



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CAMPUS I  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES –  
PPGFP**

**DIÊGO DE LIMA SANTOS SILVA**

**DISCUSSÕES DE GÊNERO NO CAMPO DA PEDAGOGIA: DISSIDÊNCIAS  
ENTRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**CAMPINA GRANDE  
2023**

DIÉGO DE LIMA SANTOS SILVA

**DISCUSSÕES DE GÊNERO NO CAMPO DA PEDAGOGIA: DISSIDÊNCIAS  
ENTRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

**Área de concentração:** Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Almeida de Castro

**CAMPINA GRANDE  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586d Silva, Diêgo de Lima Santos.  
Discussões de gênero no campo da  
pedagogia [manuscrito] : dissidências  
entre currículo e formação docente / Diêgo de Lima  
Santos Silva. - 2024.  
210 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba,  
Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Profa. Dra. Paula Almeida de Castro,  
Departamento de Educação - CEDUC. "

1. Gênero. 2. Currículo. 3. Pedagogia. 4.  
Formação de professor. I. Título

21. ed. CDD 370

DIÊGO DE LIMA SANTOS SILVA

DISCUSSÕES DE GÊNERO NO CAMPO DA PEDAGOGIA: DISSIDÊNCIAS  
ENTRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 15 / Maio /2024.

**BANCA EXAMINADORA**



Documento assinado digitalmente

PAULA ALMEIDA DE CASTRO

Data: 11/06/2024 23:57:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Paula Almeida de Castro (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Documento assinado digitalmente

PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO

Data: 11/06/2024 20:50:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Documento assinado digitalmente

TATIANA CRISTINA VASCONCELOS

Data: 13/06/2024 14:55:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, meus irmãos, familiares,  
amigos e todos os profissionais da  
educação que almejam uma escola  
acolhedora das diferenças existentes,  
DEDICO.



## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor João Bueno, coordenador do curso de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP, da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, por seu empenho na condução deste mestrado.

À minha orientadora, a quem dedico um profundo carinho e admiração, expresso minha gratidão por sua brilhante atuação como professora, amiga incansável e ser humano de um coração incrível. Agradeço pelo laço de amizade que construímos, ultrapassando os limites institucionais. Reconheço e sou imensamente grato pelo estímulo constante e pelo tempo dedicado na orientação do meu projeto de pesquisa. Sua generosidade ao compartilhar conhecimentos e a confiança depositada em minha proposta são inestimáveis. Seus ensinamentos proporcionaram uma nova perspectiva sobre a educação, conduzindo-me à compreensão dos diversos processos de pesquisa científica que, até então, não dominava. Pelos conhecimentos compartilhados, pela amizade consolidada e pelas orientações ao longo desses períodos, minha única expressão é de sincero agradecimento. Profa. Dra. Paula, muito obrigado por tudo!

Às professoras Dra. Valdecy Margarida (Val), Dra. Socorro Moura e Ma. Magnólia, por terem cedido momentos com a turma dos(as) estudantes "feras" de Pedagogia no período 2023.1 e posteriormente em 2023.2, onde foi desenvolvida parte da pesquisa, meus agradecimentos pela cooperação.

Às docentes que atuaram como membros da Banca de Qualificação, pelas sugestões lançadas; estas foram importantes para complementar o trabalho.

Às professoras da Banca Avaliadora pelas orientações finais para a tessitura deste trabalho, meus agradecimentos.

Em especial, agradeço à estudante trans, estudante de Pedagogia e bolsista do PIBID, pela contribuição com sua história de vida, por ter aceitado de livre e espontânea vontade participar desta pesquisa, contribuindo de maneira ímpar para o estudo. Sou grato pelo tempo compartilhado, pelas entrevistas, diálogos e por ter permitido o acompanhamento de suas atividades. Externo minha admiração por sua coragem e por sua resistência frente à sociedade brasileira, que carrega consigo a triste marca de ser um dos países que mais matam mulheres trans e travestis no mundo. Destacamos a beleza da força que tem a estudante trans em atuar no campo educacional, e que essa vontade sirva de exemplo para tantas outras mulheres trans,

que estão espalhadas no país. Ansiamos que esta pesquisa possa oportunizar uma reflexão para as “estudantes trans” no concernente à sua importância enquanto mulher, aluna e futura pedagoga, assim como também nos demais estudantes da Pedagogia espalhados pelo país e pelo mundo, integrantes ou não da comunidade LGBTQIAP+, sobre a importância da construção de uma escola reconhecedora das diversidades e acolhedora das diferenças.

Agradecemos também à Professora Preceptora da estudante trans, Pedagoga Silvana, que na escola campo, acatou a realização das observações, e cedeu o espaço da sala de aula para que pudéssemos realizar o acompanhamento das atividades.

Igualmente, agradeço aos estudantes de Pedagogia da UEPB "Feras 2023.1" pela disposição na participação na pesquisa e no minicurso, além das discussões construídas que foram de grande relevância para os resultados alcançados.

Ao meu Pai Francisco, à minha Mãe Cleonice, aos meus irmãos Jailson e Ranieri que tanto me apoiaram neste percurso. Aos meus avós paternos e maternos, todos (*in memoriam*), que, embora fisicamente ausentes, sinto suas presenças ao meu lado, dando-me força.

Aos professores do Programa, pela dedicação e partilha dos saberes, por meio das disciplinas e debates, que tanto contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e despertaram em mim o desejo de continuidade no campo da pesquisa e investigação acadêmica.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento durante todo o curso.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio que construímos durante os semestres nos quais ocorreram os componentes teóricos, mesmo tendo cada um seguido sua pesquisa, ficou um pouco da partilha de saberes e afeto que foram construídos.

Ao meu colega Valdeir Silva, também orientando da minha orientadora, pessoa a qual tenho muito respeito e consideração.

A todos que compõem a Universidade Estadual da Paraíba, por manter o programa de mestrado na área da educação voltada à formação de professores, que se coloca em cenário de destaque na Paraíba e na região Nordeste.

E, ao mais importante de todos, a Deus, criador do universo, Senhor soberano desde a fundação do mundo até seu fim, Ser supremo inabalável que Era, que É e que Há de vir. Gratidão!

“Viver é um ato político”  
(Clodovil)

## RESUMO

A inclusão da diversidade de gênero no currículo da Pedagogia tem implicações profundas na formação de futuros profissionais da educação. Proporciona a oportunidade de sensibilizar os estudantes sobre as complexidades das identidades de gênero, desconstruindo estereótipos, preconceitos e discriminações no ambiente educacional. Diante da relevância da temática, a presente dissertação tem como objetivo geral analisar as discussões de gênero no campo da Pedagogia, enfatizando as relações entre currículo e formação docente, com base nas concepções de estudantes do curso de Pedagogia da UEPB – Campus I. Como percurso metodológico, adotamos a pesquisa de métodos mistos, fazendo uso da pesquisa-ação e da pesquisa *survey*. Para a construção do referencial teórico, ancoramo-nos em autores como Louro (1999), Butler (2003), Silva (2009), Larrosa (2014), Brasil (2018), Freire (2019), entre outros, que discutem as temáticas (Gênero-Currículo-Educação-Pedagogia), entrelaçando-as de modo a produzir significados reais e reflexões profundas sobre a tônica que se posiciona como emergente no espaço educacional contemporâneo, embora já tenha sido debatida em tempos passados, mesmo que de modo hiato. No concernente aos métodos utilizados para análises das informações obtidas optamos por uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) utilizando inicialmente o método *Goal Quality Metric* (GQM). Ao término, dentre os principais resultados, evidenciou-se uma lacuna nos currículos da educação básica e uma necessidade de formação continuada das discussões de gênero no ensino superior. O produto educacional (minicurso) pensado como proposta para o trabalho com a temática, após sua utilização, atestou sua eficácia, gerando resultados satisfatórios que puderam ser comprovados através de três conceitos desenvolvidos sendo eles: Impacto na Formação Acadêmica (IFA); Reflexão e Necessidade de Atuação em Sala de Aula (NASA); e Mudança de Perspectiva e Respeito à Diversidade (MPRD). A pesquisa não pretendeu realizar uma prescrição definitiva de como trabalhar com a temática gênero; porém, cumpriu seu papel investigativo, oferecendo alternativa de trabalho para este fim. Não almejamos, no entanto, ser conclusivos em nossos discursos materializados e aqui transcritos; somos parte de uma reflexão que se originou antes, e agora ansiamos que este trabalho sirva como estímulo para demais estudos que poderão vir depois. Assim, enquanto professores formadores de opinião, seguimos firmes na construção de uma pedagogia que abrace

a diversidade de gêneros presente nas instituições de cunho educativo, e que seja caminho de humanização e conscientização, sabendo que é a diferença que nos tornam iguais.

**Palavras-chave:** Discussão de Gênero; Currículo; Pedagogia; Formação de professores.

## **ABSTRACT**

The inclusion of gender diversity in the Pedagogy curriculum has profound implications for the training of future education professionals. It provides the opportunity to raise students' awareness about the complexities of gender identities, deconstructing stereotypes, prejudices and discrimination in the educational environment. Given the relevance of the theme, the general objective of this dissertation is to analyze gender discussions in the field of Pedagogy, emphasizing the relationships between curriculum and teacher training, based on the conceptions of students on the Pedagogy course at UEPB – Campus I. As a route methodological, we adopted mixed methods research, making use of action research and survey research. To construct the theoretical framework, we anchored ourselves in authors such as Louro (1999), Butler (2003), Silva (2009), Larrosa (2014), Brasil (2018), Freire (2019), among others, who discuss the themes (Gender-Curriculum-Education-Pedagogy), intertwining them in order to produce real meanings and deep reflections on the tone that is positioned as emerging in the contemporary educational space, although it has already been debated in times past, even if in hiatus. Regarding the methods used to analyze the information obtained, we opted for a Systematic Literature Review (SLR) initially using the Goal Quality Metric (GQM) method. At the end, among the main results, a gap in basic education curricula and a need for continued training in gender discussions in higher education was highlighted. The educational product (short course) designed as a proposal for working with the theme, after its use, confirmed its effectiveness, generating satisfactory results that could be proven through three concepts developed, namely: Impact on Academic Training (IFA); Reflection and Need for Action in the Classroom (NASA); and Change of Perspective and Respect for Diversity (MPRD). The research did not intend to make a definitive prescription on how to work with the theme of gender; however, it fulfilled its investigative role, offering alternative work for this purpose. We do not aim, however, to be conclusive in our speeches materialized and transcribed here; We are part of a reflection that originated before, and now we hope that this work serves as a stimulus for other studies that may come later. Therefore, as opinion-forming teachers, we remain firm in building a pedagogy that embraces the diversity of genders present in educational institutions, and that is a path to humanization and awareness, knowing that it is the difference that makes us equal.

**Keywords:** Gender Discussion; Curriculum; Pedagogy; Teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Processo de seleção das dissertações.....	18
<b>Figura 2</b> – Estruturação da Dissertação.....	25
<b>Figura 3</b> – Campos de atuação do(a) Pedagogo(a).....	48
<b>Figura 4</b> – Pesquisa com estudantes de Pedagogia.....	67
<b>Figura 5</b> – Componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia.....	74
<b>Figura 6</b> – Componente curricular eletiva do curso de Pedagogia.....	74
<b>Figura 7</b> – Abordagem teórico-metodológica.....	93
<b>Figura 8</b> – Etapas da Pesquisa-ação.....	98
<b>Figura 9</b> – Políticos da bancada Evangélica, Católica e outros conservadores protestam.....	104
<b>Figura 10</b> – Livro A Bolsa Amarela.....	108
<b>Figura 11</b> – Estudante explicando operações de multiplicação na lousa.....	126
<b>Figura 12</b> – Divisão das partes do Minicurso.....	164
<b>Figura 13</b> – Imagem da cena do vídeo (Print da tela).....	169
<b>Figura 14</b> – Imagem da cena do vídeo (Print da tela).....	170
<b>Figura 15</b> – Participantes do Minicurso.....	170

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Método GQM da RSL.....	17
<b>Quadro 2</b> – Dissertações analisadas na RSL.....	19
<b>Quadro 3</b> – Descritiva dos dados levantados.....	93
<b>Quadro 4</b> – Avaliação dos(as) estudantes sobre o Produto Educacional.....	171

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Classificação dos participantes quanto ao sexo.....	140
<b>Gráfico 2</b> – Orientação sexual dos participantes.....	140
<b>Gráfico 3</b> – Opinião dos participantes se conhecem as denominações de identidades e gênero.....	141
<b>Gráfico 4</b> – Ano que cursou o Ensino Médio.....	144
<b>Gráfico 5</b> – Estudou sobre preconceito de gênero?.....	145
<b>Gráfico 6</b> – Algum professor no Ensino Médio abordou sobre a área LGBTQIAP+? .....	146
<b>Gráfico 7</b> – Avaliação dos(as) estudantes quanto à lacunas no Ensino Médio sobre questões de gênero.....	148
<b>Gráfico 8</b> – Avaliação dos(as) estudantes sobre o currículo prescrito.....	149
<b>Gráfico 9</b> – Avaliação dos(as) estudantes sobre o currículo oculto.....	150
<b>Gráfico 10</b> – Estudou sobre gênero no Ensino Médio?.....	153
<b>Gráfico 11</b> – Avaliação dos(as) estudantes sobre a importância das questões de gênero no Ensino.....	155
<b>Gráfico 12</b> – Fatores associados à BNCC segundo estudantes de Pedagogia.....	156
<b>Gráfico 13</b> – Relação entre conservadorismo e questões de gênero na BNCC.....	157
<b>Gráfico 14</b> – Avaliação dos(as) estudantes sobre sentir-se apto para realizar uma intervenção sobre questões de gênero.....	159
<b>Gráfico 15</b> – Espera que exista algum componente de Pedagogia que aborde sobre Gênero?.....	160
<b>Gráfico 16</b> – Gostaria de participar de uma formação sobre gênero e educação?.....	161

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEDUC	Centro de Educação.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DCNCP	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
GQM	<i>Goal Quality Metric.</i>
IES	Istituição de Ensino Superior
LGBTQIAP +	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, intersexuais, assexuais, o símbolo “+” engloba todas as outras orientações sexuais e de gênero.
PcD	Pessoa com Deficiência.
SIABI	Sistema Integrado de Automação de Bibliotecas.
SAMA	Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem.
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPI	Projeto Pedagógico de Intervenção
ONG	Organização Não Governamental
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
UnB	Universidade de Brasília
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E QUESTÃO DE GÊNERO: O CURRÍCULO EM FOCO.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Formação de Professores no Brasil: perspectivas e políticas.....</b>	<b>33</b>
2.1.1 Breve histórico sobre as políticas de formação de professores.....	36
<b>2.2 Atuação e formação em Pedagogia: identidade e inacabamento em pauta.....</b>	<b>44</b>
2.2.1 O campo multifacetado da Pedagogia.....	45
2.2.2 Formação inicial e construção da identidade do(a) pedagogo(a).....	51
2.2.3 Formação continuada: reconhecendo o inacabamento do humano...	60
<b>2.3 Pedagogia e Questões de Gênero: possibilidades de diálogo no currículo.....</b>	<b>65</b>
2.3.1 Currículo: sua relevância na formação em Pedagogia.....	71
2.3.2 Conceituando gênero.....	77
2.3.3 Diversidade de Gênero no espaço escolar: elemento crucial na formação de professores.....	88
<b>3. PERCURSOS METODOLÓGICOS – CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>92</b>
<b>3.1 O processo de elaboração e análises dos dados para construção dos resultados.....</b>	<b>96</b>
<b>3.2 A Pesquisa-ação com uma estudante trans: processos de (trans)formação de identidade de gênero e profissional.....</b>	<b>98</b>
<b>3.3 A pesquisa <i>Survey</i> com estudantes "feras" do curso de Pedagogia da UEPB-2023.1.....</b>	<b>100</b>
<b>3.4 Construção e desenvolvimento do Produto Educacional: Minicurso – Gênero, Pedagogia e educação: alinhamentos entre a formação e a atuação de professores.....</b>	<b>107</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>112</b>
<b>4.1 Tornar-se professora e as discussões de gênero: processos transitórios de uma estudante trans.....</b>	<b>113</b>
<b>4.2 O que dizem os estudantes de Pedagogia sobre as discussões de Gênero?.....</b>	<b>140</b>
<b>4.3 A aplicação do produto educacional (minicurso) título: interseção entre gênero, Pedagogia e educação: coerência entre currículo, formação e prática docente.....</b>	<b>164</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>196</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (Paulo Freire)*

A tessitura da presente Dissertação é preme de discussões em um campo que *me move* e que *se move* na construção de uma Pedagogia que reconhece a diversidade humana em todas as suas potencialidades. É desse lugar de gente e de educador que o tema foi sendo construído, e resulta nas linhas e nas entrelinhas que se apresentam enquanto resultados da pesquisa de Mestrado. Esta Dissertação se situa geográfica e temporalmente nos anos de 2022 a 2024 na Paraíba, e visa investigar como as discussões de gênero se apresentam no âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I.

A emergência do conceito de gênero está intrinsecamente ligada à luta histórica do movimento feminista em busca da conquista de direitos políticos e sociais para as mulheres que se estendeu abraçando a causa da comunidade LGBTQIAP+<sup>1</sup>. Todavia, no contexto contemporâneo, a compreensão de gênero vai além de uma simples diferenciação biológica, adentrando um espaço no qual ele é entendido como uma construção social e cultural (Monteiro; Soares, 2019). Essas construções não só representam identidades individuais, mas também desafiam concepções binárias arraigadas, rompendo com a linearidade estabelecida entre sexo, gênero e desejo, baseada na imposição da heterossexualidade compulsória (Butler, 2003).

Nessa perspectiva, Foucault (1993) destaca a sexualidade como um dispositivo histórico, uma construção social que se formou historicamente por meio de diversos discursos sobre o sexo. Esses discursos não apenas regulam e normatizam, mas também moldam o conhecimento e perpetuam "verdades" que influenciam nossa compreensão da sexualidade ao longo do tempo.

Neste contexto, é imperativo compreender que tanto o conceito de gênero quanto o de sexualidade transcendem categorizações meramente biológicas e dicotômicas, manifestando-se de modo multifacetado em diferentes contextos culturais. Em acordo com Poloni e Furlan (2022), eles não são fixos nem

---

<sup>1</sup> Atualmente, a sigla mais usada para contemplar orientações sexuais e diversidade de gênero é a LGBTQIAP+, que abarca oito variações, além do sinal de mais, que indica outros grupos: lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, interssexuais, assexuais e pansexuais.

essencialistas, mas sim elementos fundamentais na constituição da identidade humana, agregando valores, significados e evoluindo de formas diversas.

Junqueira (2009, p. 13) enfatiza a necessidade de identificar e superar os obstáculos que existem entre nós para efetivar os direitos humanos, especialmente no que tange à tarefa de “questionar, desestabilizar e desafiar a homofobia”. Ele ressalta que, embora os educadores estejam conscientes de que seu trabalho está intrinsecamente ligado aos direitos humanos e possa contribuir para ampliar seus horizontes, é fundamental reconhecer que fazemos parte de um contexto no qual o sexismo, a homofobia e o racismo geram impactos. Mesmo com nossas intenções, muitas vezes acabamos inadvertidamente contribuindo para sua perpetuação.

Os profissionais da educação devem manter uma vigilância constante para evitar inadvertidamente contribuir para a perpetuação de um sistema sexista, misógino, LGBTQIfóbico e racista, mesmo quando motivados por supostas boas intenções pedagógicas ou pela crença no poder transformador da educação. É necessário que a formação acadêmica superior proporcione uma experiência na qual os educadores possam compreender que nossas realidades e identidades são multifacetadas, moldadas pela história, cultura e contextos políticos.

A formação inicial de professores desempenha um papel significativo ao consolidar estratégias para o reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, que muitas vezes se torna um espaço onde a violência física, psicológica, simbólica (Bourdieu, 1998) e estrutural, sobretudo contra mulheres e a comunidade LGBTQIAP+, é persistente.

Com base nesses primeiros posicionamentos, destacamos que é necessário salientar que não se nega a materialidade corpórea, a base biológica ou fisiológica; contudo, ressaltamos que as construções simbólicas e interpretativas atribuídas a esse corpo biológico são fortemente influenciadas pela linguagem, pelo discurso e pela contextualização cultural.

Dessa forma, as representações e significados associados ao corpo biológico são socialmente construídos, variando suas interpretações de acordo com as especificidades culturais e contextuais vivenciadas. Portanto, a compreensão de gênero e sexualidade demanda uma visão fluida e contextualizada, indo além de visões estáticas e deterministas. Tais conceitos revelam-se complexos, fluidos e contextualmente moldados pelas interações sociais, pela linguagem e pelas estruturas culturais que os influenciam ao longo do tempo.

Diante disso, as construções das relações entre gênero, educação e Pedagogia nesta Dissertação, foram sendo organizadas ao longo de minha jornada pessoal e profissional, por vivenciar e presenciar no cotidiano da escola, desde muito cedo, situações de exclusão de crianças e adolescentes em função das questões de gênero. Assim, minha caminhada vem sendo marcada por uma constante busca por descobertas e superação desses desafios. Logo, a interseção desses campos de estudo desempenhou um papel fundamental no meu desenvolvimento intelectual, culminando no desejo de realizar uma pesquisa em nível de mestrado que possibilitasse aprofundar um tema que iniciei os estudos ainda na graduação, quando do momento da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao longo dos anos, percebi que embora as informações sobre a diversidade de gênero tenham se tornado mais amplamente acessíveis por meio das mídias digitais, ainda falta uma integração efetiva dessas discussões como parte do conteúdo curricular em sala de aula da Educação Básica e também nos cursos de formação de professores. Essa integração é essencial para a formação de estudantes de Pedagogia que poderão contribuir com a construção de um espaço escolar e de uma sociedade mais empática em relação às diversas formas de viver/expressar-se/existir.

Como exposto, as experiências desafiadoras que vivenciei, enquanto aluno e enquanto educador, serviram como estímulo significativo para a realização dessa pesquisa. Enfrentei situações de preconceito, mas resisti e persisti em trazer essa pauta para o cerne dos debates pedagógicos, associando-me a outros pesquisadores da tônica. Embora nesse debate, algumas vezes, tenho sido uma voz solitária, em outros momentos fui parte integrante de um coletivo de indivíduos que compartilham da convicção de que a escola desempenha um papel ímpar na disseminação do conhecimento e na formação humana (Freire, 1996), sendo, portanto, um ambiente propício para promover a valorização da diversidade de gênero.

A formação acadêmica na área de Pedagogia aprofundou minha compreensão sobre como a educação pode ser um instrumento poderoso na promoção da igualdade de gênero. Busquei teorias educacionais que abordam a desconstrução de estereótipos de gênero, e tais estudos respaldam-me como um guia para as práticas docentes, incentivando-me a desenvolver pesquisas que valorizem a diversidade de gênero e que desafie preconceitos arraigados.

Essas questões passaram a ser ainda mais sistematizadas também a partir do diálogo em eventos acadêmico-científicos, a exemplo do I Congresso Nacional de

Educação (CONEDU, 2014), no qual integrei um grupo de trabalho centrado na temática de gênero e educação. Naquela oportunidade, as experiências de diálogo com outros pesquisadores serviram para fortalecer o anseio em explorar e trazer à tona a Pedagogia como ação e prática profissional que pode fomentar esse diálogo.

Uma das bases fundantes desta Dissertação é que defendo a Pedagogia enquanto ciência, cujo campo de atuação encontra-se em plena transformação no panorama da formação de professores. Centrada, principalmente, no âmbito da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, observou-se que, com o passar dos tempos os(as) Pedagogos(as) começaram a ocupar outros contextos (Severo, 2015; 2020; Lucindo, 2020).

Ademais, tem-se observado um crescente aumento no número de estudantes matriculados em cursos de Pedagogia no Brasil (mais de 800 mil, de acordo com o INEP/2023), isso, nos instiga a ponderar sobre a urgência de formar profissionais dotados de uma postura mais humanizada, responsiva e crítica, orientada para a rica tapeçaria social contemporânea (Brasil, 2023). Nesse contexto, as discussões de gênero e sua relação com o campo pedagógico mostram-se essenciais não apenas no contexto escolar, mas, também, em outras esferas enriquecedoras dessa experiência (Dias; Brazão, 2020; Castro; Ferrari, 2021).

Essa pesquisa de Mestrado envolvendo as temáticas gênero, educação e seus diálogos no espaço pedagógico, entra em cena como propositura que visa contribuir para anunciar e denunciar as experiências desumanas de estudantes e professores(as) que se entendem “diferentes” em seu gênero, não se encaixando nos padrões do gênero binário (homem e mulher), que a sociedade conservadora defende como absoluta verdade e que, por vezes, a escola reproduz tais conceitos em práticas escolares cotidianas.

Para delimitar a relevância dessa pesquisa bem como conhecer mais sobre as discussões levadas a cabo na temática em questão, realizamos uma busca no Portal de Dissertações e Teses da CAPES<sup>2</sup>, estabelecendo um recorte temporal dos últimos dez anos (2013/2023), em busca de dissertações que abordassem as discussões de gênero na educação, em especial relacionando ao currículo de Pedagogia. Para tanto, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) utilizando inicialmente, o

---

<sup>2</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

método *Goal Quality Metric* (GQM), pois este permite fornecer um melhor entendimento dos processos para comparação de futuras atividades.

**Quadro 1** – Método GQM da RSL.

<b>ELEMENTOS</b>	<b>PROTOCOLO</b>
<b>Analisar</b>	Dissertações
<b>Com o propósito de</b>	Caracterizar e Realizar um levantamento das pesquisas existentes no portal de dissertações da Capes
<b>Em relação a</b>	Currículo e Questões de Gênero
<b>Do ponto de vista de</b>	Mestrandos pesquisadores
<b>No contexto</b>	Mestrado em Educação
<b>Questão norteadora da RSL</b>	Como as dissertações publicadas nos últimos 10 anos (2013-2023) na área de Educação abordam as discussões de gênero no campo da Pedagogia e formação de professores?

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

De forma geral, temos observado um número considerável de estudos que vêm sendo realizados, dentro de diversas áreas de conhecimento, tendo “currículo e gênero” como temática central. O que se torna importantíssimo, tendo em vista o contexto político-social em que estamos inseridos. Até o ano de 2023, de acordo com o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, cerca de 1.395 trabalhos foram adicionados à plataforma, dentre eles 835 foram realizados no mestrado e 273 no doutorado, nas mais diversas áreas de conhecimento.

Ainda segundo o catálogo, dentre as áreas de conhecimento, 292 trabalhos estavam concentrados no campo da Educação. No entanto, dentre os estudos, quando inserida a palavra “formação de professores” esse número totaliza 66 trabalhos, sendo 43 dissertações e 13 trabalhos oriundos de mestrados profissionais. Por fim, quando inserida no campo de busca a palavra “Pedagogia”, encontramos 39 dissertações no campo da Educação. Considerando que o foco da presente Dissertação são as discussões de gênero no contexto da Pedagogia, adotamos alguns critérios de inclusão para refinamento da pesquisa de revisão bibliográfica, conforme pode ser visualizado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Busca realizada com os termos iniciais Gênero and Pedagogia.

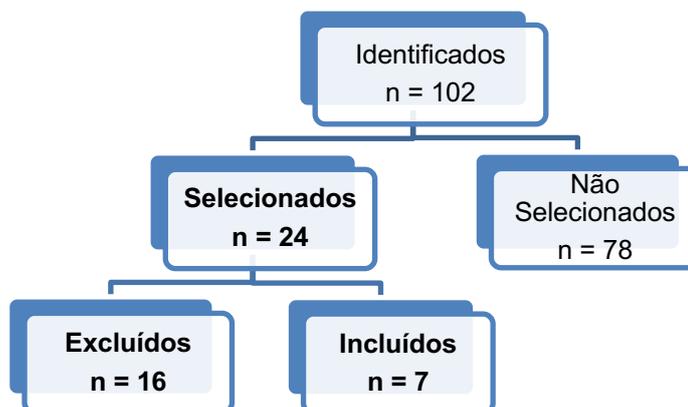
<b>Critérios adotados</b>		<b>Resultados</b>
<b>Critério de Inclusão 1</b>	<b>Termos de busca:</b> currículo e gênero e formação de professores e Pedagogia	<b>175</b>
<b>Critério de Inclusão 2</b>	<b>Tipo de Material:</b> Dissertação	<b>102</b>
<b>Critério de Inclusão 3</b>	<b>Área:</b> Educação	<b>24</b>
<b>Critério de Inclusão 4</b>	<b>Período:</b> nos últimos 10 anos	<b>24</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Considerando os critérios de inclusão descritos na Tabela 1, quando inserimos os termos de busca “currículo e gênero e formação de professores e Pedagogia” obtivemos um total de 175 trabalhos no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, ao refinamos com o critério de inclusão 2 – tipo de material Dissertação, totalizou 102 trabalhos. Especificamente na área de Educação, resultou em 24 dissertações e todas foram publicadas nos últimos 10 anos, sendo 12 do ano de 2019 e 12 dissertações do ano de 2020. Este foi o primeiro *corpus* de análise da presente Dissertação.

A figura 1 descreve as etapas principais do processo de seleção das dissertações. Como dito, inicialmente, foram identificadas 102 dissertações, 78 foram excluídas em função dos critérios de e 24 foram selecionadas.

**Figura 1:** Processo de seleção das dissertações.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

As 24 dissertações foram analisadas considerando a leitura do resumo e, quando necessário, a leitura na íntegra do material visando identificar os objetivos, o aporte teórico, o método e os resultados obtidos. Após essa etapa, 16 trabalhos foram excluídos, pois não tratavam do tema central da presente pesquisa, logo resultaram 7 sete dissertações que realmente contribuem com a constituição do *corpus* final de análise, estas encontram-se no Quadro 2, e serão apresentados resumidamente a seguir.

**Quadro 2** – Dissertações analisadas na RSL.

1	SANTOS, ANDERSON NEVES DOS. <b>A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de educação física e bacharéis em direito na Universidade de Brasília (UnB)</b> ' 13/08/2019 Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - PALMAS, Palmas Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
2	OLIVEIRA, JOHNNY CHAVES DE. <b>Formação docente e licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade</b> ' 17/02/2019 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: www.dbd.puc-rio.br
3	SILVA, CAROLINA CASTRO. <b>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</b> ' 10/02/2019 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá
4	SIMÕES, SIMONE CRISTINA SILVA. <b>Concepções de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia UFMA/CODO: criando espirais de conhecimento com o olhar discente.</b> ' 24/09/2020 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: UFMA
5	MALAGI, ALINE. <b>A formação do/a Pedagogo/a para a educação sexual escolar</b> ' 02/12/2020 362 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, Chapecó Biblioteca Depositária: UFFS Campus Chapecó
6	COSTA, DANILLO MACEDO GONCALVES VITORINO DA. <b>“É menino homem ou menina mulher?” Abordagens de gênero e sexualidade na educação do/no campo</b> ' 28/10/2020 161 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Paranaíba Biblioteca Depositária: UEMS
7	CIRQUEIRA, NILSON SOUSA. <b>Docência, Gênero e Pedagogia: discursos dos discentes e docentes do curso de Pedagogia da UESB, campus de Itapetinga</b> ' 04/04/2019 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Santos (2019) conduziu um estudo sobre a presença da diversidade sexual e de gênero nos currículos de cursos de graduação (Pedagogia, Educação Física e Direito) na UnB/DF. A pesquisa, de natureza qualitativa com abordagem etnometodológica e etnopesquisa crítica, examinou documentos curriculares utilizando análise de conteúdo. Foram identificadas quatro noções centrais: 1) a ambígua presença da diversidade sexual e de gênero nos currículos; 2) a visibilidade limitada das identidades sexuais e de gênero, destacando a heteronormatividade; 3) as lacunas formativas para educadores e juristas, muitas vezes em conformidade com diretrizes oficiais; 4) a desconexão entre a formação docente e as políticas públicas de educação em relação à diversidade sexual e de gênero. As conclusões apontam para a ausência significativa de educação para a diversidade sexual e de gênero nos currículos, evidenciando a necessidade de mais pesquisas que abordem essa lacuna na educação, frequentemente moldada por uma perspectiva masculina e heteronormativa.

Na Dissertação de Oliveira (2019), o foco foi a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos de cursos de Pedagogia, reconhecendo sua importância para a formação docente. Utilizando métodos qualitativos, a pesquisa analisou os projetos político-pedagógicos, ementas e programas das disciplinas nessas áreas na UERJ e UNIRIO. Com base em teóricos como Foucault e Butler, a pesquisa revelou uma variedade de práticas e investimentos pedagógicos, muitas vezes além do previsto nos documentos oficiais. As múltiplas formações dos docentes universitários contribuíram para desenvolver uma sensibilidade política-pedagógica, abordando questões como articulação com documentos, religião, LGBTfobia, políticas públicas e desafios da profissão docente. Esse estudo reforça a necessidade atual de uma Pedagogia que respeite e valorize a diversidade.

Na pesquisa de Silva (2019), foram analisadas as matrizes curriculares de cursos de Pedagogia na UERJ e UFF, enfocando a presença das questões de gênero. O estudo investigou as disciplinas, ementas, docentes responsáveis e seus currículos. Utilizou-se de análise dos Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais e entrevistou sete docentes para compreender os desafios e estratégias na inserção dos estudos de gênero nos currículos, bem como a resistência estudantil.

Além disso, explorou as expectativas dos entrevistados quanto à inclusão de disciplinas que abordassem esses estudos. Os resultados destacaram que os estudos de gênero têm algum espaço no currículo, sendo transversais em certos casos ou diretos em outros, com docentes empenhados em debater a temática de forma direcionada, conectando teorias feministas com questões cotidianas dos(as) alunos(as).

O estudo de Simões (2020) realizou uma pesquisa que mapeou as concepções de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UFMA, campus de Codó, de 2015 a 2019. Baseando-se em abordagens pós-críticas e decoloniais, buscou identificar essas concepções no Projeto Pedagógico do Curso, nos Trabalhos de Conclusão de Curso e na produção dos recém-formados de 2019, por meio de uma Oficina Pedagógica. Utilizou procedimentos como análise documental e a realização da oficina para construir uma cartografia analisada com métodos de Bardin (2011) e Sociopoética de Gauthier (2005). Os resultados contribuíram para a compreensão da formação de professores das séries iniciais, estimulando debates e práticas que abordem questões de gênero e sexualidade nos ambientes formativos.

A Dissertação de Malagi (2020) teve como objetivo analisar como os cursos de Licenciatura em Pedagogia abordam a formação docente em relação à Sexualidade nos ambientes educacionais. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa analisou normativas e Projetos Político-Pedagógicos (PPP/PPC) de cursos de Pedagogia em universidades federais do Brasil. Utilizando conceitos da teoria marxista e do materialismo histórico dialético, a pesquisa investigou a formação do Pedagogo/a em Educação Sexual. Foram examinados cursos presenciais (N=93) e a distância (N=25), totalizando 118 cursos.

Dos cursos analisados, 64 oferecem disciplinas relacionadas à Sexualidade, enquanto 54 não incluem essa temática em seus currículos. Entre essas disciplinas, 103 abordam questões de Sexualidade e Educação Sexual.

Ainda segundo Simões (2020) Desde a implementação das DCNCP/2006 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, houve um aumento significativo na inclusão de disciplinas sobre Sexualidade nos currículos de formação inicial em Pedagogia. Essas disciplinas enfocam aspectos teóricos sobre gênero, questões étnico-raciais, poder, classe social, raça, diversidade e preconceitos na sociedade contemporânea. No entanto, a pesquisa identificou um silenciamento significativo nas orientações metodológicas para o ensino, assim como na formação de professores.

Na Dissertação de Costa (2020), desenvolvida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, investiga-se a abordagem dos conceitos de gênero e sexualidade na prática pedagógica de docentes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas escolas do campo em Rio Verde-GO. A pesquisa, ancorada no Grupo de Estudos Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia, buscou compreender como esses temas são tratados nesse contexto educacional. Embora a maioria dos professores viva na cidade e atue em áreas rurais, onde se percebe uma preservação cultural mais conservadora, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas analisadas não contemplam a discussão sobre gênero e sexualidade. Evidenciou-se a necessidade de incluir esses conceitos no currículo escolar e na formação docente para promover a discussão e reduzir casos de discriminação e violência de gênero e sexual, fortalecendo uma educação inclusiva e cidadã que valorize as diferenças. A pesquisa também apontou lacunas na formação inicial e continuada dos professores, revelando a falta de conhecimento e interesse desses profissionais no debate sobre essas temáticas, apesar de reconhecerem sua importância para a formação dos(as) alunos(as) e construção das identidades.

Na Dissertação de Cirqueira (2020), a análise se concentrou nos discursos sobre gênero e docência no curso de Pedagogia da UESB, Campus Itapetinga-BA, explorando questões sobre os discursos produzidos pelos docentes e discentes. Utilizando autores como Louro, Foucault, Miskolci, e outros, a pesquisa adotou uma perspectiva pós-crítica sobre gênero, sexualidade e educação. Entrevistas e grupos focais com seis docentes e dez discentes foram empregados como técnicas de produção de discursos.

Com base em Cirqueira (2020) as análises evidenciam que o curso é associado a estereótipos de gênero, gerando tensões e debates sobre identidades. Revela-se uma limitação na abordagem interdisciplinar das questões de gênero e sexualidade, frequentemente limitadas a disciplinas específicas e impulsionadas por iniciativas individuais de professores e alunos interessados. A discussão frequentemente se direciona mais para as sexualidades do que para gênero, às vezes associando ambos os temas. O autor concluiu que a disseminação de discursos como "ideologia de gênero" e "kit gay" gerou um pânico moral que prejudica o debate sobre essas questões, enquanto influências religiosas também surgiram como obstáculo para a discussão desses conteúdos na universidade.

Após essa breve apresentação, pode-se dizer que a inserção de temas relacionados a gênero e sexualidade na educação tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas acadêmicas. No caso do recorte realizado, as dissertações investigam a presença, abordagem e relevância dessas questões nos currículos de formação docente, buscando compreender a forma como tais temas são tratados, bem como seu impacto na prática pedagógica e na construção das identidades dos professores em formação.

No centro dessas pesquisas, está a preocupação com a formação de educadores que possam lidar de maneira adequada e inclusiva com a diversidade presente nas salas de aula. Esses estudos se fundamentam em uma abordagem crítica, muitas vezes utilizando teorias pós-críticas, de gênero e estudos culturais para analisar a inserção desses temas nos currículos de Pedagogia.

Contudo, apesar da importância atribuída à inclusão de gênero e sexualidade na formação docente, as dissertações divergem em suas abordagens, locais de estudo, metodologias e conclusões. Enquanto algumas se concentram na análise de currículos, outras exploram os discursos de docentes e discentes, cada uma gerando

perspectivas distintas sobre como esses temas são percebidos e trabalhados na prática educacional.

Essas divergências não só evidenciam a complexidade do tema, mas também destacam a necessidade de uma discussão mais ampla e aprofundada sobre a importância da inclusão de gênero e sexualidade na formação docente. Elas ressaltam a urgência de políticas educacionais que promovam a reflexão e a sensibilização dos futuros educadores, não apenas no campo teórico, mas também em suas práticas pedagógicas, visando à promoção de ambientes educacionais mais inclusivos, respeitosos e sensíveis à diversidade.

Essas informações apontam para necessidade de novos estudos que envolvam as discussões de gênero na Pedagogia, tendo dois eixos relacionados: o currículo e a formação de professores. A busca considerou os últimos dez anos, e desse modo fica entendido que poucas Dissertações na Educação abordam as discussões de gênero na última década. Por um lado, esse aspecto contribui para fundamentar as questões norteadoras e relevância da presente Dissertação.

Diante dessas conjecturas iniciais, ressaltamos a relevância desse tema como proposição de conhecimento necessário para formação do profissional que atua e/ou irá atuar no campo da Pedagogia, e, dessa forma, lidará diariamente com a diversidade de pessoas em sua volta. Considerando esse contexto emergiram as **questões norteadoras** da presente Dissertação:

- a) Como estão sendo abordadas as questões de gênero no currículo e na formação docente no campo da Pedagogia?
- b) O que pensam estudantes em formação em Pedagogia sobre o trato das questões de gênero no Ensino Médio, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no curso de Pedagogia?
- c) Quais experiências uma estudante transgênero tem vivenciado nos processos de (trans)formação de sua identidade de gênero e no processo de formação de professora pedagoga?

Diante do exposto, este estudo tem como **justificativa** contribuir com a concepção de que a educação é um processo fundamental para o desenvolvimento individual, grupal e societal. Designadamente, situa o processo educativo escolar e sua importância no mundo globalizado, por ser um aparato fundamental na formação

da sociedade moderna. Nesse sentido, enfatiza que os(as) pedagogos(as), enquanto profissionais da educação merecem ser bem formados. Logo, os currículos no contexto de formação de pedagogos devem assumir uma propositura de formação crítica e responsiva.

Assim, a presente Dissertação se justifica ainda por apresentar grande relevância de cunho pessoal, social e científico. No que se refere à relevância pessoal, a pesquisa está diretamente atrelada aos anseios do pesquisador como professor e acadêmico que lida diretamente com os desafios da formação de pedagogos(as) e pedagogas no que tange às questões de diversidade de gênero.

Do ponto de vista da relevância social esta pesquisa é importante no sentido de defender que a escola e a universidade têm a capacidade, através de seus currículos, de reconhecer e tornar visível a diversidade sexual e de gênero, considerando seu papel histórico na produção e perpetuação de significados sociais, culturais e históricos em relação às interações humanas. No entanto, lembramos que os ambientes educacionais podem funcionar tanto como promotores quanto como repressores das diversas maneiras pelas quais as pessoas vivenciam suas identidades e sexualidades.

Quanto à relevância científica, trata-se de um tema que merece análises sistematizadas e com o aprofundamento que seu grau de complexidade demanda, exigindo pesquisas que fundamentem teórica e empiricamente os estudos referentes às questões de gênero na formação em Pedagogia.

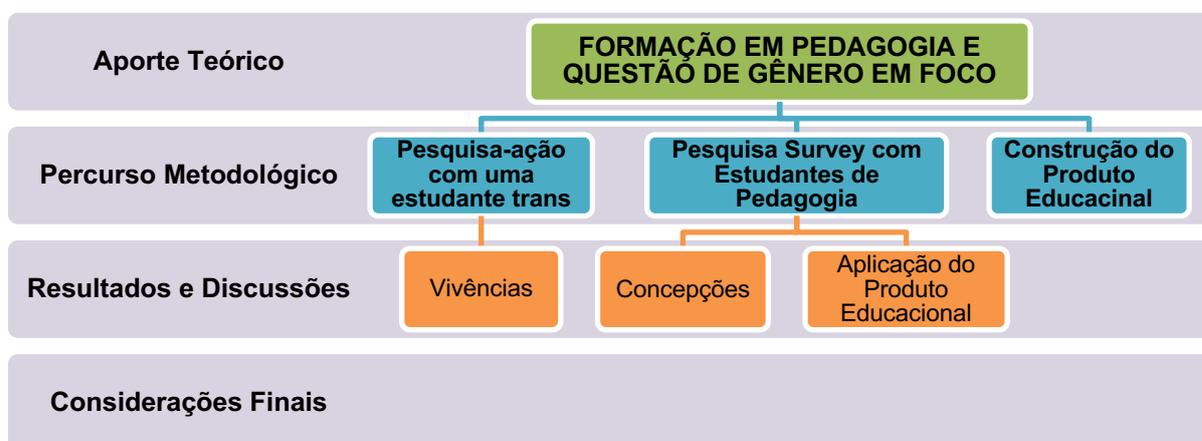
Após esse levantamento inicial e para o encaminhamento desta pesquisa, postulamos como **objetivo geral** analisar as discussões de gênero no campo da Pedagogia, enfatizando as relações entre currículo e formação docente, com base nas concepções de estudantes do curso de Pedagogia da UEPB – Campus I. Nos **objetivos específicos** destacamos:

- I. Apresentar teoricamente a relevância da Pedagogia como campo profissional importante para a discussão de gênero, além de apresentar sua expansão para além dos muros da escola;
- II. Identificar na matriz curricular do curso de Pedagogia da UEPB, campus I, quais componentes curriculares abordam as discussões de gênero;
- III. Refletir sobre como estão sendo abordadas as questões de gênero no currículo e na formação docente no campo da Pedagogia;

- IV. Descrever as experiências de uma estudante transgênero nos processos de (trans)formação de sua identidade de gênero e no processo de formação de professora pedagoga;
- V. Verificar o que pensam estudantes em formação em Pedagogia sobre o trato das questões de gênero no Ensino Médio, na BNCC e no curso de Pedagogia;
- VI. Desenvolver e aplicar um Produto Educacional (minicurso) direcionado aos(as) alunos(as) matriculados no curso de Pedagogia do período 2023.1, para auxiliá-los a compreender a importância das questões de gênero, oferecendo alternativas didáticas-metodológicas para um trabalho em sala de aula.

Neste cenário com tais objetivos propomos problematizar o silêncio para as discussões de gênero no campo educacional, especificamente na graduação em Pedagogia. Pelo exposto, para conduzir o leitor do texto à análise do nosso estudo, apresentamos a estrutura desta Dissertação.

**Figura 2:** Estruturação da Dissertação.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Além da presente Introdução, apresentamos a sessão dois cujo foco é apresentar uma tessitura teórica buscando situar o leitor sobre as questões inerentes a evolução da formação de professores no Brasil em diálogo com discussões de gênero, conectando-as à importância do currículo nesse processo. Especificamente, concentramo-nos na formação do(a) pedagogo(a), destacando como essas questões estão imersas em pautas ideológicas, políticas e culturais, influenciadas por

movimentos de lutas e reivindicações que moldaram o cenário atual das instituições de Ensino Superior em relação à formação docente.

Integrando essas reflexões, abordamos o curso de Pedagogia como um campo multifacetado, destacando sua atuação em diversos espaços profissionais ao longo do tempo. Além disso, discutimos a interseção entre Pedagogia, gênero e Educação, enfatizando a importância dos estudos de gênero tanto na formação inicial quanto na continuada. Nesse contexto, o currículo é concebido como um campo de batalha no universo escolar, refletindo visões de homem e sociedade e sendo uma arena de disputas. Reconhecemos sua natureza ambivalente: enquanto pode perpetuar processos de exclusão ao ignorar a diversidade social, também pode ser um instrumento de mudança e questionamento dos sistemas vigentes de exclusão.

A inclusão da diversidade de gênero no currículo da Pedagogia tem implicações profundas na formação de futuros profissionais da educação. Proporciona a oportunidade de sensibilizar os estudantes sobre as complexidades das identidades de gênero, desconstruindo estereótipos, preconceitos e discriminações no ambiente educacional. Apresentamos um breve histórico das políticas de formação de professores, destacando os dilemas enfrentados ao longo do tempo. Discorremos sobre a atuação e formação em Pedagogia, ressaltando sua dedicação à compreensão da educação como parte intrínseca da atividade humana. A formação inicial e continuada do pedagogo(a) são cruciais, sendo um processo contínuo e progressivo, um direito decorrente das políticas públicas. Essa formação pode conduzir os professores à reflexão sobre suas práticas educativas, capacitando-os a serem agentes de transformação educacional e social.

