexualidades nos cotidianos escolares. 1. ed. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2024, p. 87-98. Disponível em: <<https://editorabagai.com.br/product/educacoes-democraticas-discutindo-sobre-violencias-genero-e-sexualidades-nos-cotidianos-escolares/>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SCHEIBE, Leda. DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIA LONGA E INCONCLUSIVA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100004>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SILVA, Adriana Fraga da. "É PARA MENINO OU PARA MENINA? É PARA CRIANÇA!": GÊNERO, INFÂNCIA E COISAS NO CONTEMPORÂNEO. *In*: MEYRER, Marlise Regina; KARAWAJCZYK, Mônica. (Orgs.). **NARRATIVAS DE GÊNERO**: as várias faces dos estudos de gênero. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 325-344.

SILVA, Camila Vieira Genkawa. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): ORIGEM E CONCEPÇÕES. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.7, n.1, jan./abr. 2023, p.52-60. Disponível em: <<https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/296/305>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SILVA, Carolina Castro. **GÊNERO E CURRÍCULO EM CURSOS DE PEDAGOGIA: DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO A PARTIR DAS MATRIZES CURRICULARES DA UERJ E DA UFF Niterói, RJ** 2019. 162 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Hustana Maria Vargas. Niterói, RJ: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, 2019.

SILVA, Erineusa Maria da; BARTOLOZZI; Eliza Ferreira. *Habitus* de gênero: tensionamentos ao conceito de *habitus* em Bourdieu. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 34, e20200045, 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0045>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SILVA, Iolete Ribeiro da; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Plano de Ensino de Racismo, Sexismo, Classismo e Direitos Humanos**. Brasília, 2022.

SILVA, Vanderlete Pereira da. **Mães manauaras e a educação das crianças pequenininhas**: pluralidades históricas e resistência na cidade da floresta. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.

SIMÕES, Simone Cristina Silva. **CONCEPCOES DE GENERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA UFMA/CODO**: criando espirais de conhecimento com o olhar discente. 198 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado. São Luís, MA: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, 2020.

SOARES, Ana Caroline Albuquerque; RODRIGUES, Allan Soljetsin Barreto. Liderança feminina nas comunidades quilombolas de Oriximiná, Pará: negras que desatam nós. *In*: TORRES, Iraíldes Caldas; SALES, Alessandra do Amaral. **Tecendo Gênero na Amazônia**: vozes da floresta e dos rios no protagonismo das mulheres. Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2021. p. 107-126. Disponível em: <<https://ppgss.ufam.edu.br/livros.html>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Por maioria de votos, TSE declara Bolsonaro inelegível por 8 anos. **Tribunal Superior Eleitoral**. 2023. Disponível em:

<<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Junho/por-maioria-de-votos-tse-declara-bolsonaro-inelegivel-por-8-anos>>. Acesso em: 10 set. 2023.

UEA. Escola Normal Superior. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**: renovação do reconhecimento do curso. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2021.

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**: matutino e vespertino. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2008. Disponível em: <<https://faced.ufam.edu.br/ppc-de-pedagogia.html>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**: matutino e vespertino. Manaus: UFAM, 2018. Disponível em: <<https://faced.ufam.edu.br/ppc-de-pedagogia.html>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução Jamile Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

VINENTE, Samuel; CHAVES, Beatriz Camilo; GALVANI, Márcia Duarte. O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM MANAUS E A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR. **Anais do IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**. UFMA, 2019. Disponível em: <<https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/1245.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

YARED, Yalin Brizola; MEDO, Sônia Maria Martins de. Opção sexual ou orientação sexual? A compreensão de professores de um curso de Medicina sobre sexualidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, 2018. p. 175-195. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.15350>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

ZIMMER, Karine. **Infância e Pedagogia**: uma análise sobre documentos curriculares de formação inicial em interlocução com as relações de gênero e sexualidade. 225 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Katia Adair Agostinho. Florianópolis, SC: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERFIL DO/A PARTICIPANTE