Abordamos também a Pedagogia e as questões de gênero, destacando a importância do diálogo no currículo. A reflexão sobre o respeito à diversidade de gênero tem impacto na melhoria das relações interpessoais e na redução do preconceito. Entendemos o currículo como um campo complexo, fundamental para promover ambientes escolares inclusivos que valorizem a diversidade e contribuam para a construção de identidades de gênero. Por fim, consideramos o gênero como uma construção social e histórica, uma identidade fluida que transcende o condicionamento do sexo biológico, conforme descrito por Butler (2017).

A dissertação é estruturada com um capítulo intitulado "PERCURSOS METODOLÓGICOS – CAMINHOS PERCORRIDOS", onde se delineiam o processo de elaboração e análise dos dados para a construção dos resultados, a realização de

uma pesquisa Survey com os estudantes "feras" do curso de Pedagogia da UEPB-2023.1, a condução de uma Pesquisa-ação com uma estudante trans, abordando os processos de (trans)formação de identidade de gênero e profissional. Além disso, é apresentada a descrição da Construção e desenvolvimento do Produto Educacional: Minicurso – Gênero, Pedagogia e educação: alinhamentos entre a formação e a atuação de professores.

O capítulo seguinte, dedicado aos RESULTADOS E DISCUSSÕES, abrange os tópicos que envolve a discussão sobre tornar-se professora e as discussões de gênero: processos transitórios de uma estudante trans, seguido das análises relacionadas ao que dizem os estudantes de Pedagogia sobre as discussões de Gênero. Também são examinadas as repercussões da aplicação do produto educacional (minicurso) com o título: interseção entre gênero, Pedagogia e educação: coerência entre currículo, formação e prática docente. Por fim, são apresentadas as CONSIDERAÇÕES FINAIS, encapsulando os principais insights e conclusões decorrentes do estudo realizado.

Diante do exposto, durante o movimento de construção da presente Dissertação, o estudante e o professor de Pedagogia formam um único ser, sensível ao mundo que o cerca, rico de vida interior e pleno de experiência humana na busca por possibilitar, através dessa escrita, leituras potentes de complexas reflexões sobre a formação de professores e as questões de gênero, permeado pela construção de uma Pedagogia enquanto ciência que nos ajude a nos tornar mais humanos, sendo essa humanidade entendida como a capacidade de ser mais sensível ao outro e à expressividade de suas emoções.

## 2. FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E A QUESTÃO DE GÊNERO: O CURRÍCULO EM FOCO

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Paulo Freire)*

A proposta deste capítulo é abordar a trajetória da formação de professores no Brasil em diálogo com as discussões de gênero, entrelaçando com a importância do currículo nesse processo. Mais especificamente, tais discussões terão como foco a formação do(a) pedagogo(a), destacando que essas temáticas vêm sendo permeadas pelas pautas ideológica, política e cultural atreladas a um movimento de lutas e reivindicações que contribuíram para tecer o que hoje vivenciamos nas instituições de Ensino Superior (ES) em relação à formação docente.

Entrelaçamos as reflexões apresentando o curso de Pedagogia como campo multifacetado no que tange à atuação nos vários espaços profissionais nos quais o(a) profissional de Pedagogia vem atuando ao longo do tempo. Ademais, também discutimos a intersecção entre Pedagogia, gênero e Educação, apontando para a importância de estudos sobre gênero tanto na formação inicial como na formação continuada.

Para compreensão dessas questões, inicialmente assumimos que vivemos em uma sociedade profundamente desigual em termos sociais e culturalmente excludente, cujas características são exacerbadas na escola. A escola também é um ambiente repleto de tensões, profundamente ligadas aos processos de criação e perpetuação das desigualdades sociais. No entanto, sua essência vai além desses aspectos, como mencionado por Oliveira (2014), sendo simultaneamente um espaço de produção sociocultural. Ademais, defendemos que a escola (e a universidade), dada sua abrangência e impacto no processo educacional dos indivíduos, desempenha um papel fundamental nas lutas por diferentes perspectivas de realidade, buscando alterar esse cenário.

Junqueira (2018), Oliveira e Santos (2018) e Paraíso (2018) destacam a preocupação quanto à educação escolar, apontando como suas práticas pedagógicas ao longo do tempo têm assumido um caráter tradicionalista e normativo. Essas práticas tendem a estabelecer de maneira rígida os papéis de gênero, reforçando a subordinação feminina, mantendo o binarismo e promovendo a heterossexualidade.

Tais padrões acabam por marginalizar aqueles que não se encaixam nesse quadro considerado "normal", sendo interpretados pela instituição como "anormais ou desviantes". Adicionalmente, eles acrescentam:

Não há dúvida que a educação escolar se tornou um dos principais mecanismos de reiteração de marcos normativos que definem, parafraseando Butler (2010), quais vidas serão reconhecidas como vidas e quais não serão (Oliveira; Santos, 2018, p. 285).

A escola pode influenciar na conformação de uma visão que naturaliza as distinções entre o masculino e o feminino, atribuindo características essenciais a cada gênero. Isso ressalta a importância do que é ensinado e praticado nesse ambiente, já que os papéis sociais e identidades de gênero podem parecer fixos, o que impacta diretamente na percepção de qual posição um indivíduo deve ocupar no mundo e nas disputas em torno do conhecimento considerado legítimo dentro do contexto escolar (Macedo, 2007).

No final do século XX, a sociedade desafiou concepções rígidas sobre raça/etnia, gênero, sexualidade, classe e nacionalidade, descentralizando as noções sobre os sujeitos. Esse questionamento da identidade, pessoal, social e cultural, gerou uma suposta "crise", abalando certezas e abrindo espaço para transformações. Isso propiciou uma reflexão sobre a modernidade e introduziu uma visão pós-moderna que descentraliza concepções fixas de identidade (Hall, 2003).

As tensões oriundas dos debates étnico-raciais, de gênero e sexualidade, muitas vezes entrelaçadas com questões de classe, ampliaram as críticas aos valores modernos. O debate feminista emerge como um dos mais significativos ao propor uma epistemologia e prática política. Contudo, percebe-se que essas categorias nem sempre estavam interligadas, pois os debates eram frequentemente isolados, evidenciando disputas na produção de conhecimento e na condução política.

Nas últimas duas décadas, houve uma forte presença de estudos feministas mais incisivos, predominantemente focados na interseção entre gênero e raça, onde a raça é interpretada como uma condição cultural e arbitrária. No entanto, raramente esses estudos dedicaram-se à análise simultânea de raça, sexo/gênero e classe (Haraway, 2004). Os estudos de gênero introduzem essa categoria como uma ferramenta heurística, ampliando o escopo de análise, revelando a história das mulheres através das relações estabelecidas no contexto social e de poder (Scott, 1995).

Dentro dos estudos feministas, diversas pesquisas, como as de Butler (2015) e as teorias das interseccionalidades das feministas negras (Collins, 2017), impactaram essas discussões. As interseccionalidades, ao evidenciarem a interdependência das relações de poder entre raça, sexo e classe, nos conduzem a compreender que a identidade é atravessada por múltiplos vieses que moldam as experiências de vida humanas.

O(a) pedagogo(a) desempenha um papel relevante na sociedade, ao reconhecer a escola como um espaço marcado por desigualdades sociais e como um *locus* de produção sociocultural. O(a) pedagogo(a) torna-se um agente capaz de promover mudanças significativas, sua formação e sua atuação são elementos essenciais no processo de autonomia dos sujeitos e de criação de um ambiente de criticidade e emancipação.

Nesse contexto, o currículo é encarado como um campo de batalha no universo escolar, pois reflete certas visões de homem e sociedade, tornando-se uma arena de disputas por excelência. Entendemos o currículo como tendo uma natureza ambivalente: por um lado, pode acentuar os processos de exclusão ao silenciar a diversidade existente na realidade social; por outro, pode ser um instrumento de mudança e questionamento dos sistemas de exclusão vigentes.

Devido a essa dualidade do currículo, ele tem sido alvo de diversas políticas públicas na área educacional e tem sido objeto de reflexão contínua por parte da academia. Nesse contexto, a interação entre currículo e diversidade tem ganhado considerável destaque, refletindo a demanda proveniente de diversos segmentos da sociedade.

A análise crítica do currículo e sua relação com a diversidade, permite que o(a) pedagogo(a) atue de maneira mais consciente e engajada na promoção de práticas educativas inclusivas e sensíveis às diferenças culturais, sociais e individuais dos(as) alunos(as). Isso envolve a busca por estratégias que valorizem a pluralidade e enfrentem os processos de exclusão presentes no ambiente escolar.

Portanto, a reflexão proposta é relevante para a formação do(a) pedagogo(a), pois enfatiza a importância de compreender as dinâmicas complexas da escola, a relação entre currículo e diversidade, e a necessidade de atuação crítica e propositiva para transformar a realidade educacional em direção à equidade e à valorização da pluralidade.

No currículo de Pedagogia, é fundamental abordar temas como a análise crítica da escola como um ambiente de produção sociocultural e de reprodução de desigualdades. Assim, os(as) estudantes de Pedagogia são capacitados para compreender e atuar de maneira reflexiva e transformadora nesse contexto. Além disso, a discussão sobre o currículo como uma arena de disputas por concepções de homem e sociedade também tem relevância direta na formação do pedagogo. Essa reflexão oferece subsídios para que os futuros pedagogos possam compreender a construção do currículo escolar, suas influências ideológicas e políticas, e como isso impacta diretamente a prática pedagógica.

O currículo da formação em Pedagogia desempenha um papel importante na abordagem e compreensão das questões de diversidade de gênero. A formação de pedagogos é um terreno fértil para explorar e discutir a igualdade de gênero, a identidade sexual e as várias expressões de gênero na sociedade contemporânea.

A inclusão da diversidade de gênero no currículo da Pedagogia tem implicações profundas na formação de futuros profissionais da educação. Oferece a oportunidade de sensibilizar os(as) estudantes sobre as complexidades das identidades de gênero, desconstruindo estereótipos, preconceitos e discriminações presentes no ambiente educacional.

A formação em Pedagogia pode oferecer ferramentas para que os futuros pedagogos se tornem agentes de mudança na promoção da equidade de gênero. Eles podem ser capacitados para desenvolver práticas educativas que desafiem os padrões sociais de gênero, que empoderem e ofereçam oportunidades iguais para todos os(as) estudantes, independentemente de sua identidade de gênero. Ademais, o currículo da Pedagogia pode englobar discussões sobre a desconstrução de preconceitos internalizados pelos próprios educadores, preparando-os para lidar de forma ética e respeitosa com a diversidade de gênero em sala de aula.

A busca pela compreensão e formação do ser humano em todas as suas potencialidades é um dos desafios mais relevantes da educação. Capacitar o indivíduo para que assuma seu papel como sujeito histórico ativo, comprometido com a transformação e superação das contradições do seu tempo, é uma tarefa complexa e desafiadora.

No contexto brasileiro, a formação de professores assume um papel fundamental nesse processo. Os educadores desempenham um papel central na construção e orientação do desenvolvimento humano. Sua formação não se limita

apenas à transmissão de conhecimentos técnicos; ela engloba a capacidade de cultivar o pensamento crítico, promover o diálogo e estimular a reflexão.

No entanto, a formação de professores no Brasil enfrenta desafios significativos. Questões como a qualidade dos cursos de formação, a valorização da carreira docente, a atualização constante diante das demandas educacionais em evolução, bem como a adequação dos métodos de ensino às diversidades e desigualdades presentes na sociedade, são aspectos que precisam ser enfrentados.

A necessidade de uma formação mais ampla e reflexiva para os professores é urgente. Isso envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a preparação para lidar com a diversidade cultural, as questões sociais, a tecnologia e as demandas contemporâneas. A formação docente deve contemplar uma visão holística do indivíduo, considerando suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, a formação de professores deve ser contínua, possibilitando a atualização constante diante das transformações sociais e educacionais.

O engajamento em processos formativos contínuos é essencial para aprimorar métodos pedagógicos, desenvolver novas competências e estar preparado para os desafios em constante evolução que a educação enfrenta. Portanto, investir na formação de professores é um investimento na construção de uma sociedade mais igualitária, crítica e participativa. É por meio da educação que se abre espaço para a transformação individual e coletiva, permitindo que cada sujeito possa se posicionar de forma ativa e comprometida na superação dos desafios históricos e sociais.

## **2.1 Formação de Professores no Brasil: perspectivas e políticas**

Ser professor vai além de simplesmente compreender que os(as) alunos(as) podem ser transformados por meio do conhecimento. Segundo Garcia (2009) ser professor verdadeiramente eficaz exige mais do que simples domínio de conhecimento; requer habilidades para transmitir esse saber de modo que os(as) alunos(as) realmente assimilem. Alcançar a maestria no ensino está diretamente ligado a um processo constante de aprimoramento e formação profissional. Assim, é vital que o professor se mantenha em constante aprendizado, tanto para seu próprio desenvolvimento quanto para promover a efetividade da aprendizagem de seus alunos.

Numa perspectiva sócio-crítica, segundo Freire (1996) na sua obra “Pedagogia da Autonomia”, o professor brasileiro é chamado a exercer a docência com rigor metodológico, embasado na pesquisa e na constante busca pelo aprimoramento. Além disso, deve demonstrar respeito pelos saberes dos educandos, promover a criticidade, agir de forma ética e estética, e, sobretudo, ser um exemplo vivo do que ensina.

O professor também é desafiado a assumir riscos, aceitar o novo e a rejeitar qualquer forma de discriminação. A reflexão crítica sobre sua prática é um aspecto fundamental para aprimorar constantemente suas estratégias de ensino. Ainda, é necessária a valorização da identidade cultural, bem como o entendimento do caráter inacabado do ser humano, estando consciente de suas limitações e do condicionamento que o permeia (Freire, 1996).

A autonomia dos educandos é um aspecto a ser respeitado, assim como a prática do bom senso, da humildade e da tolerância. Ter a convicção de que a mudança é possível, manter a curiosidade e desenvolver competência profissional são características essenciais para o professor comprometido com a transformação social.

Para Freire (1996), a formação de professores deve estar fundamentada na "ética universal do ser humano", um condicionamento ético que se manifesta na construção de uma educação emancipadora. Essa educação libertadora busca oferecer condições tanto para educadores quanto educandos se perceberem como agentes ativos na construção de uma sociedade justa e igualitária. Ela propõe a superação do determinismo histórico e das formas de opressão e exclusão social, visando à construção de uma realidade mais democrática, equilibrada e humana.

Tomando como base as proposituras de Paulo Freire sobre educação, defendemos que a formação de professores deve ser compreendida como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Essa formação vai além da mera transmissão de conteúdos, pois enfatiza a construção de relações humanas complexas, abarcando aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos.

Nesse contexto, a prática pedagógica não se restringe apenas ao conhecimento dos conteúdos, mas se estende à criação de condições propícias para a efetivação da relação entre educador e educando.

Essa relação não pode mais se pautar na verticalidade, como na tradicional educação bancária, onde o professor atua como detentor absoluto do saber, transmitindo-o de forma unilateral para os(as) alunos(as). Ao contrário, busca-se uma

relação horizontal, um encontro entre sujeitos igualmente ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta é uma relação educativa intersubjetiva, onde tanto os educadores quanto os educandos atuam como sujeitos ativos e participativos. Esse modelo é embasado no diálogo, que se torna o elemento articulador dessa relação. O diálogo possibilita a construção conjunta do conhecimento, mediado pelo mundo que os cerca, levando em consideração as experiências e perspectivas de todos os envolvidos no processo educativo (Freire, 1996).

Assim, nossa concepção acerca da formação de professores deve criar espaços de aprendizado colaborativo e interativo nas universidades e faculdades, promovendo um ambiente de troca, reflexão e construção mútua de saberes, onde a relação entre professores e professores em formação se estabelece como um espaço de aprendizagem e crescimento para ambos os lados pautados na cientificidade e na análise das demandas sociais.

Se almejamos uma prática pedagógica na educação básica que promova a transformação e capacite sujeitos críticos e autônomos, é fundamental que a formação de professores também seja dialógica, responsiva e educativa. Na abordagem dialógica, o papel do professor não é reduzido ou desvalorizado, mas sim repensado. Em vez de ser apenas um transmissor de conteúdo, como ocorre na educação bancária tradicional, o professor assume o papel de mediador do processo educativo.

A postura dialógica no contexto educacional imprime uma dinâmica considerável ao processo de ensino e aprendizagem. O diálogo, entendido como uma fonte de reflexão, estimula a criatividade, promove o compartilhamento de experiências e torna desafiadora a busca pelo conhecimento.

Essa abordagem de formação de professores ressignifica a função do educador, destacando sua importância como um mediador ativo que estimula a participação dos(as) alunos(as) no processo educativo. Ao adotar a postura dialógica, o professor não apenas transmite informações, mas cria oportunidades para que os(as) alunos(as) se envolvam ativamente na construção do próprio conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo, desafiador e participativo.

Visando melhor compreender sobre o tema em elocução, a seguir, passaremos a discutir sobre as políticas de formação de professores, apresentando um breve histórico do Brasil.

### 2.1.1 Breve histórico sobre as políticas de formação de professores

Os desafios enfrentados na formação e na atuação docente não se limitam aos esforços individuais em busca do conhecimento. Há fatores históricos, econômicos, políticos e sociais que influenciam significativamente esse processo de formação e atuação, moldando o contexto em que os professores trabalham e se desenvolvem profissionalmente.

Formar professores no Brasil sempre foi um trabalho permeado por vários dilemas, encontros e desencontros de proposituras, pautas inseridas e ora retiradas, tudo isso até hoje faz-nos levantar uma pergunta, quando pensamos nos novos docentes, que irão concluir suas licenciaturas nas universidades espalhadas pelo país: qual identidade profissional de pedagogos e pedagogas precisamos construir?

Esse questionamento não é atual, posto que, em 1982, Ruy Barbosa já tecia uma crítica ao sistema educacional, destacando a importância “de uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (Ribeiro Júnior, 2001, p. 29, *apud* Borges et al., 2011). Na compreensão dos autores havia um descontentamento na época por parte de Ruy quando se referia à formação de professores, e também aos métodos utilizados para ensinar, o que segundo ele já estariam ultrapassados.

Essa necessidade de renovação das atividades escolares e da formação pedagógica, deveria acompanhar as novas demandas do mercado e o processo de globalização que já estava em curso. Apesar de este não ser o melhor fundamento para justificar a necessidade de re-pensar a formação de professores, já indicava uma abertura para a problemática.

De maneira mais ampla essa inquietação sobre a formação de professores já pode ser datada de 1822, quando surge a necessidade de a instrução popular ser levada aos vários lugares do país (Saviani, 2009). Segundo este autor, após a Independência do Brasil, surgiu de maneira evidente a discussão sobre a preparação dos professores, especialmente quando se considerava a estruturação do ensino público. Assim, as instituições formadoras e os currículos que norteavam o processo de ensino, precisaram ser repensados no intuito de atender as demandas que se colocavam como desafiadoras à época.

Ao longo da história muitas mudanças foram ocorrendo em relação à formação do professor, isso é possível ser analisado com o decorrer dos anos e com o passar

das décadas. Saviani (2009) contribui sobre a história da formação dos professores no Brasil, apontando seis momentos distintos desses processos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890) – esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obriga os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às suas próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).
5. Substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006) (Gomes, 2019, p. 2).

Em cada etapa, ressalta-se uma abordagem formativa que visava atender as demandas vigentes na sociedade em diferentes épocas. Podemos pontuar o amadurecimento das concepções pedagógicas, que objetivavam atender às reivindicações advindas, tanto dos trabalhadores da classe educativa quanto da população, que aspiravam uma educação com melhorias, aberta à inclusão social dos grupos minoritários, frequentemente negligenciado ou subestimado.

Saviani (2008), ao traçar a história da educação brasileira, destaca duas limitações tradicionais que dificultam a continuidade das políticas educacionais. A primeira delas está relacionada à questão histórica dos recursos financeiros direcionados à educação. Por exemplo, contemporaneamente, a Emenda Constitucional nº 95/2016, estabeleceu um novo regime fiscal para as próximas duas décadas, uma análise sobre feita por Mariano (2019, p. 261) alerta para a possibilidade de “enfraquecimento das políticas sociais, especialmente nos setores de saúde e educação, ameaçando seriamente a qualidade de vida da população brasileira”.

O segundo fator que limita a continuidade das políticas educacionais surge da constante sequência de reformas promovidas por diferentes representantes políticos. Saviani (2008, p. 11) identifica esse movimento como as metáforas do "zig-zag" ou do "pêndulo", destacando a falta de continuidade e a mudança constante de direções nas políticas educacionais de acordo com os diferentes gestores.

A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional, oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização).

Para melhor compreender as diretrizes políticas educacionais, é importante assumir que elas são influenciadas pelo processo de globalização e pelo capitalismo, Ball (2001, p. 102) esclarece que: "[...] as políticas nacionais devem ser entendidas como resultado de um conjunto de influências e interdependências que resultam em uma 'interconexão, multiplexidade e hibridização', isto é, a mistura de lógicas globais, distantes e locais" (Reis; André; Passos, 2020).

As mudanças ocorridas no mundo globalizado colocaram as universidades a repensar a relevância do(a) professor(a) que lida(va) diretamente com o desenvolvimento social, direcionando o olhar para sala de aula como um ambiente fluido que existe em um espaço-tempo específicos. As universidades, estão enfrentando atualmente um crescente conjunto de desafios decorrentes de cortes orçamentários com a conseqüente diminuição da qualidade, redução do corpo docente, militarização da investigação, bem como a reformulação de currículo para se adaptar às necessidades do mercado (Giroux, 2010).

Martins (2021) argumenta sobre as conseqüências da globalização, um movimento que permeia todas as esferas da vida humana, incluindo, de maneira coerente, a educação. Essa afirmação ressoa, pois reconhecemos que a educação é o alicerce que viabiliza o sucesso humano. É impossível alcançar êxito em nossa vida, seja no âmbito social, profissional ou intelectual, sem ela.

Contudo, no mundo globalizado, as tendências emergentes estão se acentuando, especialmente diante do surgimento de diferentes formas de fundamentalismo na contemporaneidade. Isso inclui um mercado impulsionado pela racionalidade neoliberal, que muitas vezes demonstra um profundo desdém, quando não uma rejeição total, pela democracia, pelo ensino público e pela concessão de bolsas de estudo.

Maués (2003) destaca que, com a abertura dos mercados e o desaparecimento de barreiras políticas e administrativas, a educação passa a ser considerada pelo capital como uma ferramenta significativa para suas ações. Nesse contexto, organismos internacionais passam a intervir mais diretamente em países de economia

emergente, visando alinhá-los à chamada nova ordem econômica, política e social. Esses organismos estabelecem metas e objetivos, incluindo no setor educacional, que os países devem alcançar.

Nesse contexto, não é surpreendente que o ensino superior em várias regiões do mundo seja refém de forças políticas e econômicas que buscam transformar as instituições educacionais em empreendimentos empresariais orientados por identidade, missão e objetivos lucrativos (Giroux, 2010; Spalding, 2020).

Essas observações destacam os desafios atuais enfrentados pelo ensino superior, onde forças ideológicas e econômicas estão moldando a direção das instituições educacionais. A globalização, por um lado, oferece oportunidades de conexão e acesso a recursos, mas também traz consigo um conjunto de desafios que afetam a autonomia e a missão original das instituições de ensino superior.

Historicamente, no contexto dos mecanismos formais para valorizar os profissionais da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelecido pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9424/96, direcionou 60% da arrecadação de impostos destinados à educação para a remuneração dos profissionais ativos, vinculando a valorização do magistério principalmente aos salários, sem focar especificamente na formação docente. No entanto, o FUNDEF (posteriormente expandido para FUNDEB) abordou a questão da valorização do professor como uma estratégia para promover uma visão mais positiva da carreira docente, embora não tenha estabelecido mecanismos mais eficazes para essa valorização (Reis; André; Passos, 2020).

Subsequentemente, outras regulamentações do Ministério da Educação (MEC) passaram a guiar a expansão, regulação e padronização dos cursos de formação de professores, incluindo o curso de Pedagogia.

Esses atos normativos, que serão melhor explanados a seguir, embora tenham influenciado a direção e a organização dos cursos de formação docente, nem sempre abordaram de maneira direta ou robusta a questão da valorização dos professores através da formação. A vinculação da valorização do magistério apenas aos salários não abordou aspectos profundos relacionados ao desenvolvimento profissional, ao reconhecimento da expertise pedagógica e à valorização da formação contínua como pilares fundamentais para o aprimoramento do corpo docente.

Nesse contexto, de mudanças constantes, as requisições advindas desse ambiente exigem do profissional uma postura flexível frente às mudanças que ocorreram e que estão por ocorrer, diante da modernização social e a inclusão das novas pautas, que entram em cena no campo educacional e exigem uma postura sensível do(a) professor(a), abandonando a figura do “sabe tudo”, para alguém que, agora existe em constante aprendizado junto aos partícipes do processo.

Há cerca de 20 anos, por iniciativa de movimentos de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras. O marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura. A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias (Libâneo; Pimenta, 2009, p. 239-240).

Historicamente, podemos perceber que a discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia, que teve origem nos pareceres de Valnir Chagas enquanto membro do antigo Conselho Federal de Educação, é revivida nos encontros do Comitê Nacional Pró-formação do Educador, posteriormente transformado na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, e é um tema bastante recorrente para os pesquisadores da área. Já na década de 1980, esses pesquisadores apontavam a necessidade de superar a fragmentação das especializações no ambiente escolar, sugerindo a valorização do papel do pedagogo na escola em detrimento das habilitações e especializações separadas (Libâneo; Pimenta, 2009).

Diante do exposto, pode-se dizer que a formação de professores é estudada há décadas, e discussões se estendem para a questão dos currículos e das estruturas físicas e tecnológicas das instituições que oferecem cursos de licenciatura.

Neste sentido, olhar para a formação de professores dos anos iniciais é olhar para o curso de Pedagogia (Fortes; Nacarato, 2020). Contudo, mesmo com todos os esforços, ainda hoje persistem vários problemas no concernente à formação docente, em especial oportunizar um processo humanizado, que torne o professor mais

envolvido com as lutas das minorias, posicionando-se contra os retrocessos educacionais que ainda persistem.

Ao abordar a regulamentação para a formação de professores no Brasil, percebe-se que as políticas estatais legitimam a conexão entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras e as escolas, posicionando a formação docente como um elemento crucial para a melhoria da qualidade educacional. Lessard observa que esse objetivo é alcançado por meio da institucionalização da profissionalização do professor, conferindo às instituições universitárias um papel essencial, considerando-as como participantes fundamentais no cenário educacional.

Além disso, ele aponta para uma certa performatividade<sup>3</sup> (Ball, 2004) no ato de ensinar, uma abordagem que busca remover a subjetividade do professor na ação docente, redefinindo significados e moldando um novo perfil para o educador.

Reis, André e Passos (2020) apresentam um importante estudo de análise do conteúdo e dos reflexos de documentos elaborados no âmbito federal que orientaram a formação de professores no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/96) até a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a atual proposta de revisão expressa no documento Texto Referência-Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (CNE, 2019)

Formar professores implica inicialmente em conduzi-los a uma profunda análise do seu papel enquanto atores de transformação social, e de sua responsabilidade como educadores que ensinam e originam todas as demais profissões (Turchielo; Aragón, 2018). Vale ressaltar que qualquer outro profissional na sociedade precisou de um(a) pedagogo(a) na base, para alfabetizá-lo(a), e desenvolver as capacidades cognitivas, artísticas e reflexivas, dando-lhes capacidades de aprenderem e escolherem seus ramos profissionais.

Desse modo, o ato de formar professores têm um impacto significativo para sociedade, e, na sociedade contemporânea tornou-se uma das tarefas mais complexas para as instituições de ensino superior, diante das exigências do mercado

---

<sup>3</sup> Essa ideia de performatividade, segundo Ball (2004) se manifesta nos sistemas educacionais brasileiros quando estabelecem parcerias com entidades privadas, utilizando recursos públicos para oferecer formações iniciais a distância e programas de formação continuada para professores em diferentes regiões do país. Contudo, os efeitos dessas práticas ainda requerem uma análise cuidadosa e rigorosa para serem compreendidos completamente.

profissional e do meio social, cada vez mais complexo que requerem do professor para século XXI, um perfil inovador e inclusivo para sua atuação.

Outro ponto desafiador nos cursos de graduação em licenciatura, diz respeito a formar professores humanizados, que saibam lidar com as diferenças existentes e com as novas culturas que se apresentam no chão da escola. Espera-se que esses novos docentes, saibam conduzir um diálogo aberto à pluralidade de gêneros dentro do espaço educativo, cultivando o respeito e a cultura de paz.

Além disso, no processo de formação de professores um aspecto relevante diz respeito ao tradicionalismo curricular persistente, e com isso o campo de formação pedagógica até hoje está imerso numa grande antítese, pois ao mesmo tempo em que propõe “métodos inovadores” para formar, em seu constructo, se pautam no tradicionalismo através de suas práticas cotidianas. Esse tradicionalismo velado reverbera-se na ação pedagógica de incontáveis professores espalhados pelo país nas instituições de ensino básico e superior.

Conforme mencionado por Nóvoa (2009), a relevância das nossas proposições teóricas está na sua construção dentro do âmbito profissional, emergindo da reflexão dos professores sobre suas próprias práticas. Quando se limitam a imposições externas, as mudanças dentro da esfera profissional do ensino tendem a ser substancialmente limitadas e superficiais. “Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (p. 19).

Para o estudioso, a formação de professores deve centralizar a análise dos desafios do exercício docente, pelos próprios partícipes no espaço pedagógico, frente às práticas que estes mesmos desenvolvem, buscando na discussão teórica o lugar de fala e atuação que poderá viabilizar à mudança. É preciso investir na elaboração de ações práticas, que levem de fato o estudante a conhecer os seus vários locais de trabalho a partir de sua graduação, além dos problemas existentes.

Para tal, a aproximação da instituição de ensino superior com a escola da educação básica, a exemplo do que ocorre nos programas de formação continuada, torna-se essencial para fortalecer o ato docente, aprimorando as práticas para serem desenvolvidas junto às realidades e às demandas sociais existentes.

Além do exposto, em virtude do desenvolvimento das mídias de comunicação e o crescimento exponencial da tecnologia, associado ao movimento de globalização, houve uma propagação dos diversos estilos de vida, culturas, dogmas e outros

aspectos que antes eram pouco conhecidos, mas, agora se reverberam pelo chão da escola, e trazem consigo o desafio para o professor, saber lidar com essas novas concepções de existências.

Assim sendo, existe todo um movimento que reivindica uma escola cada vez mais inclusiva e solicita dos futuros professores uma postura pedagógica mais humana. Formar professores que irão formar outros(as) alunos(as), implica talvez, em uma das tarefas mais complexas para as universidades na ocasião coeva.

A crise da escola é atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, especialmente em função da pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade desses em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais. Assim, o que se apresenta como um remédio para os males evidenciados pelos fatores precedentes é o discurso que defende a necessidade de profissionalizar o magistério (Tardif et al., 1991; Gauthier et al., 1998).

Segundo a análise de Tardif e Gauthier, que tecem uma crítica pertinente frente a crise que os cursos de licenciaturas enfrentam, embora estejam recebendo uma grande procura, existe um desejo capitalista em transformar as licenciaturas em “cursos profissionalizantes”, distanciando-se cada vez mais dessas discussões de cunho subjetivo, humano e cultural como por exemplo as discussões de gênero, pautas essas necessárias para o convívio saudável, e que precisam ser debatidas nas universidades e nas instituições de educação básica.

Por mais que pareça uma ideia que aponte para o retrocesso, priorizar a formação técnica em detrimento da formação humanística no campo pedagógico, tal propositura tem seu potencial de expansão e aceitação, tendo em vista as grandes potências econômicas traçam investimentos bilionários que interferem diretamente no panorama da escola, esse movimento que enfatiza o tecnicismo nas formações docentes pode culminar no futuro com uma Pedagogia cada vez mais distante das realidades humanas e sociais.

Necessitamos mensurar na nossa contestação, sobre qual tempo educativo estamos falando, embora o espaço da sala de aula guarde a mesma estrutura de outros tempos (considerando a escola contemporânea), o capital humano modificou-se, agora, os trajetos formativos para os novos educadores, carecem de capacitá-los para atuarem diante das demandas sociais, empregatícias e políticas.

Dessa forma apontamos a necessidade de aperfeiçoar os discentes de graduação para uma atuação empática e que saibam lidar com a diversidade das

incontáveis formas de vidas, promovendo uma educação voltada para o respeito e a tolerância, com propostas educativas que instiguem o respeito à pluralidade.

Precisamos também de professores empenhados com causas sociais, atuantes políticos que exigem seus direitos e fazem reverberar as vozes dos “grupos minoritários” que por séculos foram silenciadas, retirando-lhes o direito à educação básica de qualidade. Gauthier et al. (1998) buscam aprofundar essa discussão, valendo-se das pesquisas sobre o trabalho docente produzidas atualmente, apontando que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina.

Neste caso, é entendido que a graduação seja em sua essência aquilo que fornece possibilidade de ocupação empregatícia, porém, em virtude dos novos conhecimentos que surgem diariamente no mundo que estamos inseridos, provocamos a dar continuidade nos estudos, na intenção de capacitar-nos para lidar com temática desafiadoras a exemplo as discussões de gênero, que exigem dos professores saberes e embasamento teórico-prático para perpetuar o conhecimento entre os educandos, de modo que não é possível pensar escola sem pensar nas relações de gênero que são estabelecidas dentro e por meio dela.

A seguir, daremos continuidade a essas questões abordando mais sobre a atuação e a formação em Pedagogia, com destaque para a formação inicial como o processo de construção da identidade do(a) pedagogo(a) e a formação continuada como uma necessidade em função do reconhecimento do inacabamento humano.

## **2.2 Atuação e formação em Pedagogia: identidade e inacabamento em pauta**

O cenário contemporâneo suscita consideráveis questionamentos sobre o papel do professor, demandando uma redefinição desse papel e, por conseguinte, a necessidade de inovação nas instituições educativas e na formação docente. No caso da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, desde 1939, tem sido permeada por controvérsias relacionadas à sua identidade e à do profissional pedagogo. Essas questões impactam diretamente a estrutura do projeto político-pedagógico e do currículo do curso, influenciando também a definição das habilitações e do perfil do profissional graduado.

Segundo Almeida (2012) a partir da década de 1980, o curso ampliou sua atuação na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental,

consolidando-se nos anos 1990 como o principal espaço de preparação de educadores para atuar nessa etapa de ensino. Essa transformação tem sido reconhecida como fundamental para aprimorar a qualidade da educação básica no Brasil.

Nesse contexto, a prática docente implica a posse de um conhecimento pedagógico específico, cuja construção e reconstrução ao longo do tempo derivam do conhecimento comum e demandam uma especialização legitimada na prática, fundindo-se ao conhecimento pedagógico especializado que se manifesta na ação.

A competência profissional essencial para o processo educacional emerge da interação entre os próprios educadores no âmbito de sua prática educativa e do conhecimento pedagógico especializado oriundo de sua formação inicial, que engloba diversos domínios, como científico, cultural, psicopedagógico e pessoal. Esse conjunto de conhecimentos proporciona ao educador uma preparação abrangente para enfrentar a complexidade do sistema educativo contemporâneo, marcado por desafios significativos.

A prática profissional, intrinsecamente vinculada à profissionalização docente, encontra-se entrelaçada a uma complexa rede de relações de poder. Nos espaços coletivos de estudo, reflexão e discussão, desenvolve-se a capacidade reflexiva em grupo, característica fundamental para uma educação emancipadora, conforme delineado por Freire (1986), que propugna pela "educação libertadora", conferindo autonomia ao professor e o poder de tomar decisões frente aos desafios advindos de sua prática docente. Daremos continuidade a esses apontamentos abordando o campo multifacetado da prática profissional da Pedagogia.

### 2.2.1 O campo multifacetado da Pedagogia

A Pedagogia é um campo de estudo que se dedica à compreensão da educação, compreendendo-a como uma parte intrínseca da atividade humana, conforme apontado por Libâneo (2001). O processo educacional se realiza como uma prática social guiada pela Pedagogia. A contextualização sociocultural na prática pedagógica ressalta um aspecto crucial na definição da Pedagogia como um campo científico: a educação sempre se desenvolve em contextos sociais específicos, envolvendo grupos com interesses distintos, por vezes antagônicos, e reflete desigualdades sociais no ambiente educativo.

Por um lado, a Pedagogia requer contribuições essenciais de várias áreas do conhecimento que examinam o fenômeno educacional de acordo com suas próprias perspectivas e métodos de pesquisa. Por outro lado, ela reivindica o papel de ser a disciplina que possibilita uma compreensão geral e intencional dos fenômenos educacionais, gerando seu próprio conjunto de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a Pedagogia não se restringe ao âmbito escolar, uma vez que a educação se manifesta em diferentes contextos sociais para além das instituições de ensino. O autor ressalta, portanto:

O curso de Pedagogia destina-se a formar o pedagogo, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação (Libâneo, 2001, p. 12).

Reconhecendo a complexidade do fenômeno educativo e a existência de várias ciências da educação, a Pedagogia age como um fio condutor, unificando os estudos sobre esse fenômeno, que são abordados de perspectivas específicas por cada uma dessas ciências. A Pedagogia se fundamenta nas ciências da educação, porém mantém sua independência epistemológica e não fragmenta seu objeto de estudo nessas ciências (Libâneo, 2001).

Estudos recentes, apontam para um aumento na procura do curso de Pedagogia no Brasil, segundo dados do INEP<sup>4</sup>, estima-se que em 2023 mais de oitocentos mil estudantes estejam cursando a graduação em instituições públicas e privadas. O referido curso contempla uma formação que une a práxis teoria e prática necessárias para que novos(as) pedagogos(as) possam atuar na linha de frente da educação básica. Com o passar dos tempos e com a evolução da sociedade que exige novas demandas e um novo perfil profissional, o curso tornou-se com o um campo de estudos multifacetado<sup>5</sup>.

Todavia, cabe a estes profissionais que estão na base do ensino, muitas responsabilidades no que tange a formação das gerações futuras, dentre elas, a

---

<sup>4</sup> Curso de Pedagogia supera os 800 mil matriculados no país. Terra, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/curso-de-pedagogia-supera-os-800-mil-matriculados-nopais,30499819b4c38bb6a0d657853159e359hy727o2n.html>. Acesso em: 25 de mar. de 2023.

<sup>5</sup> Diz respeito àquilo que é formado por múltiplas faces; que possui muitos lados; multiface.

capacidade de lidar com o outro em sua diferença. Neste sentido, desempenham um papel ímpar diante de um cenário pedagógico-social cada vez mais exigente e plural.

No entanto, observa-se que parte sociedade ainda possui uma visão tradicional sobre curso de Pedagogia, e sobre a atuação deste profissional, fazendo, por vezes, com que a característica do “cuidado familiar” esteja atrelada à sua função, se sobrepondo ao aspecto ocupacional trabalhista. Essa visão talvez se dê, em virtude da grande maioria dos pedagogos se dedicarem às creches e à educação infantil. Essa percepção de entender a Pedagogia apenas como uma função voltada para o cuidado parental, dificulta, por vezes, a compreensão das outras possibilidades de atuação que, ampliam-se nos mais variados setores da sociedade.

Por outro lado, é preciso considerar o profissional da Pedagogia em sua totalidade, considerando a relevância de sua interferência no contexto social, como trabalhadores da educação possibilitados a exercerem suas atribuições em outros locais de atuação, não se restringindo apenas à prática docente. Na tentativa de melhorar a formação do pedagogo e expandir os campos de sua atuação, no ano de 2005, o Parecer CNE/P (Conselho Nacional de Educação), nº 05, no art. 4º fica assim estabelecido:

O curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2005, p. 1).

Com isso, a função do pedagogo tomou novas proporções, e suas atuações passaram a ser exercidas em outras esferas empregatícias, exigindo novas posturas e novos olhares para o fazer docente. Ao pensar na atuação pedagógica, que é permeada por aspectos históricos, políticos e sociais, compreendemos que essa prática está relacionada ao convívio social e à diversidade. O exercício docente em si, torna-se na atualidade um grande desafio, em especial para aqueles(as) que são resistentes a configuração de uma sociedade plural<sup>6</sup>.

Um marco relevante nesse contexto foi datado de maio de 2006, com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução n. 1, institui Diretrizes

---

<sup>6</sup> Compreende-se pela coexistência, de inúmeras culturas, gêneros, religiões, identidades, etnias, dentro de uma mesma sociedade.

Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e definiu em seu artigo 5º, incisos IV e XIII:

No Artigo 5º, os novos egressos do curso de Pedagogia deverão estar aptos a:

[...]; IV – trabalhar em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

[...]; XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

Dessa forma, esses espaços não escolares dizem respeito a outros setores que já existiam e acabaram por abraçar o profissional da Pedagogia em suas ocupações, tais como: Pedagogia hospitalar, empresarial, de projetos e demais ramos que buscam por profissionais inovadores que saibam lidar com aqueles que pensam e agem diferente. Pedagogos(as) que antes eram vistos apenas como professores do parental, agora assumem vários cargos para além da sala de aula, e precisam saber lidar com o novo que se coloca como desafiador.

Dito isto, sabemos que hoje o pedagogo pode exercer seu trabalho em várias esferas educacionais e em outras organizações não governamentais, dessa forma, sua formação precisa contemplar saberes cada vez mais humanizados, tecnológicos e administrativos dado ao mercado de trabalho que se amplia frente às novas demandas de mercado, que exige domínio de várias habilidades em especial para resolução de problemas, mediação de conflitos, liderança, cumprimento de metas, e utilização de métodos integralizadores.

A formação do(a) pedagogo(a) deve prepará-lo para atuar em diversos campos que envolvam processos educativos, acompanhando constantemente as novas tecnologias e os avanços sociais. No entanto, é comum encontrar, na grade curricular do curso de Pedagogia, uma ênfase predominantemente voltada para o ambiente escolar, deixando lacunas quanto às perspectivas, teorias e práticas necessárias para atuação em outras esferas onde esses profissionais são demandados. Esse cenário acaba por limitar o conhecimento dos(as) estudantes de Pedagogia sobre a diversidade de oportunidades profissionais disponíveis para eles.

É fundamental que a formação em Pedagogia contemple um aprofundamento teórico abrangente, apresentando as múltiplas áreas em que o profissional pode exercer sua atuação. Essa formação deve destacar e enfatizar todas as possibilidades

de atuação, permitindo ao estudante identificar qual delas melhor se alinha com suas aptidões e interesses.

Nesse sentido, como ressalta Libâneo (2001), a prática educativa se manifesta em diferentes contextos, compreendendo a educação formal, não formal e informal, presentes em diversas instituições como as escolas, famílias, instituições religiosas, espaços políticos, sociais, culturais, entre outros. Assim, em variadas situações, ocorre um processo de ensino e aprendizagem. Na Figura abaixo podemos ver alguns dos possíveis campos de atuação do(a) Pedagogo(a).

**Figura 3:** Campos de atuação do(a) Pedagogo(a).



**Fonte:** Elaborado pelo autor/2023.

A Figura acima apresenta exemplos de novos campos de atuação da Pedagogia, mostrando que o mesmo não é um trabalho restrito a cuidados específicos em creches, pré-escolas ou educação infantil. O graduado em Pedagogia no século XXI se depara com uma ampla gama de oportunidades profissionais, e esse novo paradigma pedagógico desperta interesse em pesquisadores, que estão engajados em discutir os contornos desses novos cenários e os desafios inerentes a cada um deles.

Tais desafios servem como trampolins para a formulação de soluções e para construção de uma nova identidade profissional que estamos propondo desenvolver, enraizada em novos conhecimentos e práticas indispensáveis para a eficaz realização das tarefas que lhe são incumbidas. Esse crescimento de locais para atuação pedagógica, começa a ser discutida pelos cursos de graduação que necessitam

(re)pensar seu currículo na intenção de propor uma formação que atenda as demandas do mercado.

Campo de atuação o profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade o que faz do Pedagogo um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, nas suas mais variadas formas e manifestações (Libâneo, 2005, p. 105-6).

Libâneo aponta para uma Pedagogia que passa a ser enxergada como área de inúmeras possibilidades de atuação, e por isso o curso cada vez mais, ganha maior relevância nas áreas de graduação, ao mesmo tempo em que solicita que outros aspectos formativos sejam incorporados ao currículo, objetivando aos futuros formandos compromisso com o desenvolvimento da sociedade, olhar humanizador acerca da diversidade que os cerca, além de uma postura ética e política em prol da luta e dos direitos não apenas de sua categoria mas, também em prol dos grupos minoritários.

Segundo Sá (2000) e Aguiar (2006) as posições favoráveis argumentam que a ação docente é o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação e é por meio dela que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. A Pedagogia atualmente assume outras configurações e exigem novas habilidades e técnicas que auxiliam ao professor compreender a importância do movimento educacional.

Os campos de atuação da Pedagogia são vastos e multifacetados, abrangendo tanto a teoria quanto a prática educacional em diferentes contextos sociais e culturais. Essa diversidade de atuação cria uma complexidade inerente à formação inicial e continuada dos profissionais da área. Ao reconhecer essa pluralidade de campos de atuação, os processos de formação ganham em abrangência e relevância, pois se adaptam às demandas e nuances específicas de cada contexto.

A interdisciplinaridade que permeia a Pedagogia, integrando conhecimentos de diversas áreas, como psicologia, sociologia, filosofia e antropologia, amplia a compreensão do fenômeno educativo. Essa abordagem multifacetada é crucial para formar profissionais capazes de lidar com as complexidades do ambiente educacional, considerando as diferenças culturais, as necessidades individuais dos(as) alunos(as) e as demandas sociais.

Ademais, a Pedagogia não se restringe apenas ao espaço escolar. Ela se estende para além das salas de aula, abarcando a educação não formal e informal,

atuando em espaços como museus, ONGs, comunidades e ambientes digitais. Essa amplitude de atuação requer uma formação que incorpore a diversidade de contextos educacionais, promovendo uma visão holística e adaptável às transformações sociais e culturais.

Os desafios presentes na prática pedagógica contemporânea exigem uma formação continuada que estimule a reflexão crítica, a busca por soluções inovadoras e a capacidade de adaptação às mudanças. Nesse sentido, a complexidade dos campos de atuação na Pedagogia demanda uma formação inicial sólida, mas também contínua, flexível e atualizada, capaz de responder às demandas emergentes e proporcionar uma prática educacional mais inclusiva, diversificada e eficaz.

É imprescindível que a formação em Pedagogia ofereça uma visão ampla e diversificada das áreas de atuação, capacitando os futuros pedagogos para atender às demandas educativas que vão além do ambiente escolar, permitindo uma atuação mais abrangente e efetiva em diferentes contextos sociais.