Faculdade de
Educação
FACED / UFAM



Programa de
Pós-graduação
em Educação

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

PERFIL DO/A PARTICIPANTE

IDENTIFICAÇÃO			
Nome:			
Nome Social (opcional):			
Gênero:	Raça/cor/etnia:	Pessoa com deficiência:	Faixa etária:
Feminino ()	Branco/a ()	Sim ()	Entre 18 a 28 ()
Masculino ()	Preto/a ()	Não ()	Entre 28 a 38 ()
Não-binário ()	Pardo/a ()	Se sim, qual:	Entre 38 a 48 ()
Prefiro não identificar ()	Amarelo/a ()		Entre 48 ou mais ()
Outro (especificar):	Indígena ()		
	Outro (especificar):		
Cidade e Estado em que reside:			
Naturalidade:			
Nacionalidade:			
DADOS ACADÊMICOS			
Está em qual período acadêmico?:			
Desperiodizado: SIM () NÃO ()			
Ano de ingresso:			
Ano de término:			
Recebe auxílio da universidade?: SIM () NÃO ()			
Se sim, qual(quais) auxílio(s)?:			
Faz parte de programas de extensão ou programas de pesquisa da universidade?: SIM () NÃO ()			
Se sim, qual (quais)?:			
Em que área pretende atuar após a formação?: Educação Infantil () Anos Iniciais do Ensino Fundamental () Gestão Escolar () Não pretendo atuar na área de Pedagogia ()			
DADOS PROFISSIONAIS			
Empregado/a: SIM () NÃO ()			
Caso sim, qual sua profissão atual?			
Tempo de atuação:			

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO



Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

Apresentação do projeto de pesquisa

- Apresentação da pesquisadora;
- Apresentação sucinta do objetivo da pesquisa;
- Justificar a escolha dos/as participantes para a pesquisa;
- Mencionar os riscos e benefícios da pesquisa, bem como apresentar parecer consubstanciado do Comitê de Ética, assim como mencionar o apoio do Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (FAPSI/UFAM);
- Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitar as devidas assinaturas;
- Solicitar que preencham o formulário socioeconômico;
- Enfatizar a confidencialidade dos registros, em áudio e vídeo, que não serão usados para fins depreciativos, mas sim para fins científicos.

Iniciar a conversa no grupo focal

- Informar que a conversa não ultrapassará mais de 2 horas, para garantir que os/as participantes não se sintam desconfortáveis;

Questões norteadoras

- 1) Há algum tempo, temos ouvido em alguns lugares o termo “gênero”. Como pode ser definido o conceito de gênero para você?
- 2) Como foi a experiência na disciplina *Educação, Direitos Humanos e Diversidade*? Você teve alguma discussão acerca do conceito “gênero”? Conte um pouco sobre essa experiência.



Faculdade de
Educação
FACED / UFAM



Programa de
Pós-graduação
em Educação

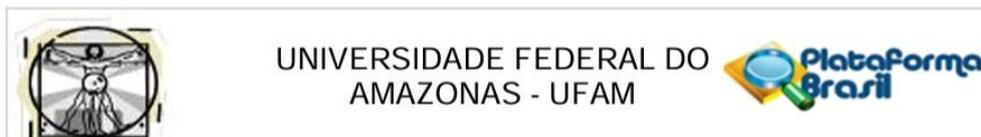
UFAM

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

- 3) Os conhecimentos construídos na disciplina *Educação, Direitos Humanos e Diversidade* são importantes para a formação acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia? Por quê?
- 4) É importante que o Curso de Licenciatura em Pedagogia (FACED/UFAM – Campus Manaus) proporcione discussões sobre a temática de gênero? Por quê?
- 5) As discussões sobre gênero no Curso de Licenciatura em Pedagogia (FACED/UFAM – Campus Manaus) são suficientes ou precisam ser ampliadas? Por quê?
- 6) As discussões sobre gênero no Curso de Licenciatura em Pedagogia (FACED/UFAM – Campus Manaus) aparecem em uma disciplina específica ou em outras? São abordadas em outras atividades do curso, além das disciplinas (palestras, simpósios, eventos...)?
- 7) Você acha que ao longo da sua vida profissional, é importante que você tenha conhecimentos sobre as questões de gênero? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.122.109

ORÇAMENTO: ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R\$ 2.000,00).

Recomendações:

Cabe ao pesquisador responsável o cumprimento das recomendações feitas nos pareceres do CEP - CONEP, antes de autorizar o início da pesquisa.