Concordamos com Silva (2021) quando afirma que a formação, tanto inicial quanto permanente, que buscamos é aquela que capacita o professor a ser um profissional dinâmico, ativo, cooperativo, pesquisador, crítico, reflexivo e investigador. Certamente, representa um desafio considerável, mas também oferece uma vasta oportunidade de transformar a prática docente, elevando-a de uma simples ação para uma práxis pedagógica significativa.

### 2.2.2 Formação inicial e construção da identidade do(a) pedagogo(a)

Formar professores e professoras implica reconhecer o papel da docência, proporcionando uma base científica e pedagógica sólida para capacitar esses profissionais a enfrentarem os desafios essenciais da escola enquanto instituição social. Isso significa desenvolver uma prática educativa que promova a formação, reflexão e análise crítica. De acordo com Santos (2019), a formação de professores consiste, portanto, em preparar educadores para sua futura atuação no ensino. Essa formação é um processo contínuo e progressivo, essencialmente de natureza social, e deve ser tratada como um direito decorrente das políticas públicas.

A formação de professores tem se constituído um campo de investigação amplo e complexo, e o grande número de pesquisas acerca dessa temática revela a diversidade de concepções de formação (Silva, 2021).

Pesquisas como a de Bazzo e Scheibe (2019) e a de Aguiar e Dourado (2018) e Cintra e Costa (2020) destacam que os debates nesse campo surgem em resposta às demandas por melhorias na Educação Básica no Brasil. Ao considerar a relação proporcional entre a qualidade da educação e a formação inicial e continuada de seus profissionais, observa-se que, no âmbito das políticas públicas educacionais, houve um movimento significativo ao longo das últimas duas décadas para reexaminar os instrumentos normativos da Educação Básica, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996, a preparação de profissionais para a Educação Básica exige a conclusão de um curso de nível superior. De acordo com o artigo 62 da referida lei, a formação de docentes destinados à atuação na educação básica deve ocorrer em cursos de licenciatura, garantindo uma graduação plena. É ressaltado que essa formação deve ser oferecida por universidades e institutos superiores de educação. Para o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, é admitida uma formação mínima, sendo esta disponibilizada em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Dessa forma, como destacado por Filho (2010), a formação inicial do(a) pedagogo(a) configura-se como uma preparação fundamental para o futuro desempenho profissional. Essa fase inicial de estudos deve abranger tanto os aspectos teóricos quanto práticos, consolidando uma identidade profissional embasada nas diferentes atribuições e possibilidades de atuação. Por outro lado, a formação continuada é caracterizada pelo aprimoramento do exercício profissional, complementando ou aprofundando os conteúdos relacionados à formação inicial.

O autor ainda ressalta a importância tanto da formação inicial quanto da formação continuada para os professores. Esses processos formativos são essenciais para capacitá-los a desempenhar as atividades pertinentes ao ensino e à gestão, sendo considerados pré-requisitos fundamentais para a profissionalização do(a) pedagogo(a).

A formação de professores exige uma base sólida tanto no conhecimento teórico quanto nas práticas pedagógicas, visando preparar esses profissionais para enfrentar os desafios da educação contemporânea e se adaptar às constantes mudanças no campo educacional.

O propósito da formação é centrado na aquisição de habilidades e competências pedagógicas, enquanto o projeto pedagógico do curso se destaca como um meio flexível para organizar um currículo capaz de prever e concretizar essas habilidades desejadas nos professores em formação. Tanto os programas de formação inicial quanto os de formação continuada dos professores e suas respectivas diretrizes pedagógicas não apenas se concentram nas habilidades técnicas requeridas para atender às exigências regulatórias, muitas vezes alinhadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mas também podem levar em consideração as diversas realidades sociais presentes nos contextos educacionais.

Conforme Santos (2020), a formação de professores/as precisa estar integrada a abordagens pedagógicas que considerem as vivências cotidianas dos diferentes grupos sociais, adotando uma perspectiva pós-crítica. Portanto, os programas de ensino podem desenvolver currículos multi/interculturais, com projetos pedagógicos que abordem e valorizem a diversidade sexual e de gênero.

Nos últimos vinte anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica passaram por alterações em suas normativas por meio da elaboração de três documentos principais: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Conselho Pleno (CP) Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002); a Resolução do CNE/CP Nº 2, de 10 de julho de 2015 (Brasil, 2015); e a Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

Cintra e Castro (2020) apresentam um breve histórico sobre as DCN para professores da Educação Básica: a primeira diretriz, que abrange o âmbito da formação inicial e continuada de profissionais do magistério, foi promulgada no último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso (Brasil, 2002). A segunda (Brasil, 2015) surgiu no segundo ano do segundo mandato de Dilma Rousseff, e a terceira e atual (Brasil, 2019) foi estabelecida no primeiro ano de governo de Jair Messias Bolsonaro. Dessa forma, ocorreu a transição entre três diretrizes (Brasil, 2002; 2015; 2019) para a formação de professores da educação básica no Brasil até o momento.

Conforme destacado por Cintra e Castro (2020), a renovação dos objetivos capitalistas relacionados à educação do país ocorre a cada governo, explicando assim as três versões das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O que deveria ser uma política de estado-nação passa a ser tratado como política de governo, evidenciando a influência das mudanças políticas nas diretrizes educacionais e, conseqüentemente,

na formação dos profissionais do magistério. Essa dinâmica ressalta a importância de uma abordagem consistente e de longo prazo na definição das políticas educacionais, visando uma continuidade e estabilidade mais sólidas.

Segundo a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), a Licenciatura em Pedagogia é uma formação inicial, em nível superior, que possibilita a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como expressão de uma política articulada à educação básica e às suas diretrizes.

Em 2015, a legislação propôs, em um dos seus onze princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015b, p. 4)

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 é um dos documentos de ampla discussão em nível nacional, que recebe contribuições diretas e é reconhecido pelos movimentos educacionais e pelas sociedades científicas ligadas à educação. Esta resolução expressa a concepção e os princípios que orientam a noção de uma base comum nacional para a formação de professores.

Segundo Dourado (2016) as DCN aprovadas e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015 progrediram em direção a uma maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, mas acrescenta que os desafios para a formação em nível superior dos profissionais do magistério da educação básica no Brasil são enormes.

Cintra e Castro (2020) apontam que a mudança na orientação política em 2016, com a ascensão do Governo Temer, desencadeou alterações significativas nas

políticas educacionais voltadas para a formação dos professores da Educação Básica. As propostas implementadas a partir de 2017 culminaram na Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, elaborada de maneira ágil para alinhar os cursos de formação de professores à BNCC.

Tal manobra política resultou na rápida aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que foi criticada por Bazzo e Scheibe (2019) como um processo "[...] intempestivo e apressado," indicando uma abordagem que, segundo os autores, reflete a manutenção de premissas neoliberais no contexto educacional, evidenciando as dificuldades em promover igualdade social e justiça.

A Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), pressupondo que a formação docente envolva o desenvolvimento, pelo licenciando, de competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como aprendizagens essenciais relacionadas aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, com o objetivo de alcançar a Educação Integral.

A análise revela que as perspectivas das DCN de 2019 estão alinhadas à concepção de uma formação docente que vai além das competências práticas, incorporando o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, a rapidez na elaboração e aprovação dessas diretrizes levanta preocupações quanto à sua eficácia e reflexão adequada sobre as implicações para o sistema educacional.

Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um documento que foi submetido ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise. Após revisões e reenvios entre as duas entidades ao longo de 2019, o Parecer CNE/CP No 22/2019, tratando das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)", foi finalmente aprovado pelo CNE em novembro de 2019. Entretanto, esse processo de aprovação ocorreu sem consulta à sociedade civil organizada. Uma "terceira versão" do Parecer foi aprovada em setembro de 2019 sem que as versões anteriores tivessem sido divulgadas pelo CNE. A divulgação da "terceira versão" ocorreu somente em outubro de 2019, e menos de um mês depois, o Parecer foi aprovado, provocando reações de entidades educacionais (Diniz-Pereira, 2021).

Conforme Diniz-Pereira (2021) apesar das críticas, o Conselho Pleno do CNE aprovou, em dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP No 2, que instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)", revogando uma resolução anterior de 2015. Essa medida gerou descontentamento nas instituições de ensino superior brasileiras e levantou questionamentos sobre a seriedade e confiabilidade das decisões do MEC e do CNE.

Ao observar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015, em comparação com as de 2019, percebemos alterações significativas nos princípios e fundamentos da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Enquanto as DCN de 2015 enfatizavam uma "sólida formação teórica e interdisciplinar" e um "espaço privilegiado da práxis docente," as de 2019 destacam uma "sólida formação básica, com conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho."

A respeito desse importante pauta, concordamos com Cintra e Castro (2020) quando afirmam que se compreende que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 fundamentam seu discurso na valorização da construção do conhecimento por meio da *práxis*, abrangendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecida em uma base teórica e interdisciplinar sólida. Essa abordagem implica em conhecimentos e ações humanas voltadas para a transformação da organização social e da realidade. Por outro lado, de forma contraditória, as DCN de 2019 revelam uma forte ênfase na dimensão da epistemologia da prática, em detrimento da formação baseada na *práxis*, comprometendo-se com uma concepção mais pragmatista de conhecimentos e ações humanas.

Assim, destacamos que se faz necessário romper com abordagens político-pedagógicas que concentram exclusivamente no desenvolvimento de habilidades práticas e no saber-fazer dos profissionais do magistério. Da mesma forma, é necessário afastar-se de concepções que consideram a teoria como o único elemento fundamental para a formação, negligenciando a relevância da produção e práticas pedagógicas, bem como aspectos como o estágio supervisionado, entre outros.

Em uma perspectiva mais ampla, é imperativo buscar uma abordagem equilibrada que integre teoria e prática, reconhecendo a interdependência desses elementos na formação de profissionais da educação. Essa abordagem holística

promove uma compreensão mais completa e eficaz, capacitando os educadores a enfrentar os desafios complexos do ambiente educacional contemporâneo.

Além disso, uma preocupação destacada por Dourado, em 2016 ainda é atual no sentido de destacar a responsabilidade política das diversas instituições formadoras a definição e aprovação de projetos de formação, tanto inicial quanto continuada, em alinhamento com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Este movimento, sem dúvida, contribuirá para uma maior organicidade nas ações institucionais e exigirá uma articulação efetiva entre as instituições de educação básica e superior. Vale ressaltar também a importância de projetos estruturadores para o estágio supervisionado e a Prática como Componente Curricular (Dourado, 2016).

A formação contínua e inicial dos professores deve ser repensada sob a égide da educação em direitos humanos, visando instaurar práticas pedagógicas na escola que celebrem as diferenças, engajando-se numa transformação social que dê voz às discussões historicamente silenciadas. É crucial promover cursos de formação docente que cultivem práticas pedagógicas inclusivas, respeitando a diversidade sexual e combatendo as disparidades de gênero.

Além disso, é fundamental repensar a formação docente sob uma abordagem abrangente. Santos (2019) enfatiza a importância de capacitar os professores a adotarem uma perspectiva pluralista de conhecimentos, o que permitiria a implementação de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, reconhecendo a diversidade e combatendo as desigualdades de gênero não apenas no contexto escolar, mas também além dele.

Para a promoção de uma educação inclusiva, é essencial que os documentos oficiais, como os Planos Nacionais de Educação e as Diretrizes Curriculares, contemplem o debate sobre gênero e diversidade. Esses tópicos devem ser incorporados aos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial, conhecidos como Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O PPC é o documento que guia o currículo do curso e deve estar alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Um projeto pedagógico eficaz para a formação de professores/as, comprometido com mudanças significativas, tem o potencial de romper com práticas antiquadas e excludentes. Isso se concretiza ao desenvolver um currículo inovador que encare o desafio das diferenças e estimule a reflexão e o crescimento profissional

dos educadores/as (Nóvoa, 1999). A importância de alinhar os currículos dos programas de formação com as realidades históricas, sociais e culturais é crucial para oferecer uma formação mais contextualizada e alinhada às necessidades atuais da educação.

A integração da discussão sobre as necessidades reais da Educação Básica e Superior, incluindo as questões culturais, identitárias, de gênero e sexualidade dos sujeitos, é essencial para uma educação que seja reflexiva e atenda a uma práxis educativa eficaz. Isso implica um movimento significativo para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e sensível às diversas realidades presentes na sociedade.

Nesse contexto, a integração da discussão sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos e na formação de professores/as representa um princípio formativo amplo e crucial. É essencial capacitar os/as docentes para compreenderem e lidarem com essas questões, incorporando-as tanto na formação inicial quanto na continuada. Essa abordagem promove uma educação mais inclusiva, atendendo às necessidades das pessoas historicamente marginalizadas e invisibilizadas na sociedade, que têm sido vítimas de violações e exclusões sociais.

A concepção para o curso de Pedagogia é de uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização e propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos

A identidade do(a) pedagogo(a) configura-se a partir da interseção e composição de diversos saberes. Estes abrangem os saberes sociais, históricos e culturais, forjados e acumulados ao longo da trajetória de vida pessoal do indivíduo; os saberes acadêmicos, adquiridos no contexto escolar ao longo da formação inicial e em todo o processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente; e os saberes profissionais, que são moldados e consolidados nas interações e experiências vivenciadas no ambiente de trabalho.

A ideia corrente sobre Pedagogia está demasiadamente presa ao senso comum. Entre os próprios pedagogos é muito comum entendê-la como o modo de ensinar, o pedagógico identificado ao metodológico e, às vezes, ao procedimental, no sentido de que uma pessoa estuda ou se serve da Pedagogia para ensinar melhor a matéria ou para aprender a utilização de técnicas de ensino. O fundamento mais remoto dessa ideia está na etimologia da palavra “pedagogo” (pedagogo) em grego: aquele que conduz a criança, o escravo que cuidava das crianças e as conduzia à escola. Disso resultou o entendimento de Pedagogia como um saber prático que depende do dom de ensinar, que pode ser adquirido com a experiência ou que pode ser comparado a uma certa habilidade de que algumas pessoas são portadoras.

Esse entendimento ainda encanta muitos professores, mas é, também, motivo de ironia em muitos professores universitários (Libâneo, 2012, p. 11).

A Pedagogia, muitas vezes associada à formação escolar das crianças e aos métodos educativos, é, antes de tudo, um campo teórico-investigativo. Seu foco principal reside no estudo e na reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, abrangendo as práticas educativas. Essa disciplina não apenas guia, mas também analisa o trabalho educativo. Trata-se de uma reflexão sobre os propósitos da educação e uma análise crítica das suas condições de existência e funcionamento. Apesar de estar intrinsecamente relacionada à prática educativa, a Pedagogia não se confunde com ela.

Como prática cultural, a Pedagogia é uma forma de trabalho que envolve a produção e internalização intencionais de significados, contribuindo para a formação da subjetividade. Ela atua como mediadora cultural por meio de diversas instituições, modalidades e agentes, entre os quais se destaca a educação escolar. A essência do campo pedagógico está em propor objetivos e formas de intervenção na formação da humanidade em cada indivíduo, levando em conta o entendimento do que é ser "humano" em cada contexto histórico e local.

A Pedagogia, como teoria e prática educacional, utiliza conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos para investigar a constante transformação na realidade educativa. Seu objetivo é elucidar os processos de intervenção metodológica e organizacional relacionados à transmissão e assimilação de conhecimentos e métodos de ação. Busca compreender, de forma abrangente e direcionada, os desafios educacionais, recorrendo aos aportes teóricos fornecidos por diversas áreas das ciências da educação.

O processo educacional se concretiza como uma prática social porque é orientado pela Pedagogia. A contextualização sociocultural da prática pedagógica destaca um ponto crucial na definição da Pedagogia como campo científico: toda educação ocorre dentro de contextos sociais específicos, englobando grupos sociais com diferentes e, por vezes, opostos interesses. Isso implica desigualdades sociais que permeiam o cenário educativo.

Nesse sentido, a identidade do professor não se restringe apenas ao conhecimento adquirido em instituições de ensino, mas também incorpora elementos

provenientes das vivências individuais, das interações sociais, das experiências profissionais e do contínuo esforço de aprimoramento na prática educativa.

A formação e consolidação dessa identidade abrangente são fundamentais para o exercício eficaz e reflexivo da docência ou da atuação como formador. A combinação desses saberes é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas, capazes de responder às demandas e desafios presentes no campo educacional em constante evolução.

A formação inicial e continuada dos professores é, também, fator decisivo no processo de transformação da educação. Uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas pode levar o professor a ressignificar sua ação pedagógica e tornar-se ele próprio fomentador engajado na proposta de transformação educacional e social.

### 2.2.3 Formação continuada: reconhecendo o inacabamento do humano

Levando em conta a perspectiva de que o ser humano é visto como alguém em constante desenvolvimento e construção (Freire, 1996), sendo essencialmente um ser inacabado, encontramos na própria natureza dessa inconclusão uma possibilidade positiva de crescimento e realização plena do seu ser. A partir dessa premissa, a formação contínua do pedagogo emerge como um tema de suma relevância.

Dito de outra maneira, o reconhecimento da condição inacabada do ser humano não é apenas um fato a ser aceito, mas sim um aspecto que direciona a necessidade constante de aprendizado e desenvolvimento. Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como uma oportunidade crucial para que o pedagogo continue a aprimorar seus saberes e fazeres, suas habilidades, conhecimentos e práticas educativas.

A formação continuada não se limita a um conjunto fixo de conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas abarca um processo dinâmico de atualização e aquisição de novos saberes. Ela permite ao pedagogo estar sintonizado com as transformações sociais, culturais e tecnológicas, capacitando-o a enfrentar os desafios contemporâneos da prática educativa.

Por meio da formação continuada, o pedagogo tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, explorar novas metodologias de ensino, aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas e estar em constante diálogo com as mudanças

do cenário educacional. Isso não apenas aprimora a qualidade do ensino oferecido aos(as) alunos(as), mas também contribui para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

A formação continuada é essencial para a construção de uma prática pedagógica mais atualizada, reflexiva e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. É um investimento contínuo no crescimento do pedagogo, promovendo não apenas o aprimoramento da educação, mas também a expansão e evolução do próprio ser pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 (Brasil, 1996), nos artigos 61, 63, 67 e 87, estipula uma série de medidas a serem implementadas no contexto da formação continuada. Notavelmente, o artigo 67 destaca a garantia do direito dos profissionais da educação em receberem aperfeiçoamento profissional, tempo para estudos e pesquisa. Contudo, na prática do sistema educacional brasileiro, essa garantia muitas vezes não é plenamente efetivada, devido a desafios como baixos salários e alta carga horária em diversas instituições de ensino. Apesar das disposições legais, questões cotidianas enfrentadas pelos educadores frequentemente se tornam obstáculos para sua completa capacitação profissional.

Conforme observado por Alves et al. (2022), a percepção da formação continuada deve transcender o que é estabelecido pelas legislações vigentes. Para esses autores, a formação, enquanto desenvolvimento, engloba não apenas aspectos diretamente relacionados ao currículo, ensino e instituição escolar, mas também questões como autonomia, avaliação e recursos pessoais e materiais. Nesse sentido, uma visão mais abrangente da formação continuada se faz necessária para atender às complexas demandas do ambiente educacional e proporcionar uma efetiva capacitação dos profissionais da educação.

Neste segmento, enfocamos o valor intrínseco da formação contínua como uma rota imprescindível a ser percorrida, não somente para enriquecer o currículo, mas, também, para aprofundar a exploração em domínios específicos do conhecimento. Esses domínios, em muitas ocasiões, não receberam a devida atenção durante a fase de graduação. Por meio de estudos continuados, o professor adquire a capacidade de adentrar em esferas diversas, ao mesmo tempo que reconhece suas limitações em certas áreas de conhecimento. Além disso, a formação contínua oferece a oportunidade de revitalizar conhecimentos já previamente adquiridos.

Por formação continuada, Libâneo (2004, p. 227) discute:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Para o autor, a formação continuada entende-se pelo prolongamento daquilo que foi aprendido durante a graduação. Nesse prolongamento, as pesquisas realizadas tornam-se mais aprofundadas e os professores consolidam novos saberes necessários às nossas práticas cotidianas. O que se defende, neste trabalho, é que esse processo de formação contínua seja iniciado durante a graduação. De fato, o próprio professor precisa compreender a necessidade desse prosseguimento como forma de aprimorar seu trabalho.

Sobre o formar de forma contínua ainda se abre uma ressalva para destacar a importância de formar para vida, neste sentido Tacca (2006, p. 69) defende:

A produção de sentido na aprendizagem não pode ser um retrato de apenas um momento da sala de aula, mas configura-se como sentidos subjetivos que representam uma síntese complexa de diferentes espaços de vida do estudante, no que está implicada a vida dentro e fora da escola. O equívoco da escola, na forma tradicional de sua organização, é não considerar isso e insistir em manter-se longe da vida que acontece fora de seus muros, ao que os(as) alunos(as) espiam de forma muitas vezes passiva, ou mostram-se inconformados e indisciplinados.

É igualmente importante buscar uma formação contínua que abarque não apenas o desenvolvimento de habilidades teóricas e conteúdos específicos, mas também a preparação para lidar com a vida, capacitando os indivíduos para o convívio em comunidade. A universidade tem a responsabilidade de preparar seus alunos não apenas para os desafios teóricos, mas também para os desafios intrínsecos à vida cotidiana.

Nesse sentido, a formação contínua se destaca quando não apenas aprofunda o conhecimento em um campo teórico específico, mas também facilita a inserção do graduado em áreas de estudo adicionais que podem ser necessárias em sua carreira profissional, mas que, por algum motivo, não foram abordadas com maior ênfase durante a graduação.

Na formação continuada na escola, por exemplo, os professores formam grupos e destinam tempo a áreas de estudo específicas e dialogam sobre as inúmeras

problemáticas, visando à construção de soluções e/ou alternativas eficazes. Essas soluções combatem problemas de aprendizagem, promovem a inclusão de grupos minoritários e assim, propõem novas políticas educacionais. A continuidade na formação, oportuniza ao professor um novo olhar para realidade da escola. Para Freire (2002, p. 43), a formação continuada é essencial pois:

(...) é fundamental que, na prática da formação docente o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente de deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o processo formador.

De acordo com o patrono da educação brasileira, a atividade de educar é o processo pelo qual o professor pode intervir no mundo. Esse processo tem início quando o professor concluiu sua graduação e, posteriormente, quando busca aprimoramento nos programas de formação continuada, que visa a aquisição de novos conceitos, habilidades e métodos que possam favorecer o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Além disso, a formação continuada possibilita ao professor atuar em campos educacionais antes desconhecidos ou abordados apenas de forma superficial durante a graduação.

Relacionando ao tema da questão de gênero, Castro (2016, p. 45) descreve uma interessante problemática

Diário, vou te contar uma situação que me deixou bastante intrigada nesta semana. Estava em uma escola de educação infantil e indo para a sala dos professores me deparei com a seguinte cena: um grupo de professoras fazendo comentários depreciativos em relação a um aluno que elas diziam ser 'viadinho'. As 'docentes' – entre aspas porque não sei se realmente elas merecem esta denominação – falavam entre gargalhadas que o menino ficava igual a uma bichinha na fila de entrada e que quando crescesse não escaparia de ser gay. Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno.

A cena descrita apresenta um episódio comum, no cotidiano nas escolas espalhadas pelo país. Uma observação que pude fazer durante minha experiência como educador está relacionada à lacuna de conhecimento entre pedagogos no que diz respeito às discussões de gênero. Uma parcela considerável dos profissionais acredita que aprofundar-se nesse tema não é necessário, enquanto outros em quantidade mínima reconhecem sua importância. Essa situação retrata a importância

da formação inicial e continuada para o professor perpassadas por uma perspectiva humanizada e crítica.

No entanto, é importante ressaltar que a própria escola é o local onde os primeiros padrões de gênero são estabelecidos, influenciados pela construção social moldada por aspectos religiosos, políticos e conservadores. Esses fatores contribuíram para a disseminação do conceito de gênero binário, e devido à normalização dessa visão por parte daqueles que não enfrentam preconceito, as discussões sobre esse assunto nem sempre encontram recinto na sala de aula, sendo muitas vezes negligenciadas em relação à formação dos(as) estudantes.

A concepção do binarismo presente na educação básica, se apresenta nas ações dos(as) alunos(as), professores e demais funcionários, através de falas, gestos, e atos, daquilo que o padrão definiu como funções para homem e mulher, provocam no outro que se reconhece diferente um certo desinteresse em permanecer na escola, em virtude de ser sempre visto como o “aluno estranho”. Pensar a temática da formação em Pedagogia no contexto das questões de gênero, abre a possibilidade para que os professores possam refletir e vivenciar a conscientização diante do respeito ao outro e a diversidade humana. Pedagogos que possuem um olhar mais crítico sobre como os papéis de gênero, podem contribuir significativamente para construção do respeito para com o outro em sala de aula e fora dela.

A sensibilidade e a complexidade das demandas relacionadas à formação docente no cenário atual são temas cruciais para os educadores. Entre essas demandas, destacam-se aquelas ligadas à abordagem de questões como gênero, sexualidade, corpo e diversidade sexual. Segundo Rios, Cardoso e Dias (2018), na rotina escolar, observam-se desafios enfrentados pelos docentes ao lidarem com perguntas formuladas pelos(as) estudantes ou ao mediarem conflitos originados por diversas razões, incluindo situações relacionadas à sexualidade.

À continuação, aprofundamos nossa abordagem sobre a relação Pedagogia e questões de gênero, com ênfase na questão do currículo, na conceituação das questões de gênero, e deste tema em sala de aula.

### 2.3 Pedagogia e Questões de Gênero: possibilidades de diálogo no currículo

A reflexão sobre o respeito à diversidade de gênero teve um impacto significativo na melhoria das relações entre diferentes indivíduos. Conforme Rios, Cardoso e Dias (2018), essa abordagem também despertou o interesse e o desejo de estudiosos de diversas áreas do conhecimento, especialmente na Educação, para repensar e estruturar o currículo escolar de maneira a inspirar na comunidade escolar o compromisso de se tornar um ambiente promotor da inclusão, sem distinção de gênero, etnia, raça e outras identidades.

A falta de conhecimento sobre a diversidade de gêneros, corrobora para a propagação de conceitos errôneos e intensifica o preconceito, desta forma o estudante com identidade de gênero diferente do “modal” imposto. Este vai vivenciando sua trajetória educacional num lugar de constante antítese, onde ao mesmo tempo em que a escola se coloca como espaço acolhedor, seus partícipes fazem uso de falas não condizente com as realidades de um local com diversidade de pessoas, ou usam do silêncio para não dialogar sobre essas múltiplas formas de ser e existir. Assim, os preconceitos e rótulos vão sendo construídos.

Expressões comuns ao espaço de sala de aula como “meninas brincam de casinha e meninos jogam bola no intervalo”, já começam a delimitar lugares de fala e de atuação desde cedo. Com isso há uma reprodução equivocada dos papéis de gênero durante o percurso formativo do aluno, de modo que, se ensina como se houvessem coisas, objetos e ações exclusivas para mulheres e outras exclusivas para homens.

O que de fato há, mais não em sua totalidade, um menino por exemplo que lava louça, não irá tornar-se uma menina pelo simples fato de a sociedade atribuir afazeres domésticos as mulheres, tampouco uma menina irá tornar-se um homem, caso ela trabalhe com mecânica de automóveis, mesmo parte da sociedade considerar equivocadamente que a função de mecânico é “para homens”.

“Um modal de gênero” foi sendo construído nas diversas sociedades que visaram delimitar falas, ações e procedimentos daquilo que pode usualmente ser exercido por garotas e garotos. Tais conceitos também são perpetuados na escola desde a infância, essa concepção além de limitadora das possibilidades do sujeito ser e existir do modo que se enxerga subjetivamente, é um equívoco que atrofia o pensamento do educando, limitando-o a ideais tradicionalistas, dificultando a

convivência coletiva junto há uma sociedade cada vez mais moderna e plural. Neste sentido, os livros didáticos são o grande exemplo disso

Os livros didáticos e paradidáticos, têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. [...] A separação de meninas e meninos é, então, muitas vezes estimulada pelas atividades escolares, que divide grupos de estudos ou que propõe competições [...] (Louro, 1999, pp. 74-79).

Louro, provoca-nos a refletir sobre as discussões de gênero na educação, diferentemente daquilo que se pensa, para a autora as delimitações de gênero começam ser construídas na escola, quando de maneira direta se atribui tarefas, espaços, e atividade de atuação distintas para meninos e meninas.

Pensar numa educação aberta ao diálogo com a diversidade de gêneros, nos remete a considerar a propositura de Freire (2019) que diz que a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”, somos provocados pelo autor enquanto pesquisadores a pensar na importância da educação humanizadora. Esta surge através de nossas práticas, nos convidando a adotar um posicionamento corajoso em nossas atuações, rompendo com preconceitos que ainda persistem no espaço educacional e por vezes inviabiliza a permanência daqueles que por serem diferente sentem-se como “estranhos no ninho”.

Com isso, parte dos(as) estudantes que tem seus discursos silenciados em sala, dado a concepção heteronormativa que predomina no meio social e que carrega consigo a ideia de apenas dois seres únicos e distintos (macho e fêmea). Essa e outras concepções se reverberam na escola através da interferência da política, do conservadorismo religioso, que interferem diretamente na elaboração dos documentos curriculares, impedindo que esses novos modos de vida sejam debatidos como forma de conteúdos e/ou temática no cotidiano escolar.

Por conseguinte, talvez esse seja um dos grandes desafios dos cursos de Pedagogia na contemporaneidade: orientar seus estudantes a trabalhar num contexto de escola aberta à diversidade de gêneros. Ao discutir gênero, não tratamos apenas de uma camada específica, mas de uma parte de pessoas espalhadas pelo país nas várias camadas da sociedade, presentes nas escolas de educação básica e superior, mas, que, por incontáveis vezes não se veem representados nos discursos e nos currículos.

A mudança desse cenário, começa a modificar-se, quando surge a presença de estudantes do movimento feminista e comunidade LGBTQIAPN+ nos cursos Pedagogia e na área de humanas, essa inserção tem fomentado um diálogo embora que ainda reduzido, mas, aos poucos ecoa, na busca por esclarecer a importância de formar professores que estejam engajados no combate ao preconceito desde a infância. Porém, as vozes que soam na perpetuação dessas pautas, ainda são tímidas, por vezes, hiatos.

As cotas, por exemplo, se revelam como um mecanismo de reparação social importantíssimo para pessoas com identidade de gênero trans. Elas proporcionam uma oportunidade fundamental para que esses indivíduos ingressem no cenário acadêmico, permitindo que compartilhem suas experiências, medos e os preconceitos enfrentados em suas trajetórias na escola primária, em suas casas e nas ruas.

Dessa forma, as cotas possibilitam que a universidade se torne um espaço onde essas vivências possam ser discutidas, promovendo uma reflexão sobre o papel do ambiente educacional na luta por melhorias e na criação de oportunidades para aqueles que, ao longo do tempo, foram marginalizados e invisibilizados na sociedade.

A importância da representatividade trazida pelos movimentos sociais (LGBTQIAPN+, Movimento Feminista, MST entre outros), para educação ressalta a urgência da escola adotar um modelo mais inclusivo, fazendo os(as) estudantes refletirem sobre a diversidade da qual serão inseridos. No entanto, o sistema educacional atual ainda remete à raiz do processo educativo introduzido no Brasil pelos Jesuítas, o que significa que a infraestrutura, o currículo e os métodos pedagógicos que utilizamos, embora tenham evoluído, ainda carregam vestígios de uma cultura europeia, de origem branca e cristã, que se mantém resistente às novas formas de vida e expressão no mundo contemporâneo

Dessa maneira, para mensurarmos as dificuldades ainda persistentes no chão da escola no que tange a discussão de gênero, ressaltamos uma pesquisa realizada entre 2017 e 2018, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o estudo apontou um dado alarmante, destaca-se como os graduandos em Pedagogia precisam de formação contínua para compreenderem a temática gênero, tendo em vista que em sua maioria 98,2% dos participantes, apontam que não foram orientados e/ou não desenvolveram pesquisa sobre a pauta.

Observemos os dados da Figura 4<sup>7</sup>

**Figura 4** – Pesquisa com estudantes de Pedagogia.

Variáveis	N.º de participantes
Ano de matrícula	92 (55,7 %) ingressantes
	73 (44,3%) concluintes
Gênero	156 (94,5%) feminino
	9 (5,5%) masculino
Período	60 (36,4%) matutino
	105 (63,6%) noturno
É orientado ou desenvolve pesquisa sobre gênero	3 (1,8%) sim
	162 (98,2%) não
Religião	17 (12,9%) Cristã
	58 (43,9%) Católica
	31 (23,5%) Evangélica
	6 (4,5%) Espírita
	1 (0,8%) Mórmon
	1 (0,8%) Umbandista
	7 (5,3%) Agnóstica
Raça-etnia	11 (8,3%) Ateísta
	4 (3,0%) Amarela
	73 (54,9%) Branca
	46 (34,6%) Parda
	10 (7,5%) Preta
<b>Total</b>	<b>165 (100%)</b>

Fonte: <https://www.scielo.br>

A pesquisa realizada com graduandas(os) em Pedagogia, de uma Universidade pública em São Paulo, revelou que 98,2% dos partícipes não foram orientados, nem desenvolveram nenhuma pesquisa sobre a temática gênero. Diante desse dado um questionamento pode ser levantado: como esses futuros docentes saberão lidar com as discussões de gênero em sala quando for necessário? Essa falta de análise sobre gênero na graduação, mensura a importância da formação continuada para discutir o tema. Quando nos posicionamos afirmando que a Pedagogia precisa dialogar sobre as pautas de gênero, atestamos não somente uma visão particular, mas, baseamos tais colocações em fatos reais, que provocam a Pedagogia (re)pensar sobre este tema na atualidade.

Outra pesquisa realizada no ano de 2017<sup>8</sup> com alunos que se reconhecem como participantes da comunidade LGBTQIA+, apontou os seguintes dados: 73%

<sup>7</sup> SILVA, M. E. F. **Gênero na formação em pedagogia: concepções de futuras(os) docentes a partir de cinco conceitos.**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NzrH6FMMS799JjtNkQRJ3Vk/?format=pdf&lang=pt>.

<sup>8</sup> LIMA, Verônica. Estudantes LGBT se sentem inseguros nas escolas, aponta pesquisa. Câmara dos Deputados. 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/525534-estudantes-lgbt-se-sentem-inseguros-nas-escolas-aponta-pesquisa/>

desses estudantes sofrem *bullying* homofóbico; 60% se sentem inseguros nas escolas; e 37% já sofreram violência física. Esses dados colocam a escola em posição de alerta, e provoca-nos enquanto pesquisadores a questionar qual o real sentido da educação, e como pode a instituição educativa ser um local tão diverso e ao mesmo tempo um lugar para tanto preconceito e discriminação.

As lutas da comunidade LGBTQIAP+ por uma educação que saiba lidar com as diferenças se constroem no cotidiano da escola, e necessitam que hajam profissionais aptos a lidar com o múltiplo, que possam ensinar os(as) estudantes uma postura respeitosa, frente a diferença do outro que também se reconstrói numa relação de troca.

(...) 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 ou a de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são passíveis de transformação (Louro, 2008, p. 31).

De acordo com a pesquisadora, não existe o tempo certo para se abordar gênero na escola, o importante é que esse discurso ocorra, e possa ser ofertado educação na básica, pois a qualquer momento uma criança, um jovem poderá encontrar com alguém que difere na forma de ser e existir, e diante disso a informação prévia a respeito da condição do outro, contribuirá para amenizar olhares e palavras de preconceito e julgamento. Com isso, não se objetiva, portanto, ensinar a modificar gênero, deve-se ensinar a respeitar quem assim o faz, não se ensina a ser algo, mas, ensina-se a respeitar quem o é.

Vale lembrar que é na sociedade que as características sexuais femininas e masculinas são construídas e representadas, portanto, ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram um caminho social de convivência e incorporação dos valores de sua cultura (Pupo, 2007, pp. 1-2).

Através desta análise, Pupo aponta que muito do que se aprende na escola sobre o ser homem e o ser mulher, são reflexões de uma cultura religiosa propriamente heteronormativa enraizada, que se incorpora aos signos, modos de vestir-se, cores, roupas etc., para designar conceitos que definem meninos e meninas.

Em outras palavras, Pedagogia, por ser um curso que contempla componentes que estão intimamente ligados aos aspectos subjetivos e humanos, é favorável

---

também para promover junto aos seus alunos um olhar profissional para discussões de gênero, que se apresentam como discussão emergente no chão da escola.

A partir disso, qual o lugar que a Pedagogia ocupa nesta discussão? Segundo Libâneo (2001, p. 6) “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas”.

O autor aponta para dois termos importantíssimos na discussão que tecemos, o primeiro deles refere-se a atividade humana, qualquer que seja nosso contato, trabalho ou relação este é permeado por relações humanas, e assim compreender o outro em sua particularidade é necessários para ampliar o olhar e entender os modos de vida por um outro prisma, ainda por conseguinte o teórico aponta para processos sociais, sejam eles de qual ordem for, cultural, constitucional, artístico, religioso, todo processo em sociedade é envolvido por humanos que aprendem uns com os outros, e precisam ser tolerantes com as diferenças. Assim, a Pedagogia, torna-se um campo de atuação importante para pensar nas discussões de gênero, dado ao poder que este curso exerce na formação da sociedade.

A reflexão sobre a diversidade de gênero presente na escola não pode, portanto, ser adiada, essa discussão se posiciona como um discurso demandante, seja na sala de aula expressa no comportamento dos(as) alunos(as), seja nos corredores com os colegas de profissões que são diversos ou na sociedade. Assim, se espera-se que este estudante compreenda que a própria instituição educativa é o local onde a diversidade se coloca como ponto desafiador diariamente, e que sua formação precisa desenvolver a reflexão sobre esta multiplicidade de pessoas, modos, valores e experiências, além de auxiliar na construção de proposta interventivas, que oportunizem possibilidades de saber lidar com o múltiplo que os cerca e que é pauta necessária no âmbito educativo.

Várias são as possíveis respostas para essa lacuna, uma delas é que estamos falhando na formação acadêmica e que falta componente e/ou formação específica para lidar com a discussões de gênero, tema esse de cunho subjetivo cultural.

Por conseguinte, observa-se a urgência em dialogarmos como o currículo da formação pedagógica trata as questões de gênero, que lugar ela ocupa e como essas pautas, após aprendidas na academia, aparecem na educação básica. Esses

questionamentos surgem e movem novas pesquisas em busca de possíveis soluções e/ou respostas às indagações persistentes.

### 2.3.1 Currículo: sua relevância na formação em Pedagogia

Entendemos o currículo como um campo complexo, permeado por disputas e acordos que desempenham um papel fundamental na formulação de uma política que valorize a diversidade, permitindo a criação de ambientes escolares que fomentem experiências interculturais, viabilizando a construção de identidades de gênero (Macedo, 2009).

Nossa abordagem privilegia uma concepção de currículo que reconhece a prática como integrante da esfera política. [...] os textos, sejam eles documentos oficiais ou não, juntamente com as conversações e representações visuais, constituem práticas discursivas. Ademais, as escolhas teóricas e estratégicas, como a seleção dos textos para investigação, ganham destaque, pois há sempre uma forma particular de acessar o discurso que é construída no decorrer da pesquisa (Dias; Borges, 2018, p. 338).

Assim, podemos dizer que os textos políticos são elaborados por agentes públicos e privados que moldam o significado atribuído à educação, exemplificados pela Base Nacional Comum Curricular e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (Macedo, 2016). Esses documentos políticos podem ser vistos como criações de sujeitos específicos e não representam a totalidade do pensamento político, dada sua natureza precária e contingente.

A teoria curricular se configura como um espaço político que, por meio de arranjos contingentes e hegemônicos, procura estabelecer certos significados, especialmente no contexto do currículo escolar (Macedo, 2016). Conforme Paraíso (2018), o currículo é sempre uma potencialidade, uma construção. Ele complementa essa visão acrescentando que essa perspectiva de currículo é sempre uma criação, pois as possibilidades no currículo e na vida não estão predefinidas para serem apenas aplicadas; elas necessitam ser descobertas, exploradas, inventadas, realizadas, experimentadas e vivenciadas (Paraíso, 2018, p. 213).

O que Paraíso (2018) sugere é uma visão dinâmica e ativa do currículo, distante de uma visão estática e pronta. Ele enfatiza a necessidade de buscar e construir ativamente as possibilidades que existem, ao invés de apenas seguir modelos

preestabelecidos. Essa abordagem instiga a inovação, a experimentação e a adaptação, permitindo uma visão mais flexível e aberta do que o currículo pode ser, alinhando-se à ideia de que a educação é um processo em constante evolução, moldado por múltiplos contextos e possibilidades.

Portanto, sustentamos, com base em Lopes (2015), uma abordagem teórica do currículo que não busque impor uma normatização rígida de conteúdos curriculares, favorecendo alguns em detrimento de outros, ou adote uma política de identidade específica na esfera educacional. Em vez disso, essa teoria curricular proposta visa desconstruir as hegemonias, lidar com o inesperado e o contingente, desafiando certezas pré-estabelecidas e reavaliando possibilidades anteriormente negligenciadas ou rejeitadas.

Conforme argumenta Louro (2014, p. 68), os currículos, normas de ensino, metodologias, teorias, linguagens, materiais didáticos e processos avaliativos são, sem dúvida, espaços onde se manifestam as diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe – são moldados por essas distinções e, ao mesmo tempo, são os seus criadores. É fundamental, portanto, colocar em xeque todas essas dimensões. É crucial questionar não somente o conteúdo que ensinamos, mas também o modo como o ensinamos e que significados nossos(as) alunos(as) atribuem ao que aprendem.

Essa perspectiva teórica do currículo propõe uma abordagem mais aberta e reflexiva, comprometida com a análise e a desconstrução das estruturas que reproduzem desigualdades e injustiças. Ela incentiva a reconsideração constante do que é ensinado e como é ensinado, reconhecendo a importância de considerar e respeitar a multiplicidade de experiências e identidades presentes no ambiente educacional. Portanto, defendemos a reflexão do currículo como um espaço intrinsecamente ligado à cultura, especialmente no contexto escolar, onde se manifestam como fronteiras espaço-temporais onde múltiplos sujeitos interagem e negociam suas diferenças (Macedo, 2006). O currículo, nesse sentido, pode ser interpretado como um artefato cultural, pois representa a produção resultante de disputas e lutas sociais pelo seu significado, tanto no ambiente escolar, um espaço de poder, quanto em outros contextos.

Esse campo curricular é complexo, sujeito a contestações e debates entre diferentes teóricos que se envolvem nessa disputa. Lopes e Macedo (2011) sugerem que o currículo seja concebido como uma produção cultural. Nessa perspectiva, a

construção individual do mundo de cada sujeito é profundamente influenciada por esse ambiente curricular. Desse modo, não seria apropriado abordá-lo apenas considerando a seleção de conteúdos específicos ou priorizando determinadas culturas. Ao contrário, ele deve ser entendido como um espaço permeado por diversas expressões culturais em constante interação e negociação, o que reflete diretamente na experiência de cada indivíduo dentro desse contexto educacional.

As discussões sobre currículo têm se concentrado em abordagens pós-críticas, as quais consideram o currículo como um espaço-tempo cultural. Esses estudos exploram hibridismos, a dinâmica entre o capitalismo global e o local, marcando uma conexão política e econômica significativa nesse campo. Entretanto, Macedo (2006b), apoiado em Pinar (2016), destaca a importância dos estudos críticos ao incorporar à categoria conhecimento a noção de cultura, especialmente ao questionar a validade e a credibilidade do conhecimento em um contexto específico.

Essa abordagem crítica levanta indagações sobre como o currículo foi concebido, estruturado e quais conteúdos foram considerados mais relevantes, além de investigar as influências e relações de poder subjacentes a essa prática. Ao entender o currículo como um espaço-tempo cultural, como proposto por Macedo (2006), torna-se fundamental questionar não apenas sua concepção inicial, mas também examinar como essa cultura se reflete e se manifesta dentro do currículo. Essa reflexão implica avaliar como diferentes culturas, visões e poderes influenciam a configuração e o conteúdo curricular.

Esta é a luta pela produção de significado que não se estabelece fora da escola ao se legitimar que tipo de conhecimento é considerado legítimo, da mesma forma que não é uma parte da cultura que é transferida para esse contexto escolar (Lopes; Macedo, 2011)

[...] não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdo, mas disputas na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita a escola, mas vincula-se a todo processo social que tem a escola como um lócus de poder importante, mas que não se limita a ele e como tal só pode ser compreendido em outra concepção de cultura (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

O currículo pode ser concebido como um espaço-tempo cultural no qual diversos sujeitos interagem, independentemente de suas origens, em um ambiente específico que demanda compreensão tanto dentro quanto fora do contexto escolar.

Não buscamos separar o currículo formal do vivido, mas sim entender as dinâmicas de poder inerentes a essa produção cultural no ambiente escolar.

É fundamental repensar o currículo para além da mera seleção de conteúdos ou culturas. Visto como uma produção cultural, ele está imerso nas disputas pelos variados significados atribuídos pelo ser humano ao seu entorno. Essa perspectiva ampliada do currículo nos permite explorar as relações sociais, os embates por significados e as complexidades que permeiam sua construção.

É preciso repensar o currículo, considerando seus múltiplos significados influenciados pela cultura, num espaço-tempo que não pode ser rigidamente definido, mas sim construído por sujeitos atuantes. A construção de escolas de qualidade depende da valorização da diversidade. Por isso, é essencial questionar a centralidade das discussões curriculares meramente voltadas para o ensino.

Uma teoria curricular, conforme Macedo (2013), precisa adotar uma postura desconstrutiva, deslocando-se para romper com a lógica que tende a unificar e essencializar a diferença. É essencial questionar e analisar criticamente os discursos teóricos e políticos que buscam homogeneizar a diversidade em nome de uma suposta igualdade social e econômica, reduzindo a educação ao mero reconhecimento da diferença. É necessário que a educação e o currículo estejam intrinsecamente conectados com a diversidade e com as conquistas dos grupos sociais que pleiteiam representatividade no espaço público (Cardoso, 2020).

Analisando em específico o PPC<sup>9</sup>, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, campus I, no concernente aos componentes obrigatórios que elucidam/abordam/destacam as discussões de gênero, obtivemos os seguintes resultados:

---

<sup>9</sup> Projeto Pedagógico de Curso PPC: Pedagogia (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. 176 f.; il.

**Figura 5** – Componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia.

<b>Semestre 2</b>								
<b>Componente Curricular</b>	<b>Cód</b>	<b>T</b>	<b>P</b>	<b>O</b>	<b>D</b>	<b>L</b>	<b>Total</b>	<b>Pré-requisito</b>
DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL	SOC01114	50	10	0	0	0	<b>60</b>	
<b>Total Semestre</b>		<b>50</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	

Fonte: PPC do curso de Pedagogia/UEPB/2016.

Dos quarenta e nove (49) componentes obrigatórios do curso apenas um (1) discute sobre diversidade, porém, não aponta em específico o termo gênero.

**Figura 6** – Componente curricular eletivo do curso de Pedagogia.

<b>Componentes Eletivos</b>								
<b>Componente Curricular</b>	<b>Cod</b>	<b>T</b>	<b>P</b>	<b>O</b>	<b>D</b>	<b>L</b>	<b>Total</b>	<b>Pré-requisito</b>
GÊNERO E DIREITOS HUMANOS	PED01171	0	0	0	30	0	<b>30</b>	

Fonte: PPC do curso de Pedagogia/UEPB/2016.

Dos trinta e três (33) componentes eletivos, apenas um (1) enfatiza o termo gênero em sua composição, de acordo com informações coletadas o referido componente é ministrado por uma Professora do departamento de Sociologia. Isso atesta, mais uma vez, a ausência de profissionais da Pedagogia que trabalham com a temática. O dado anterior apenas comprova a falta de profissionais da Pedagogia que dedicam suas pesquisas às discussões de gênero para o ambiente educacional.

Quando objetivamos uma educação mais inclusiva acolhedora da diversidade precisamos também que professores se disponham a pesquisar e discutir sobre, porém, como essas discussões sempre foram alvo de represália, tabu e estranheza, o que temos de fato, são, pequenos grupos ou vozes isoladas que levam adiante a pauta como forma de promover um ambiente educacional mais acolhedor e mostrar a população que a comunidade LGBTQIAP+ existe e dentro dela se reverbera as múltiplas identidades de gênero.

Grande parte dos(as) estudantes fazem parte dessa comunidade e é preciso, enquanto profissionais da educação, promovermos a inclusão desses futuros

cidadãos estimulando o respeito, à participação em sociedade visando a garantia de seus direitos e o respeito às múltiplas identidades de gênero existentes.

A dificuldade para realização de um trabalho sobre gênero esbarra nos “padrões” que a escola mesmo reproduz, muitas vezes de forma não intencional em outras vezes sim. Dado que esse conhecimento que não foi oportunizado por vezes, de modo aprofundado durante a graduação. Não há como dissociar a escola das reflexões de gênero, pois nela está contida a maior riqueza que é o capital humano, ao lançar mão deste debate a escola comunga do preconceito existente, desconsiderando que através da intervenção dos integrantes dela o problema poderia ser amenizado, e, para ser mais esperançoso poderia ser resolvido.

Dessa forma, destaca-se a relevância do curso de Pedagogia, para a promoção desse saber e para a construção do respeito, acreditando que a educação conduzirá a uma sociedade a tornar-se mais humana e menos preconceituosa, não limita-se, portanto, nem designa-se toda responsabilidade para o combate ao preconceito existente seja de responsabilidade apenas dos pedagogos, uma vez que, a educação e todos seus envolvidos devem ou deveriam lutar por esta causa, mas, acredita-se que atuação destes profissionais é sem dúvidas uma parte da solução para o combate ao preconceito, dado a chance que possuem de estimular o respeito e conscientizar sobre a diferenças desde a infância.

Butler (2016) salienta que a própria construção das normas contém a semente de seu colapso, convidando à reflexão sobre como os sujeitos são constituídos por meio de normas reiteradas, produzidas e deslocadas. Essa produção está intrinsecamente ligada a uma ontologia historicamente contingente. Embora a capacidade de "ser" sujeito seja moldada por normas, estas não agem de forma determinista sobre eles. Os esquemas normativos se chocam uns com os outros, emergem e desaparecem conforme operações mais amplas de poder e muitas vezes se confrontam com versões espectrais daquilo que afirmam conhecer. Desse modo, existem sujeitos que não são facilmente reconhecíveis como tal, e vidas que não são reconhecidas como tais (Butler, 2016, p. 17).

A rejeição do outro não implica necessariamente na sua eliminação radical, mas na constante renegociação de sua presença por meio de relações hegemônicas de poder que se desdobram incessantemente (Laclau, 2011). Nesse contexto, uma política da diferença, fundamentada na teoria do discurso, poderia ser proposta. No entanto, para viabilizá-la, algumas condições seriam essenciais: a plenitude e a

universalidade jamais seriam alcançadas, e nenhum significado seria fixado pelo tempo ou pela tradição. A seguir, buscaremos uma maior aproximação conceitual para o tema gênero.

### 2.3.2 Conceituando gênero

O gênero é uma construção social e histórica não linear que, cujo termo gênero é usado para se referir às construções sociais e culturais de masculinidades e feminilidades. Para Butler (2017) refere-se uma identidade fluida, transitória e necessária de constantes reafirmações e provações desvinculadas do condicionante sexo biológico, isto é, como uma construção social performativa.

O conceito de gênero, segundo a autora representa uma construção social e histórica em constante evolução, caracterizada por uma identidade fluída, transitória e constantemente reafirmada e testada, dissociada das determinações do sexo biológico. Assim, o gênero é uma construção social performativa.

Diferença entre homens e mulheres que, construída socialmente, pode variar segundo a cultura, determinando o papel social atribuído ao homem e à mulher e às suas identidades sexuais (Ferreira, 2010, p. 100).

Ao longo da história das ciências sociais e humanas, o conceito de gênero tem assumido múltiplos significados, não necessariamente resultando em uma evolução direta do termo, mas sim em uma expansão das compreensões sobre as complexas relações sociais e de poder. Esse processo histórico está intimamente relacionado ao movimento feminista<sup>10</sup>, sendo este o principal protagonista na luta contra a opressão das mulheres.

Na busca sobre as definições de Gênero para além do comumente utilizado: homem e mulher, precisamos mensurar a contribuição do movimento feminista, que, sem ele o campo das discussões de gênero não teria ganhado visibilidade adentrado em outros espaços, tampouco teria tido reconhecimento das inúmeras formas de ser. Foi no berço do movimento feminista que essas discussões ganharam voz e vez contrapondo-se as definições construídas por grupos conservadores.

---

<sup>10</sup> Para Louro (2003a), o movimento que exigia a garantia ao direito do voto às mulheres, o chamado “sufragismo”, após uma intensidade e sua disseminação por vários países ocidentais, passou a ser reconhecido como a primeira onda do feminismo. Foi um movimento que ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX, inicialmente no Reino Unido e nos EUA e depois em todo o mundo ocidental.

Desse modo, compreende-se que as discussões e/ou estudos de gênero<sup>11</sup> surgem na sociedade advindos do Movimento Feminista, que abraçou a causa e as incorporou as lutas já existentes em prol da igualdade dos direitos das mulheres, através dessa lutas o conceito de gênero começou a reverberar nas várias camadas da sociedade, e as falas silenciadas da comunidade LGBTQIAP+ que engloba toda a diversidade de gêneros, e que ainda hoje é alvo de preconceitos, estereótipos, e todos os tipos de agressão, desde a verbal até a física, incluindo milhares de mortes pelo mundo, começaram ganharam visibilidade, embora exista um caminho muito extenso a ser percorrido, em especial quando se pretende a discutir a temática como conteúdo em sala de aula.

O feminismo, como movimento social organizado remetido ao século XIX no Ocidente, desempenhou um papel central nessa trajetória. Um marco relevante dessa discussão foi a obra "O Segundo Sexo", de Simone de Beauvoir, publicada em 1949, que trouxe contribuições filosóficas pioneiras para os estudos sobre as mulheres.

A segunda onda feminista, iniciada no final da década de 1960, direcionou seu foco para construções teóricas mais profundas acerca do conceito de gênero. Além disso, esse período do movimento também englobou outras demandas, buscando direitos como igualdade salarial, respeito ao corpo e condições de trabalho dignas, entre outras reivindicações.

Atualmente, o movimento feminista continua engajado na luta pelos direitos das mulheres e pela ampliação de sua representatividade em variados âmbitos sociais, mantendo-se como uma continuação da segunda onda feminista, especialmente após a década de 1990. Há uma crescente problematização das questões de gênero, que são entrelaçadas com outros temas como raça, sexualidade, classe social, desigualdades e dinâmicas de poder.

As relações interpessoais, construídas a partir das interpretações culturais das diferenças sexuais, estão profundamente conectadas à estrutura econômica, política,

---

<sup>11</sup> As discussões e/ou estudos de gênero diferem da expressão "ideologia de gênero", esta segunda só é utilizada em pesquisas acadêmicas para fins de esclarecimento de sua não existência, sendo refutada pois seu entendimento advém de um conservadorismo religioso construir um movimento contrários aos múltiplos gêneros existentes. A "ideologia de gênero" começou ser usada fortemente a partir de 1960 nos Estados Unidos, entre grupos conservadores religiosos, contrários aos estudos teóricos que fazem destinação daquilo que se entende por sexo biológico e o gênero, seu uso sem base científica causa até hoje enormes danos além de promover a desinformação e intensificar o preconceito existente.

social e cultural da sociedade. Essas relações são moldadas historicamente e passam por transformações ao longo do tempo, variando entre diferentes contextos culturais.

Na contemporaneidade, destaca-se o trabalho de Judith Butler (2017), cuja produção intelectual introduziu novos conceitos para analisar a dominação masculina, propondo uma redefinição dos gêneros e advogando pela Teoria Queer. Butler (2017) enfatiza que o gênero é uma construção cultural e, portanto, não é um resultado automático do sexo, tampouco tão fixo quanto este último.

Butler (2017) chama atenção para a tendência em naturalizar o feminino e o masculino dentro de uma perspectiva biológica inquestionável. O termo "gênero" adquire relevância conceitual e política quando relacionado ao termo "patriarcado", embora não sejam necessariamente opostos. Entretanto, é vital ressaltar que "gênero" não pode simplesmente ser reduzido a "patriarcado".

Na realidade brasileira, observa-se uma estrutura social patriarcal, na qual a supremacia masculina transformou diferenças entre gêneros em desigualdades que fundamentam e legitimam disparidades econômicas, políticas, sociais e culturais, como a divisão tradicional do trabalho. Estes são temas que demandam questionamento e enfrentamento por meio de políticas públicas que valorizem a diversidade sexual, inclusive por meio de um currículo mais inclusivo e diversificado (Santos, 2019).

O estudo do gênero como uma "categoria" revela uma dinâmica não fixa, permitindo compreender que as relações sociais entre homens, mulheres e outras identidades são construídas e transformadas socialmente. Contudo, ao lidar com essa temática, é preciso evitar visões enviesadas que, por vezes, apenas enfatizam a reprodução da masculinidade ou, de forma romântica, idealizam o debate.

As mudanças sociais contemporâneas na percepção dos gêneros e suas múltiplas interpretações justificam a utilização do conceito de "relações de gênero", não pré-definindo os sentidos das transformações, mas permitindo a construção de uma rede de significados, sejam eles divergentes, convergentes ou contraditórios (Machado, 2000). Para contribuir com a "desnaturalização do gênero", é essencial criar redes complexas de construção e compreensão desses conceitos e suas relações, estabelecendo uma agenda política que questione a naturalização das diferenças sexuais e a suposta persistência da dominação masculina. Entretanto, à medida que essa perspectiva busca desestabilizar as hierarquias de poder entre os

gêneros, surgem movimentos de *backlash*, caracterizados por posições ultraconservadoras.

Essa agenda, baseada em um construtivismo social e político, busca tensionar a desigualdade de poder entre os gêneros, desnaturalizando esses conceitos nos diversos aspectos da vida em sociedade (Machado, 2000).

A recusa em tornar-se ou permanecer homem ou mulher marcado/a pelo gênero é, então, uma insistência eminentemente política em sair do pesadelo da muito-real narrativa imaginária de sexo e raça. Finalmente, e ironicamente, o poder político e explicativo da categoria "social" de gênero depende da historicização das categorias de sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, de tal maneira que as oposições binárias universalizantes, que geraram o conceito de sistema de sexo/gênero num momento e num lugar particular na teoria feminista sejam implodidas em teorias da corporificação articuladas, diferenciadas, responsáveis, localizadas e com consequências, nas quais a natureza não mais seja imaginada e representada como recurso para a cultura ou o sexo para o gênero (Haraway, 2004, p. 46).

A diversidade sexual, representando a variedade de expressões das sexualidades humanas, desempenha um papel significativo e tangível nas interações sociais, evidenciando nossa natureza multifacetada moldada pelo ambiente sociocultural. Nossas identidades são produtos construídos, interligados às diversidades, longe de serem frutos de relações fixas e uniformes. Sob essa ótica, o currículo assume um papel crucial como um espaço temporal e espacial para a construção das identidades sexuais e de gênero. Sua natureza histórica, cultural e ideológica o transforma em um campo de disputas e de exercício de poder por interesses diversos.

O gênero, visto como uma categoria de "outridade" e "diferença", se apresenta como uma política contestadora das teorias dominantes, imperialistas e opressoras. Sua atuação busca romper com a concepção de um sujeito unificado e coeso, situando-o em um estado suscetível à desconstrução e reconstrução (Haraway, 2004). A desconstrução do gênero, politizada pelo feminismo, busca desnaturalizar o poder político. Assim, a inovação feminista converteu a desconstrução do gênero em um conceito teórico, analítico e político de relevância significativa (Machado, 2000).

*"Eu acho que esta questão do gênero, não vem nem só na questão do vestir-se, eu acho que é numa dimensão de se desconstruir todo mesmo. Desconstruir uma ideia de que a gente precisa viver num padrão, que a gente precisa seguir uma estética, uma estética normativa, que a gente precisa simplesmente, vestir uma calça jeans e uma blusa branca, eu tô longe disso é tudo que eu menos quero. Eu terei o artigo da minha vida, nem O nem A, eu sou Liniker sem precisar me definir, me catalogar em nada. Eu acho que*

*eu posso ter um gênero livre assim, sabe? De ser o que eu quiser ser. Eu sou bicha e preta, isso eu sou! Acho que ser bicha já é ser bastante sabe? Graças a Deus eu nasci bicha nasci veado, e, mas, eu não sei me colocar se eu sou homem se eu sou mulher, assim... Eu prefiro usar só como Liniker, que tem um corpo, é um corpo liberto de si, de quiser ser o que é. Então a partir do momento que a gente colocou no vídeo lá, eu falei: eu não vou deixar de ser quem eu sou, porque a gente vai aparecer agora que eu vou colocar uma roupa, que diga, ah, tá, esse é o menino, não! Eu não me visto assim, eu sou a pessoa que gosta do turbante, do bom brinco, do bom batom, uso as minhas saias, meus vestidos, então acho que isso é uma questão política também de resistência, de me colocar ali enquanto indivíduo.... O que eu tenho a dizer é, espero que ninguém se incomode, porque daqui pra frente vai ser assim, vai ser a gente se empoderando, passando três batons a mais, as bichas usando batom, as mulher tudo saindo com as roupas que elas quiser sair, sem ninguém na rua precisar ficar falando que elas tão sendo promíscuas e tal, vai ter gente, vai ter gente sim sendo feliz, sendo o que é... (Liniker)<sup>12</sup>"*

O discurso anterior reflete a voz de uma das mais proeminentes figuras da representatividade de gênero no Brasil. A cantora Liniker em suas aparições na mídia, tem feito duras críticas aos padrões comportamentais de gênero que foram historicamente construídos, os quais servem para estabelecer hierarquias de poder e autoritariamente definir o que significa ser homem ou mulher. Este discurso negligencia a fragilidade dessas categorizações, que não contemplam a diversidade nem promovem a democracia na sua construção. Mas, o que realmente é gênero? Como os corpos performam? Estas e outras perguntas serão respondidas adiante.

A persistência da política conservadora, o panorama religioso e a dificuldade de uma sociedade marcada pelo machismo patriarcal, tornam-se os grandes calcanhares de Aquiles, quando se pretende tecer a discussão de gênero no campo pedagógico, o que de fato mostra que ainda há um grande percurso a ser trilhado, até firmar essa pauta como proposta conteudista nas escolas. Desse modo, o gênero constrói-se por meio das ações culturais que se materializam nos corpos. Essa divisão do ser humano em dois sexos (homem e mulher) gerou vários debates acarretando o surgimento do conceito de gênero, que na atualidade, está ligado às relações sociais, culturais e antropológicas.

Logo, gênero pode construído através dos modos de agir, falar, vestir-se, expressar-se, através pinturas corporais, adornos, maquiagens, dialetos, dentre outros aspectos, pelos quais, culturalmente adaptaram-se ao longo do tempo e foram sendo definidos como ações "masculinas" e ações "femininas".

---

<sup>12</sup> Extraído do vídeo da: Folha de São Paulo. **Liniker canta 'Zero'**. YouTube, 28 de mar. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CiLh7ARjdY&t=169s>.

Compreende-se dessa forma que o gênero não é algo estático, antes, ele é fluido. O que houve no decorrer da história, foram normativas construídas, para que os sujeitos pudessem adequar-se aos comportamentos pré-definidos que designam masculino ou feminino, como forma de serem aceitos em sociedade. Neste caso, a pessoa que não se encaixa neste modal, e passa a promover uma mudança de gênero, é vista por muitos, como aquele(a) que "corrompe os valores morais".

Com o aumento das definições de gêneros, surge a possibilidade de fortalecer a compreensão dos significados sociais e culturais, que fazem parte das marcas íntimas de cada ser humano, e vão para além do masculino e feminino que é o padrão comum de nomenclatura que cada ser recebe durante o período gestacional.

Na esteira das definições Gilbert, Hallet e Elldridge (1994), citados por Nogueira (2001, p. 9), "gênero é, portanto, o termo usado no contexto social, podendo ser definido como um esquema para a categorização dos indivíduos (na perspectiva da cognição social) esquema esse que utiliza as diferenças biológicas como base para a designação de diferenças sociais".

A temática de gênero pode ser considerada um campo de estudos multifacetado, que dialoga com os constructos filosóficos, sociológicos, educacionais e políticos, buscando a promoção da informação e o estímulo à tolerância diante do diverso. Tais estudos, em sua grande maioria na área de humanidades, apresentam gênero como forma de entendimento particular de si mesmo, e como possibilidade de rompimento dos padrões construídos que originaram inúmeras desigualdades sociais, preconceito e mortes ao longo dos tempos.

No Brasil, as discussões de gênero na atualidade, advém da comunidade **LGBTQIAP+**<sup>13</sup>, que abraça o movimento plural dos gêneros, posicionando-se não somente como grupo cultural/artístico, mas, como organização política dos sujeitos, que a partir da compreensão da lógica baseada em dados científicos, apresentam suas demandas, reivindicando os direitos garantidos em lei, além da reparação social diante do preconceito, humilhação, que acometeram milhares de pessoas ao longo no decorrer da história, que, por não se sentirem completos(as) com os gêneros pré-definidos optaram por mudanças, essas modificações nem sempre foram vistas como aceitáveis, por parte dos que sentiam-se inconformados para com aqueles que

---

<sup>13</sup> (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgênero, Ttranssexuais, 2 Spirits, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, para que essas formas de ser sejam difundidas, o +, nesse caso é o termo coringa, que engloba todas formas de ser e existir, além das que estão por vir).

romperão o padrão. Essa luta pela existência fora do modal, resultou em inúmeros conflitos que culminaram em incontáveis mortes, mas que existem e resistem diante de toda forma de opressão.

Ao cruzarmos a tipificação das mortes com os segmentos LGBTI+ analisados, percebemos que, em 2021, as travestis e mulheres transexuais (128 casos) foram as que mais morreram por homicídios, seguidas pelos homens gays (115 casos). Já as vítimas de latrocínio foram majoritariamente de homens gays: 20 entre 23 casos. (DOSSIÊ 2021: Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil, p.19).<sup>14</sup>

Os dados apresentados anteriormente, atestam a triste realidade para pessoas LGBTQIAP+ no Brasil, as mortes são marcas entristecedoras de uma comunidade que desde sempre foi mal entendida, estereotipada, punida por padrões comportamentais que foram elaborados e definidos por religiosos, conservadores que viam na diferença o medo de terem seus poderes abalados.

Na contemporaneidade não param de surgir novas categorias de gênero, ampliando cada vez mais o diálogo em torno da causa, esse crescimento fez que com que outros campos de pesquisas acadêmicas, começassem a repensar o papel da escola, e seu modelo de "educação heteronormativa", construída em cima de vozes masculinas, tradicionalistas e religiosas, que deixaram suas marcas e trazem consigo um preconceito consentido.

Em vista disso, atestou-se a importância de mencionar as novas terminologias de gênero existentes no século XXI, pois dizem respeito a pessoas com as quais convivemos em nosso cotidiano, seja em família, escola ou comunidade. Recentes estudos feitos pela Comissão dos Direitos Humanos da cidade de Nova York<sup>15</sup>, elencou a multiplicidade dos gêneros, segundo eles, atualmente existem uma média de 31<sup>16</sup> gêneros distintos, o intuito da pesquisa foi oficializar essa variedade de modo

<sup>14</sup> DOSSIÊ 2021: Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil. Acesso em 20 de junho de 2023. Disponível em: <https://observatorio.morteseviolenciaslgbtibrasil.org/>

<sup>15</sup> Nova York passa a reconhecer 31 gêneros diferentes. Portal Geledés.2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nova-york-passa-reconhecer-31-generos-diferentes/>. Acesso em: 28 de junho 2023.

<sup>16</sup> Novas nomenclaturas de gênero: Bi-Gendered (Bi-gênero), Cross-Dresser, Drag-King, Drag-Queen, Femme Queen, Female-to-Male (Fêmea-para-macho), FTM, Gender Bender (Gênero fronteiroço), Genderqueer, Male-To-Female (Macho-para-fêmea), MTF, Non-Op, Hijra, Pangender (Pangênero), Transexual/Transsexual, Trans Person (Pessoa trans), Woman (Mulher), Man (Homem), Butch, Two-Spirit (espírito duplo), Trans, Agender (sem gênero), Third Sex (Terceiro sexo), Gender Fluid (Gênero fluido), Non-Binary Transgender (transgênero não binário), Androgyne (andrógena), Gender-Gifted, Gender Bender, Femme, Person of Transgender, Experience (Pessoa em experiência transgênera), Androgynous (Andrógeno).

que a difusão desse conhecimento seja espalhada, para que houvesse a compreensão dessa diversidade como algo natural.

Espera-se que em um futuro próximo, todos os que se colocam como integrantes da comunidade possam ser devidamente identificados, trazendo para si o sentimento de pertencimento, além disso, teóricos da área afirmam que cada vez mais haverá espaços para novas nomenclaturas, e que essa compreensão destes modos de vida só poderá ser compreendida, quando novas pesquisas acadêmicas forem realizadas. Para o atendimento mais aprofundado deste tema, torna-se indispensável elucidar a atuação constante de Judith Butler, que, através de seus estudos provocou um impacto positivo no cenário dos estudos de gênero, e no feminismo de um modo geral.

Em sua obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, (1990), Butler aponta os caminhos para a teoria Queer, assim como aprofunda-se numa crítica contundente a um dos principais fundamentos do movimento feminista: a identidade. Para a autora, a singularidade de identidade como hoje se conhece, dificulta o entendimento dos múltiplos gêneros, sendo assim gênero e identidade deveriam ser pensados no plural, e não no singular.

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (Butler, 2015, p. 26).

Na propositura de Butler (2015), o que tem movido uma quantidade considerável de estudiosos pelo mundo afora, é a busca pelo real entendimento de sexo biológico e da performance de gênero, este primeiro sendo concebido/ identificável/designado através de estudos da ciências médicas que definem o ser humano a partir de suas características anatômicas biológicas, o segundo, construído a partir de uma perspectiva subjetiva particular, que pode ou não receber interferência social, antropológica, histórica, mas, está aberto a mudanças e as transformações em busca do encontro com o próprio eu. Assim, Louro apresenta-nos gênero fazendo uma ressalva:

Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997, p. 23).

Corrobora na mesma propositura de compreensão a fala de Butler:

Dentro desta concepção binária da distinção entre sexo/gênero compreende-se que esta sugere um certo determinismo na construção de gênero, como se gênero fosse algo “inscrito em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (Butler, 2015, p. 28).

Em outras palavras, Butler e Louro discutindo gênero, entendem que vários fatores interferem na compreensão da construção do gênero. Enquanto Louro, destaca as classes, as religiões, e os princípios éticos, Butler coaduna referenciando a questão biológica, o quê para ela, é um dos fatores mais enraizados nesta discussão e que gera maior problemática de compreensão. Neste cenário de debates, surge outro aspecto para analisar a construção de um novo Gênero, o conceito de performatividade.

Performatividade de gênero é um termo elucidado por Butler (2003) e refere-se ao conjunto de aspectos, que segundo a autora seriam os principais para a compreensão do termo.

a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como uma prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. O que, eu espero, se tornará claro no que vem a seguir é que as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (Butler, 2001, p. 154).

Assim, a performatividade conseguiria destacar-se por ações, atos, gestos, representações ordinariamente constituídas. Entretanto, se os atributos de gênero não são expressivos, mas performativos, então constroem várias identidades que através de sua atuação se revelam.

Há neste percurso uma distinção entre o que se entende por performatividade e expressão, embora os atributos de cada uma são vistos nos atos de cada corpo. Este corpo torna-se a identidade cultural, variável, que pode adequar-se até encontrar-se em si mesmo perpassando por inúmeras formas de ser e estar. Assim, pela capacidade de mudanças, não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora.

Butler (2001) inicia uma reflexão elaborada e abrangente para destacar que a materialidade dos corpos é, em grande medida, formada de maneira performativa. Entre vários aspectos, ela argumenta que os corpos são resultantes de dinâmicas de poder, e a construção do sexo é moldada por normas culturais que regulam a materialidade dos corpos. Além disso, Butler (2015) destaca que a heteronormatividade permite a existência de certos corpos como sujeitos humanizados, enquanto outros são considerados abjetos, destituídos do status de sujeitos. Em outras palavras, assim como existem gêneros não reconhecidos pela heteronormatividade por não se enquadrarem no padrão binário, também existem corpos que não são socialmente aceitos, sendo considerados como não "apropriadamente generificados".

Para Butler (2015), a multiplicidade de gêneros, dificulta a unidade em torno de uma única definição, e esta "definição", não é um objetivo, antes, espera-se que novas concepções de gênero surjam, e que outros debates surjam construindo espaço para dar visibilidade as múltiplas interpretações do ser, sem se deter apenas a esfera do sexo biológico. A discussão de Butler centraliza-se justamente no caráter provocativo que move os estudiosos mundo afora.

O intuito é provocar a reflexão que liberte, e condicione ao conhecimento exato das coisas, gênero está ligado a resistência, a identidade e a manutenção da vida. Assim sendo, sustentar a ideia da concepção de gênero subdividido em dois seres (macho e fêmea), é contra a compreensão daquilo que Butler discute na Performatividade, ou seja, na possibilidade do sujeito ser o que quiser ser. A crítica que parte da feminista inicia de sua compreensão singular, mas, oportuniza espaços para novas constatações coletivas, acerca das questões que envolve o ser humano e gênero com o qual este identifica-se, ou então aquele que o sujeito irá performar na busca do encontro consigo próprio fora de rótulos e definições.

A discussão em torno do conceito performatividade, traz em seu cerne o corpo, e como este se coloca e interage consigo mesmo e com seus pares, fortalecendo o discurso da linguagem que evoca a reivindicação de direitos. Para compreender a performatividade do gênero na era contemporânea, é necessário destacar a relação intrínseca com a tríade política-subjetividade-temporalidade.

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade

radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos (Butler, 2015, p. 26).

A autora destaca que foi preciso desmistificar algumas ideias, quebrar dogmas, inferir sobre conceitos pré-estabelecidos. Por volta de 1960, o movimento de (re)construir a concepção de gênero, se contrapôs a nomenclatura por ordem biológica, mostrando que a mesma tinha por finalidade, referir-se ao “papel” social e cultural que se dispunha sobre o sexo. Nesta compreensão, sexo natural concebido biologicamente, seria a única forma de definir o gênero humano.

Contudo, as discussões sobre gênero em cada momento histórico tomam novas dimensões, adentrando cada vez mais em outros ambientes, visando o direito à igualdade, dessa forma, compreendê-lo tornou-se necessário para uma convivência saudável em sociedade. Assim, o contexto construído sobre o conceito de gênero enquanto categoria social, revela sua importância no cotidiano das pessoas, e sua atuação política e social. As concepções históricas que visualizamos através do tempo, sobre a construção do entendimento dos gêneros ascendem cotidianamente a reflexão em torno destes.

Os gêneros sempre estiveram presentes entre nós; o que ocorreu foi uma tentativa de apagar essas existências variadas e silenciar as vozes que elucidaram outras formas de expressar a vida. A luta em prol desse debate se contrapõe à força do conservadorismo existente, objetivando que essas diferenças não sejam fatores de separação, mas sim que cada sujeito seja livre em sua diferença. Historicamente, aqueles que mudam de gênero sempre foram alvos de preconceito e exclusão, fruto de um machismo enraizado no âmago da sociedade, que designa gênero apenas como feminino e masculino, atribuindo a estes uma existência única e rotulando aqueles que diferem dessa concepção como seres subversivos.

O que permeia essa discussão não é quem é mais forte, mas sim o centro desta proposta: difundir o conhecimento e as novas formas de existir. Cada ser é livre em sua totalidade para reconhecer seu eu, seu papel na sociedade e executar suas preferências. A comunidade LGBTQIAP+ defende o direito de escolha do gênero a partir de vários pontos de vista, não apenas pelo viés biológico.

Nestas descrições, gênero está intimamente ligado à vivência, resistência, cultura e aceitação de si mesmo. Essa ampliação de conhecimento sobre a pauta, embora caminhe a passos lentos, aos poucos vem desmistificando muitos tabus.

Todavia, essa compreensão de gênero enquanto construção sociocultural só foi conquistada através de discussões entre estudiosos no espaço acadêmico e em movimentos sociais. No cenário educacional, surgem novas lutas para que tais propostas possam ser dialogadas em sala, embora até o momento atual estejam permeadas de impasses e movimentos contrários a este debate.

No capítulo a seguir, apresentamos gênero e educação, buscamos destacar a dificuldade desse diálogo em sala, além de ressaltar a importância dessa reflexão, uma vez que a escola se posiciona como meio pelo qual almejamos a construção de um país mais justo e uma sociedade mais empática.

### 2.3.3 Diversidade de Gênero no espaço escolar: elemento crucial na formação de professores

Desde meados dos anos 1970, a inclusão do debate sobre diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar é resultado da pressão exercida por grupos feministas e pela comunidade LGBTQIAP+, que denunciaram a exclusão de suas perspectivas nos currículos das instituições de ensino.

Abordar os preconceitos e as práticas discriminatórias em relação à diversidade sexual e de gênero na escola não apenas expõe os processos de exclusão presentes em nossa sociedade, mas também destaca a existência de alternativas para lidar com a diversidade humana. Essas abordagens estão alinhadas com a construção de éticas multiculturais e o fomento de uma cultura democrática em diversos âmbitos sociais, incluindo o espaço educacional.

Sobre a discussão das questões de Gênero serem abordadas no espaço escolar, Borges, et al (2011, p. 22), aponta:

Numa época em que discussões e publicações acerca de gênero e sexualidade na educação já se encontram em grande número em livros, revistas e periódicos variados, torna-se pertinente o aprofundamento e uma abordagem mais específica sobre a diversidade sexual na escola. Afinal, é nela que se observam casos cada vez mais frequentes na mídia, situações de preconceito que geram comportamentos discriminatórios diante das mais diversas diferenças.

O processo de escolarização passou por inúmeras mudanças, desde o período Jesuíta até a conjuntura atual. A interação entre os colegas em sala é uma característica marcante em qualquer ambiente educacional. Essa interação

diversificada torna a escola o local ideal para discutir todos os assuntos, especialmente aqueles que levam à compreensão do outro em suas diferenças, devido à necessidade do convívio coletivo, intrínseco ao ambiente educacional.

Na atualidade os profissionais da área da educação enfrentam um novo paradigma, acompanhado de muitas discussões relacionadas aos direitos à igualdade e ao respeito pelas diferenças pessoais, independentemente de condição física, social, etnia, crença, orientação sexual e outros aspectos da vida. Sobre isso, Nanci e Beatriz (2009, p. 39) dizem

Mais do que rever currículos escolares há que se repensar na formação docente e enfrentar o preconceito e as violências de gênero, que, muitas vezes, os próprios professores enfrentam no dia-a-dia de trabalho.

O alinhamento entre as propostas curriculares e a promoção da autonomia do estudante devem ser considerados quando se pretende uma educação que seja transformadora e de promoção de direitos e igualdade. Sendo a escola o principal espaço por excelência para desenvolver o currículo, deve-se então promover o diálogo daquilo que é silenciado, tais como nome social<sup>17</sup>, banheiro para travestis e transexuais<sup>18</sup>, e as várias identidades de gêneros, entre outros. A discussão sobre gênero aos poucos vem ganhando voz em espaços destinados à educação. Embora, nem sempre tenha sido assim, em virtude de que tais informações sobre desejos subjetivos eram vistas como violação da moral ou perversão.

O trabalho sobre as variantes de gênero em escolas, emergiu da necessidade de convivência saudável, visto que é no ambiente escolar, o lugar propício a informação e valorização do outro, nisso a figura do professor se torna imprescindível, através dele(a) a mediação da integração escola x sociedade ocorre, e deste modo a possível desconstrução de estereótipos e preconceitos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Formação Pessoal e Social (Brasil, 1998, p. 41) sugere:

---

<sup>17</sup> Nome Social: Entende-se como sendo o nome com o qual a pessoa se identifica, e para ele(a), não lhe trará constrangimento, evitando desse modo exposição desnecessária. Objetiva o reconhecer social, emocional e individual de cada indivíduo. segundo o art. 16 do código civil, toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome.

<sup>18</sup> Banheiro para travestis e transexual: Reivindicação feita por pessoas trans ou travestis, que via na utilização de banheiro designados para o uso de pessoas que se não entendem como o sexo biológico que lhe foi concedido (macho e fêmea), assim sentem-se desconfortáveis, já que estes se identificam com o gênero oposto a sua genitália.

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas.

Embora o Referencial aponte para o trabalho sobre gênero em espaços educativos, dado a desinformação que se perpetuou entre conversadores que compõe parte de um patriarcado masculino, hétero, conservador, o tema até hoje ainda é alvo de controvérsias e mal compreendido. É na escola que estão contidas as relações que permeiam o desenvolvimento da sociedade, dentre elas: o convívio com o diverso, a distinção de pensamentos, opiniões opostas, e desses pontos derivam o que conhecemos por grupos sociais e suas interações.

Para Candido (1973, p. 107), o ambiente escolar tem por incumbência a formação do sujeito crítico:

Assim, confirma-se sua influência perante a sociedade diversa, e o ambiente educativo vai além de um mero transmissor de conteúdo, perpassa esta dimensão e ocupa um lugar relevante no quesito reflexão e respeito para aqueles que dela fazem parte, sendo de fundamental importância para a construção do sujeito crítico-social.

Neste entendimento de escola também exerce um papel sobre a orientação e reflexão sobre ideias e concepções engessadas no tempo sobre o ser homem e ser mulher, através dos atributos que foram designados por exemplo para mulheres, como a maneira de vestir-se e se portar, devido às culturas identitárias que recebeu de seus antepassados, e por isso passem a acreditar que apenas este gênero será o correto.

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (Louro, 2003, p. 28).

Segundo a perspectiva de Louro homens e mulheres tendem a se identificar na sociedade com papéis masculinos e femininos, assumindo identidades de gênero. A construção de gênero é um processo contínuo de desenvolvimento, em que vários fatores da convivência coletiva são percebidos através de falas, ideias, discussões e brincadeiras. Desde cedo, esses modos de ser são ensinados às crianças na escola, moldando os padrões comportamentais específicos para cada gênero, o que reforça

estereótipos e limita suas experiências. Por exemplo, as meninas são incentivadas a brincar com bonecas, enquanto os meninos são estimulados a jogar bola.

De certo, essa divisão de brincadeiras reforça os estereótipos de gênero existentes, por isso, é fundamental repensar as normativas de gênero que estamos difundindo, pois, mesmo que esses diálogos pareçam "inofensivos", eles carregam consigo preconceitos e discriminações que afetarão os(as) estudantes em seu futuro. Por muito tempo e de acordo com padrões estabelecidos, a discussão de gênero foi ocultada na cultura escolar.

Nesse sentido, é provável que o educador seja confrontado consigo mesmo e confronte os demais a respeito da sexualidade própria e dos outros. Assim, a dificuldade do docente reside em romper com padrões estereotipados de gênero, dialogando sobre as várias maneiras de ser e de entender consigo mesmo e com seus pares. Corroborando essa linha de pensamento, onde o silenciamento causa maiores problemas, Louro aponta:

Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda eliminá-los ou, pelo menos, se pretenda evitar que os(as) alunos(as) e as alunas normais os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da norma (Louro, 1997, p. 67-68).

Em outras palavras, o silenciamento que alguns docentes adotam, contribuem com os casos de violência física ou verbal sofrida por meninos e meninas que expressam sua diferença sexual e de gênero na escola. Isso ressalta a necessidade de trazer a discussão para mais próxima da comunidade estudantil, criando um elo de respeito que objetiva garantir o direito de ser quem se é, de fato. Assim, gênero não está fora de sala de aula, gênero compõe a sala de aula e é expresso na vida de cada estudante, na forma de reconhecer a si mesmo, e procurar respeitosamente reconhecer o outro que também faz parte do meio social.

A escola, neste sentido, não pode ausentar-se desta discussão terceirizando-a para outros setores, antes, deve abraçar e fortalecer essa pauta em busca da construção de um mundo mais justo e mais igualitário, onde todos possam ser respeitados a viverem livremente independente da performance de gênero que adequam para si.

### 3. PERCURSOS METODOLÓGICOS – CAMINHOS PERCORRIDOS

Para o desenvolvimento das etapas da pesquisa que constituem esta Dissertação, alguns caminhos foram percorridos, para tal, adotou-se como percurso metodológico a pesquisa de métodos misto que oportunizou produzir e gerenciar uma multiplicidade de dados. O primeiro método foi o *Survey* e a segundo do tipo pesquisa-ação.

Retomando os objetivos tem-se como geral analisar as discussões de gênero no campo da Pedagogia, enfatizando as relações entre currículo e formação docente, com base nas concepções de estudantes do curso de Pedagogia da UEPB – Campus I. Nos objetivos específicos destacamos:

- I. Apresentar teoricamente a relevância da Pedagogia como campo profissional importante para a discussão de gênero, além de apresentar sua expansão para além dos muros da escola;
- II. Identificar na matriz curricular do curso de Pedagogia da UEPB, campus I, quais componentes curriculares abordam as discussões de gênero;
- III. Refletir sobre como estão sendo abordadas as questões de gênero no currículo e na formação docente no campo da Pedagogia;
- IV. Descrever as experiências uma estudante transgênero tem vivenciado nos processos de (trans)formação de sua identidade de gênero e no processo de formação de professora pedagoga;
- V. Verificar o que pensam estudantes em formação em Pedagogia sobre o trato das questões de gênero no Ensino Médio, na BNCC e no curso de Pedagogia;
- VI. Desenvolver e aplicar um Produto Educacional (minicurso) direcionado aos(as) alunos(as) matriculados no curso de Pedagogia do período 2023.1, para auxiliá-los a compreender a importância das questões de gênero na Pedagogia, oferecendo alternativas didáticas-metodológicas para um trabalho em sala de aula.

Para que toda essa abordagem fosse contemplada, decidimos utilizar um método misto de coleta de dados

Os problemas de pesquisa adequados aos métodos mistos são aqueles em que uma fonte de dados pode ser insuficiente, os resultados precisam ser explicados, os achados exploratórios precisam ser generalizados, um segundo método é necessário para melhorar um método primário, uma postura teórica necessita ser empregada e um objetivo geral da pesquisa,

pode ser mais bem tratado com fases ou projetos múltiplos (Creswell, 2013, p. 24).

Nesse sentido, entendemos que o método Survey trouxe uma abordagem quantitativa, pois forneceu dados estatísticos através dos questionários lançados, acerca do problema elucidado. Já a pesquisa-ação teve a incumbência da abordagem qualitativa pois abrangeu uma relevante construção teórica pertinente para o escrito, assim como também contou a contribuição do capital humano através da participação de uma estudante trans.

[...] que ativamente nos convida a participar do diálogo sobre múltiplas maneiras de ver e ouvir, múltiplas maneiras de extrair sentido do mundo social, e múltiplos pontos de vista sobre o que é importante e deve ser valorizado e apreciado (Greene, 2007, p. 20).

Na recolha de informações para pesquisa através de métodos mistos, se apresentou como algo inovador, pois viu-se com o passar dos anos, que a escolha de um método único poderia limitar a visão do pesquisador a respeito da problemática, dessa maneira ter desenvolvido o estudo por meio de duas análises metodológicas, embora tenha sido mais complexo, resultou numa conclusão de dados claros da forma mais orgânica possível.

Datamos os primórdios dos métodos mistos ao final dos anos de 1980, com a chegada de várias publicações, todas concentradas em descrever e definir o que hoje é conhecido como métodos mistos. Vários autores trabalhando em diferentes disciplinas e países chegaram à mesma ideia mais ou menos ao mesmo tempo (Creswell, 2013, p. 34).

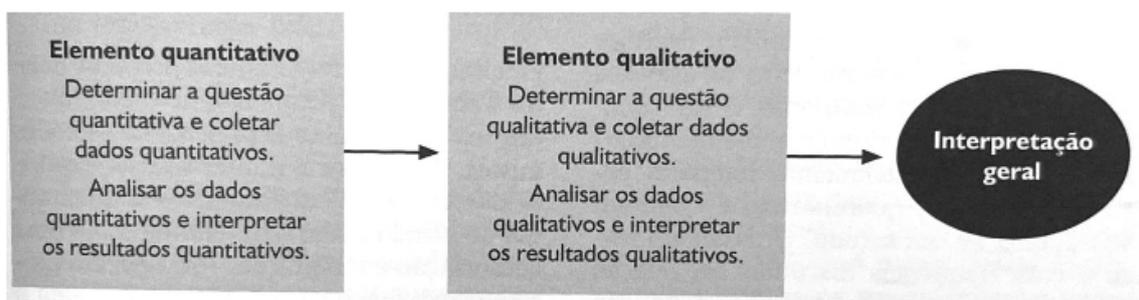
Captação de informações advindas de vários instrumentos de coletas é algo recente, vários são seus pontos positivos, não só porque trazem ao trabalho uma carga de ineditismo, mas, porque também ajuda no desenrolar de indagações que antes eram exploradas por uma ótica apenas e no método misto perpassam por múltiplos olhares. Para pesquisadores mais tradicionais, encarar uma nova abordagem de estudos que transita por dois pontos distintos de construção de informações, pode ser entendido como algo inovador, embora que, para alguns possa ser entendido como algo muito complexo de se desenvolver.

Desse modo, realizou-se uma junção dos componentes qualitativos e o quantitativo, para que pudéssemos sermos mais práticos, sucintos e mais direcionais naquilo que nos propomos. O método misto favorece a pesquisas que envolvem as

discussões de Gênero, pois viabilizam análises críticas sobre como a sociedade interage com essa diversidade humana.

Dessa forma a abordagem metodológica deste estudo de métodos mistos segue a seguinte transição, conforme Figura 7.

**Figura 7:** Abordagem teórico-metodológica.



**Fonte:** Creswell, 2013.

Assim sendo, o primeiro passo foi analisar os dados obtidos através dos questionários on-line lançados, o quantitativo dessas informações foi gerado e posteriormente colocado em confronto com os elementos qualitativos que neste sentido foram os levantamentos teóricos, contribuição da história de vida, estes foram sendo discutidos e interpretados de modo que o qualitativo e quantitativo construiu hibridez e resultaram nas decifrações necessárias, para se construir o Produto Educacional.

Para se construir maior eficácia no desenvolvimento da pesquisa com métodos mistos, foram observados quatro fatores, conforme pontua Creswell (2013, p. 69):

1. o nível de interação entre os elementos;
2. a prioridade relativa dos elementos;
3. o momento certo de aplicação dos elementos; e
4. os procedimentos para a mistura dos elementos.

Dessa maneira, a interação dos elementos serviu de apoio para o desenvolver da propositura mista, uma vez que, discussão teórica e análise de dados advindos de respostas concebidas por humanos se entrelaçaram. A prioridade nesse sentido, consistiu em atestar inicialmente o real entendimento dos participantes da pesquisa, a respeito do tema gênero, buscando compreender o impacto que o currículo pode ocasionar na formação do estudante.

Nesses desdobramentos entre os distintos modos de coleta de dados a abordagem mista favoreceu a escuta de várias vozes por entonações diversas, que discutiram a mesma problemática, porém, por indagações particulares. A união destes aspectos foi necessária para formação de ideias concretas, que saem do abstrato e tornam-se fios concretos para tessitura do produto final da Dissertação.

A escolha do método misto tornou-se essencial, visto que ao se trabalhar com percepções subjetivas, e abordagens curriculares prescritas, em dado momento apenas um método poderia não ser suficiente para o que se objetiva analisar. A junção das falas atuais dos participantes com as vozes teóricas já construídas, oportunizam fazer um comparativo entre o que se tem e o que se tinha, e nessa contraposição pode-se construir propostas de trabalho que subsidiem as lacunas existentes.

Nesse sentido, a pesquisa sobre as discussões de gênero, realizada através de método misto, teve por intuito despertar uma visão de mundo mais empático com as diferenças e acolher as várias formas de viver. O ensaio tem por intuito despertar, uma visão de mundo melhor para todos os colaboradores e a sociedade em geral, contribuindo com seus resultados para o conhecer, compreender e refletir entre outros verbos que remetem a ampliação de saberes em torno de um tema específico, conforme aponta (Mertens, 2003, p. 163).

Questões como opressão e dominação encontradas nas perspectivas da teoria crítica tornam-se importantes para o estudo. A autora aponta que métodos mistos são bem vindos quando se objetiva analisar grupos tidos como “minorias”, uma vez que esses grupos são alvos de silenciamento, preconceitos, e violência, dado sua maneira de ser, existir e resistir perante a sociedade que estabelece um modal de padronização para as vidas humanas. Em consonância com esse pensamento a autora ainda afirma que: esses estudos comportam grupos marginalizados, tais como: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e comunidades homossexuais (Mertens, 2003, p. 161).

Entendemos então que nosso estudo perpassou os caminhos necessários, com aportes metodológicos que favoreceram o desenvolver do trabalho de modo assertivo. Embora o método misto, tenha exigido maior dinâmica e maior empreendimento no trabalho, este favoreceu o desdobramento e a análise de um mesmo tema, sendo este observado por vários prismas, não seguindo um modal verticalizado, antes,

contrapondo-se aos formatos de investigações padronizados de apenas uma abordagem.

Vale ressaltar, que nenhum método atinge cem por cento de sua eficácia, dado que durante o processo pode haver modificações, a escolha pelos métodos mistos baseou-se também nas vantagens da utilização do mesmo, segundo (Creswell, 2013, p. 28) contribui afirmando:

A pesquisa de métodos mistos proporciona mais evidências para o estudo de um problema de pesquisa do que a pesquisa quantitativa ou qualitativa isoladamente. Os pesquisadores estão capacitados a usar todas as ferramentas de coleta de dados disponíveis em vez de ficarem restringidos aos tipos de coleta de dados normalmente associados à pesquisa quantitativa ou à pesquisa qualitativa. A pesquisa de métodos mistos ajuda a responder perguntas que não podem ser respondidas apenas pelas abordagens quantitativa ou qualitativa.