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O pesquisador deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2119128.pdf	11/05/2023 17:58:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	11/05/2023 17:57:21	VICTORIA SOARES DOS SANTOS	Aceito
Outros	PERFIL_PARTICIPANTE.pdf	11/05/2023 17:57:06	VICTORIA SOARES DOS SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_SEMIESTRUTURADO.pdf	11/05/2023 17:55:40	VICTORIA SOARES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pessoas_da_pesquisa.pdf	11/05/2023 17:55:07	VICTORIA SOARES DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_PSIKOLOGIA.pdf	11/05/2023 17:54:50	VICTORIA SOARES DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.122.109

Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_PEDAGOGIA.pdf	11/05/2023 17:54:16	VICTORIA SOARES DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_FACED.pdf	11/05/2023 17:53:43	VICTORIA SOARES DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_PPGE.pdf	11/05/2023 17:52:44	VICTORIA SOARES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	11/05/2023 17:43:14	VICTORIA SOARES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 16 de Junho de 2023

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA FACULDADE DE PSICOLOGIA

11/05/2023, 09:41

SEI/UFAM - 1497368 - Declaração



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Centro de Serviço de Psicologia Aplicada - FAPSI

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que prestaremos apoio, se necessário, aos participantes da pesquisa intitulada "Gênero e formação docente: como o curso de pedagogia da UFAM apresenta a temática para professores e professoras em formação?", da discente Victória Soares dos Santos, sob orientação do Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Trata-se de um estudo de Mestrado, vinculado ao Grupo de Pesquisa Gênero Trabalho e Educação, da Faculdade de Educação.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira
Coordenador do CSPA

Manaus, 10 de maio de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 10/05/2023, às 22:42, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1497368** e o código CRC **BEA2F5CC**.

Av. General Rodrigo Otávio, 6200 - Bairro Coroado I Campus Universitário, Setor Sul, Bloco X - Telefone:
(92) (92) 3305-1181 / Ramal 2583
CEP 69080-900 Manaus/AM - cspa.fapsi@ufam.edu.br

Referência: Processo nº 23105.019811/2023-14

SEI nº 1497368

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "**GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: COMO O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM APRESENTA A TEMÁTICA PARA PROFESSORES E PROFESSORAS EM FORMAÇÃO?**", sob a coordenação do pesquisador Professor Doutor Márcio de Oliveira e a responsabilidade da pesquisadora Victória Soares dos Santos, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, nas datas 03/07/2023 e 06/07/2023, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Manaus, 02 de maio de 2023

Prof.^a Dra. Thainy Guedes da Silva
Matrícula Super: 3157185
Coord. do Curso Pedagogia/Faced
Protocolo: 475 de 10/06/23

Professora Doutora Thainy Guedes da Silva – Coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (FACED/UFAM)

ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "**GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: COMO O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM APRESENTA A TEMÁTICA PARA PROFESSORES E PROFESSORAS EM FORMAÇÃO?**", sob a coordenação do pesquisador Professor Doutor Márcio de Oliveira e a responsabilidade da pesquisadora Victória Soares dos Santos, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, nas datas 03/07/2023 e 06/07/2023, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Manaus, 02 de 05 de 2023.

Professor Doutor Cláudio Gomes da Victória – Diretor da Faculdade de Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória
Docente - Port. GRUFAM Nº 711

ANEXO E – TERMO DE ANUÊNCIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

26/04/2023 12:58

SEI/UFAM - 1474046 - Declaração



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, professora Dr.^a **Camila Ferreira da Silva Lopes**, na qualidade de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, autorizo a realização da pesquisa intitulada "GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: COMO O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM APRESENTA A TEMÁTICA PARA PROFESSORES E PROFESSORAS EM FORMAÇÃO?", a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Victória Soares dos Santos**; sob orientação do professor Dr. **Márcio de Oliveira**. O objetivo da pesquisa de campo é realizar grupo focal com estudantes finalistas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especificamente no Campus de Manaus; a pesquisadora pretende realizar o grupo focal em dois encontros, com data prevista para 03/07/2023 e 06/07/2023.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Manaus, 26 de abril de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Ferreira da Silva Lopes, Coordenadora**, em 26/04/2023, às 12:57, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1474046** e o código CRC **2FEA68F7**.