Nesse sentido, o projeto transitou por cinco fases distintas (estudos teóricos, aplicação de questionários, observação da atuação de uma estudante trans, produção do produto educacional, e avaliação dos resultados obtidos), porém indissociáveis, que culminaram com dados a seguir e serviram para iluminar as questões norteadoras. Nesse sentido, contribuíram de maneira significativa para a tessitura da Dissertação e a construção do Produto Educacional (minicurso) que serviu de auxílio para o desenvolvimento de atividades teórico-prático, para professores e alunos com base na temática em pauta.

A seguir discutiremos os caminhos utilizados para elaboração e análises dos dados da pesquisa, apresentamos todo o trajeto trilhado até a consolidação das informações e conclusões obtidas.

### **3.1 O processo de elaboração e análises dos dados para construção dos resultados**

O processo de obtenção e análise de dados para a criação do produto educacional requerido neste Mestrado Profissional, passou por algumas etapas fundamentais, a partir da construção teórica que contribuiu para elucidar a problemática em questão foram planejadas as etapas metodológicas. A relação entre teoria e empiria encontra-se demonstrada no quadro a seguir:

**Quadro 3** – Descritiva dos dados levantados.

REFERENCIAL TEÓRICO				REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO
<b>FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E QUESTÃO DE GÊNERO: O CURRÍCULO EM FOCO</b>	• Formação de Professores no Brasil: perspectivas e políticas	• Atuação e formação em Pedagogia: identidade e inabacamento em pauta	• Pedagogia e Questões de Gênero: possibilidades de diálogo no currículo	Análise do acompanhamento das vivências de uma estudante trans
				A pesquisa <i>Survey</i> com estudantes "feras" do curso de Pedagogia da UEPB-2023.1
				Análise da aplicação do produto educacional (minicurso)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Neste sentido, para que fosse possível a construção de um minicurso capaz de abordar lacunas e especificidades existentes que foram encontradas, o processo seguiu a seguinte ordem:

No primeiro momento, iniciamos a tessitura do referencial do referencial teórico, explorando as interseções/lacunas/diálogos possíveis entre a Pedagogia, Gênero e Educação. No segundo momento, realizamos o acompanhamento da experiência de vida de uma estudante de Pedagogia trans, um elemento relevante no processo de pesquisa, que nos permitiu uma análise mais aprofundada das dificuldades enfrentadas por uma pessoa com identidade de gênero diferente do padrão, inserida num espaço educativo. No terceiro momento, aplicamos um questionário estruturado junto graduandos em Pedagogia, na intenção de compreender se as discussões de gênero foram ofertadas a estes enquanto aprendizes da Educação Básica, destacando como os currículos do Ensino Médio dos participantes foram trabalhados no tocante a questão de gênero.

Essa sequência de etapas culminou na criação do Produto Educacional, ou seja, no minicurso, que ofereceu alternativas tanto para professores que almejam atuar na sala de aula no ensino básico quanto para pedagogos que aspiram desempenhar funções em áreas como gestão, coordenação e outras que envolvem outros públicos. No minicurso além da apresentação geral da pesquisa, desenvolvemos duas propostas e atividades distintas: a primeira relacionada ao trabalho com literatura voltada ao público da educação básica e a segunda

envolvendo a exibição de conteúdos audiovisuais seguido de rodas de conversa que podem ser utilizadas em públicos diversos.

### **3.2 A Pesquisa-ação com uma estudante trans: processos de (trans)formação de identidade de gênero e profissional**

Como dito, trabalhamos com a pesquisa-ação, a respeito Severino (2017, p. 88) que diz: “A Pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Em consonância com essa propositura, Tanajura e Bezerra (2015) apontam que é um tipo de pesquisa que propõe uma ação para transformar realidades investigadas e visa a produção de conhecimentos a partir de um contato direto com a vida em toda a sua magnitude.

Nesse sentido, a pesquisa-ação neste estudo é entendida como aquela que proporcionou a investigação e elaboração de interação teórica e prática. Para Burns (1999), essa abordagem de pesquisa é particularmente adequada ao contexto de sala de aula, pois permite que o professor, como pesquisador, identifique o(s) problema(s), avalie a situação, elabore uma alternativa para a sua resolução e/ou intervenha no seu contexto imediato. Nunan (1992), ao definir esse tipo de pesquisa, remete-se a Kemmis; McTaggart (1988) para os quais a pesquisa-ação se caracteriza por três fatores: a) é realizada por aqueles envolvidos diretamente na ação; b) é colaborativa, pois é feita, geralmente, pelo professor da sala de aula em conjunto com outros colegas ou mesmo pelo professor em parceria com o pesquisador; c) objetiva uma mudança de coisas ação ou comportamento.

A contribuição primordial da pesquisa-ação está no fato de que ao mesmo tempo em que o pesquisador está na prática intervindo no anseio de encontrar no cenário da busca prováveis definições/respostas/lacunhas, tem também a oportunidade de beber de fontes teóricas, que servem de aporte para interpretação tanto dos dados recolhidos, quanto da construção de novas ideias e concepções acerca do tema pesquisado, e nessas idas e vindas constrói-se o arcabouço estrutural, visando a tessitura final que trará possíveis respostas para dúvidas levantadas. A pesquisa-ação é importante e necessária porque segundo Abdala (2005, p. 385) a ajudar profissionais a:

[...] se tornarem capazes de responder com maior competência aos problemas vivenciados, para, de forma interativa e coerente, experimentar soluções no caminho de diretrizes para uma ação mais transformadora.

Assim sendo, entende-se que pesquisa-ação aqui contida, foi a estratégia metodológica que oportunizou construir uma possível solução/alternativa problema mencionado, e que contribui de forma significativa para execução das etapas estabelecidas, tanto para levantamento de referencial teórico pertinente ao tema, quanto para investigação prática dos questionários lançados, assim como também a observação de uma experiência de vida de uma estudante trans, esses fatores resultaram na elaboração do produto pedagógico que foi testado, como forma de auxílio para docentes e discentes no que tange a questões voltada a gênero e educação.

Logo, uma sequência de tarefas que foram desenvolvidas, uma vez que: primeiro (diagnóstico) encontrado através da exploração de referencial teórico pertinente a temática, que estendeu-se até o final do trabalho, segundo (planejamento da ação), compreendida como a parte que investigou-se o problema, através da análise dos questionários aplicados, terceiro (tomada da ação) a partir da constatação do problema, foi elaborado o produto educacional (minicurso) é aplicado para os envolvidos, quatro (avaliação) buscou-se levantar através de falas, registros escritos, etc; a importância do produto educacional, e quinto (aprendizagem) que diz respeito ao que foi aprendido e culminou com os resultados e discussões. Dessa forma a pesquisa-ação seguiu tais etapas que se encontram sistematizadas na Figura 8:

**Figura 8** – Etapas da Pesquisa-ação.



**Fonte:** [https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Etapas-da-Pesquisa-Acao-Fonte-Susman-e-Evered-1978-Barkerville-1999\\_fig2\\_258423925](https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Etapas-da-Pesquisa-Acao-Fonte-Susman-e-Evered-1978-Barkerville-1999_fig2_258423925).

Com base na sequência acima, foram desenvolvidos 9 encontros junto a uma estudante trans, uma mulher trans em processo de formação em Pedagogia na UEPB. Do total de encontros três foram realizados sob a forma de diálogo visando conhecer mais a realidade da participante e seis foram desenvolvidas observações na escola campo de atuação de uma estudante trans no contexto da Residência Pedagógica vinculada à CAPES.

A respeito das observações foram pensadas pela ótica etnográfica, por ser o método mais viável para este tipo de análise, pois:

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos (Mattos; Castro, 2011, p. 53).

Ainda de acordo com as autoras, a etnografia enquanto método de pesquisa possibilita a análise do cotidiano de modo que o pesquisador a partir do olhar específico para o objeto e aos que o rodeiam poderá levantar informações, que caso estivesse inserido no contexto não seriam perceptíveis.

Em todas as etapas da pesquisa foram obedecidos os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. Conforme a Resolução n. 466/12 e a Resolução nº. 510/16, toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), assim este projeto de pesquisa foi aprovado sob n.º 6.160.167 (CAAE: 69975822.4.0000.5187).

Destaca-se também, que toda descrição das observações da atuação de uma estudante trans, foram realizadas obedecendo aos critérios exigidos e decidiu-se apresentar no capítulo relativo aos resultados e discussões. Ressalta-se, ainda, que todas as descrições advindas das observações e as transcrições de suas falas foram enviadas previamente para uma estudante trans, que, após leitura e apreciação a mesma aprovou o texto na íntegra e posteriormente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a publicação.

### **3.3 A pesquisa *Survey* com estudantes "feras" do curso de Pedagogia da UEPB-2023.1**

O método *Survey* designa o levantamento de dados através de ferramentas tecnológicas, e é utilizada em larga escala em outros campos de estudos, porém não

se restringindo a eles, a *Survey*, por adotar plataformas *on-line* para coleta de dados, facilita o trabalho do pesquisador, que pode fazer a análise de uma amostra, uma população, ou até mesmo um universo mais complexo, tendo em vista que os questionários podem ser disponibilizadas para qualquer pessoa no mundo, desde que, possuam acesso a conexão de internet, e podem ser respondidas através de celulares, tablets, computadores e outros.

*Survey* é um termo em inglês sem correspondência do português, comumente tem sido traduzido por "levantamento", o qual é conceituado como conjunto de operações para determinar as características de um fenômeno de massa. Entretanto, isto não abrange todo significado de *Survey*, talvez por isso se mantenha a expressão inglesa, em outras palavras, é o tipo de investigação cuja finalidade é fornecer descrições estatísticas de pessoas por meio de perguntas, normalmente aplicadas em uma amostra (Fowler, 2011, p. 232).

Assim, a pesquisa *Survey* casa com a proposta elencada a princípio no projeto de pesquisa, e favoreceu a obtenção de dados para averiguação do problema de pesquisa, através do uso de formulário de perguntas *on-line* através do *Google Forms*, proporcionando facilidade para os respondentes e agilidade na entrega para o pesquisador. Essa análise científica *Survey*, tem regras gerais pré-estabelecidas, tornando-se um método adequado quando se tem por finalidade a abordagem qualitativa, suas características se entrelaçam com o pensamento positivista, em virtude da maneira de coletar dados, conforme corrobora Lincoln, Guba (2010, p 169):

Entretanto, conhecê-la a fundo pode fazer avançar a ciência, pois com as devidas adequações epistemológicas e de forma, pode servir à abordagem qualitativa embasada nas perspectivas paradigmáticas da Teoria Crítica, Construtivista e/ou Participativa.

A eficácia da pesquisa *Survey* foi comprovada devido sua capacidade de coletar informações difíceis que possivelmente através de outros métodos não seriam alcançados, a despeito disso temos as questões de gênero na educação, que, para muitos ainda é um tabu, acreditamos que, se caso as perguntas contidas nos questionários tivessem sido realizadas de modo presencial, muita coisa poderia não ter sido respondida, talvez por estranheza ao tema, ou falta de interesse.

A possibilidade de enviar um questionário de modo *on-line*, que tem a opção de seguir para pergunta adiante apenas quando responder a anterior, gera a curiosidade nas pessoas que estão respondendo de seguir adiante, em busca da nova

pergunta, no concernente a curiosidade como processo que auxilia no estímulo à construção de outros saberes, Freire (1996, p. 45) afirma:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfeição do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo o espaço. Admito várias hipóteses em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chegue a sua explicação”.

Assim, a curiosidade enquanto característica que provoca a busca por novas respostas e/ou questionamentos, oportunizou aos participantes da pesquisa discorrer sobre as questões elencadas, ao tempo em que puderam refletir sobre o tema enquanto discorriam sobre o questionário. A proposta central dessa abordagem foi levantar dados, que contribuíssem na produção das descrições de predominância qualitativa.

Compreender o outro em sua diferença nem sempre é uma tarefa fácil, o primeiro local em que vivenciamos essa diversidade de pessoas além da nossa família é na escola, diante disso, seria este um local propício ao estímulo a respeito e tolerância com aquele que diverge de nós.

Para que a escola esteja aberta a discutir questões de cunho cultural, subjetivo, e temáticas humanistas, é preciso que os currículos que norteiam o ensino contemplem essa diversidade. Porém, diante de relatos, experiências próprias, noticiários, diálogos com colegas de profissão, foi percebido que há uma carência de instrução em especial para as discussões de gênero no campo pedagógico. Desse modo, para propormos uma proposta de trabalho com as questões de gênero, para os graduandos em Pedagogia, precisávamos primeiro, atestar se havia ou não uma lacuna na formação básica no Ensino Médio em torno dessas questões.

Assim, a primeira fase da investigação prática, refere-se ao levantamento de dados através de aplicação de questionário estruturado, para isto, foi escolhido como Locus da pesquisa, a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, situ à Rua. Baraúnas, 351 – Bairro: Universitário, Campina Grande - PB, CEP: 58429-500, instituição organizada e mantida pelo Governo Estadual da Paraíba. A amostra examinada compreende aos(as) estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do turno matutino, ingressos no semestre 2023.1, ao todo nesse primeiro momento

participaram respondendo o questionário enviado um 14 pessoas, de uma turma com 40 matriculados, os respondentes assim o fizeram de livre e espontânea vontade.

A princípio por meio das leituras que já havíamos feito, elencamos alguns pontos relacionados ao Ensino Médio e aos currículos que nortearam essa etapa dos(as) estudantes participantes da pesquisa, pressupomos que: os(as) referidos(as) não tiveram acesso às discussões de gênero em virtude na BNCC não contemplar essa pauta como proposta conteudista.

Assim, hipoteticamente levantou-se as seguintes proposituras: primeiro: os discentes que adentram na UEPB em 2023,1, passaram pelo Ensino Médio após 2018, compreendendo que cursaram o Ensino Médio pela seguinte lógica temporal: 1º série do Ensino Médio em 2019, 2ª série do Ensino Médio em 2020, 3ª série do Ensino Médio 2021, e participaram do ENEM em 2022, assim, eles(as) estudaram todo o Ensino Médio com a BNCC implantada, de modo que, acreditamos que a ausência da temática gênero na Base, contribuiu também para que muitos(as) deles(as) não tivessem interesse e/ou não entendessem as discussões de gênero, como pauta necessária a sua formação básica.

Essa hipótese da possível lacuna na formação básica, verificou-se inicialmente através dos estudos teóricos sobre a BNCC, que foi elaborada com uma propositura de unificar os conhecimentos, de modo a oportunizá-los para todos os(as) estudantes da rede básica nacional, iniciada sua construção em um governo de esquerda, foi interrompida antes de sua finalização por um governo conservador de direita. Em janeiro de 2027, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, anunciou a divulgação da terceira e última versão da BNCC, com a exclusão total das discussões de gênero.

A exclusão das discussões de gênero ganhou notoriedade a nível nacional e causou descontentamento na comunidade LGBTQIAP+ que se sentiu excluída de um documento destinado a orientar a educação no Brasil, o qual tinha como premissa ser inclusivo e democrático.

Pesquisadores especializados em estudos de gênero começaram a questionar por que essas questões foram suprimidas na base que, inicialmente, pretendia trazer um novo modelo de ensino para o que assim entendemos por educação contemporânea, mas que, em sua versão final, acabou enfatizando valores conservadores antiquados, deixando de lado debates atuais e de grande importância, resultando na falta de valorização da diversidade dentro das salas de aula.

Na primeira versão da Base, produzida por pessoas com base em ideias progressistas e humanistas, do documento destacava:

A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BRASIL, 2015, p. 11).

Quando lançada a segunda versão da BNCC, em curso no Brasil estava o rito do processo de impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff, que culminou com sua retirada do cargo em 16 de dezembro de 2015. Após isso as reformas que estavam em curso agora ficaram a cargo do novo Presidente, dentre eles, a continuidade da elaboração e finalização da BNCC, tendo agora para este fim o então novo ministro da educação, designado pelo então Presidente Michael Temer, governo este de direita com ideais conservadores.

Um dos pontos que causou atrito entre a equipe do Ministério da Educação da Presidenta Dilma e alguns Deputados e Senadores autodeclarado conservadores, foi justamente a temática das discussões de gênero. Para os tradicionalistas da época, não havia motivos para inserção desse conteúdo como conhecimento didático na educação básica. Vale ressaltar que as discussões de gênero não foram o motivo do impeachment, mas contribuíram para um clima de desconforto entre os poderes.

Após Michel Temer assumir a presidência, vários debates acirrados foram levantados, sem que chegassem a um consenso. Partidos políticos de base evangélica e católica conservadora se posicionavam contrários às discussões de gênero no documento, estes, organizaram vários protestos, na tentativa de silenciar os conteúdos da base, que, segundo eles, fugiam do padrão conservador e poderiam "corromper os valores morais, cristãos e da família".

A retirada de termos relacionados à identidade de gênero já indicava uma resistência no que tange a abordagem questões de diversidade de gênero e sexualidade no ambiente educacional, que se estende desde muito antes. Isso pode ser visto como uma posição conservadora e contrária aos avanços na compreensão e respeito à diversidade humano e as identidades de gênero.

Por fim, após muito embate o Ministério da Educação acatou as reivindicações dos grupos políticos conservadores e, orientado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), aceitou a reivindicações advindas dos parlamentares e de outras camadas da

sociedade, e retiraram da Base o termo "Identidade de Gênero", alegando que em momentos posteriores poderiam discutir sobre o assunto.

**Figura 9** – Políticos da bancada Evangélica, Católica e outros conservadores protestam<sup>19</sup>.



Protesto da bancada evangélica na Câmara dos Deputados, em sessão de junho de 2015

Fonte: Folha Uol <sup>18</sup>

A saída da Presidenta Dilma também marcou o fim de uma educação voltada para causas sociais e inúmeras outras pautas das ciências humanas. O ensino a partir daí, voltou seu olhar para conteúdos técnicos que visam a formação de mão de obra rápida para o mercado de trabalho, atendendo as proposituras neoliberais.

Na segunda versão da BNCC, existia uma referência a terminologia gênero e orientação sexual, especificamente na competência 9, que apontava:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduo e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (Brasil, 2016).

<sup>19</sup> Comunidade evangélica composta por deputados, celebrando a exclusão das discussões de gênero da base curricular. A proposta suscitou inúmeros debates e discussões, a bancada conservadora a todo custo não aceitava que Orientação sexual e Gênero, fosse inserido como proposta para discussão nas escolas brasileiras. Os organizadores alegaram um "absurdo", um documento norteador do ensino ter concepções sociológicas/filosóficas/subjetivas/culturais no que se refere ao gênero, e destacam que a referência gênero deveria ser única e exclusivamente pelo viés biológico. Em reunião com o então presidente Michel Temer, depois de muito debate a terminologia "identidade de gênero", foi substituída por "orientação sexual", ficando parte dos conteúdos dos trabalhos que envolvam violência sexual. Assim a discussão foi encerrada, prevalecendo a voz política-ideológica-masculina-conservadora. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-que-tao-de-genero-de-base-curricular.shtml>> Acesso em 07-01-2023.

Na terceira e última versão da BNCC, os termos (identidade de gênero, orientação sexual) foram completamente excluídos. Diante disso, percebemos que na busca incessante pela oportunização de um saber crítico, esbarra-se na construção de silêncios propositais que contribuem para desigualdade, e estes caminham paralelamente à realidade do mundo real, em que coexistem opressores e oprimidos.

O patriarcado conservador político de forte interferência na BNCC, não atentou para as consequências diretas que a retirada da temática iria ocasionar nos sujeitos da comunidade LGBTTTQIA+, que reconhecem a discussão de gênero como algo ligado à existência e convivência humana. A base não garante este tópico como conteúdo, nem orienta práticas que promovam o debate, dessa forma entende-se também que a mesma não contribui para uma educação voltada à diversidade.

Atestado teoricamente essa primeira parte, que confirma a falta da temática gênero para os(as) estudantes da educação básica, partimos para o segundo momento, que buscou comprovar ou não a hipótese lançada no início, que a retirada desse tema da BNCC deixaria uma lacuna de aprendizagem na formação dos(as) estudantes.

Partimos então, para a aplicação dos questionários estruturados, via plataforma *Googleforms*, para identificarmos se de fato os(as) estudantes que cursaram o Ensino Médio com a BNCC já implantada, obtiveram algum conhecimento sobre a temática. Para isso, contatamos a turma de estudantes “feras” de Pedagogia do Período 2023.1, da UEPB, no período matutino. A mesma era composta por 40 discentes, em sua grande maioria mulheres. Explicamos aos estudantes o intuito da pesquisa, e importância deles(as) participarem respondendo o questionário, que tinha por finalidade apresentar a compreensão dos(as) mesmos(as) sobre as discussões de gênero.

Explicamos aos participantes que no semestre seguinte 2023.2, após as análises dos dados coletados, retornaríamos à sala de aula para aplicar nosso produto educacional (minicurso), junto a eles, de modo a apresentar a importância da temática para o campo da Pedagogia, destacar o curso de Pedagogia em expansão de atuação profissional, além de instruí-los sobre o tema e destacar algumas alternativas de trabalho para a educação básica e para outras áreas de atuação, além de apresentar a temática gênero, como pauta necessária para formação dos futuros pedagogos.

Após a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos(as) estudantes que optaram por participar da pesquisa, foi enviado o link via

*WhatsApp*, para acesso a mesma no *Googleforms*, foram esclarecidos todos os procedimentos da coleta e publicação dos resultados, e para aqueles(as), que por algum motivo quisessem desistir de responder o questionário também foram feitas as orientações.

Foi dado um prazo de dez dias para que os(as) estudantes pudessem acessar o link e gerar suas respostas, foi explicado também que se alguém não tivesse acesso à internet para responder o questionário, este, poderia ser entregue impresso (não houve solicitação neste sentido).

Após o término do prazo, retornamos para agradecer aos participantes e na oportunidade convidar a todos respondentes ou não do questionário, para estarem presentes na data de 25 de agosto de 2023, para participarem da aplicação do produto educacional (minicurso).

### **3.4 Construção e desenvolvimento do Produto Educacional: Minicurso – Gênero, Pedagogia e educação: alinhamentos entre a formação e a atuação de professores**

Sobre o produto educacional (minicurso), atentamos inicialmente para aquilo que é solicitado (Brasil, 2019a, p. 15).

[..] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A Dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido.

Portanto, nosso trabalho fundamentou-se nas informações coletadas durante a pesquisa e propôs a elaboração de um minicurso que não apenas abordasse a questão de Gênero, mas também evidenciasse as lacunas dessa temática na vida dos(as) estudantes. Isso foi feito ao apresentar dados coletados em entrevistas, com o intuito de guiá-los para uma reflexão crítica sobre suas próprias concepções.

A escolha de desenvolver um minicurso foi motivada pelo fato de ser uma abordagem amplamente utilizada na formação contínua de professores, oferecendo uma oportunidade de diálogo mais intensa com os participantes, além de destacar alternativas para trabalhar em sala de aula e em outros espaços esse tema em

específico. Dessa forma, seguem as etapas para construção e aplicação do produto educacional:

### **Etapa 1:** Definição de Objetivos e Público-Alvo

Inicialmente, estabelecemos os objetivos com base nas informações disponíveis, que foram obtidas tanto por meio da observação das experiências de uma estudante trans como pelo resultado dos questionários aplicados. Identificamos de fato uma lacuna de conhecimento entre os(as) estudantes universitários, bem como uma dificuldade na escola onde uma estudante trans estava trabalhando em relação ao entendimento de questões de gênero, destacando que tanto os novos(as) alunos(as) ingressando na universidade quanto aqueles que já se formaram anteriormente e já estão em atuação nas escolas apresentavam deficiências na compreensão das discussões de gênero, e nas performances e expressões que pessoas podem realizar para expressar seu gênero.

Assim, o primeiro passo foi pensar: O que você deseja que os participantes aprendam ou realizem após a conclusão do curso? Diante da indagação elaboramos a segunda etapa.

### **Etapa 2:** Planejamento e Estruturação

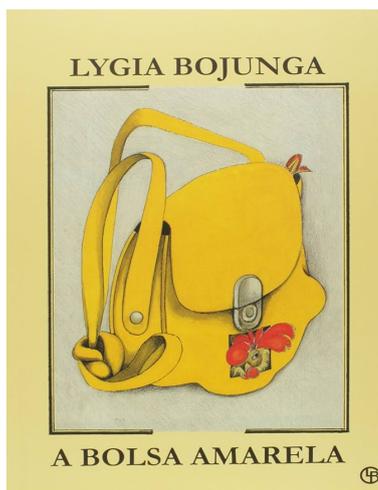
Dividimos a apresentação do minicurso por momentos, como já sabíamos que muitos haviam atestado que não era necessário um minicurso com essa temática na graduação, foi preciso apresentar de início um pouco sobre a pesquisa como forma de abrir o espaço para o diálogo, depois discutir como o estudo foi desenvolvido e a importância dessa discussão especificamente no curso de Pedagogia, o que para muitos, o curso se restringia apenas a educação infantil.

### **Etapa 3:** Desenvolvimento de Materiais Didáticos

Nessa terceira etapa, pesquisamos antecipadamente e elencamos uma leitura infantojuvenil que pudesse ser utilizada para discutir as diferenças de gêneros existentes através da contação de história como forma de conscientizar o respeito para com o outro. Destacamos como alternativa para trabalho a Obra “A Bolsa

Amarela”<sup>20</sup> de Lygia Bojunga, lançado pela primeira vez em 1976, durante o período da ditadura militar, na literatura Raquel personagem principal carrega consigo três desejos subjetivos (crescer e ser uma pessoa adulta, mudar de gênero Raquel tem vontade de ser um garoto e por último ser uma escritora), esses desejos Raquel esconde-os em uma bolsa.

**Figura 10** – Livro A Bolsa Amarela.



**Fonte:** <https://www.amazon.com.br/Bolsa-Amarela-LygiaBojunga/dp/8589020037>

Dividimos as partes do livro “A Bolsa Amarela” previamente com os estudantes feras 2023.1 independente de terem respondido o questionário ou não, e solicitamos que no momento no minicurso cada dupla ou trio recontasse a parte da história do livro, que ficou responsável de uma forma diferente. Assim o fizemos, para que modo descontraído, as discussões de gênero fossem aparecendo na discussão de forma natural, sendo essa tática o ponto central para que o professor mediador do minicurso, pudesse aprofundar a discussão de gênero entre os(as) estudantes estimulando o respeito com as diferenças.

Após a explicação sobre a obra e como ela trata as questões de gênero passamos para exibição de dois vídeos. Explicamos aos(as) alunos(as) que a Pedagogia está em constate expansão e o mercado profissional abraça esse novos formandos para aturem em vários outros cargos de liderança para além da sala de aula, tais como: direção escolar, coordenação de equipe, pedagogia empresarial, e

---

<sup>20</sup> BOJUNGA, Lygia. A Bolsa Amarela. 35a ed., Rio de Janeiro, Editora Casa Lygia Bonjunga, 2012.

como tal, durante a formação na graduação é necessário que tal conhecimento sobre essa diversidade de gêneros seja discutida, como forma de prepara-los para o novo que os esperam, e como já apresentamos aqui neste trabalho, vários outros estudos revelam a dificuldade que os professores tem para discutirem gênero no ambiente educativo.

Orientamos os(as) estudantes participantes do minicurso, que se acaso num futuro próximo atuarem em outros locais que não seja propriamente dito a escola ou em cargos de liderança e, se porventura, for preciso trazer uma palestra de conscientização, um debate sobre diversidade de gênero, podem utilizar também os vídeos que foram exibidos e que estão disponíveis no Youtube de forma gratuita. Orientamos que para tal proposta é preciso que os(as) estudantes estudem sobre o tema previamente entendam o mínimo necessário, e o vídeo entrará como ferramenta audiovisual, que após sua exibição pode se construir uma roda de diálogos, uma escrita de opinião, além de ser um momento propício para tirar dúvidas a respeito do tema. Os vídeos selecionados para o minicurso estão descritos no capítulo dos resultados e discussões.

#### **Etapa 4: Avaliação e *Feedback***

Após a conclusão do minicurso, é importante passamos para parte de avaliação do mesmo mediante a escrita de opinião advinda dos participantes, por meio de fichas de avaliação do participante, que entregamos e solicitamos que os participantes expressassem de forma clara e transparente aquilo que eles acharam da minicurso, podendo criticar, sugerir, opinar, concordar e/ou discordar. O feedback dos participantes é algo valioso para identificar se a proposta do produto educacional(minicurso) atendeu a necessidade e se sua utilização foi aprovada, para trazer uma solução e/ou amenizar a lacuna de informação existente, além de oportunizar a reflexão sobre a construção e a aplicação do mesmo como forma de aprimorá-lo para novas e futuras discussões.

#### **Etapa 5: Revisão e Aperfeiçoamento**

Com base no feedback recebido através das fichas de avaliação dos participantes, após a aplicação do minicurso, passamos a pensar sobre aquilo que poderíamos aprimorar no minicurso. Isso pode incluir a atualização de materiais, a

revisão dos objetivos e a adaptação às necessidades em constante mudança do público-alvo.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo elucidamos tudo o que foi encontrado no decorrer do estudo, bem como apresentamos dados que comprovam nossas proposituras inquietantes a princípio. Para tessitura desta parte adotamos a análise dos dados que foram obtidos, tanto na observação do cotidiano de uma estudante trans, assim como também as respostas e que obtivemos através dos questionários aplicados, fizemos uma junção dessas duas etapas com a última que se refere a aplicação do Produto Educacional (minicurso).

O foco desse capítulo é o alcance dos objetivos que buscam descrever as experiências de uma estudante transgênero nos processos de (trans)formação de sua identidade de gênero e no processo de formação de professora pedagoga; verificar o que pensam estudantes em formação em Pedagogia sobre o trato das questões de gênero no Ensino Médio, na BNCC e no curso de Pedagogia; e desenvolver e aplicar um Produto Educacional (minicurso) direcionado aos(as) alunos(as) matriculados no curso de Pedagogia do período 2023.1, para auxiliá-los a compreender a importância das questões de gênero, oferecendo alternativas didáticas-metodológicas para um trabalho em sala de aula.

Para isso, partimos do pressuposto teórico de Minayo (1994, p. 17) que diz: “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Neste sentido, a pesquisa perpassa por fases distintas, onde se utiliza de técnica(s) para coletas de dados, e uma descritiva que parte de uma dialética particular afim de produzir um resultado que ateste aquilo que foi levantado como problema.

Ainda nesta perspectiva de entrega de resultados, toda pesquisa perpassa por fases que são indissociáveis e fornecem ao pesquisador uma visão ampla dos resultados, segundo Minayo (1994), compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material.

Compreende-se então que nosso trabalho se encaixa nesta perspectiva, uma vez que foi utilizado a exploração teórica para esclarecer informações sobre os objetos de estudo, por conseguinte foram desenvolvidos os estudos de campo amparado por metodologias específicas para realização, e por último realizamos o tratamento do material, que será discutido adiante e elucidará respostas para o que pretendia, assim como também trará novas percepções sobre gênero, educação e Pedagogia.

A partir do objetivo geral da presente Dissertação que é analisar as discussões de gênero no campo da Pedagogia, enfatizando as relações entre currículo e formação docente, com base nas concepções de estudantes do curso de Pedagogia da UEPB – Campus I, apresentaremos a seguir os resultados obtidos no estudo.

#### **4.1 Tornar-se professora e as discussões de gênero: processos transitórios de uma estudante trans**

A educação brasileira embora tenha sido erguida sobre dogmas religiosos e conservadores, vem "oportunizando" a inserção de mulheres trans e travestis no âmbito da graduação e nos programas de pós-graduação.

A despeito disso, podemos citar Luma Nogueira, primeira travesti doutora no Brasil, em 2012, e a professora Megg Rayara também alcançou o título de doutora, em 2017, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). A conquista de ambas, embora importantíssima, são poucas, e mostram a ineficiência das políticas educacionais brasileiras no que tange à inserção de pessoas com gênero diferente do modal da cisgeneridade - homem e mulher em ambientes acadêmicos. Diante disso, parafraseamos Carlos Drummond de Andrade <sup>21</sup>:

*No meio da escola existia uma mulher trans  
Existia uma mulher trans no meio da escola  
Existia uma mulher trans  
No meio da escola existia uma mulher trans  
Nunca me esquecerei dessa ocasião  
Na labuta de minhas pesquisas tão ansiadas  
Nunca me esquecerei que no meio da escola  
Existia uma mulher trans  
Existia uma mulher trans no meio da escola  
No meio da escola existia uma mulher trans*

Destacamos isso a princípio, por que o cenário escolar tem suas marcas na história como lugares que por vezes não conseguem dialogar com a diversidade que é inerente de seu próprio espaço, embora deveria, dado que a educação dentre outros aspectos tem a finalidade de fazer o sujeito tornar-se crítico, reflexivo e tolerante diante das diferenças existentes.

Diante dessa reflexão inicial, descrevemos as experiências e as falas da estudante trans e suas dificuldades enfrentadas na prática de iniciação à docência,

---

<sup>21</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Poema Original (No Meio do Caminho).

bem como destacar as possibilidades e êxitos obtidos em sua atuação no programa de Residência Pedagógica ao longo do semestre letivo 2023.1.

Foram analisados nas observações ocorridas, diversos fatores, dentre eles: o acolhimento da estudante trans na instituição, sua interação social, participação nas atividades e os impasses que surgiram devido sua identidade de gênero Trans.



Sobre a estudante trans: *"Eu sou uma mulher trans não-binária, 22 anos, resido na cidade de Campina Grande-PB, e sou estudante do curso de Pedagogia da UEPB, além disso participo como bolsista do programa de Residência Pedagógica/CAPES, e exerço minhas atividades em uma escola campo conveniada ao programa, referente ao edital 02.2022".*

**Nota:** Bandeira LGBTQIAPN+<sup>22</sup>

As descrições contidas nesta seção partem da vivência de uma estudante do curso de Pedagogia em processo de transgeneridade, os relatos obtidos a partir das observações, serviram também como aporte norteador para elaborar (elaboração) do produto educacional (minicurso). Todos os encontros foram registrados no caderno de campo da pesquisa, e os registros fotográficos foram feitos através de celular, todos estes com consentimento da estudante trans.

Essa proposta de observação das vivências da estudante trans parte dos pressupostos da etnografia participante, pois segundo Mattos e Castro (2011, p.17-20) "Na área da educação, os estudos etnográficos tem sido ponto de acercamento com a abordagem socioantropológica, dando voz e ouvindo os sujeitos envolvidos, possibilitando reflexões e ações nas práticas e políticas educacionais que envolvem os sujeitos". Segundo as autoras, a observação é caminho de busca que oportuniza a análise das relações humanas e dos comportamentos existentes, assim, o pesquisador analisa de perto os fatos que estão sendo discutidos ao mesmo tempo em que constrói seus dados.

<sup>22</sup> A bandeira LGBTQIAPN+ tem várias versões, sendo a mais conhecida a bandeira arco-íris, criada por Gilbert Baker em 1978, onde cada cor tem um significado específico: vermelho (vida), laranja (cura), amarelo (luz do sol), verde (natureza), azul (serenidade) e roxo (espírito). Variações mais recentes incluem a bandeira do Orgulho Progressista, que adiciona um triângulo à esquerda com preto e marrom (pessoas de cor e aqueles que vivem com HIV/AIDS), além de rosa, azul claro e branco (comunidade transgênero). Outras bandeiras específicas representam diferentes identidades: a bandeira intersexo (triângulo amarelo com círculo roxo), a bandeira assexual (preto, cinza, branco e roxo), a bandeira pansexual (rosa, amarelo e azul) e a bandeira não-binária (amarelo, branco, roxo e preto). Cada cor e bandeira simbolizam a diversidade, a representatividade e o orgulho das várias comunidades dentro do espectro LGBTQIAPN+.

De acordo com entendimento destacado anteriormente, para compreender os desafios e possibilidades enfrentados pela estudante trans em sua participação, a observação foi o percurso que oportunizou a compressão desse momento de modo singular. Para isso, elaboramos um cronograma de encontros com duas finalidades. Na primeira parte dos encontros dedicou-se às entrevistas que dialogam sobre sua vivência da aluna enquanto estudante de Pedagogia, a segunda parte de registro, diz respeito à sua atuação na residência pedagógica. Esta última, concentrou-se na observação em sala de aula, que gerou vários questionamentos, entre eles a falta de saberes básicos dos profissionais da Pedagogia, que entram em choque ao não saberem lidar com a realidade para conviver com uma pessoa transgênero.

Através das entrevistas e observações ocorridas em dias alternados, muitas questões puderam ser elucidadas e, infelizmente, também constatadas. O método etnográfico foi fundamental para as análises, conforme destacado por Cardoso:

Ao tentar penetrar em formas de vida que lhe são estranhas, a vivência que delas passa a ter cumpre uma função estratégica no ato de elaboração do texto, uma vez que essa vivência só assegurada pela observação participante “estando lá” passa a ser evocada durante toda a interpretação do material etnográfico no processo de sua inscrição no discurso da disciplina (Cardoso; Oliveira, 2000, p. 34).

Para o autor, o trabalho com a etnografia seja para antropólogos e/ou pesquisadores objetivam extrair informações, dados e respostas, e para tal, precisam de três fatores primordiais: olhar, escrever e ouvir o(s) outro(s). Assim, os acontecimentos ao longo da pesquisa tornaram-se ainda mais significativos para o processo do mestrado, de modo que a experiência de vida de uma estudante trans, favoreceu a compreensão de novos aspectos e oportunizou olhar a educação por um outro prisma.

Os encontros com a estudante trans ocorreram por intermédio de minha orientadora, que na época era Professora da mesma na disciplina de Psicologia Educacional III, é preciso destacar que a estudante trans aceitou o convite em participar da pesquisa de livre e espontânea vontade. No momento em que a vivência da estudante foi registrada, a mesma encontrava-se no processo de transição de gênero, o que segundo ela “*não estava sendo fácil por vários fatores*”<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Todos os trechos que estão em **itálico**, referem-se às falas proferidas pela estudante trans, de forma original, sem alterações de ordem gramatical, de concordância ou outros. **Em virtude do auto volume de descrições, será pontuado nesta parte, apenas os diálogos que buscam atestar a investigação proposta na pesquisa, que tange às questões de Gênero, Pedagogia e Educação.**

Por algumas vezes, foi perceptível vê-la angustiada e outros momentos mostrou-se entusiasmada com o decorrer das situações. Ao todo, foram nove encontros, destes, quatro ocorreram na UEPB, três deles foram na própria sala de aula em que a mesma estudava, sempre ao término das aulas, e um encontro no corredor da instituição, esse último momento, a estudante estava menos tensa, do que o percebido nos três primeiros, a conversa fluiu bastante, ao mesmo tempo em que dialogamos sobre educação e gênero ao observávamos a linda paisagem verde que ornamentava os arredores da instituição, os demais encontros ocorrem na escola campus da programa de residência, no período vespertino, onde acompanhou-se de perto a atuação da estudante na residência pedagógica.

Sobre os encontros na escola, foram dedicados a observar o cotidiano da mesma, nestes, houve pouca troca de diálogos entre nós, conversávamos no intervalo da aula, dedicou-se apenas aos registros descritivos dos acontecidos que serão elucidados logo a seguir. Neste sentido, visando fundamenta-se teoricamente sobre o observar, ancorou-se também, na proposta de Lüdke, que diz:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (Lüdke; André 1986, p. 25).

Para as autoras, observar vai além de detectar visualmente o objeto, a pessoa ou o local de pesquisa, é preciso que haja um planejamento sistematizado, que irá guiar o percurso do pesquisador visando que ele possa saber “o quê” irá observar e “como” irá organizar essa observação, visando o desenvolver um bom trabalho em campo, assim como também reunir dados para a construção de possíveis hipóteses e/ou respostas. Por essa definição pautaram-se as observações e prosseguimento do trabalho, que embora desafiador em alguns momentos, foram muito relevantes para construção desse escrito.

## **1º Encontro: Conhecendo a estudante trans e a futura pedagoga – parte 1**

*“Eu posso ser uma mulher com várias possibilidades de atuação”  
(I).*

---

Pode ser que em dados momentos apareçam poucos trechos da fala dela e em outros apareçam bem mais, os trechos que aparecem transcritos, foram escolhidos justamente pelo fato de se correlacionarem ao problema de pesquisa, e serviram de aporte para o produto educacional que estava sendo construído.

O primeiro encontro com a estudante, ocorreu ao término da sua aula de Psicologia Educacional III, cumprimentamo-nos, e perguntei inicialmente como deveria tratá-la, e como a mesma se identifica, ela respondeu: *“Sou mulher trans não-binária, e me trate pelos termos que designam o gênero feminino”*, assim o fiz.

Nessa conversa inicial, questionei sobre a escolha do curso de Pedagogia e como ela se sente enquanto estudante e futura pedagoga, ela destacou: *“venho sofrendo alguns contratempos, especificamente em virtude de minha transição de gênero”*. Segundo ela, surgiram algumas dificuldades na UEPB, a estudante, *“tenho tido dificuldade em usar o banheiro, e também tenho problemas quanto ao tratamento que direcionam a mim, pois alguns se recusam em usar o pronome correto ao se referirem a mim, além de outros impasses que enfrento enquanto residente na escola-campo em que estou inserida para realizar as atividades, por causa de alguns funcionários e alunos que não compreendem meu processo de transgeneridade”*.

Quando questionada sobre ser uma profissional pedagoga ela respondeu: *“Eu quero fazer a diferença, pois assumo um lugar que poucas não conseguiram chegar, devido à sociedade transfóbica inviabilizar esse acesso, mas pretendo sim concluir Pedagogia e fazer minha carreira”*.

Dialogamos um pouco mais e, após essa conversa inicial, agendamos mais três encontros na UEPB, e só então partiria para observá-la na residência, quando a mesma se sentir confortável. Nesse primeiro momento, percebi a estudante um pouco descontente, sentia que ela estava com certa dificuldade de lidar com muitas coisas ao mesmo tempo, tanto no que diz respeito a mudança de gênero, quanto a aceitação por parte dos que convivem com ela, optamos em deixar para observá-la na residência a posteriori.

Esses vários acontecimentos em um mesmo momento, podem ter gerado esse misto de alegria e tristeza, euforia e desalento que pode ser percebido no primeiro encontro. A pessoa transexual enfrenta vários desafios, dentre eles aceitar um novo corpo e desconhecer um antigo, tal ação, nem sempre é algo fácil devido a pressão da sociedade que padroniza os seres, e por vezes desconhecem ou repudiam essas modificações corporais, tal (qual o) preconceito está cravados no meio social brasileiro, que em grande advém de pessoas conservadoras.

Recente mapeamento realizado pela Organização Não Governamental (ONG) Todos pela educação<sup>24</sup>, mostrou que apenas 25,5% das escolas de todo território nacional brasileiro desenvolvem algum projeto no concernente ao combate à LGBTfobia e ao machismo. O estudo ainda destaca que esse percentual é o mais alto nos últimos dez anos. Diante do citado anteriormente, temos um percentual de 75% de escolas que ainda não desenvolvem ações que tragam a reflexão acerca da diversidade e do respeito as mulheres.

Desse modo, como iremos almejar uma sociedade mais justa e inclusiva, se a própria escola não abraça a pauta da inclusão? Como poderemos almejar que os sujeito alvos de preconceito e discriminação que surge já na educação básica, possam ter forças para chegar no ensino superior, o caminho pode ser o mesmo, mas, alguns dispõem de uma estrada mais plana. Sobre a dificuldade existente para pessoas trans Cruz (2020) afirma que:

Há a necessidade em se desenvolver políticas públicas que assegurem a inclusão e o acolhimento às pessoas transexuais. Vale ressaltar que não é (a transexual) o transexual que deve se adequar à sociedade, esta que precisa mudar os códigos de valores e condutas a fim de aceitar as diferentes formas de expressão de gênero (Cruz et. al. 2020. p. 309).

O autor destaca a trajetória de luta que a pessoa trans precisa enfrentar, e por muitas das vezes não dispor de auxílio emocional, da família, amigos e do estado (dessa forma, todos esses aspectos contribuem de forma negativa para o abandono dos sonhos e, conseqüentemente, a desistência do processo transitório) prefere abandonar seus sonhos, ou até desistir da transição. Para mudar esse cenário é necessário a garantia de políticas públicas de inclusão, que acolham as pessoas trans e oportunizem possibilidades de inserção e crescimento na sociedade.

## **2º Encontro: Conhecendo a estudante e a futura pedagoga – parte 1**

No segundo encontro, foi possível perceber a estudante mais tranquila, a mesma já fazia uso de adornos e vestimentas tidas como “femininas”, e se mostrava mais envolvida em sala. Retornamos à conversa sobre a Pedagogia enquanto escolha

---

<sup>24</sup> BATISTA, Lívia. Apenas 25% das escolas brasileiras têm ações contra machismo e LGBTfobia; menor índice em 10 anos. **Diadorim**, 2023. Disponível em: <<https://adiadorim.org/noticias/2023/07/apenas-25-das-escolas-brasileiras-tem-aco-es-contra-machismo-e-lgbt-fobia-menor-indice-em-10-anos/>>. Acesso em: 25, julho 2023.

profissional, quando questionada sobre sua atuação num futuro próximo, a estudante pontuou: *“Eu sei que não será fácil, pois há muitos tabus a serem quebrados, e um deles é a escola receber mulheres trans pedagogas”*.

Quando questionada sobre a escolha em ser Pedagoga, diante de uma variedade de cursos, ela responde: *“Eu gosto do curso, como pedagoga em sala irei ser aquela que irá quebrar paradigmas, aqui na UEPB é como se estivesse em outro universo. Na sala de aula poderei contribuir para educar formalmente os filhos dos outros, fazendo que sejam pessoas inteligentes e saibam respeitar as diferenças”*.

Quando questionada a respeito de sua condição enquanto mulher trans e Pedagoga em formação, a estudante se posiciona afirmando: *“Eu estou dando os primeiros passos de atuação, posso construir uma consciência no outro, além de construir também uma postura de enfrentamento, Paulo Freire diz {Educação não muda o mundo muda as pessoas}, eu enquanto pedagoga pretendo construir o respeito sobre meu novo gênero, dialogando com os(as) alunos(as), falando sobre as diferenças existentes, além disso mulheres trans existem, são inteligentes, e precisam serem respeitadas, e isso começa pelo o uso correto do pronome”*.

Esse desejo da estudante em trazer junto da sua atuação futura na educação, essa mudança tão sonhada para as pessoas com identidade de gênero diferente do padrão, pode ser entendida também como uma forma de romper com os padrões do determinismo biológico que por vezes é ensinado na escola e que não considera os fatores subjetivos na construção do ser humano.

NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1967, p. 9 II).

Para a autora tornar-se mulher, perpassa por uma mudança daquilo que se é originalmente, em busca do novo como forma de apresentação de si perante a sociedade, neste sentido o determinismo biológico define o sexo, enquanto os fatores sócios culturais auxiliam na construção da mudança de gênero, para que a pessoa assuma para si e para o outro suas concepções subjetivas. Esse encontro do eu com o próprio eu, nem sempre é um processo fácil, perpassa por etapas, mudança de hábitos, e vários questionamentos, que levam tempo e precisam ser considerados.

### **3º Encontro: (a estudante e a experiência da residência pedagógica, um passo a mais para sua formação)**

Neste dia, conversamos especificamente sobre a atuação da estudante na Residência Pedagógica, e quais os desafios que ela enfrenta para sua atuação. A estudante mostrou-se bastante interessada, percebi na sua fala muito gosto pelo trabalho, ela ressaltou que tem sido: *“uma experiência desafiadora, porém, gratificante, embora perceba a escola de ensino fundamental muito fechada a questão do novo, do gênero diferente”*.

A estudante destacou que para estudar e atuar precisa acordar cedo, vir para UEPB, e de lá, ir direto para as atividades da residência, a referida aponta que foi muito bem aceita pela professora preceptora, e que se sente confortável na sala *“apesar dos apesares”*, percebe-se que as vezes ela tem um olhar bem reflexivo, como se estivesse fazendo uma leitura mental de si mesma.

Ela disse identificar-se com a sala de aula, mas acredita que *“a gestão das escolas não sabe lidar com alguém diferente, se caso soubesse seria mais agradável”*, quando questionada sobre sua atuação enquanto mulher trans, ela diz: *“Ah meu querido, isso é preciso dizer, o espaço tem muito do preconceito velado”*<sup>25</sup>.

Na escola a estudante desenvolveu atividades de acompanhamento, e auxílio nas várias disciplinas com ênfase em língua portuguesa, matemática, sob a supervisão da docente preceptora, o que segundo ela: *“Tem disso de grande auxílio para mim, principalmente por que ela me aceita como sou e luta por minha permanência lá. Às vezes penso o que ela passa, por lutar para que eu esteja lá”*.

A escola embora seja um lugar aberto ao múltiplo, tem suas marcas de resistência perante alguns sujeitos, em virtude do tradicionalismo persistente nas relações sociais como um todo, que acabam por ditar as relações da escola, esse tradicionalismo impede, por exemplo, de apreciar algo novo, e desconsidera o que difere do igual.

De acordo com Louro (1997) nos contextos sociais do dia a dia, é comum observarmos uma atribuição natural de determinados comportamentos às mulheres,

---

<sup>25</sup> O termo **preconceito velado**, foi popularizado por pesquisadores da Universidade de Harvard que se uniram com o objetivo de identificar, por meio da neurociência, a forma como atitudes e opiniões cotidianas escondem preconceitos. LIMA, Bruno. **Como o preconceito velado atrapalha a performance de sua empresa**. Forbes. 08-12-2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2021/12/como-o-preconceito-velado-atrapalha-a-performance-de-sua-empresa/#>. Acesso em 30 de junho. 2023.

tais como gestos delicados, postura graciosa, pudor, habilidades no trato com crianças e assuntos domésticos, expressão afetiva e timidez. Por outro lado, para os homens, são associados gestos e linguagem mais fortes, maior aptidão física, extroversão, uma menor demonstração de afeto e delicadeza, além da proibição cultural de expressar emoções como o choro.

As teorias pós-estruturalistas representam uma ruptura significativa com a lógica binária tradicionalmente associada à teoria de gênero. Ao enfatizar a diversidade humana e desvincular o sexo anatômico da identidade de gênero e da orientação sexual, essas teorias têm sido fundamentais para repensar e compreender as múltiplas facetas das feminilidades e masculinidades. O modelo binário-heteronormativo, que estabelece relações entre homens (masculino) e mulheres (feminino) como padrão normativo, tem sido uma fonte de exclusão e violência contra indivíduos que não se encaixam nessa estrutura. Essa lógica binária não apenas limita as possibilidades de expressão de gênero, mas também reforça estereótipos e normas de comportamento que perpetuam desigualdades e injustiças.

As teorias pós-estruturalistas, como as discutidas nos estudos de Louro (1997, 2000, 2014), proporcionam uma abordagem mais ampla e inclusiva para entender as experiências de gênero. Elas desafiam as noções tradicionais de masculinidade e feminilidade, reconhecendo a complexidade e fluidez das identidades de gênero.

Ao destacar a diversidade de experiências e vivências de gênero, essas teorias abrem espaço para uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder e as formas de opressão presentes na sociedade. Elas também fornecem ferramentas conceituais para analisar e criticar as normas e hierarquias de gênero que permeiam as instituições e práticas sociais. Portanto, as teorias pós-estruturalistas são essenciais para desafiar e transformar as estruturas sociais que sustentam a discriminação e a violência de gênero. Elas nos convidam a questionar os pressupostos e preconceitos arraigados em relação ao gênero, e a trabalhar em direção a uma sociedade mais igualitária e inclusiva para todos os indivíduos, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Esses padrões também se refletem no ambiente escolar, onde observamos a segregação por gênero em situações como filas, grupos de trabalho, atividades físicas e brincadeiras. Adicionalmente, são estabelecidas normas específicas de comportamento em sala de aula, diferenciadas para meninos e meninas, reforçando estereótipos de gênero. No entanto, é importante destacar que tais padrões não

apenas moldam comportamentos, mas também regulam as preferências sociais e afetivas. Por exemplo, meninos e meninas muitas vezes são direcionados a estabelecer relações de amizade exclusivamente com o mesmo sexo, enquanto relações mais afetivas, como demonstrações de carinho e abraços, são desencorajadas.

Essa dinâmica social, embora muitas vezes internalizada e aceita, pode perpetuar estereótipos prejudiciais de gênero, restringindo a liberdade de expressão e influenciando a forma como as pessoas se relacionam e se comportam desde a infância até a vida adulta. A desconstrução desses padrões e a promoção da igualdade de gênero são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em outras palavras, a escola tornou-se um lugar de reprodução de modelos sociais de dois gêneros distintos, ou seja, uma binaridade que define o que é ser homem e o que é ser mulher, e tudo aquilo que hoje se apresenta contrário a essa concepção não é bem aceita, isso está associado a vários fatores, a religião que perpetua desde sempre a figura do homem e da mulher como seres únicos, e isso vai sendo transmitido de geração em geração invalidando existências não-binárias. A respeito, afirma Bourdieu (1999, p. 41) que o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

A questão de gênero na escola, à luz das reflexões de Bourdieu (1999), revela-se como um fenômeno complexo, onde as estruturas sociais se entrelaçam com as práticas educacionais, contribuindo para a perpetuação das desigualdades de gênero. Bourdieu destaca que o sistema escolar desempenha um papel fundamental na conservação das hierarquias sociais existentes. Ao fornecer a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, a escola sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural. Nesse contexto, as construções sociais de gênero são reproduzidas e reforçadas, muitas vezes de maneira implícita, através das interações cotidianas, das normas e dos currículos escolares.

A escola, portanto, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um campo onde se reproduzem e legitimam as normas de gênero da sociedade. Essas normas podem se manifestar de diversas formas, desde a distribuição desigual de recursos e oportunidades entre meninos e meninas até a

perpetuação de estereótipos de gênero nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Por exemplo, é comum observar que meninos são incentivados a se destacarem em áreas consideradas mais "masculinas", como ciências exatas e esportes, enquanto meninas são direcionadas para áreas tidas como mais "femininas", como humanidades e artes. Além disso, a linguagem e as interações na sala de aula muitas vezes refletem e reforçam padrões de comportamento associados a cada gênero, limitando as possibilidades de expressão e desenvolvimento individual.

Diante desse cenário, é essencial promover uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e seus efeitos na reprodução das desigualdades de gênero. É necessário questionar as estruturas e normas que perpetuam essas desigualdades e buscar alternativas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade de gênero. Isso envolve não apenas a implementação de políticas e práticas inclusivas, mas também uma mudança de paradigma que reconheça e valorize a multiplicidade de identidades de gênero e promova uma educação que capacite todos os estudantes a se tornarem agentes de mudança social.

Neste sentido, a escola indiretamente promove a função de controle social, fazendo seus partícipes obedecerem a aquilo que a classe dominante pretende, todo aquele que não se encaixa na regra padrão e objetiva trazer alguma mudança para a escola, e tido(a) como estranho(a), e essa falta de oportunidade de conhecer o diferente cria o padrão do igual, com isso a importância da diversidade por vezes não é considerada no ambiente educativo.

#### **4º Encontro: A mulher e o batom vermelho na escola**

Esse foi o primeiro encontro com a estudante fora da UEPB, para acompanhar suas atividades como residente, foi um dos mais complexos marcados pela rejeição. Acompanhado da minha Orientadora, fomos visitar o local, na chegada fomos recebidos pela professora preceptora da estudante trans no programa, que nos informou da situação da estudante com relação aos outros sujeitos partícipes da escola. De acordo com a Professora preceptora:

*“Alguns alunos, pais e funcionários estariam questionando o modo de vestir-se e maquiar-se da estudante, o que para mim é apenas o jeito dela, nada mais que isso! Respeito as opiniões de quem pensa diferente, mas, Isa tem a vida dela, e não cabe a mim intervir nesse aspecto, minha função é receber e orientá-la para execução das funções na residência. Acho que todo mundo poderia buscar entender o outro, e essas questões de gênero estão presentes na escola, na rua, na sociedade, não tem como fugir. Eu mesma fiz um*

*mestrado pesquisando a temática, então, eu não estranho. Já aqueles que não entendem sobre o assunto, poderiam pelo menos pesquisar, buscar entender um pouco. Somos professores é normal essa diversidade na escola”*

<sup>26</sup>.

Quando perguntamos sobre a performatividade de gênero da estudante, é como ela tem percebido a aceitação das pessoas, assim ela destaca: *“Teve uma funcionária que chegou até a mim e veio me dá um batom de cor clara, afirmando que o batom vermelho que eu estava usando estava causando um desconforto no pessoal, agradei e disse: não quero! Vou continuar usando o vermelho mesmo”*. Essa dificuldade de aceitar o outro mediante os adornos que utiliza, inviabilizou naquele momento, a apreciação do trabalho da estudante trans por parte da funcionária da escola, fazendo com que o olhar estereotipado, sobrepusse o olhar para a pessoa enquanto profissional.

Essa atitude da estudante de usar batom vermelho, neste dia, foi objeto de comentários e sugestões de mudança. Para isto, precisamos lembrar que na história social, o uso do batom vermelho sempre foi tido como símbolo de ousadia feminina. Durante a idade média esse tipo de maquiagem não era permitido, a Rainha Elizabeth I era apreciadora do batom vermelho, e contrapondo-se às regras da Igreja, utilizava o vermelho para pintar os lábios, pois, acreditava que tinha poderes mágicos. No movimento do Sufrágio<sup>27</sup>, as mulheres feministas em oposição às regras conservadoras religiosas, utilizam batom vermelho nas manifestações como forma de protestar em busca dos direitos ao voto, e da participação no cenário político.

Para refletir sobre esse constrangimento causado pelo uso do batom vermelho, A feminista Mary del Priore (2014, p. 187) corrobora que essa reflexão dizer que:

*Não à toa, a expressão *make-up*, que designa ‘maquiar-se’ em inglês, também quer dizer ‘inventar’, ‘imaginar’. *To make-up a story*: todas as mulheres têm direito a se inventar, a se projetar na vida, como em uma tela de cinema.*

A estudante no processo de transgeneridade, vai reinventando o seu corpo e adequa para si, o uso e costumes da identidade feminina. Neste sentido, o uso da maquiagem, pode ser entendido como um marco no posicionamento dela enquanto mulher trans.

---

<sup>26</sup> Essa fala foi expressa pela professora preceptora da estudante trans que colaborou com o nosso estudo.

<sup>27</sup> Movimento sufragista, diz respeito à campanha idealizada por mulheres, em vários países, reivindicando o direito ao voto, entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX.

Em virtude da pouca informação que os partícipes do campo pedagógico têm, sobre as questões de gênero, o uso do batom vermelho foi visto como “ação provocativa” e “gerador de constrangimento” nos outros que não estão familiarizados com a diversidade de gênero. Na verdade, o uso do batom vermelho pode ter sido uma forma de externalizar a mulher em processo de construção, já para aqueles(as) que não compreendem a mudança no gênero enxergam a ação enquanto algo a ser repreensível.

Para entender esse movimento de estranheza diante da diferença do outro em sua forma de ser, vestir-se maquiar-se etc., precisamos compreender a quatro etapas do estranhamento para com o outro descrito por Saceanu (2015), a autora toma a teoria Freudiana como referencial e afirma:

*o recobrimento por uma identidade*, quando há uma tentativa de fixar uma imagem especular a fim de afastar a angústia decorrente do encontro com o estranho. Como um segundo destino do estranho, a autora aponta a *emergência da angústia*, em que o recobrimento por uma identidade falha e o sujeito é tomado por uma angústia paralisante [...] (Saceanu, 2005, p. 56).

O encobrimento por uma identidade surge como uma estratégia para lidar com a angústia proveniente do confronto com o estranho, buscando estabelecer uma imagem especular que forneça uma sensação de segurança e familiaridade. No entanto, a autora aponta que esse processo pode resultar em um segundo destino, no qual a tentativa de fixar essa identidade espelhada falha, deixando o sujeito imerso em uma angústia paralisante.

A emergência dessa angústia revela as limitações do recobrimento por uma identidade como uma defesa contra o estranho. O sujeito se vê confrontado com a fragilidade de uma construção superficial e, conseqüentemente, experimenta uma sensação avassaladora de insegurança.

Outro destino possível diante do estranho é a agressividade, que representa um terceiro caminho identificado pela autora. Nesse caso, a hostilidade surge como uma resposta à presença do elemento estranho, manifestando-se como uma forma de defesa ou rejeição. Essa abordagem reflete a dificuldade em aceitar e integrar aquilo que é percebido como diferente ou desconhecido.

Contudo, a autora sugere um quarto destino mais promissor, caracterizado pela “[...] possibilidade de abertura para o novo [...]” (Saceanu, 2005, p. 56). Essa perspectiva indica a capacidade de acolher o estranho como uma oportunidade para

a expansão e enriquecimento do self, em vez de uma ameaça a ser combatida. Ao adotar essa atitude, o sujeito se permite explorar territórios desconhecidos e experiências inovadoras, possibilitando um crescimento pessoal e uma ampliação dos horizontes individuais.

Dessa forma, para compreender o outro, por vezes, o estranhamento é ação que ocorre *a priori*, o percurso de modificação do sentimento de estranheza até a tolerância e/ou aceitação do outro é marcada pela angústia, que, por conseguinte, resulta ou não na provável abertura para conhecer a novidade. Para que essas ações sejam desenvolvidas, é preciso que o sujeito esteja aberto a pensar para além do seu ponto de vista, dogmas e crenças que por vezes constroem padrões de comportamento que são impostos em sociedade e não compreendem o diferente como algo normal.

Conforme Bortoletto (2019) Ao analisar a comunidade LGBTQIAP+, torna-se evidente que a compreensão de sua identidade é desafiadora devido à sua complexidade intrínseca. Embora a luta contra a homofobia seja um pilar central na construção dessa identidade, ela está longe de ser integralmente compreendida por aqueles que estão fora desse grupo. A visão dessa identidade como algo que se desvia do padrão estabelecido pode inicialmente parecer uma estratégia favorável para promover sua causa, mas, na prática, isso nem sempre se concretiza.

Vivemos em um mundo que tende à homogeneização global, um fenômeno alimentado pelo longo processo histórico de ocidentalização mundial, impulsionado pela globalização. Isso disseminou a ideia de que a Europa Ocidental representa o paradigma da modernidade, enquanto outras culturas, especialmente o Oriente, são rotuladas como não desenvolvidas, mantendo concepções consideradas bárbaras e ultrapassadas. O termo "outro", interpretado como "exótico" por Hall (2015b) e entendido aqui como uma expressão de alteridade, foi concebido para diferenciar aqueles que não se encaixavam na evolução questionável preconizada pela população dominante: colonizadora, masculina, europeia e branca. Isso destacava a intolerância em relação àqueles que não compartilhavam essas características.

Essa dinâmica de alteridade teve inúmeras consequências. Enquanto a comunidade LGBTQIAP+ busca principalmente o fim da homofobia e tem na resistência a esse fenômeno seu principal motivo de coesão, aqueles que os rotulam como "outros", representando o padrão heteronormativo ocidental, inadvertidamente perpetuam um ciclo de preconceitos fundamentados em concepções ultrapassadas.

A compreensão dessa ideia de "outro", conforme proposta por Hall (2005b), revela a falsa face da identidade construída para a comunidade LGBTQIAP+, uma face influenciada significativamente pelo poder midiático, que hoje desempenha um papel penetrante na vida e na construção identitária de todas as pessoas.

### 5º Encontro: A atuação da estudante trans e a sua Didática em sala

Neste encontro, a observação ocorreu na escola e a experiência descrita foi a atuação da estudante que estava realizando uma revisão com os(as) alunos(as) referente ao conteúdo de Matemática: multiplicação. A mesma utilizava de livro didático, lousa, e exposição dialogada sobre o conteúdo. Durante a aula percebeu-se que a estudante tem um bom domínio em matemática.

A explicação foi realizada sob supervisão da professora preceptora, estudante trans não apresentava timidez durante a explanação do conteúdo, além de conseguir fazer com que os(as) estudantes participassem da aula estudante trans conseguiu levar o conteúdo da matemática correlacionado as vivências cotidianas dos(as) alunos(as).

Em dado momento ela perguntou: “Alguém, se dispõe em vir resolver junto comigo na lousa?”, um aluno diz: (Eu vou). Como estratégia didática participativa, a estudante organiza na lousa algumas situações problema, e convidou os(as) alunos(as) a virem responder as questões junto com ela, fazendo com que os(as) estudantes participassem ativamente da aula.

**Figura 11** – Estudante explicando operações de multiplicação na lousa.



Fonte: Registro do pesquisador/2023.

Não foi observado neste dia reações ou preconceito por parte dos(as) estudantes, e nenhum tipo de constrangimento por parte dos funcionários. Em aula, os(as) alunos(as) pareciam mais próximos, chamavam a estudante pelo nome que a mesma se identifica. Quando questionada sobre essa questão, ela respondeu: *“Foi difícil, no início eles erravam, me tratam no masculino, ainda ocorre de vez em quando então eu explico que agora sou ela, e aos poucos eles vão se acostumando”*.

Uma das coisas que merece destaque, diz respeito à didática que a estudante apresentou na condução dos conteúdos, a forma com que a mesma conduziu as explicações em aula. No início a turma conversava bastante, o que não é de se estranhar para uma turma do Ensino Fundamental, na qual as crianças, interagem, brincam e são enérgicos(as) nas maiorias das vezes. Aos poucos se acalmaram e a estudante desenvolveu os conteúdos.

A respeito da didática exercida pela estudeante, e que integra o trabalho pedagógico, Gasparin (1994, p. 64) afirma: "didática significa arte de ensinar, em que todos os termos dessa expressão trazem, entre seus vários sentidos, o de ação, exercício, atividade." Corroborando com essa propositura os escritos de Moura, In: C; Carvalho (2001, p. 145), que afirmam: "Os sujeitos que são professores aprendem a lidar com pessoas colocando-se em posição de aprendizes. Desenvolvem atitudes de ensinadores".

Embora a estudante, não seja graduada, foi notável que o processo de formação acadêmica na UEPB, aliado ao programa de residência pedagógica, tem contribuído bastante para sua formação, evidentemente, ainda precisa de aprimoramentos, mas, diante do processo que a mesma vem realizando de mudança de gênero, frente ao preconceito que a mesma relata ter sentido, ela conseguiu desenvolver as atividades de cunho pedagógico de modo satisfatório, sem que os impasses secundários a impeçam de obter êxito.

A estudante mostrou uma boa didática, conseguiu expressar o conteúdo com fluidez, planejou e executou uma aula dinâmica no sentido de trazer os(as) alunos(as) e alunas para participarem das atividades, relacionou as questões da aula com a vivência dos(as) estudantes, esses e outros aspectos na execução das tarefas pedagógicas foram considerados por ela como parte da didática estudada no curso de licenciatura em Pedagogia da UEPB.

Em sala, a professora preceptora ficou ao lado acompanhando o trabalho dela, e a orientou, quando necessário. A estudante apresentou domínio nos conteúdos de

matemática, que embora seja uma disciplina complexa para grande parte dos(as) estudantes, ela conseguiu explicar as operações de forma simples e direta. Além disso, ela conseguiu problematizar as operações que explicou no quadro com tarefas do cotidiano do estudante. e conseguiu neste dia fazer boas correlações do conteúdo com a vida do educando, de modo que os(as) estudantes ficaram atentos a explicação sem que houvesse muita dispersão durante a explicação.

A Didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino por meio dos seus componentes - os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem- para, com o embasamento na teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos(as) alunos(as) (Libâneo, 2013, p. 53).

Desse modo, é necessário que o estudante de licenciatura, aprenda através dos estudos da didática, os métodos de ensino que viabilizem a aprendizagem efetiva do educando, de modo a torná-lo autônomo na construção de seu próprio conhecimento, além de possibilitá-lo a sua utilização no cotidiano social.

Ao término da aula, perguntei a estudante como ela enxerga sua performance docente? A mesma afirmou: *“A gente estuda, vai aprendendo, embora eu perceba que muitos(as) alunos(as) têm dificuldade em matemática e português, é preciso encontrar um modo, uma forma didática para que eles aprendam”*. Isso mostrou, de certo modo, um compromisso dela com a prática pedagógica, que por vezes pode passar despercebida por aqueles(as), que não conseguem dissociar o lado profissional do lado pessoal, e que é preciso em qualquer ambiente de trabalho.

Isso mostrou a importância da escola abordar as discussões de gênero estimulando a compreensão e respeito ao outro, pois, inúmeros profissionais são julgados sem que antes seja concedido a oportunidade de apresentar seu profissionalismo.

Seffner e Reidel (2015) apontam que é evidente que a discussão sobre transexualidade demanda uma investigação aprofundada e deve ser incorporada nos diálogos dentro do ambiente escolar, tanto entre estudantes quanto entre professores/as. Isso resulta na representatividade plural das diversas pessoas que integram o espaço educacional. Berenice Bento (2011, p. 553) ressalta a necessidade de a escola promover diálogos sobre a diferença e reiterar as pessoas:

Reiterar significa que é através das práticas, de uma interpretação em ato das normas de gênero, que o gênero existe. O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infundáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza.

A abordagem de Bento nos incita a repensar o significado do gênero para diferentes grupos culturais e sociais, questionando o que podemos reiterar e reintegrar em nossas práticas, especialmente no âmbito educacional. Introduzir diálogos sobre a noção de identidade de gênero amplia as abordagens para além da 'genitália' de cada pessoa, permitindo que a comunidade escolar perceba que a diversidade de identidades sexuais está presente. Isso evidencia que vivemos imersos em processos culturais dinâmicos, nos quais as linguagens, regras, costumes, valores e sentimentos aprendidos podem ser apreendidos de acordo com o grupo ao qual nos relacionamos. Essa perspectiva enriquece a compreensão da identidade de gênero, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e reflexivo.

#### **6º Encontro: Sobre a aula de cuidados pessoais e *skincare***

Ao chegar na escola, encontrei com a estudante trans na entrada, ao perguntar como seria a aula, ela me explicou: *“hoje a aula será sobre skincare com esse nome skincare, já que não gostaram porque inicialmente foi sugerido o nome maquiagem aí mudamos o nome”*, ela continuou explicando *“construímos uma aula para disciplina de ciências sobre cuidados pessoais e maquiagem, mas o termo maquiagem não foi bem aceito, tivemos que enviar um pedido de autorização aos pais ou responsáveis, para que liberassem os(as) filhos(as) para participarem da aula, alguns rejeitaram, a maior parte concordou, então decidimos mudar o termo e ficou aula de cuidados pessoais e skincare”*.

Esse ocorrido, provoca-nos a pensar sobre os conceitos que são atribuídos para aquilo que usamos, vestimos, e fazemos com nossos corpos. Se voltarmos à história, na Grécia antiga 3.000 A.C, já se faziam uso de maquiagens. No período do Renascimento reis e rainhas faziam uso dos itens de beleza, pois estes, lhes eram tidos como forma de poder, esse costume de maquiar-se, no entanto, era repreendido pela igreja Católica que associava o uso desses produtos a sensualidade, devassidão, assim aqueles(as) que se maquiavam estavam se “corrompendo” (Vita, 2008).

Homens e mulheres usavam. [...] A gama de cores da maquiagem de Catarina era bem variada; seus rugos iam do vermelho forte aos tons pastel, para contrabalancear. Essa maquiagem era mais para enfeitar, ressaltar do que mesmo para encobrir as imperfeições da pele. Uma curiosidade é que Henrique III, filho de Catarina, usava maquiagem tão exagerada e carregada tanto no perfume que foi diversas vezes repreendido pela Igreja e pelas autoridades do governo. Sua filha, Margarida de Valois, era uma mestra nos artifícios, e introduziu na corte da França o hábito do ruge e método veneziano de tintura dos cabelos. Molhava os cabelos com soda ou alúmen e os deixava secar ao Sol (Vita, 2008, p. 68).

Para o autor, a maquiagem na época servia para melhorar a aparência, e estava relacionada também ao uso de perfumes, que passavam a imagem de poder e luxúria. Essa cultura do Brasil de embelezar o rosto foi construída pelos índios que realizavam pinturas corporais como forma de apresentação e culto aos deuses nas tribos, porém as religiões mais conservadoras viam no maquiagem-se uma forma de causar sensualidade, ser provocativo, e isso foi passado de geração em geração.

Durante toda a aula foi notável o entusiasmo dos(as) estudantes, e em nenhum momento foi afirmado que meninos ou meninas deveriam usar ou não maquiagem, apenas foi apresentado o conceito de higiene pessoal, em seguida demonstração de como lavar o rosto, seguido de orientações sobre cuidado com o sol por causa do câncer de pele e recomendações do uso do protetor solar.

Ao término, algumas alunas se dispuseram a realizar uma simples maquiagem e foi explicado de maneira bem sintética como produzir uma maquiagem, além de ter sido conversado a respeito na economia que é gerado nas indústrias em virtude da grande venda de cosméticos, e nos salões de beleza.

Lima (2021), em sua dissertação intitulada “A biografia de uma professora transexual em Brasilândia/MS: diálogos formativos e percursos sobre a diversidade sexual” apresenta os desafios vivenciados na escola de uma professora trans chamada Jhenifer. Ela relata que aos 15 anos, reconheceu sua identidade como trans e, aos 18 anos, decidiu tornar isso público, buscando alinhar o corpo com a verdadeira identidade de gênero. Em 2018, conseguiu a retificação do meu nome, amparada pelo Decreto nº 8.727 de 28 de abril de 2016, que trata do uso do nome social e do reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal.

Com formação em Licenciatura em Arte e especialização em Arte Educação, Jhenifer iniciou sua carreira docente em 2017, ao ser aprovada em concurso público

na cidade de Santa Rita do Pardo, MS. Ela disse que o início não foi fácil, pois as pessoas não estavam acostumadas a lidar com pessoas trans, e sua capacidade profissional foi frequentemente questionada. Em 2019, por meio de outro concurso público municipal, retornou para sua cidade natal, Brasilândia, MS, assumindo a posição de professora de arte no quadro efetivo da Prefeitura Municipal. Nesse ambiente, ela disse que nunca enfrentou preconceito, pois todos já conheciam sua história. Na sala de aula, foi acolhida pelos(as) alunos(as), que respeitaram sua identidade, e sempre que possível, eles promoviam discussões sobre identidades de gênero.

Em sua narrativa, Jhenifer destacou que em sua experiência profissional, mesmo enfrentando desafios, conseguiu conquistar respeito e admiração dos pais e da equipe gestora, demonstrando que a compreensão de gênero permeia o cotidiano escolar. Diante desse relato podemos perceber que

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (Louro, 2000, p. 30).

A ausência e o silenciamento em relação à diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar colaboram para a perpetuação da violência e do preconceito. A sala de aula deve ser um espaço dedicado à formação e ao respeito pelos direitos humanos, incentivando os educadores a assumirem a responsabilidade no enfrentamento de todas as formas de discriminação no contexto escolar.

Abordar a diversidade sexual não apenas se relaciona com a promoção da igualdade, mas também se conecta com a dificuldade de compreender a própria sexualidade. Reconhecer a sexualidade como uma construção em constante diálogo com o outro e com o contexto social é crucial para entender o processo que culmina na formação das identidades individuais.

### **7º Encontro: (Celebrando a vida com a estudante trans)**

Embora a estudante em alguns momentos tivesse pontuado: “*Estou angustiada com muitos aspectos, sei lá parece que não sou bem vinda*”, parte dos integrantes da

escola decidiram fazer uma surpresa prévia de seu aniversário, como forma de acolher a mesma e mostrar que ela é importante naquele lugar. Acordou-se em realizar uma surpresa no intervalo da aula. A colega da estudante, também residente do programa, organizou a comemoração e fez o *feedback* com os(as) estudantes.

Essa ação que remete ao acolhimento é muito importante em especial para aqueles(as) que estão inseridos nas primeiras ocupações de formação profissional, segundo Cardoso e Ferro (2012, p. 552-563), pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), por não se adequarem às normas que “definem os padrões de sexualidade e de gênero, são alvos de estigma, discriminação e violência. As reiteradas violações de seus direitos e a exclusão social geram sofrimento, adoecimento e morte prematura”.

Neste sentido abraçar a diferença do outro, e buscar alternativas que construam pertencimentos aos espaços que ocupam oportunizam melhor desenvolvimento das relações intersubjetivas, assim como também progresso nas atividades realizadas.

A surpresa foi muito bem aceita, a estudante ficou bastante emocionada, e afirmou aos presentes na sala: *“Fico emocionada! Hoje também é um dia especial, pois consegui meu novo registro que certifica meu novo nome, eu não sei como agradecer, só dizer que estou emocionada, é isso, obrigada a todos!”*.

Ao término conversei com ela e ela disse que: *“fico triste por que sei que às vezes sou excluída, mas isso que ocorreu hoje é uma prova que muitos gostam de mim”*, essa surpresa fez a estudante perceber que há pessoas que a valorizam, confiam no trabalho dela, e que aquele momento por mais simples que tivesse sido, apresentava essa ação. No final os(as) alunos(as) deram um abraço coletivo o que ficou evidente que as crianças não apresentam preconceito, elas podem em determinado momento não saber agir diante do novo, ou reproduzir aquilo que lhes foi ensinado, mas, naturalmente as crianças são puras em sua essência.

Na sala, as crianças mostram-se receptivas e abertas a dialogar e interagir com pessoas diferentes. Alguns outros funcionários da escola, participaram deste momento, e também proferiram os parabéns e apoiaram a estudante em sua trajetória.

De acordo com Lima (2021), é responsabilidade da escola, enquanto local de sistematização do conhecimento, ampliar os diálogos e adotar uma pedagogia democrática. Essa abordagem deve compreender a historicidade de cada indivíduo,

promovendo o protagonismo do estudante e contribuindo para o desenvolvimento de metodologias mais ativas e coletivas.

No contexto escolar, ainda há muito a ser discutido acerca da representatividade da identidade de cada profissional, como evidenciado nas narrativas da professora, que destacam as dificuldades em normalizar as ações profissionais de uma mulher trans. Integrar as histórias de vida com as trajetórias profissionais nos permite perceber a necessidade de inserir tais discussões no âmbito educativo, considerando que a essência da educação é formar para a pluralidade.

No espaço escolar, demarcado por currículos, normas e regras, frequentemente outras dimensões, como os temas relacionados ao gênero e à sexualidade, são silenciadas. Como aponta Lima (2021), a escola pública lida diariamente com diversas formas de diversidade, e é por meio da compreensão da alteridade que se pode desenvolver o respeito à diferença, tratando o outro com igualdade de condições. No entanto, a instituição escolar, muitas vezes, tende a silenciar e neutralizar a pluralidade, adotando práticas homogeneizadoras e disciplinadoras em relação aos indivíduos. Portanto, é imperativo implementar ações que potencializem o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando a diversidade cultural de cada indivíduo.

### **8ª Encontro: A aplicação da prova SAMA<sup>28</sup>**

As avaliações externas que ocorrem nas escolas de educação básica, são de grande importância para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens e oferecer ao professor um panorama da turma, contribuindo no planejamento de ações de recomposição de aprendizagem. Os(as) estudantes bolsistas residentes de programas, têm essa oportunidade de acompanhar esses processos e então, conhecerem de perto como é a atuação docente na educação básica, e como é feito o monitoramento das habilidades e competências que são exigidas pela BNCC.

A resolução 01, de 01 de fevereiro de 2019. Estabelece normas para a organização e funcionamento do Suporte Pedagógico Direto nas Unidades de Ensino de Campina Grande-PB, nos incisos XIV e XV, diz:

---

<sup>28</sup> SAMA - Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem, promovido pela Prefeitura Municipal de Campina Grande -PB.

XIV - Aplicar, tabular e analisar os resultados, propondo intervenções pedagógicas necessárias ao Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama).

XV - Analisar juntamente com os demais membros da equipe pedagógica da Unidade de Ensino os resultados das avaliações internas e externas, criando estratégias e sistematizando o trabalho pedagógico, supervisionando de forma presencial o trabalho do/a gestor/a e das atividades nas escolas e sendo elo entre as escolas e a Seduc/CG (Campina Grande, 2019).

Essas avaliações visam verificar o nível de aprendizado dos docentes, assim como também, apontar em quais matérias os discentes apresentam maior defasagem, na intenção de traçar estratégias didáticas pedagógicas para melhorias do ensino. Durante a aplicação das avaliações o professor titular da turma é direcionado para outra sala. Não é permitido aos estudantes durante o momento da aplicação consulta a materiais, conversa com outros colegas de sala, utilizar aparelhos eletrônicos, as provas são impressas com questões de múltipla escolha, além de um gabarito que precisa ser preenchido e devolvido junto com o caderno de provas ao final da aplicação.

Desse modo, foi solicitado a estudante que a mesma fizesse a leitura da avaliação para um aluno PcD<sup>29</sup>, ela assim o fez. A mesma realizou a leitura pausadamente, de todas as questões da avaliação, não intervindo em nenhum momento nas respostas, apenas leu a prova, quando solicitada para repetir ela assim o fazia. Percebeu-se nesta ação muita calma da mesma neste processo. Ao término da aplicação, as provas foram recolhidas e após o intervalo deu-se continuidade.

Conversando com a estudante sobre a aplicação da SAMA, sobre o que ela acha dessas avaliações ela disse:” *São necessárias, porque os(as) alunos(as) com deficiência precisam de maior atenção, mas eu acho que nem sempre há como uma prova avaliar todos por igual, esse aluno que eu li a prova para ele, ele sente muita dificuldade, tem autismo, eu mesma estou aprendendo sobre as avaliações que a escola recebe*”

No concernente à avaliação, segundo Sousa e Lopes (2010) as avaliações se originam como um resultado da reforma educacional decorrente da reestruturação gerencial do Estado brasileiro. Elas desencadeiam impactos significativos na lógica de gestão das políticas públicas, refletindo-se nas relações estabelecidas e nos processos de trabalho no âmbito educacional. Esse contexto ressalta a interconexão entre as mudanças nas políticas de avaliação e as transformações mais amplas na

---

<sup>29</sup> PcD - Pessoas com Deficiência.

administração estatal, evidenciando a complexidade das influências que permeiam o sistema educacional brasileiro.

Como discutido, a avaliação implica diretamente no trabalho dos gestores, uma vez que, os(as) estudantes não obtendo resultados satisfatórios, um plano de metas e estratégias precisa ser produzido coletivamente na intenção de mudar o cenário. Além disso a referida avaliação em pauta, prepara os(as) estudantes para a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>30</sup>.

### **9ª Encontro: Sobre a experiência da pesquisa com a estudante trans**

No último encontro, reuni-me com a estudante via chamada de vídeo pelo *GoogleMeet*, foi um momento de partilharmos um pouco sobre a pesquisa, e discutimos sobre sua participação. Quando questionada sobre ter participado do presente estudo, ela afirmou: *“Gostei muito por ser a primeira vez que algo assim veio até mim, teve a questão da experiência por ser na UEPB e na residência pedagógica, e tudo isso está agregando conhecimento para mim”*.

Foi perguntado também se ela tinha algo a pontuar, alguma crítica a fazer, ela respondeu: *“O horário dos encontros foi bem corrido, às vezes eu saia da UEPB direto para residência, e neste dia já tinha observação, então era muito corrido, houve algumas perguntas sobre a Pedagogia que eu não sabia responder por estar naquele momento do curso, fiquei desconfortável por não ter a respostas, e no início você errou o pronome, mas é compreensível se autocorrigiu é normal pois todos passam por essa adaptação, é um processo de lapidação’*.

Por conseguinte, perguntou-se o que ela espera do curso, diante do que ela tem vivenciado na universidade, na residência, e também por ter participado dessa pesquisa, ela afirmou: *“Estou feliz, quero contribuir na educação, mas, não especificamente nessa temática que você pesquisa (gênero), não é meu foco principal, meu foco na Pedagogia é a tecnologia! Acho muito importante sua temática de pesquisa, inclusive a universidade precisa ter mais momentos para refletir esse tema gênero, pois sinto falta, e na escola eu vi que as pessoas dão pouco valor a essas causas sociais. Não quero ser uma mulher trans que fala só sobre gênero, quero ir além. Quero ocupar outros espaços, embora a Pedagogia precise sim desse debate de gênero, com urgência!”*.

---

<sup>30</sup> SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, promovido pelo Ministério da Educação.

Diante do relatado podemos observar que a estudante tem evoluído, e buscado formas de compreender o espaço sala de aula e como se estabelecem as relações de poder dentro e fora dele. Esse experienciar, embora seja difícil, traz o amadurecimento para a estudante, além de uma trajetória de conquista de espaços que aos poucos abre-se para pessoas no contexto da diversidade de gênero.

Sobre a experiência essa é inerente à vida humana, o teórico Larrosa contribui para reflexão, afirmando que o sujeito da experiência é aquele(a) que se permite ser tocado por algo novo, podendo esse momento/ação/fato/ novo, modificá-lo(lá) ou não. Para o autor, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2014, p. 28), ou seja, a pessoa que passa pela experiência, que vive o processo e sente as alegrias e tristezas, pode estar disposto para abraçar a mudança.

Em consonância, podemos inferir que: O sujeito de experiência é aquela ou aquele que, de alguma forma, foi afetada/o pelo território de passagem, e que, nesse território, ao se permitir produzir algumas marcas, este sujeito possibilita ser tocado e se expor a toda e qualquer vulnerabilidade (Larrosa, 2002). Acreditamos que esse momento de reflexão também tenha contribuído para a estudante e que ela tenha levado consigo essa compreensão de que há pessoas que se importam com a causa trans, e que lutam para que a diversidade de gênero seja debatida nos espaços educativos como alternativa ao combate para toda e qualquer forma de preconceito existente.

Após os encontros para as observações realizadas em sala, em contraste com textos lidos, documentários assistidos, e outras tarefas que compõem esta pesquisa e objetivam trazer dados para comprovar aquilo que se discute, pode-se concluir aquilo que traçamos como hipóteses iniciais e obtivemos alguns aspectos que sintetizam nossas observações.

Ficou evidente as dificuldades por parte de alguns profissionais no campo educacional em lidar com pessoas de identidade de gênero diferente do habitual (macho e fêmea), e em específico, constatou-se também através dos relatos, que pessoas do campo pedagógico também não sabem e/ou não foram orientados a lidar com essa diversidade de gêneros.

Também observamos uma facilidade em lidar com pessoas de gênero diferente, advindo da professora preceptora, pois a mesma havia realizado um mestrado sobre a temática. Embora o mestrado não seja o pré-requisito, para saber

lidar com as diferenças existentes, a formação continuada é uma das alternativas para conhecer melhor outras realidades, e nesta ocasião em específico a formação da preceptora contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento das atividades da estudante.

Acredita-se que o simples fato do debate sobre gênero acontecer no âmbito da graduação, já contribui de forma positiva, para que essa estranheza frente ao outro que é diferente, possa ser amenizado. Além disso, observamos que embora gênero seja temática antiga, ela se posiciona como emergente para discussão no campo da Pedagogia, que agora não somente em sala de aula o professor vem atuar, mas, na atualidade ramifica-se o trabalho para os mais variados setores.

Constatou-se que existe a necessidade das escolas estarem abertas à diversidade de gênero, sendo mais acolhedora a esses modos de vida e menos apática com esses sujeitos. Aqueles que porventura, não são escolarizados podem manifestar rejeição, podemos até atenuar essa reação de estranheza, apontando a falta de acesso à informação, como provável causa dessas atitudes de não saber lidar com o diverso.

No entanto, uma vez que ações de estranhamento são oriundas de profissionais graduados na educação, percebe-se uma possível lacuna no próprio percurso formativo, que contribuem para opiniões cercadas de tabus. Espera-se que no mínimo, os graduados em Pedagogia embora não sejam obrigados a discutir gênero, saibam pelo menos lidar com o outro em sua diferença, ou, caso se interesse, possam buscar estudos que levem a compreensão dessas novas formas de ser e agir.

Esses trabalhadores(as) da área educacional estão em contato diariamente com uma infinidade de pessoas, e ter apreço por essa multiplicidade de formas de viver, é essencial para um bom trabalho, pois, da mesma forma que esperam ser aceitos em suas opiniões mais conservadoras, espera-se que também saibam lidar com quem tem opiniões mais abertas em um mundo cada vez mais moderno.

Esse sentimento de estranheza em relação ao outro, que é diferente de nós, tende a persistir quando existe uma inclinação para a padronização das pessoas, muitas vezes baseada em conceitos religiosos que têm raízes na história e nas formas de vida. Um exemplo disso pode ser observado na situação em que a estudante usou batom vermelho. Embora a solicitação para que ela o retirasse não tenha sido expressa com base em argumentos religiosos, é sabido que alguns princípios de fé discordam do uso desse acessório pois ser considerado “provocativo”.

Esse anseio por uniformidade, com o objetivo de fazer com que as pessoas se assemelhem, também se manifesta no ambiente escolar, que enfrenta o desafio de acolher a diversidade ao mesmo tempo em que tenta homogeneizá-la. O caminho mais sensato seria abraçar essas diferenças, proporcionando a oportunidade de conhecer a realidade do outro como um meio de promover uma convivência saudável e coletiva.

Mas quem é esse outro que nos incomoda? E por que o outro me causa estranheza pelo seu modo de ser? Para refletirmos sobre essas questões, precisamos destacar a fala de Lacan (Seminário 2, p. 15) que diz sobre o outro, em sua provocativa o escritor questiona: “O outro, o que é que o senhor quer dizer com isto? - é seu semelhante, seu próximo, seu ideal de (eu), uma bacia? Isso tudo são outros”. Para Lacan, o outro em sua diferença, é a parte essencial que necessitamos para nos construirmos enquanto pessoas e na dissimilitude do outro, que nos complementarmos enquanto indivíduos.

O outro nas relações escolares é aquele estudante/professor/funcionário que não faz o que faço, que usa roupas diferentes das minhas, que se adorna com adereços e enfeites que eu não uso, que pensa de modo oposto, que vê os assuntos e debates por outro prisma, e, nessa divergência de não ser igual, concede-me a oportunidade de tornar-me melhor, ao propiciar que enxergue o mundo e as coisas além das minhas próprias bolhas.

Vivenciar a realidade do outro é reconhecer também a profunda ignorância que existe em nós, e que aparece materializada na tentativa de fazer com que as pessoas ao nosso redor sejam cópias fiéis de nós mesmos. Com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pela estudante trans, torcemos para o aprimoramento, sabemos que isso leva tempo e deve estar associada a reflexão e muita leitura.

Constatou-se, no decorrer desta investigação, que surgem grandes impasses ao longo do caminho para uma mulher trans atuar no campo pedagógico. No entanto, isso não significa que seja impossível, pelo contrário, assim como a estudante outras mulheres trans conseguiram, isso mostra-nos a importância da luta em prol de uma educação crítica que dialogue sobre as garantias dos direitos dos grupos minoritários. Portanto, as reflexões deste estudo sobre a experiência de vida de uma estudante trans somam-se aos demais componentes da Dissertação, reforçando a desafiadora dinâmica que o ambiente educacional, particularmente o meio pedagógico, enfrenta ao se mostrar resistente diante de indivíduos com identidades de gênero diversas.

Acredita-se que esse cenário possa evoluir, e há uma notável tendência nesse sentido. Um exemplo disso é o aumento na realização de pesquisas semelhantes e o envolvimento de estudantes da comunidade LGBTQIAP+ em cursos de humanas, que estão escrevendo e debatendo amplamente essa questão com o objetivo de conscientizar e difundi-la ainda mais.

#### **4.2 O que dizem os estudantes de Pedagogia sobre as discussões de Gênero?**

A discussão sobre gênero na universidade e na escola emerge como um tema crucial na formação de professores, uma vez que autores como Louro (2011) sustentam que o gênero é uma construção social que determina o papel de um indivíduo na sociedade. Esta construção é influenciada pela forma como a sociedade estabelece papéis associados aos gêneros masculino e feminino, frequentemente excluindo outros aspectos da complexidade dessa discussão.

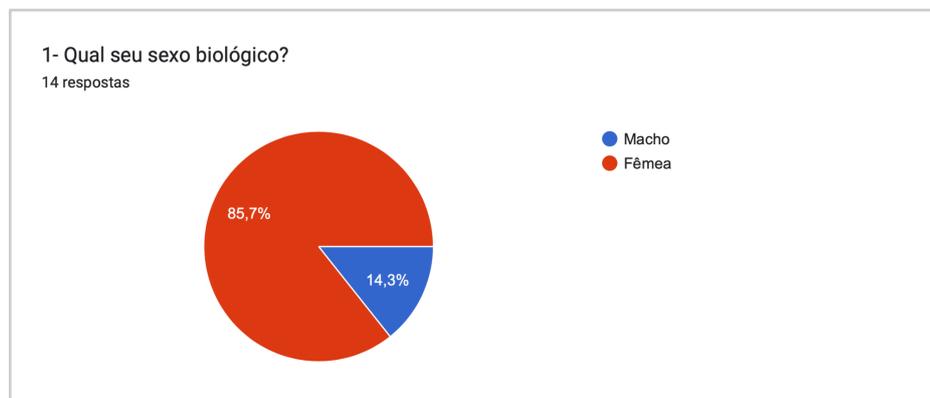
A discussão se torna mais complexa quando confrontamos a dicotomia tradicional homem/mulher imposta pela natureza. Cisgêneros, que se identificam com o gênero atribuído ao seu sexo, coexistem com pessoas que não se identificam com nenhum dos dois gêneros, desafiando o sistema binário. Loureiro e Vieira (2015) destacam que não toda pessoa que não se identifica como cisgênero é automaticamente trans, introduzindo nuances e variações de identidade de gênero, como no caso do termo "queer".

Na esfera da educação superior, Dinis (2008) ressalta a responsabilidade da universidade na discussão da alteridade e inclusão de minorias, incluindo minorias étnicas, pessoas com necessidades educativas especiais, minorias sexuais e de gênero, e diversas diferenças culturais e comportamentais presentes no ambiente escolar.

Tais abordagens reforçam a importância de problematizar as desigualdades nas identidades de gênero e sexuais, destacando a necessidade de um olhar crítico por parte dos professores. A formação de professores desde a universidade até programas de capacitação específicos promovidos por governos, juntamente com o desenvolvimento de pesquisas na interface gênero-sexualidade, emerge como uma estratégia fundamental para abordar a discussão de gênero de maneira eficaz e inclusiva em sala de aula.

No primeiro bloco de perguntas sobre Identificação, direcionou-se a saber informações básicas a respeito dos(as) estudantes. Inicialmente todos os(as) 14 respondentes concordaram em participar da pesquisa, conforme demonstra o gráfico 1.

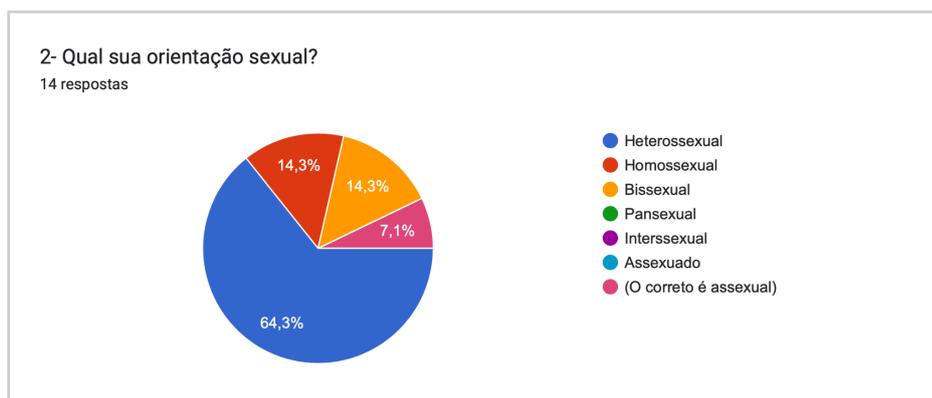
**Gráfico 1:** Classificação dos participantes quanto ao sexo.



**Fonte:** produzido pelo autor.

No Gráfico 1, um ponto merece destaque: das quatorze participantes do sexo feminino (definimos como gênero feminino, pelos nomes que foram preenchidos no questionário), duas delas se identificaram como sendo do sexo masculino.

**Gráfico 2 –** Orientação sexual dos participantes.



**Fonte:** produzido pelo autor.

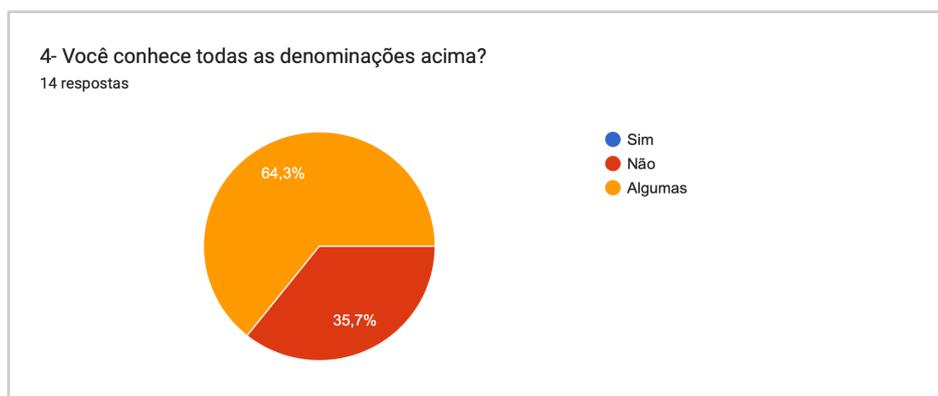
No Gráfico 2, já se percebe uma variedade de gêneros entre as participantes da pesquisa, nove delas se reconhecem enquanto mulher, enquanto duas se reconhecem como homem, uma não se identifica e se coloca como pessoa sem gênero, uma se entende como andrógina e outra pontuou não reconhecer essas

nomenclaturas. Essa variedade de formas de pensar sobre seu corpo e seu papel social, e esse não reconhecimento das nomenclaturas, traz como dado a importância da escola discutir essa diversidade de gêneros entre os fazedores da educação.

Essa necessidade dessa discussão já havia sido discutida por: Freire, Haddad e Ribeiro (2007, p. 15) referem-se à construção de uma política pública de educação em gênero e diversidade reconhecendo que não “[...] bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas”.

Segundo os autores, ressalta-se não apenas a relevância do respaldo legal para abordar questões de gênero no contexto educacional, mas também a criação de métodos práticos que podem ser implementados em sala de aula, com o objetivo de expandir a compreensão do indivíduo em relação à diversidade que o envolve. Isso inclui a reavaliação da importância de estabelecer uma escola que esteja acolhedora a essa ampla gama de identidades de gênero.

**Gráfico 3**– Opinião dos participantes se conhecem as denominações de identidades e gênero.



**Fonte:** arquivo pessoal.

O Gráfico 3, dava continuidade a questão anterior, e neste sentido nenhum respondente disse ter conhecimento de todas as nomenclaturas que definem as expressões/ identidades/ performances<sup>31</sup> de gênero, porém 64,3% afirmou conhecer algumas o que já é bem importante.

É necessário que esses significados (forma como o outro se entende e constrói sua marca, seu sentido, sua presença em determinado lugar) sejam apresentados em sala de aula, com o objetivo de fomentar a inclusão dos diversos gêneros presentes, facilitando assim um diálogo emancipatório para aqueles que ocasionalmente

<sup>31</sup> Poderemos durante a escrita do texto recorrermos aos termos: **expressões/ identidades/ performances** para designar a forma com a qual as pessoas se reconhecem com o gênero.

experimentam falta de reconhecimento por divergirem dos padrões que são aceitos em sociedade.

Em continuidade sobre a importância da escola debater a pauta de gênero, Louro (1997) afirma que um dos principais objetivos da escola consiste em ampliar os conhecimentos de seus atores sociais (alunos e professores), devendo ser um espaço de produção de saber, questionamento e aprofundamento de toda e qualquer questão que seja do interesse dos/as alunos/as. Evidencia-se neste sentido, que os vários gêneros expressos nas respostas contidas no gráfico dois, já destacam a multiplicidade de formas de ser, que representam as estudantes em suas singularidades.

A dificuldade que pode ocorrer para muitos educadores neste sentido, esbarra-se em que grande parte das instituições educativas não terem acompanhado a evolução das formas de viver, que se modificaram e encontraram novas expressões, e provavelmente não saibam lidar e/ou compreender essas várias formas de pensar.

Ser mulher ou homem em um determinado meio social nada tem a ver com as características biológicas do aparelho reprodutor que trazemos conosco. A noção de gênero afasta-se, portanto, do conjunto dos marcos biológicos e se aproxima do conjunto de comportamentos e valores adquiridos durante o processo de socialização, modelado por certas expectativas e representações vigentes, segundo as quais, das qualidades, particularidades, comportamentos, necessidades e papéis são introjetados como "naturais" e desejáveis às mulheres e outros aos homens (Bandeira; Almeida; Menezes, 2004, p. 157).

Observa-se que grande parte do que se aprende sobre gênero e sexualidade na escola, refere-se apenas ao aparelho reprodutor que designa biologicamente homem e mulher, limitando-se a essa concepção. A discussão de gênero entra em cena, para apresentar a variedade de performances existentes que se materializa nas expressões corporais, nas falas, nos gestos e dialetos entre outros, e ocorrem dentro da própria escola e por vezes não são compreendidas ou são entendidas de modo equivocado e distorcido.

Para exemplificar, tomamos por exemplo a seguinte situação: Paulo é aluno do Ensino Médio da escola X, hoje ele decidiu vestir uma camisa de cor rosa, em sala, seus colegas sem ter tido acesso ao conhecimento sobre gênero, erroneamente o criticam por entenderem que "quem usa roupa de cor rosa é mulher", neste sentido, para os demais colegas, no momento em que Paulo usou essa cor em seu vestuário, ele estará "querendo ser uma mulher", como não há entendimento real sobre o que é

gênero, expressões de gênero, sexualidade, torna-se mais grosseiro é fácil dizer que o menino é "gay" por que usou uma roupa rosa.

Esse exemplo básico, embora possa parecer simplista, pode ocorrer de forma real em sala, caso o professor vivencie essa situação e não saiba promover um momento de reflexão, ou até planejar uma aula visando o combate ao preconceito, tal atitude pode vir a causar estranhamento entre Paulo e os demais colegas em sala, partindo para a pior das hipóteses poderá ocasionar a agressão verbal e até física. Se tudo isso porventura viesse a ocorrer, poderia ter sido amenizado e/ou evitado, caso houvesse uma intervenção (momento de diálogo e construção de respeito à diferença do outro), realizada pelo educador, isso pouparia o desconforto ao aluno e evitaria um estresse coletivo na turma. Porém para que o educador esteja preparado para enfrentar tais situações, é preciso que este tenha tido informação suficiente.

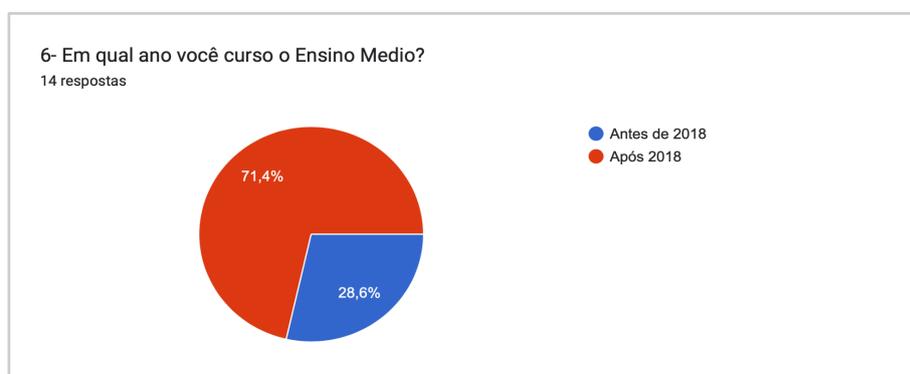
Na questão 5, foi solicitado que os(as) estudantes descrevessem as escolas e os respectivos municípios e estados, onde as referidas cursaram o Ensino Médio, todas as respondentes atestaram ter estudado em escolas públicas, no estado da Paraíba, sendo elas:

- ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, Queimadas-PB,
- EEFM Severiano Pedro do Nascimento, Puxinanã-PB,
- ECIT Luís Gonzaga Burity, Ingá-PB,
- Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, Campina Grande-PB,
- EEEFM Poetisa Vicentina Figueiredo Vital do Rêgo, Campina Grande-PB,
- Colégio Walfredo Siqueira Luna, Campina Grande-PB,
- ECI Virginius da Gama e Melo, Campina Grande-PB,
- Colégio Batista de Itaporanga, Itaporanga-PB,
- Petrônio Colégio e Curso, Campina Grande, PB,
- EEEF Isaura Fernandes de Souza - Itapororoca, PB,
- Escola Estadual Elpídio de Almeida - Estadual da Prata, Campina Grande-PB.

Na questão 6, foi perguntado em qual ano cursaram o Ensino Médio, 71,4% dos(as) estudantes afirmaram ter cursado após 2018, ou seja, já com a BNCC em processo de implantação, vale ressaltar que a base não faz referência às discussões

de gênero, e partir desse gráfico poderemos destacar através das respostas às lacunas construídas.

**Gráfico 4 – Ano que cursou o Ensino Médio.**

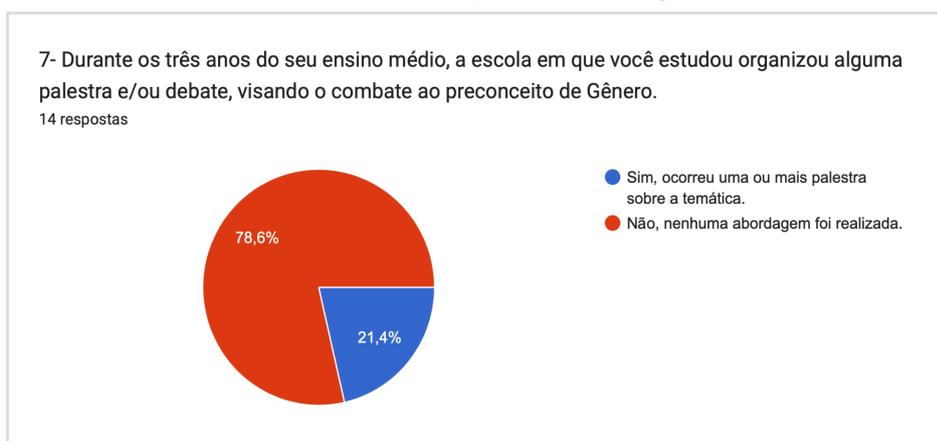


**Fonte:** produzido pelo autor.

Questionou-se se durante o Ensino Médio, esses estudantes tiveram alguma discussão sobre gênero, 78% das escolas nas quais as participantes estudaram no estado da Paraíba, não realizam nenhuma atividade desta natureza.

Essa ausência de conteúdos voltado ao combate ao preconceito de gênero nas escolas diz muita coisa, se considerarmos que as respondentes estudaram entre 2020, 2021 e 2022, chegando a graduação em 2023, nesse mesmo período de tempo, os boletins apontam que a Paraíba registrou 68 mortes violentas<sup>32</sup>, que acometeram pessoas da comunidade LGBTQA+, em sua maioria homens gays nos últimos seis anos, desse montante de casos, 17 deles ocorreram entre 2020 e 2022, o que coloca o estado num lugar de alerta, no que diz respeito às políticas de segurança pública para indivíduos que se identificam de maneira diferente daquela que a maioria da sociedade considera como a norma para viver "homem ou mulher"

<sup>32</sup> A Paraíba registra 68 mortes violentas de pessoas LGBTQ+ em seis anos, aponta relatório. G1-Paraíba, 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/05/17/paraiba-registra-68-mortes-violentas-de-pessoas-lgbt-em-seis-anos-aponta-relatorio.ghtml>>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

**Gráfico 5 – Estudou sobre preconceito de gênero?**

**Fonte:** produzido pelo autor.

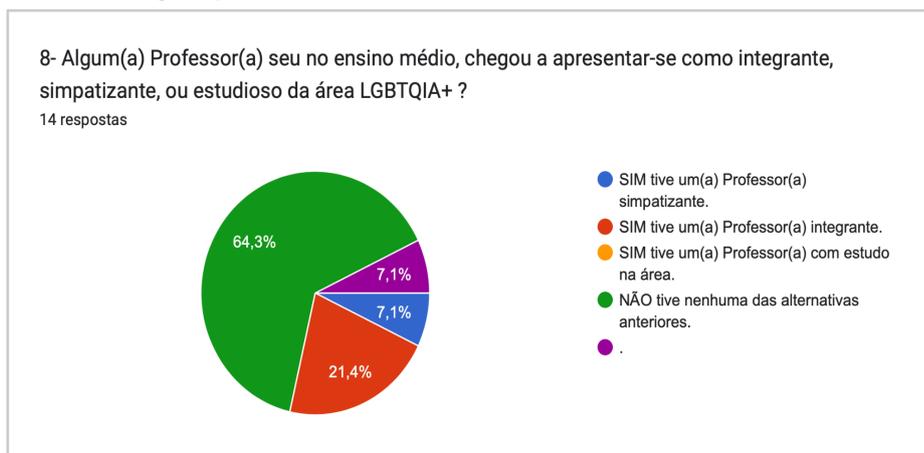
A instituição educativa pode ser um ambiente propício para o diálogo sobre as diferenças presentes em nosso convívio, com o objetivo de combater a apatia em relação às pessoas com identidades de gênero distintas.

Ainda em relação aos dados que evidenciam a escassez de informações sobre as discussões de gênero no Ensino Médio, essas constatações se assemelham a um estudo adicional publicado em 2020, intitulado "Gênero e Educação Escolar: Um Debate Necessário". Nesse estudo, realizado no Colégio Estadual Padre Réus, situado em Pérola D'Oeste/PR, os participantes da pesquisa revelaram o seguinte:

Dos 35 estudantes entrevistados, 28 tinham conhecimento sobre as relações de gênero, enquanto sete afirmaram não possuir tal conhecimento. A maioria dos(as) estudantes destacou a ausência de debates e discussões sobre gênero na escola, com exceção das aulas de Sociologia ministradas pelo professor atual (Vieira, 2020, s/d).

É relevante notar que a ênfase na discussão de gênero estava concentrada exclusivamente nas aulas de sociologia. Essa constatação sugere que a disciplina de sociologia pode estar mais aberta a essa abordagem, corroborando com a mencionada Dissertação de Mestrado, embora esta não seja tão específica quanto o estudo atual.

Em seguida, buscamos verificar se algum professor do Ensino Médio abordou algum dos temas LGBTQIAP+, os resultados estão apresentados no Gráfico

**Gráfico 6** – Algum professor no Ensino Médio abordou sobre a área LGBTQIAP+?

**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

No Gráfico 6, quando questionado se algum docente dessas estudantes, apresentou-se como pertencente(s)/simpatizante(s)/estudioso(s) das questões que envolvem a comunidade LGBTQIAP+, temos as seguintes respostas: somando-se aos que disseram ser integrantes 21,4%, estudioso 7,1%, e simpatizante 7,1%, temos um percentual de 35,6% de docentes que de algum modo discutem, estudam, ou fazem parte da comunidade, em contrapartida 64,3% dos(as) estudantes aponta que seus respectivos professores não expressaram nada desta natureza.

Esse percentual maior de docentes que não apontaram nenhum tipo de integração/simpatia/estudo com a temática gênero, se correlaciona também com outro estudado que aponta as barreiras contidas na escola para as discussões de gênero.

Em estudo semelhante realizado por Lung e Ricco (2017), intitulado "Gêneros e identidades: estigma e preconceito na percepção de estudantes universitários", utilizaram um questionário estruturado composto por 17 itens, cada um demandando uma resposta única. O primeiro item indagava sobre o gênero dos(as) estudantes, revelando que 57% se identificavam como do gênero feminino, enquanto 43% se identificavam como do gênero masculino. Nenhum estudante declarou pertencer a outro gênero.

Ao abordar a frequência com que os professores discutem o tema 'identidade de gênero', 42% dos(as) estudantes concordaram total ou parcialmente, enquanto 52% discordaram parcial ou totalmente. Outros 8% não souberam responder. Algumas professoras entrevistadas apresentaram diferentes abordagens: uma que ministra Psicologia Jurídica dedicava até duas aulas ao tema, enquanto outra, que

leciona Fundamentos das Ciências Sociais, não se aprofundava muito, abordando o básico dentro do contexto do etnocentrismo e da diversidade cultural.

Quando questionados se a intersexualidade deveria ser tratada como uma doença, mais de 75% dos(as) estudantes mostraram-se contrários à ideia. Esse posicionamento está alinhado com a visão de Jaqueline de Jesus, que destaca o movimento global das pessoas intersexuais para serem compreendidas como uma variação, não uma patologia, evitando cirurgias pós-parto que as mutilariam e moldariam órgãos genitais em discordância com suas identidades de gênero ou orientações sexuais.

Sobre o conhecimento a respeito dos LGBTs, 51% discordaram totalmente da afirmação "Não há diferenças entre pessoas LGBT. Todos são homossexuais", enquanto 29% concordaram total ou parcialmente. Curiosamente, 7% concordaram totalmente e 13% não souberam responder. Isso revela que, apesar da falta de percepção, os(as) estudantes reconhecem a diversidade dentro do grupo LGBT, considerando diferenças de orientação sexual e identidade de gênero. A professora de psicologia jurídica observa que os(as) alunos(as) têm pouca familiaridade com as siglas e dificuldade em distinguir suas nuances.

Ao questionar se uma pessoa transexual pode ser heterossexual, 55% dos entrevistados concordaram total ou parcialmente, enquanto cerca de 36% não souberam responder e 9% discordaram. Essa afirmativa, segundo Jaqueline de Jesus, se aplica na sociedade, citando exemplos de mulheres transexuais que se atraem por homens sendo consideradas heterossexuais, assim como homens transexuais que se atraem por mulheres.

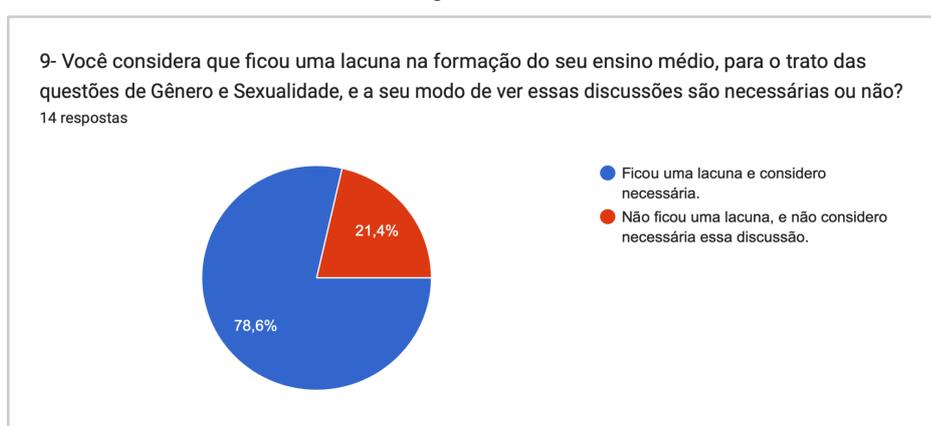
De acordo com Soares e Monteiro (2019, p. 295), foram identificadas diversas barreiras nas unidades de ensino que dificultam a implementação de atividades relacionadas à sexualidade e a aceitação dos direitos de cidadania, independentemente da orientação sexual. Tais obstáculos incluem a falta de aprovação da direção escolar para a implantação de projetos sobre sexualidade, restrições por parte dos pais dos(as) alunos(as) em relação a essa temática, resistência dos professores ao uso do nome social por alunos transexuais e travestis, além da postura conservadora de alguns alunos que se recusam a discutir o tema da homossexualidade em sala de aula.

Essas barreiras, provenientes de diversos atores envolvidos no contexto educacional, contribuem de certa forma para restringir a discussão de gênero. Tal

limitação leva muitos docentes a evitar abordar essas questões em sala de aula, temendo possíveis represálias e buscando evitar problemas adicionais.

Adiante na questão 9, iniciamos as perguntas que nos conduziu a refletir sobre a produção do produto educacional (minicurso), discorrendo sobre quais estratégias didáticas poderíamos trazer como forma de instruir os(as) estudantes de Pedagogia a realizar esse trabalho sobre gênero como forma de conscientizar a si mesmo da importância como também trazer a análise para seus futuros(as) alunos(as).

**Gráfico 7** – Avaliação dos(as) estudantes quanto à lacuna no Ensino Médio sobre questões de gênero.



**Fonte:** Produzido pelo autor.

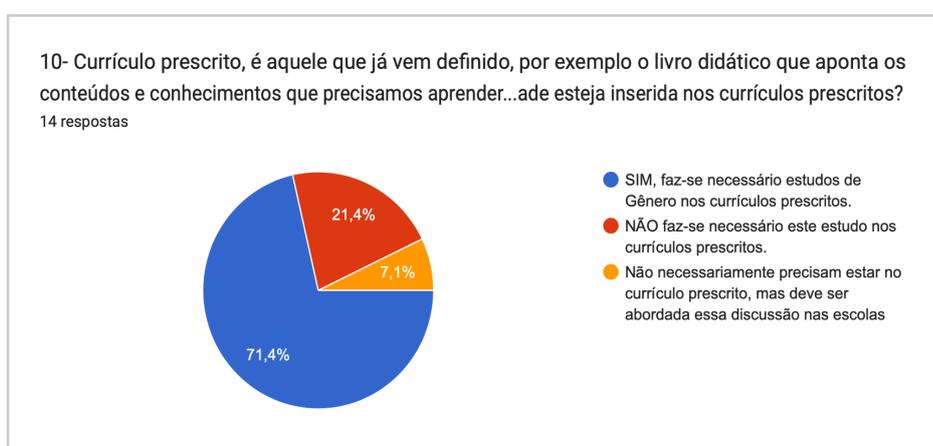
O questionamento do item 9, apontou que 78% dos participantes consideram que ficou uma lacuna sobre a temática gênero no Ensino Médio, e destacam ser necessária essa discussão em sala. A partir dessa lacuna que aponta para um desejo em compreender mais sobre o tema, começamos a pensar quais pontos iríamos abordar durante o minicurso visando que os envolvidos pudessem obter o máximo de informações.

Essa lacuna destacada pelos respondentes durante sua formação, está de acordo com Darsie; Saraiva (2016), que aponta que incluir gênero e diversidade sexual na educação expressa uma pluralidade de desejos e intenções, desde o reconhecimento da necessária mudança cultural, até a urgência na construção de referências teóricas e metodológicas que problematizem os preconceitos e potencializem a dimensão ética, estética e humanizadora das diferenças, deixando de transformá-las somente em desigualdades

Assim a inclusão da pauta oportuniza a construção de uma educação aberta a pluralidade, não se restringindo a um conhecimento engessado que foi inserido na escola tendo por base concepções tradicionalistas sobre as “formas corretas” de ser e existem em sociedade.

No segundo bloco de perguntas, sobre o currículo escolar o gráfico 10, destaca um percentual de 71,4 % de estudantes que acredita ser necessária às discussões de gênero no currículo prescrito<sup>33</sup>, ou seja, aquele que já vem pré-definido para as instituições.

**Gráfico 8 – Avaliação dos(as) estudantes sobre o currículo prescrito.**



**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

A maioria dos(as) estudantes (71,4%) disseram que se faz necessário estudos de gênero no currículo. Esses dados sobre o currículo prescrito, mostra que há desde a educação básica um silenciar dos estudos de gênero, essa ausência provoca a continuidade da desinformação existente e atende aos interesses de uma classe conservadora dominante, que dita a "verdade" segundo sua ótica, desconsiderando a "verdade" da ótica do outro, que também existe no chão da escola.

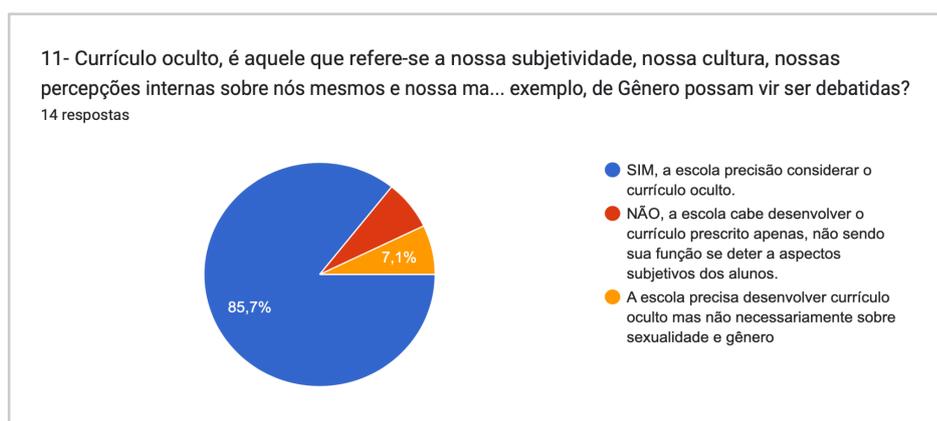
Nesse contexto, o conservadorismo religioso desempenha um papel significativo na formulação do currículo escolar. Essas ações são coordenadas por grupos que buscam promover o que eles denominam "moral e bons costumes". No entanto, em muitos casos, o que acontece na realidade é uma disseminação

<sup>33</sup> Gimeno Sacristán (2000, p.104-5) sobre currículo prescrito destaca: "em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc.". Assim, o currículo prescrito refere-se à dimensão estabelecida nas diretrizes da política educacional relacionadas ao currículo. Estas diretrizes curriculares são delineadas pelo Ministério da Educação, pelas unidades federativas e pelos municípios.

generalizada de desinformação, como apontado por Arduino e Moraes (2018) que essa postura conservadora não reconhece a importância desse tema na educação básica para os jovens, disseminando desinformação na sociedade, como no caso do "kit gay", que foi utilizado como meio para influenciar as famílias, buscando validar suas convicções fundamentadas em princípios cristãos. Contudo, essas informações são incorretas e equivocadas por parte de uma parcela da sociedade, uma vez que o governo nunca implementou ações ou políticas públicas com o intuito de direcionar os jovens a determinados padrões em relação à orientação sexual ou ideologia de gênero.

No gráfico 9 quando questionado a respeito da importância do currículo oculto<sup>34</sup>, que existe, mas que por incontáveis vezes não faz parte do conteúdo em sala, 85,7% afirmaram que sim, existe essa carência de se debater sobre a realidade do outro, sobre sua subjetividade e forma de pensar e agir perante o mundo.

**Gráfico 9** – Avaliação dos(as) estudantes sobre o currículo oculto.



**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

Contrariando essa perspectiva, que preconiza a aceitabilidade do currículo oculto, os teóricos das correntes críticas do currículo interpretam as atitudes e comportamentos veiculados por meio desse currículo como indesejáveis em relação aos verdadeiros propósitos da educação. Isso ocorre na medida em que moldam crianças e jovens para se adaptarem às estruturas injustas da sociedade capitalista (Silva, 2003, p. 78). Essa abordagem crítica fundamenta-se em bases científicas e teóricas, destacando a importância de questionar e repensar o papel do currículo

<sup>34</sup> O currículo oculto é "o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola" (Silva, 2000, p. 53).

oculto na formação educacional, considerando seu impacto na reprodução de desigualdades sociais.

Além disso, é relevante destacar as observações de Silva quando discutimos o currículo oculto, que por vezes não recebe ênfase na sala de aula. Nesse contexto, o currículo oculto está intrinsecamente ligado à subjetividade dos(as) alunos(as), particularmente no que diz respeito à expressão de gênero, a qual frequentemente não é abordada nos diálogos em sala de aula. Isso ocorre devido à limitação desse espaço, que prioriza o currículo prescrito, pois atende aos interesses de um sistema capitalista predominante que não prioriza questões humanísticas ou culturais, entre outros temas.

Esse saber sobre gênero tornou-se necessário para o profissional pedagogo no curso de suas vivências, por atuarem em ambientes com uma infinidade de formas de pensar, que por vezes divergem entre si, e cada um tem a sua verdade particular.

As verdades e os valores da educação, da Pedagogia e do currículo são tornados objetos de problematização. Afinal não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros. Importa saber os processos, os procedimentos, a feitura, a fabricação (Paraíso, 2012, p. 10).

Desse modo, o currículo exerce um papel indispensável para que os saberes que são produzidos sócio e culturalmente possam ser dialogados dentro da sala de aula, é preciso que as várias verdades tornem-se objetos de análises que possam ser problematizadas, para de fato saber quem é o outro, como ele se faz, como se constrói, como expressa sua vida através do gênero ao qual se reconhece.

A questão de gênero é reconhecida como uma temática politicamente relevante e socialmente necessária a ser abordada na educação escolar. Quando tratamos de gênero, estamos lidando com uma questão que permeia todos os aspectos.

Apesar de estar inserido em uma discussão e legitimação científica como uma área de estudo, o tema de gênero na Educação Básica ainda é muitas vezes cercado de tabus, limitando-se frequentemente a abordagens no Ensino de Biologia. Nessas abordagens, o foco recai sobre as desigualdades biológicas entre homens e mulheres, sendo tratadas de forma superficial e direcionadas principalmente para a reprodução humana.

A discussão sobre currículo e diversidade de gênero apresentada pelos autores Paraíso (2018), Lopes (2015) e Louro (2014), e defendida nessa dissertação, destaca

a necessidade de uma abordagem dinâmica, reflexiva e crítica em relação à construção curricular.

Concordamos com Paraíso (2018) que propõe uma visão do currículo como algo dinâmico e ativo, destacando a importância de buscar e construir ativamente possibilidades educacionais, em vez de apenas seguir modelos preestabelecidos. Essa abordagem instiga a inovação, experimentação e adaptação, permitindo uma visão mais flexível e aberta do que o currículo pode ser.

Com base em Lopes (2015) sugerimos uma abordagem teórica do currículo que não imponha uma normatização rígida de conteúdos curriculares ou adote uma política de identidade específica na esfera educacional. Ao contrário, essa teoria curricular busca desconstruir hegemonias, lidar com o inesperado e desafiar certezas pré-estabelecidas, reconhecendo e reavaliando possibilidades anteriormente negligenciadas ou rejeitadas.

Por sua vez, dialogamos com Louro (2014) quando argumenta que os currículos e práticas educacionais são espaços onde se manifestam as diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe. Assim ressaltamos a importância de questionar não apenas o conteúdo ensinado, mas também o modo como é ensinado e os significados atribuídos ao que é aprendido pelos alunos. Essa perspectiva teórica do currículo propõe uma abordagem mais aberta e reflexiva, comprometida com a análise e a desconstrução das estruturas que reproduzem desigualdades e injustiças, incentivando a reconsideração constante do que é ensinado e como é ensinado.

Ao relacionar esses autores, percebemos que suas perspectivas convergem para a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva do currículo, comprometida com a promoção da diversidade e da equidade de gênero. Eles destacam a importância de questionar e desconstruir as normas e práticas que perpetuam desigualdades e injustiças, e propõem uma visão mais flexível, aberta e inclusiva do currículo escolar. Essas reflexões são essenciais para promover uma educação que respeite e valorize a multiplicidade de experiências e identidades presentes no ambiente educacional.

A reflexão sobre o currículo como um espaço intrinsecamente ligado à cultura é essencial. Ele representa a produção resultante de disputas e lutas sociais pelo seu significado, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos. Nesse sentido, o currículo pode ser interpretado como um artefato cultural que reflete e molda as

relações de poder, e sua análise crítica é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

No Gráfico 10, os participantes atestaram a ausência de disciplinas eletivas<sup>35</sup> que discutem gênero, nas escolas de Ensino Médio na Paraíba, um percentual de 92,9% diz não terem tido acesso a esse conteúdo.

**Gráfico 10 – Estudou sobre gênero no Ensino Médio?**



**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

Do total de 14 participantes do estudo, 92,9% afirmaram que não estudou sobre a temática Gênero. A falta de atividades que tratem da questão de gênero revela uma informação importante. Ao examinar os documentos orientadores para a estruturação do currículo escolar nos anos de 2019, 2020 e 2021, que foram referência nas escolas pesquisadas, aponta-se para a urgência de estabelecer esforços colaborativos nesse sentido, especialmente no âmbito da educação e dos direitos humanos.

Observamos então o que aponta o CNE em 2012:

Com a aprovação da Resolução No 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas suas instituições, desde o ensino básico até o ensino superior. No entanto, ressaltamos que “a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica poderá ocorrer das seguintes formas”:

- I - Pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - Como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III - De maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade;

<sup>35</sup> Disciplinas eletivas constitui-se como parte integrante do Programa do Novo Ensino Médio no estado da Paraíba, destinado aos alunos da 1ª e 2ª séries. No início do ano escolar, as escolas disponibilizaram uma lista de disciplinas eletivas, permitindo cada estudante selecionar aquela(as) que melhor se alinha com o seu Projeto de Vida.

Dessa forma analisando o documento: Diretrizes Operacionais das Escolas da rede Estadual de Educação da Paraíba, (2019)<sup>36</sup>, na sessão Educação em Direitos humanos, página 127, afirma:

A educação em Direitos Humanos é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores desses direitos, garantindo o direito do acesso, permanência e sucesso das pessoas, **tendo como princípio reconhecer e respeitar as diversidades (de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política).**

No ano posterior as Diretrizes Operacionais das Escolas da rede Estadual de Educação da Paraíba (2020)<sup>37</sup>, no capítulo 6. DOS TEMAS TRANSVERSAIS, página 69, no subtópico 6.2. Da Educação em Direitos Humanos, no item III - De maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade, aponta:

A educação em Direitos Humanos é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores desses direitos, garantindo o direito do acesso, permanência e sucesso das pessoas, **tendo como princípio reconhecer e respeitar as diversidades (de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política).**

Subsequentemente, observa-se novamente as Diretrizes Operacionais das Escolas da rede Estadual de Educação da Paraíba (2021)<sup>38</sup>, apontando no capítulo 5. DOS TEMAS TRANSVERSAIS página 68, no subtópico 5.2 Da Educação em Direitos Humanos, no item III - De maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade, aponta:

A educação em Direitos Humanos é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores desses direitos, garantindo o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso das pessoas, **tendo como princípio reconhecer e respeitar as diversidades (de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política).**

---

<sup>36</sup> VIEIRA COUTINHO, R. et al. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2019. Disponível em: <[https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes\\_operacionais\\_2019.pdf](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes_operacionais_2019.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2023.

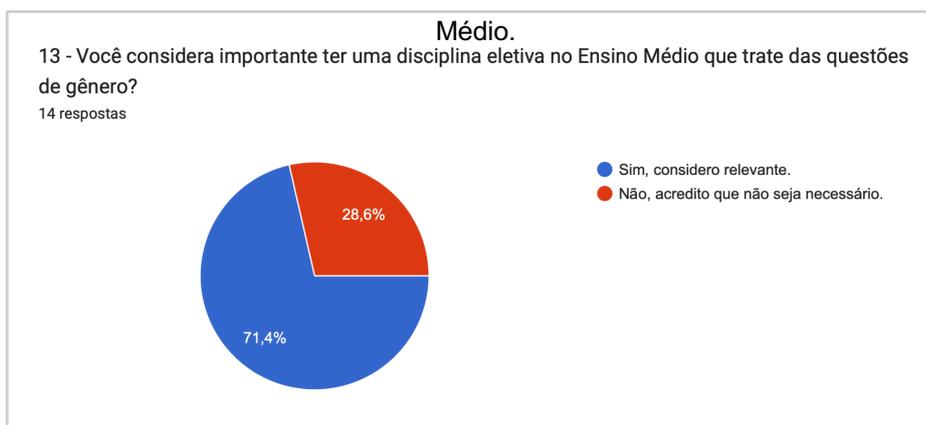
<sup>37</sup> Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2023b.

<sup>38</sup> Disponível em: <[https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba\\_1.pdf](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2023.

Com isso, evidencia-se mediante as respostas das estudantes e análise da propositura das diretrizes, que ainda não há um trabalho efetivo nas escolas sobre gênero. Subentendendo-se que parte das coordenações e gestões pedagógicas das escolas do estado, são compostas também por pedagogos(as), podemos trazer como hipótese a serem refletidas que: as coordenações pedagógicas ainda não possuem alternativas de trabalho para este fim, culminando com a dificuldade de elaboração de propostas, ou então, segundo podemos pensar que as equipes docentes não estavam aptos a trabalhar a temática, e por último podemos inferir que discutir gênero em sala de aula ainda é um tabu para a escolas.

Por conseguinte, o Gráfico 11, vem atestar a necessidade desses estudos. Foi perguntado se o participante considerava importante uma disciplina para abordar tais questões, um total 71,4% considerou relevante que houvesse essa abordagem, esse desejo em aprender já se coloca como ponto favorável à discussão da abordagem.

**Gráfico 11** – Avaliação dos(as) estudantes sobre a importância das questões de gênero no Ensino



**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

Ao abordar a conversa sobre gênero em sala de aula como um meio de contribuir para o bem-estar das pessoas LGBTQIAP+, reconhecemos que a escola, enquanto uma instituição de formação, recebe esses indivíduos para a realização de tarefas acadêmicas, mas ocasionalmente negligencia o fato de que essas mesmas pessoas podem estar lidando com conflitos internos em relação à sua identidade de gênero e à maneira como desejam expressá-la.

Junqueira (2009, p. 15), traz essa discussão de forma muito contundente apontando que A escola se apresenta como um espaço permeado por opressões, discriminações e preconceitos, no qual ocorre um preocupante cenário de violência,

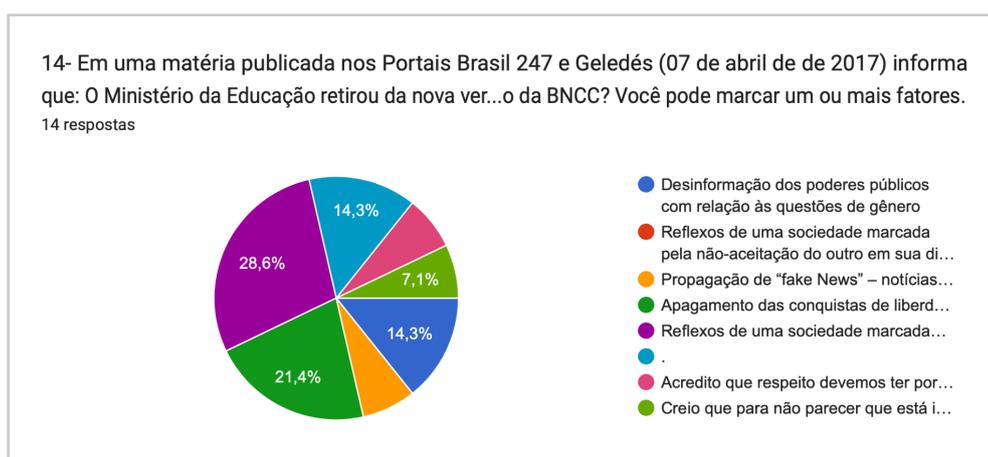
afetando milhões de jovens e adultos LGBT. Muitos deles vivenciam situações complexas e vulneráveis, marcadas pela internalização da homofobia, negação, autculpabilização e autoaversão. Essa realidade é influenciada tanto pela participação quanto pela omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Essa descrição ressalta a necessidade de uma análise mais ampla e aprofundada sobre as dinâmicas presentes no ambiente escolar, reconhecendo o papel crucial de diversos atores na construção desse contexto desafiador para a comunidade LGBT. Além disso, destaca a importância de estratégias e políticas inclusivas que possam promover ambientes educacionais mais seguros e respeitosos para todos, independentemente da orientação sexual e identidade de gênero.

Isso vai além de uma simples discussão de gênero com propósito informativo. Trata-se de oferecer uma oportunidade para que muitos daqueles que enfrentam preconceito e violência possam encontrar um refúgio, um espaço para expressar suas experiências e serem compreendidos e acolhidos.

No terceiro bloco de perguntas sobre a BNCC, buscamos refletir sobre a importância deste documento que fará parte do cotidiano de todos os profissionais da educação básica no país, buscou-se perceber como os respondentes enxergam a retirada das discussões de gênero deste documento.

**Gráfico 12** – Fatores associados à BNCC segundo estudantes de Pedagogia.



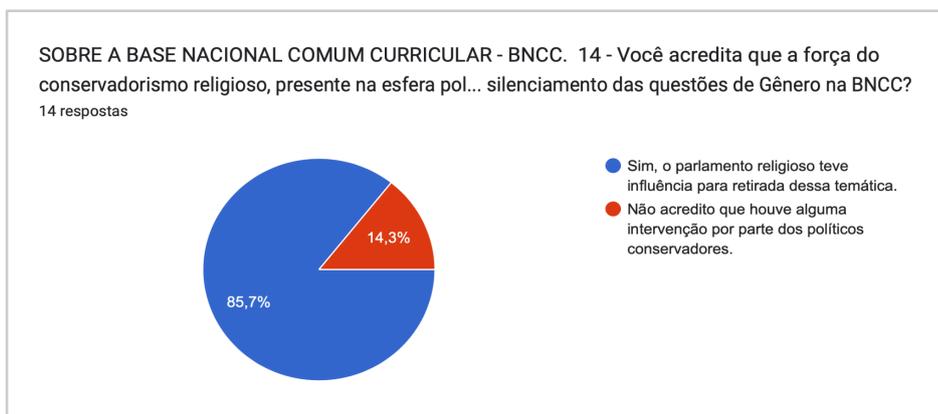
**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

Em sua grande maioria, 28,6% afirmaram acreditar que o fator essencial para exclusão das discussões de gênero na BNCC, diz respeito a sociedade que não aceita o outro em sua diferença. Em segundo lugar, 21,4% destaca o apagamento da

liberdade como conquista no país, em virtude da transitoriedade dos vários governos que perpassam pelo poder e implantaram suas ideologias e as difundem, mesmo que em tempo determinado, planta-se o preconceito e a desinformação e com isso suas raízes ficam crescendo em vários canteiros secos de humanidade e repletos de ódio e intolerância. Assim, a luta pela retirada de signos linguísticos – certas palavras – em documentos e planos de educação – inscritos por sua vez em políticas públicas – Brasil afora, em especial a partir do final dos anos 2000 e de 2015 em diante, expressa, por uma confluência de tendências históricas, a entrada do país na onda conservadora a que assistimos contemporaneamente, com instrumentalização da religião para fins políticos (Santos et al., 2022).

Sabemos neste sentido, que há uma certa dificuldade do outro aceitar aquilo que foge do comum aos seus olhos, e para que isso possa ser exercitado, Martins (2005, p. 21) aponta para empatia: a capacidade de se colocar no lugar do outro. Somente as pessoas maduras conseguem estabelecer a empatia". Segundo o autor, é necessário um amadurecimento humano e uma compreensão das pessoas que nos cercam e como seres com as particularidades que precisam ser compreendidas, porque estes também, precisam respeitar as nossas, e nessa troca de diferenças a igualdade poderá ser construída. No Gráfico 13, foi analisada a opinião dos participantes se elas concordavam ou não que a religião contribuiu para construção do silêncio na base frente a temática, e 85,7% atestaram que sim, o conservadorismo religioso foi um fator importante nesta decisão.

**Gráfico 13** – Relação entre conservadorismo e questões de gênero na BNCC.



**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

As respostas que apontam o conservadorismo como responsável pela remoção das questões de gênero do currículo (85,7%). Isso também encontram eco em pesquisas de outros estudiosos. Ribeiro e Monteiro (2019, p. 5) também abordam

essa problemática que afetou o Brasil, conforme observado pelos acadêmicos, com o dossiê "Sexualidade, gênero e educação sexual em debate", somos novamente confrontados com os novos desafios diante da ascendência do discurso conservador, que não se limita apenas ao âmbito governamental, mas permeia diversos setores da sociedade. A pertinência dessas discussões e a busca pela preservação das liberdades sexuais conquistadas emergem como elementos cruciais, intrinsecamente vinculados à esfera educacional aqui abordada em sua natureza emancipatória.

A educação, enquanto instrumento vital, desempenha um papel fundamental não apenas na compreensão de uma realidade contemporânea complexa, como a que enfrentamos, mas também na preservação e garantia dos direitos conquistados, além de promover a inclusão e equidade para os diversos segmentos da população. Essa reflexão torna-se imperativa diante do atual contexto social, reafirmando a importância da educação como agente transformador e propulsor de mudanças necessárias para uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, nos encontramos diante de uma nova questão: o conservadorismo busca limitar o que a escola produz e, em muitos casos, consegue obstruir os currículos. No entanto, essa discussão deveria ser conduzida pelos espaços acadêmicos, uma vez que envolve não apenas questões de gênero, mas também divergências entre religião, que se baseia na fé, e a ciência, que se apoia na investigação, pesquisa e comprovação dos fatos.

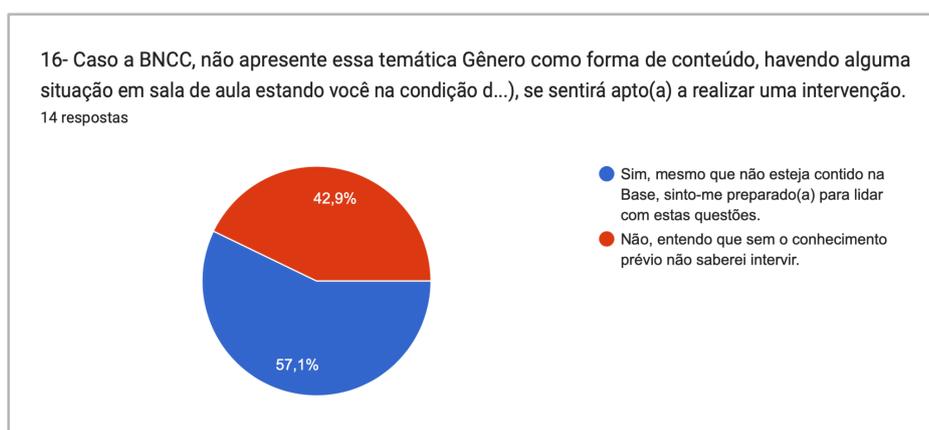
Conforme Reis e Goularth (2017) todas essas dinâmicas curriculares apontam para duas relações de poder que se estabelecem em torno dessa temática: a primeira envolve o próprio currículo da Educação Básica, um espaço de disputa onde diferentes temáticas e correntes ideológicas tentam ser selecionadas ou controladas; a segunda diz respeito especificamente às questões de gênero. Nos últimos anos, durante a votação dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, pôde-se observar a articulação política de grupos ligados a instituições cristãs para aprovar ou vetar tópicos que abordavam a discussão de gênero e sexualidade nesses planos.

Esses grupos conservadores religiosos, especialmente vertentes católicas e evangélicas, acusam a educação de promover uma suposta "Ideologia de Gênero" – termo desconhecido pelas pesquisadoras do campo. Esse debate tem alcançado os meios de comunicação televisivos e impressos, reforçando no imaginário coletivo a ideia de que grupos feministas e movimentos de gênero não têm outro objetivo além da destruição da família – defendida por esses grupos religiosos como constituída,

por uma ordem natural e divina, por um homem, uma mulher e filhos(as). Dessa forma, fica evidente que qualquer projeto ideológico concebido para a sociedade e suas instituições – como o proposto por esses grupos religiosos e que tramita também na esfera legislativa – passa por mudanças e/ou disputas no âmbito da Educação Básica.

Ademais no Gráfico 14, foi abordado uma situação hipotética, perguntou-se se caso ocorresse algum conflito que envolvesse as questões de gênero, e fosse necessária uma intervenção, o aluno/professor não tendo acesso ao conhecimento prévio, este saberia ou não lidar com a situação, um percentual de 57,1% afirmou saber intervir mesmo sem saber sobre o assunto, versus 42,9% que afirmou não está preparado(a) se ter acesso ao tema antes.

**Gráfico 14** – Avaliação dos(as) estudantes sobre sentir-se apto para realizar uma intervenção sobre questões de gênero.



**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

No concernente ao percentual que afirmou não saberem lidar com situações conflituosas que envolvam gênero (42,9%), esse dado também se associa ao da pesquisa realizada pelo pedagogo Marcos Ribeiro, que lançou um livro em 2020 intitulado: “Educação em Sexualidade: Conteúdos, Metodologias e Entraves”<sup>39</sup>, neste livro apresenta o resultado de uma pesquisa realizada, aonde 74% dos professores participantes da pesquisa não tiveram aula de educação sexual e outro montante de 26% disseram que ter aprendido sobre essa questões quando eram estudantes.

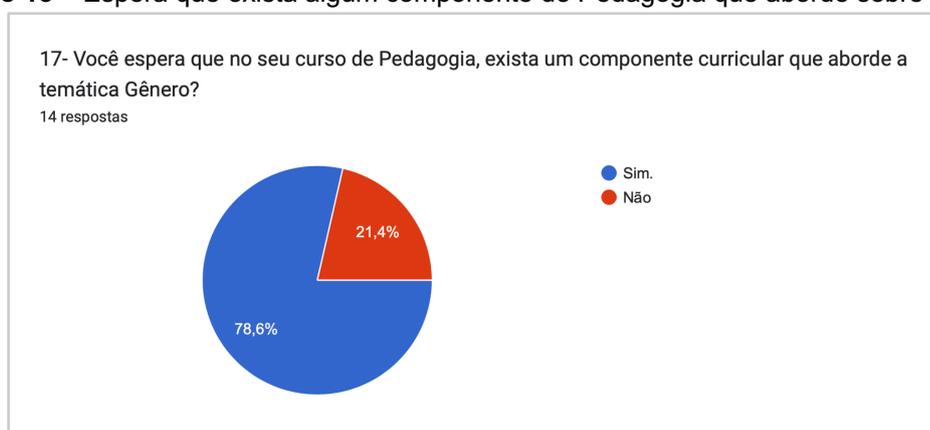
A falta de debates que abordem assuntos considerados tabus persiste e está sendo enfatizada neste trabalho de maneira constante. Isso não apenas confirma o

<sup>39</sup> RIBEIRO, M. **Educação em sexualidade**: conteúdos, metodologias e entraves. Rio de Janeiro: Wak editora, 2020.

que mencionamos anteriormente sobre a importância de uma educação que nos capacite a lidar com a diversidade, mas também nos motiva, enquanto professores e pesquisadores, a ampliar nossa compreensão em relação a essas questões, assim como também nos oportuniza a pensar sobre um espaço físico escolar mais acolhedor e empáticos com as diferenças do capital humano.

No quarto e último bloco sobre o curso de pedagogia e a discussão de gênero, questionamos os(as) estudantes de Pedagogia do primeiro período se estes esperam que haja algum componente curricular que trate das questões de gênero no curso de Pedagogia, a maioria 78,6% respondeu positivamente, enquanto 21,4% respondeu não.

**Gráfico 15** – Espera que exista algum componente de Pedagogia que aborde sobre Gênero?



**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

Quanto à relevância de incluir a abordagem da temática de Gênero no currículo do curso de Pedagogia, isso está relacionado à função do professor, que não se limita apenas à transmissão de conteúdos didáticos. Envolve também a promoção de valores para a convivência social e a facilitação de discussões sobre o respeito ao outro, mesmo quando suas diferenças se destacam em relação a nós.

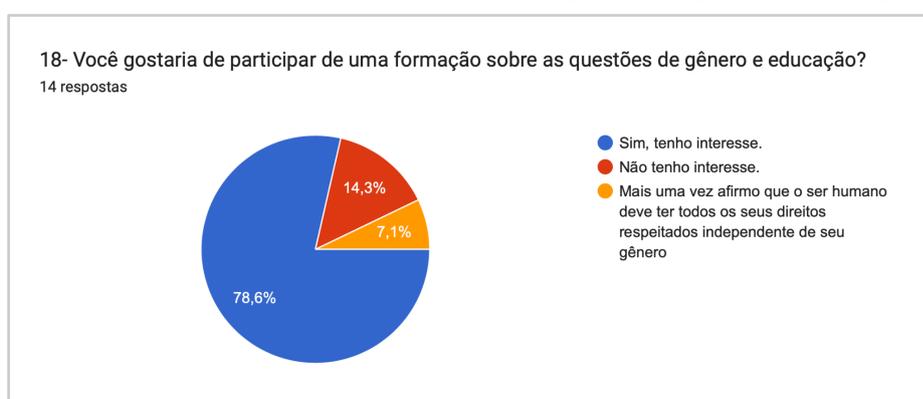
Ser plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas natureza dos saberes presentes; ela decorre também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

Conforme a análise de Tardif, educar não se resume à mera aplicação de um conteúdo predefinido em um currículo rígido. Antes de tudo, envolve a capacidade de

lidar com esses conteúdos de maneira humanizada e criar espaços onde a sala de aula se torne uma fonte de conhecimento capaz de libertar e promover a emancipação do sujeito. Isso implica que o indivíduo seja consciente de si mesmo e dos outros que o cercam, compreendendo que possuem concepções, gostos e preferências diferentes, e que tais diferenças não devem ser motivo de estranhamento em nenhum aspecto.

Questionou-se também na questão 18, se os partícipes da entrevista gostariam de receber alguma formação para as discussões de gênero no campo da Pedagogia, conforme exposto no Gráfico 16.

**Gráfico 16** – Gostaria de participar de uma formação sobre gênero e educação?



**Fonte:** Google Forms, produzido pelo autor.

A maioria dos(as) estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia da UEPB (78,6%) confirmou de forma positiva o desejo de receber alguma formação, enquanto 14,3% afirmou não ter interesse.

A partir de então deu-se continuidade a pesquisa, em busca de elaborar o produto educacional de modo a atender as demandas apresentadas e por nós interpretada na ânsia de favorecer o conhecimento e oportunizar uma relação mais favorável entre professores, Pedagogia e as discussões de Gênero. Diversas alternativas foram avaliadas na elaboração do minicurso, das quais elencamos como prioridades:

- Destacar as discussões de gênero na Pedagogia, considerando a escassez de estudos na área;
- Fornecer uma síntese das respostas obtidas nas entrevistas para compartilhamento e posterior reflexão;

- Apresentar materiais de leitura adequados para serem utilizados em sala de aula de acordo com a nível escolar;
- Fornecer opções de vídeos para reflexão em grupo;
- Propor atividades de fácil compreensão e aplicação no contexto educacional.

Com base em todas as informações apresentadas, elaboramos algumas inferências possíveis a partir das respostas obtidas. Ao contrastá-las com a base teórica identificamos vários pontos de destaque:

- Há uma dificuldade em compreender as várias terminologias relacionadas à expressão e identidade de gênero.
- Foi identificada uma lacuna na educação dos(as) estudantes, no que tange às discussões de gênero, para aquelas que frequentaram o Ensino Médio entre os anos de 2019 e 2021, período em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava em vigor.
- As discussões de gênero não foram incluídas em sua totalidade, como conteúdo durante o Ensino Médio, na maior parte das escolas públicas na Paraíba onde as alunas participantes da pesquisa estudaram, embora a propositura para tal estivesse cantigas nas diretrizes operacionais;
- Ocorreu um número reduzido de palestras, seminários ou qualquer outra forma de abordagem sobre gênero em sala de aula.
- A ausência desse tema durante o Ensino Médio resultou no desinteresse por parte de alguns estudantes, que consideraram a discussão desnecessária.
- Grande parte dos entrevistados, apontam os fatores (política e religião) contribuíram para a exclusão desse tópico no currículo da educação básica.
- No entanto, é importante destacar que a maioria dos entrevistados expressou o desejo de receber formação sobre as discussões de gênero no contexto da Pedagogia de forma positiva.

Após essa análise, ficou evidente uma lacuna na formação no Ensino Médio das participantes respondentes do questionário, com isso, iniciou-se a construção do Produto Educacional (Minicurso), para tal, iniciou o planejamento, que, segundo Libâneo (1994, p. 222) o planejamento trata-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a

problemática do contexto social”. Desse modo, Libâneo salienta que: “A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas” (Libâneo, 1994, p. 222).

#### **4.3 A aplicação do produto educacional (minicurso) título: interseção entre gênero, Pedagogia e educação: coerência entre currículo, formação e prática docente**

Em continuidade, partimos para elaboração do minicurso, que será apresentado junto aos(as) acadêmicos(as) participantes da pesquisa, como forma de contribuir e auxiliá-los no desenvolvimento de trabalhos com enfoque ao Gênero, para tal, elencaram-se quatro prioridades:

1º referencial teórico de fácil acesso para qualquer etapa da educação desde o fundamental até o superior;

2º buscou-se promover uma explanação clara e objetiva sobre gênero e importância da Pedagogia para esta discussão e as facilidades que o campo tem para este fim;

3º apresentar propostas de atividades que pudessem ser desenvolvidas em qualquer etapa do ensino de forma a conscientizar os(as) estudantes sobre o respeito aos que têm expressões e/ou identidade de gênero que difere do padrão, e

4º avaliação da aplicação do produto para compor a parte final da Dissertação.

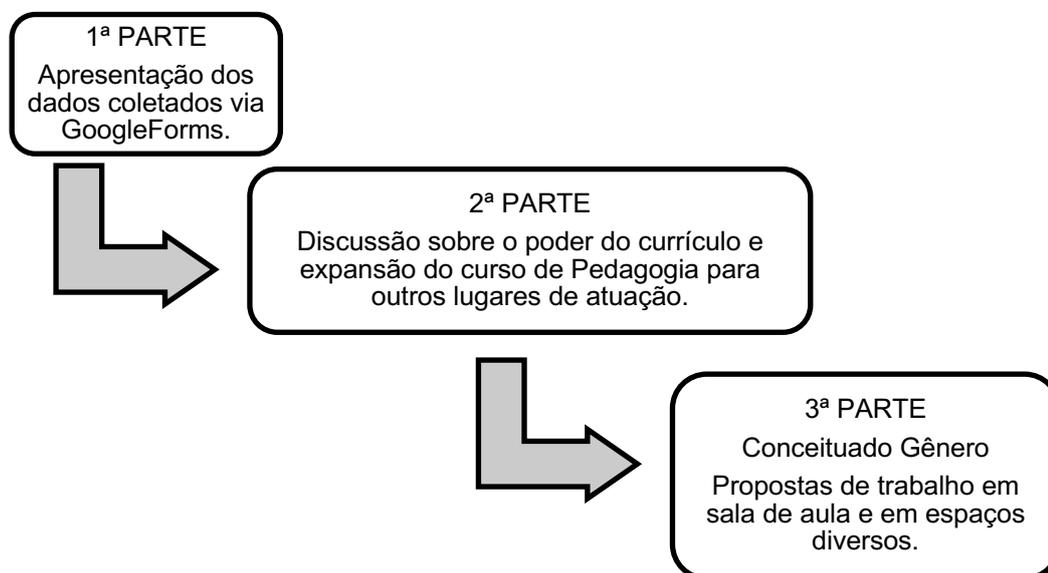
A última fase da investigação de mestrado abrange a aplicação do Produto Educacional (Minicurso), requisito essencial para o mestrado profissional. Durante essa etapa, foram compiladas as informações essenciais, obtidas nas fases anteriores, proporcionando dados precisos que orientaram a construção deste momento de maneira assertiva.

Informamos à turma dos “Feras” de Pedagogia que já havia participado da pesquisa no semestre 2023.1, que no semestre subsequente (2023.2), sobre a minicurso, visitamos a sala de aula para dialogar com os(as) alunos(as), convidando-os antecipadamente a participar da formação continuada relacionada à tríade currículo/gênero/Pedagogia que norteou esta pesquisa.

O convite foi feito com um mês de antecedência, permitindo que todos pudessem organizar seus horários para participar desse momento significativo. Assim,

organizamos o Minicurso de forma que este abordasse três etapas; seguindo o roteiro abaixo:

**Figura 12** – Divisão das partes do Minicurso.



**Fonte:** produzido pelo autor / 2023

O minicurso ocorreu na sexta-feira dia 25 de ago. de 2023, no período matutino, das 8h às 12h. Na primeira parte, nos detemos em discutir sobre os dados levantados na pesquisa, para isso escolhemos alguns gráficos que mostravam um desconhecimento da temática gênero pela maioria dos participantes, de modo que fomos questionando-os sobre essa falta de conhecimento e quem eles(as) a atribuíam.

Essa ação de confrontá-los em busca de conduzi-los a reflexão sobre a educação como papel transformador das nossas incertezas, baseamo-nos na propositura deixada por Freire que diz:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (2006, p. 45).

Nesta vertente, é preciso colocar o sujeito (estudante de graduação), para fazer uma análise de suas próprias opiniões/conceitos/verdades. Neste início já começamos a introdução do debate sobre como passamos pela educação básica e trazemos conosco várias lacunas no que diz respeito a aceitar o outro em suas

particularidades. Essa dificuldade de aceitar o outro em sua performance de gênero, pode ser vista nos escritos de Sampaio e Coelho sobre pessoas Trans:

[...] parece que a gente só pode ser reconhecido, só pode existir a partir da decisão de um outro. Eu só posso ter o direito a ser eu, se o outro disser o que eu sou, se o outro me classificar como “transexual verdadeiro” ou não, isso pra mim é um desrespeito à inteligência das pessoas, e um desrespeito aos direitos humanos (Sampaio; Coelho, 2012a, p. 644).

A ausência de conhecimento sobre um determinado tema abre espaço para o que denominamos preconceito. Em outras palavras, quando um indivíduo está adaptado a viver em um determinado contexto social, onde a maioria das pessoas seguem os mesmos padrões, ele tende a desenvolver preconceito em relação àqueles que não coadunam das normas estabelecidas.

Entendemos, nesse contexto, que a construção social do gênero está intrinsecamente imbricada em um processo estrutural complexo da sociedade, no qual as dinâmicas das lutas de classes, de raça e de orientação sexual desempenham um papel preponderante. À medida que tais conjunturas se metamorfoseiam, as manifestações de opressão tendem a se intensificar, sobretudo à medida que essas categorias se entrelaçam. A constatação evidente é que as formas variadas de violência de gênero têm suas raízes fincadas na desigualdade de gênero e estão inerentemente ligadas às relações de poder.

Conforme destacado por Dias, Gomes e Rabelo (2022), a violência de gênero, em sua definição abrangente, engloba uma ampla gama de vítimas, incluindo mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Mesmo na ausência de uma manifesta divergência desses sujeitos dos preceitos normativos sociais, o paradigma de dominação e exploração associado à normatividade social masculina exige que a capacidade de exercer controle e autoridade seja respaldada pelo recurso à violência.

A interconexão entre violência e desigualdade de gênero revela-se na partilha de características comuns, caracterizadas por sua historicidade, mutabilidade, enraizamento cultural e fundamentação estrutural. Este entrelaçamento complexo demanda abordagens holísticas e multifacetadas para enfrentar e erradicar esses fenômenos sociais enraizados.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel ímpar, ou pelo menos deveria desempenhar, como um espaço de relação dialética sobre as diversas possibilidades que os outros têm de existir e se expressar por meio de seus corpos. Para isso, é

preciso conscientizá-los sobre dois pontos o oprimido e o opressor, para que estes(as) não façam o papel deste último de modo ingênuo, ou por falta de saberes que o liberte das amarras dos preconceitos.

O oprimido para Freire (1987) são aqueles indivíduos que recebem que em sociedade, na família, na escola, construindo uma “minoría” que lhes foi negada os direitos básicos do ponto de vista sócio-político, econômico e cultural.

Pensado através dessa propositura sobre o preconceito que se constrói, quando a educação não oportuniza o conhecimento necessários, conduzimos os(as) estudantes a pensarem na seguinte pergunta: A desinformação que eu carrego comigo e que gerou em mim alguns preconceitos é intencional ou me foi negado durante meu processo de escolarização uma discussão sobre?

Essa ação de confronto com a própria realidade, através das informações que eles(as) mesmo ofertaram levam os(as) estudantes a repassarem sobre seus papéis enquanto educadores, que muitas das vezes são repletas de estereótipos e preconceitos, uma vez que passaram pelo Ensino Médio e a estes(as) não foi ofertado conhecimento básico sobre inúmeros assuntos, culminando com a chegada na graduação com essa lacuna no conhecimento, além de vários estigmas e estereótipos atrelados a suas falas e ações.

Partindo para a segunda parte dialogamos sobre a importância do estudante de Pedagogia apaixonar-se pela disciplina e pelos estudos em torno do currículo que rege a escola e que dita aquilo que pode e deve ser abordado em sala de aula. Dialogamos para que pudéssemos repensar como currículo favorece a determinado grupo social em detrimento de outros, e neste sentido apresentamos aos(as) estudantes o poder que o currículo exerce na perspectiva da inclusão da diversidade social, como afirmam Fernandes e Freitas (2007, p. 23),

A escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as “coisas” (mundo natural) e com as “pessoas” (mundo social). Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e autodireção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social.

Assim sendo, os(as) alunos(as) puderam refletir sobre o poder exercido pelo currículo e como a escola corrobora para uma educação mais inclusiva ou não, a depender do governo que rege a nação naquele momento, uma vez que o currículo também é construído a partir da ótica ideológica, uma vez que a história educacional

existe em tempo e tempos distintos, assim a dinâmica educacional muda a cada governo que entra e sai do poder.

Avançando nas discussões, abordamos a explicação sobre a Pedagogia e sua expansão. Em particular, destacamos a crescente presença da Pedagogia em diversos setores que lidam diariamente com a diversidade, não se limitando mais à atuação do Pedagogo apenas em creches e escolas de ensino infantil. Atualmente, essa profissão é amplamente reconhecida em diversos campos profissionais devido à habilidade inerente dos profissionais formados em Pedagogia em liderar, dialogar e intervir.

Na terceira parte, apresentamos a definição do termo “Gênero” como uma expressão performática da identidade humana, que difere do sexo biológico atribuído no nascimento.

Observou-se um grande equívoco por parte dos(as) estudantes, onde a maioria entendia Gênero apenas como feminino e masculino, tais nomenclaturas que foram apresentadas para designar as várias performances de gêneros existentes foram vistas como novidade, e para a maior parte dos(as) estudantes aquele conteúdo nunca havia sido abordado durante o período de escolarização básica.

Adiante passamos para apresentar as possibilidades de trabalho na educação e em outras esferas que o Pedagogo possa atuar. Para o trabalho em sala de aula destacamos a roda de leitura como alternativa que podem ser construídas e para tal elegemos a Obra “A bolsa Amarela”, da autora Ligia Bojunga, que apresenta sua trama principal sobre uma garota que escondia três desejos íntimos, ser escritora, crescer e tornar-se um garoto.

A ideia da roda de leitura foi concebida por ser uma prática comum em sala de aula, dado que os professores podem proporcionar aos(as) alunos(as) a oportunidade de ler e discutir o material apresentado. A escolha da obra em destaque está alinhada à pesquisa e serve como uma alternativa de trabalho, tendo em vista que o livro foi escrito durante um período de ditadura militar, no qual mulheres e minorias eram marginalizadas e silenciadas. A obra de Lygia, nesse contexto, introduziu uma discussão sobre gênero que se tornou referência na literatura infantojuvenil. A ousadia da autora ao abordar esse tema naquela época destacou o impacto que pode ser exercido por aqueles que escrevem, proporcionando conhecimento a quem lê.

Como segunda opção de abordagem, foi apresentada aos participantes a importância dos recursos digitais, em especial os vídeos, que podem ser utilizados

para estimular a reflexão sobre diversos temas, tanto em sala de aula quanto em outros contextos. Na perspectiva de Almeida e Almeida (1998, p. 50):

Os professores precisam introduzir em suas aulas os recursos audiovisuais disponíveis com a intenção de despertar nos(as) alunos(as) “a curiosidade para buscar dados, trocar informações, atacar-lhes o desejo de enriquecer seu diálogo.

A utilização de recursos audiovisuais nas aulas é uma estratégia eficaz para engajar os alunos, estimular a curiosidade e promover uma aprendizagem mais significativa e participativa. Os professores têm o papel crucial de explorar e aproveitar o potencial desses recursos, enriquecendo assim a experiência educacional de seus alunos.

A introdução de recursos audiovisuais no contexto educacional proporciona uma experiência de aprendizado mais dinâmica e envolvente. Os vídeos e filmes têm o poder de cativar a atenção dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e acessível. Além disso, eles oferecem uma maneira visual e concreta de explorar conceitos abstratos e complexos, facilitando a compreensão e a assimilação do conteúdo.

Ao incorporar esses recursos em suas aulas, os professores podem estimular a curiosidade dos alunos, incentivando-os a buscar mais informações e a participar ativamente das discussões em sala de aula. Os vídeos e filmes podem servir como ponto de partida para debates e reflexões, promovendo uma aprendizagem mais crítica e reflexiva. Neste sentido, o vídeo pode promover o enriquecimento cultural, além do conhecimento sobre infinitos assuntos que partam não somente da lógica discursiva, mas que sejam exibidos e se utilizem do áudio visual para conduzir o espectador a imersão visual e sonora ao tema em questão. O professor sem dúvidas pode incorporar em suas aulas vídeos complementares a sua discussão ou que finalizem os conteúdos, ou que sejam propostas para análise crítica do conteúdo como forma de tarefa de casa.

O vídeo escolhido, "*The Light*" de HollySiz, aborda as questões de gênero na infância, destacando os desafios enfrentados pela escola e pelos pais ao lidar com filhos(as) que desde cedo manifestam comportamentos que não se alinham aos padrões tradicionalmente estabelecidos pela sociedade como "corretos".

Além de ser profundamente emocionante, o vídeo aborda a discussão de gênero, alertando pais e professores sobre a possibilidade de seus

alunos(as)/filhos(as) se tornarem alvos de preconceito na escola. O vídeo serviu para instigar a reflexão sobre nossos papéis como educadores e como agir diante dessa realidade desafiadora.

**Figura 13** – Imagem da cena do vídeo (Print da tela 1)



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg>

O vídeo também serviu para que os(as) estudantes de graduação pudessem repensar sobre os padrões comportamentais estabelecidos e como esses se reproduzem no ambiente educativo, e como o pedagogo pode atuar diante de alunos(as) que diferem do comum, sabendo que a melhor forma é acolhendo-os com amor, afeto, ética e responsabilidade social que também é parte da função escolar.

Como segunda opção de vídeo, propomos a utilização de um material que não esteja vinculado ao contexto escolar, abordando as questões de gênero. Trata-se do vídeo veiculado como campanha publicitária da marca de bebidas J&B em 2016. Este vídeo explora as questões de gênero não-binário e tem como adorno principal utilizado para performance de Gênero o batom vermelho, evidenciando a escolha desse objeto de maquiagem tanto pelo avô quanto pelo neto transgênero durante uma noite de Natal.

O batom vermelho, como já discutido anteriormente, tem sido observado que é visto como símbolo de desconforto desde épocas passadas, demonstra, por meio dessa narrativa, que sua aceitação não é universal, especialmente no ambiente educacional. Isso foi observado na experiência desconfortável vivenciada pela estudante, destacada nesta pesquisa como uma ilustração do motivo pelo qual o uso do batom vermelho não é bem visto nesse contexto.

Vale destacar a coincidência do vídeo aonde um dos protagonistas esconde o batom vermelho que é seu objeto de performance de gênero em uma bolsa, assim como também na obra de Lygia os desejos eram escondidos em uma bolsa, o que de

fato fica evite nas representações, que performar um Gênero diferente nem sempre é algo fácil e muitas das vezes tal ação é sempre precocidade pelo ato de esconder-se.

**Figura 14** – Imagem da cena do vídeo (Print da tela 2)



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=oOVVgEtuybk><sup>40</sup>

Após as apresentações e debates, reservamos 15 minutos para que os participantes expressassem suas opiniões/críticas/elogios/sugestões por escrito em fichas. Essas opiniões foram essenciais para a elaboração dos resultados obtidos durante o minicurso. Ao encerramento, expressamos nossa gratidão a todos(as), distribuimos pequenos brindes e desejamos sucesso nos estudos ao longo da graduação. Encorajamos também a produção de novos textos relacionados ao tema. Concluimos as atividades com a convicção de que plantamos uma semente de conhecimento, que poderá, em um futuro próximo, se transformar em ações educativas para combater o preconceito em relação às pessoas de diferentes gêneros.

**Figura 15** – Participantes do Minicurso.



**Fonte:** arquivo pessoal do autor.

<sup>40</sup> Na J&B queremos que todos possam comemorar no Natal, sem que ninguém fique de fora. Mas, infelizmente, nestes dias, muitas pessoas da comunidade LGBTQ+ se sentem incomodadas ou rejeitadas em suas próprias famílias, e não podem comemorar com elas, de facto, para 77% das pessoas trans ou não binárias, a família foi o ambiente mais difícil no seu processo de transição. Texto obtido na descrição do vídeo no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=oOVVgEtuybk>

Ao final do minicurso fizemos uma roda de conversa para que cada estudante pudesse falar o que achou desse encontro. Os principais resultados foram categorizados com base na Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). E encontram-se apresentados no Quadro a seguir.

**Quadro 4 – Avaliação dos(as) estudantes sobre o Produto Educacional.**

<b>Código</b>	<b>Categoria</b>	<b>Definição da Categoria</b>
IFA	Impacto na Formação Acadêmica	Os participantes destacam a grande importância do minicurso para suas formações acadêmicas, reconhecendo-o como fundamental, especialmente para futuros professores.
NASA	Reflexão e Necessidade de Atuação em Sala de Aula	Os(as) alunos(as) refletem sobre a necessidade de levar para a sala de aula os temas abordados, ressaltando a importância de discutir e lidar com situações relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade.
MPRD	Mudança de Perspectiva e Respeito à Diversidade	Os participantes expressam uma mudança de perspectiva após o minicurso, reconhecendo a importância de abordar questões de gênero para promover uma educação igualitária, inclusiva e democrática.

Essas categorias resumem as principais percepções dos participantes, destacando a importância na formação acadêmica, a reflexão sobre a atuação em sala de aula e a mudança de perspectiva para promover a igualdade e o respeito à diversidade.

Na categoria 1. Impacto na Formação Acadêmica, os(as) estudantes expressaram, de maneira unânime, a relevância significativa do minicurso para suas formações acadêmicas. Consideram o conteúdo abordado como crucial, especialmente para aqueles que estão se preparando para se tornarem futuros professores. A percepção unânime da importância ressalta o papel transformador que o minicurso desempenha na visão dos participantes sobre as questões de gênero e diversidade. Essa categoria reflete a consciência da necessidade de uma formação sólida e abrangente para os futuros educadores, indo além dos conhecimentos tradicionais. Seguem alguns dos relatos que configuram essa categoria:

**Aluna 1.** “O minicurso teve grande importância para minha formação acadêmica. Um assunto muito importante, principalmente para a formação dos futuros professores. As pessoas não são obrigadas a serem a favor da

*escolha dos outros, mas, temos o dever de respeitar e aceitar cada um. Um assunto importante para começar a trabalhar cedo, fazer intervenção quando ver que o coleguinha está excluindo e todas as vezes que for preciso. Todo ser humano tem o direito de fazer suas escolhas a seguir o que deseja sentir”*

**Aluna 2.** *“Foi muito importante o minicurso sobre gênero e educação para que nós estudantes possamos ver a necessidade de levar para sala de aula a inclusão e o respeito”.*

**Aluna 4.** *“Achei o minicurso muito importante, tanto para o conhecimento e desenvolvimento pessoal, quanto para passar adiante esse conhecimento. Até porque esse assunto não é abordado com frequência e muitos não tem esse conhecimento. Além de me fazer repensar esse assunto, em um bom sentido”.*

**Aluna 8.** *“Pensando em minha pessoa como futura pedagoga, depois desse minicurso abriu minha mente a tudo, o reconhecimento do quanto enraizado é problematizado é a discussão de gênero na escola. O minicurso foi ótimo, com discussões, relatos, e conhecimento sobre as diferenças e pessoas trans, que são de extrema importância para nós quanto pedagogos que desejamos abordar essa temática e representar a importância desde criança em sala de aula”.*

Na categoria 2. Reflexão e Necessidade de Atuação em Sala de Aula, as respostas indicam que o minicurso despertou nos participantes a consciência sobre a importância de levar para a sala de aula os conceitos e práticas relacionados a gênero e diversidade. A reflexão sobre como lidar com situações cotidianas e intervenções eficazes é evidente. Os participantes expressam um desejo genuíno de implementar a inclusão e o respeito em seus futuros ambientes educacionais. Esta categoria destaca não apenas a conscientização, mas também a disposição dos participantes em agir e serem agentes de mudança em suas futuras práticas educacionais. Algumas das respostas que embasaram essa categoria são apresentadas a seguir:

**Aluna 3.** *“O minicurso sobre uma boa reflexão sobre gênero, e de como é importante entender e respeitar as atividades. Percebi como é importante saber lidar com uma situação homofóbica em sala de aula, e que nós pedagogos devemos ter um preparo e saber discutir isso em sala de aula, para que nossos(as) alunos(as) saibam respeitar as diferenças”.*

**Aluna 6.** *“Considero essa aula importante, não somente para questão didática, como também para caminharmos um caminho melhor em sociedade. É com respeito, tolerância, discussão do problema, e conhecimento que podemos lutar e proporcionar um mundo melhor para aqueles que virão depois desta geração”.*

**Aluna 11.** *“O minicurso agregou significativamente esse conhecimento sobre a temática gênero em sociedade, abordando a temática sobre a importância desse debate. Dito isso, as falas em sala auxiliaram no entendimento da relevância de falar aos(as) alunos(as) sobre a diversidade que existe, sobre o respeito, que poder ser através de um livro infantil, um vídeo e brincadeiras pedagógicas. Me fez entender ainda mais a importância da escola e dos professores falarem sobre isso, e a forma que a falta de preparação dos*

*profissionais escolares, impacta na formação do respeito nas crianças. Portanto, o professor como principal indivíduo dê exemplo de repassar o conhecimento ético e moral”.*

Na categoria 3. Mudança de Perspectiva e Respeito à Diversidade. Esta engloba que a mudança de perspectiva é uma categoria fundamental, sugerindo que o minicurso não apenas forneceu informações, mas também desafiou as visões preexistentes dos participantes sobre gênero e diversidade. As respostas indicam uma evolução nas atitudes e entendimentos, com destaque para a importância de promover uma educação igualitária, inclusiva e democrática. Essa categoria destaca a influência transformadora do minicurso não apenas nas práticas futuras dos participantes, mas também em sua compreensão mais profunda da necessidade de igualdade e respeito à diversidade em contextos educacionais.

Estes aspectos foram categorizados a partir das respostas abaixo:

**Aluna 7.** *O minicurso foi de extrema importância para compreensão da diversidade humana. Seria incrível mais disciplinas que falasse sobre gênero para uma educação igualitária. O professor aprender sobre gênero é necessário para combater os preconceitos desde a infância. No minicurso curso foi falado sobre respeito a palavra chave para um mundo melhor. A aula sobre gênero é essencial para formar pedagogos capazes de promover uma educação mais aberta, plural e democrática”.*

**Aluna 9.** *“Esse minicurso foi importante para se compreender o que e passa na vida de uma pessoa que não se identifica com o gênero biológico, e mostrou a reação da sociedade quando se depara com alguém assim. A falta de respeito e empatia é algo sério que deve ser orientado nas escolas e universidades, você pode até não concordar com as escolhas do próximo, mas, ao menos respeite a decisão tomada por aquela pessoa. Ninguém sabe como o outro está se sentindo e o respeito é base para conviver em sociedade”.*

**Aluna 14.** *“Esse minicurso foi importante pois nos deu espaço para aprendermos como lidar com as diferenças, e aprender a ensinar que é uma tarefa importantíssima, garantindo respeito e igualdade para todos independente de sua identificação. Grata por esse curso que agregou significativamente, na minha formação pessoal e profissional”.*

**Aluna 15.** *“No início do minicurso eu tinha ideia fechada por falta de assuntos ofertados sobre o tema, não tendo qualquer preconceito admiro todas as pessoas. Me auto considero conservadora, e este curso me proporcionou uma viagem no mundo real, de outra pessoa, em especial das pessoas LGBT. Goste muito, e tenho certeza de que a partir do que me foi apresentado, evolui um pouco mais como pessoa. Neste curso aprendi a ser alguém melhor, entender melhor, agir melhor, a partir disto ser uma cristã e conservadora a cada dia melhor com pessoas ao meu redor, e com meus futuros(as) alunos(as). Acredito que o curso é de extrema importância, e que todas as pessoas deveriam ter essa oportunidade, como a que me foi dada”.*

Essas categorias revelam que o minicurso teve um impacto multifacetado nos participantes, indo além do fornecimento de conhecimentos para desencadear reflexões, impulsionar ações práticas e promover uma mudança significativa em suas perspectivas educacionais.

Neste estudo, exploramos uma variedade de perspectivas sobre a formação em Pedagogia, o currículo educacional e a integração dos estudos de gênero nesse contexto (Apple, 1982; Bazzo; Scheibe, 2019). Iniciamos com análises sobre a formação de professores em Pedagogia, enfatizando a importância de abordagens interdisciplinares e reflexivas para preparar educadores capazes de lidar com a diversidade cultural e social nas escolas (Bento, 2011; 2008; Bortoletto, 2019).

Dentro desse contexto, discutimos a relevância dos estudos de gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia, destacando como essas temáticas devem ser integradas à formação docente. Observamos a necessidade de repensar o currículo, não apenas como uma seleção de conteúdos, mas como um espaço cultural permeado por relações de poder, identidade e diferença. Autores enfatizaram a importância de incluir discussões sobre gênero, diversidade e sexualidade na formação docente para promover uma educação mais inclusiva e plural.

Além disso, exploramos teorias que abordam o currículo como um campo político-cultural, onde a fluidez das normas e a constante negociação das identidades são fundamentais. Autores como Butler (1987; 1992a; 1992b; 2003) e Louro (1999) trouxeram reflexões sobre a construção dos sujeitos, destacando a necessidade de uma política da diferença que reconheça a diversidade e promova a desconstrução contínua das identidades.

As discussões presentes nesta dissertação destacaram a importância de uma formação docente reflexiva, inclusiva e sensível às questões de gênero e diversidade, visando preparar educadores capazes de promover um ambiente educacional que reconheça e valorize as diferenças, além de repensar o currículo como um espaço dinâmico e culturalmente permeável.

O gênero vai além das interações individuais entre homens e mulheres. Ele abrange uma estrutura mais ampla, incluindo esferas econômicas, políticas e familiares, assim como questões relacionadas à sexualidade. Essa estrutura é complexa e se desenvolve de maneira não linear, sendo uma construção cultural do sexo e da sexualidade. O gênero é um componente essencial das relações sociais baseadas nas percepções das diferenças entre os sexos; é também um mecanismo

inicial para atribuir significado às dinâmicas de poder. Portanto, é crucial compreender que o gênero é uma construção social intrinsecamente relacionada à cultura, à história e às interações sociais, estando intimamente ligado às dinâmicas de poder (Lung, W. S.; Ricco, 2017; Oliveira, 2019).

A política de invisibilidade das relações não heteronormativas constitui um problema de escala global, resultando na desumanização dessas relações, comumente percebidas como práticas não naturais sujeitas à ocultação e punição (Ribeiro, 2020).

A discussão sobre gênero destaca-se como uma categoria que vai além das divisões binárias tradicionais, desafiando visões estáticas e unificadas sobre identidade (Santos, 2019). Essa concepção abre caminho para um entendimento mais dinâmico e abrangente das experiências individuais, considerando-as como produto da complexidade sociocultural. A formação docente é apresentada como fundamental para desconstruir estereótipos de gênero e atuar com sensibilidade diante da diversidade sexual. Ela deve promover uma visão não apenas de tolerância, mas de inclusão e respeito às múltiplas formas de expressão de gênero presentes na sociedade (Santos; Oliveira, 2019).

Portanto, a diversidade de gênero no ambiente educacional se configura como um componente essencial na formação de professores. Ela demanda uma preparação específica para que os educadores possam compreender, respeitar e criar ambientes inclusivos, acolhedores e seguros para todos(as) os(as) estudantes, independentemente de sua identidade de gênero. Isso implica em repensar práticas pedagógicas, currículos e estratégias educacionais para promover a igualdade e o respeito à diversidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a extensa jornada delineada anteriormente, muitos aspectos puderam ser destacados, vivenciados e reconsiderados de uma maneira renovada. Tornou-se evidente, mediante a abrangente pesquisa bibliográfica, trabalho de campo e observação de uma estudante trans, que existe uma lacuna nas discussões de gênero nos currículos da educação no Brasil, tais impasse contribuem para que essa discussão não seja integrada como parte integrante do conteúdo informativo destinado a abordar o preconceito dentro e fora do ambiente escolar.

Nossa investigação confirmou aquilo que outros teóricos já apontavam, o currículo desempenha um papel direto na propagação da desinformação no concernente as discussões de gênero quando não utilizado sob a ótica da inclusão da diversidade, essa desinformação se propaga desde o ensino básico até os cursos de graduação. A falta de visibilidade dada a essa questão favorece de maneira direta e indireta, para a perpetuação de estigmas, preconceitos e estereótipos, contribuindo para que o medo e o ódio em relação à diversidade persistam não apenas no espaço sala de aula, mas também, nas ruas, bairros e na sociedade como um todo.

Os desafios na implementação de políticas sociais/educacionais, vinculada a escolas que transitam na complexa antítese de serem “modernas” e, ao mesmo tempo, tradicionais, resulta na apatia em relação às questões de gênero de maneira que o conteúdo quase sempre é posto em segundo plano e/ou não é debatido. Isso, de fato, evidencia a urgência de formar novos professores em especial pedagogos(as), capazes de conduzir discussões junto aos seus alunos sobre essa diversidade, visando a conscientização que promova o respeito e culmine com a liberdade de ser e existir para todos.

As diversidades sexuais e de gênero se fundamentam em fatores que vão além da questão puramente biológica, manifestando-se de maneiras diversas por meio de vivências e experiências na convivência em sociedade. Apesar da importância desse tema, muitas vezes a escola o deixa à margem de seu planejamento. Isso ocorre, em parte, devido à inaptidão dos professores, que evitam abordá-lo nas salas de aula, e também porque a comunidade escolar é permeada por questões de ordem religiosa, política e por costumes tradicionais. No entanto, abordar as diversidades sexuais e de gênero dentro do contexto escolar, em um ambiente de mudanças, quebrando paradigmas e que deve ser fomentador da educação libertadora para a cidadania,

torna-se essencial ao processo de mitigação de preconceitos e violências aos quais é submetida a população LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários).

A escola, como espaço democrático e participativo, em cumprimento de sua função social, deve tanto oportunizar aos alunos discussões saudáveis sobre as questões sociais, quanto fomentar e desenvolver o pensamento crítico para provocar transformações sociais e formar cidadãos conscientes.

Além disso, a disseminação precoce de informações sobre essa variedade de vidas em suas múltiplas performances, contribui para que às pessoas sejam conhecedores de seus direitos e deveres, possibilitando, num futuro próximo, uma sociedade com cidadãos mais aptos a reivindicar suas garantias previstas em lei e terem seu espaço para expressar sua diversidade na comunidade, mostrando que são pessoas normais, apenas vivem de modo diferente do modal dado as múltiplas possibilidades que existem de serem diferentes.

Também podemos comprovar que dogmas religiosos, aliados a uma perspectiva conservadora, exercem uma influência direta na política educacional, especialmente na formulação dos currículos escolares. Isso tornou-se evidente durante a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período após o impeachment de Dilma Rousseff, quando Michael Temer assume o poder e com isso parlamentares autointitulados patriotas, cristãos e conservadores uniram forças para remover as discussões de gênero do documento. Essa ação claramente demonstrou o papel de poder do currículo, sendo algo almejado por aqueles que detêm a força política, permitindo-lhes expressar suas intenções ideológicas. Essas intenções, como revelado no estudo, têm favorecido predominantemente uma classe branca, cristã e tradicional, que aprova apenas os padrões heteronormativos, desconsiderando a diversidade de gêneros existente.

No concernente a vivência de uma estudante trans em formação no curso de Pedagogia, destacou-se a dificuldade que escola de educação básica tem de lidar com aquilo que foge do padrão comportamental de ser (homem e mulher) da qual a sociedade foi ensinada. Atestou-se também a facilidade que as crianças da sala aonde a estudante Trans realizou suas tarefas, tem de entender e respeitar as diferenças do próximo tendo-as como algo natural, e quando o preconceito persiste através das falas, gestões de algumas crianças observou-se que fatores externos são as molas propulsoras que alavancam tais comportamentos.

Tornou-se evidente que, apesar das dificuldades relacionadas à permanência de uma estudante trans no ambiente educacional, ela agora ocupa um espaço de expressão anteriormente não concedido a pessoas deste gênero, devido à invisibilidade imposta e pelo preconceito que embora muito grande aos poucos tem reduzido mesmo que de forma lenta. A pesquisa ao término indicou a necessidade de avanços significativos nesse sentido. No entanto, a estudante trans num curso de graduação em Pedagogia já representa uma voz, mesmo que seja um hiato em sua turma, o interessante é que mais e mais mulheres trans possam ocupar esses e outros espaços, antes pesado para homens e mulheres cis, conservadores, elitizados, cristãos.

Observou-se também que a permanência da estudante Trans no curso e nas atividades das residências contribuem para estimular reflexões entre seus colegas e, promover a conscientização sobre a importância da educação está aberta a pluralidade de pessoas que podem desenvolver bons trabalhos independente de seu gênero, além disso, ao formar-se poderá atuar em sala de aula ou em cargos de gestão educacional, podendo assim promover o diálogo conscientizador e a inclusão de novas pessoas com gêneros diferentes.

Dessa forma, nosso estudo comprova mais uma vez que a educação é a via adequada para a inclusão dessa diversidade de gêneros, seja por meio do conteúdo discutido na aula ou por ações que acolham aqueles que, por vezes, se sentiram marginalizados devido a uma expressão de gênero que não se alinhava aos padrões estabelecidos. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela onde uma multiplicidade de pessoas coexiste, dialoga e se reconstrói através da interação com o outro. Assim, reafirmamos que dentro do currículo escolar, a escolha e organização de conteúdos e práticas podem reforçar as diferenças e desigualdades sexuais e de gênero, pois muitas vezes estão baseadas em normas e condutas heteronormativas.

Ademais, destacamos que a heteronormatividade é uma ideologia que estabelece a heterossexualidade como norma e padrão social, desconsiderando ou marginalizando outras orientações sexuais e identidades de gênero. Isso se reflete no currículo escolar através da seleção de materiais didáticos, livros, exemplos e atividades que reforçam estereótipos de gênero e papéis tradicionais atribuídos a homens e mulheres. Por exemplo, muitos livros didáticos ainda apresentam representações estereotipadas de gênero, retratando homens como provedores e mulheres como cuidadoras, reforçando a ideia de que certas profissões ou atividades

são mais adequadas para um determinado gênero. Além disso, a educação sexual muitas vezes se limita a uma abordagem heteronormativa, ignorando ou marginalizando experiências e identidades LGBTQIAPN+.

Essas práticas e conteúdos escolares podem contribuir para a perpetuação de preconceitos, discriminação e exclusão de alunos que não se encaixam nas normas heteronormativas, afetando negativamente sua autoestima, bem-estar emocional e desempenho acadêmico. Assim, é fundamental repensar e reformular o currículo escolar para torná-lo mais inclusivo e diversificado, incorporando perspectivas e experiências diversas relacionadas à sexualidade e ao gênero. Isso envolve a seleção cuidadosa de materiais didáticos, a implementação de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e o fornecimento de educação sexual abrangente e inclusiva que reconheça e respeite a variedade de identidades e orientações sexuais dos alunos. A escola tem o poder e a responsabilidade de promover a equidade de gênero e combater ativamente a heteronormatividade em seu ambiente educacional.

No que diz respeito a aplicação do produto educacional (minicurso) esse superou as expectativas previstas inicialmente, assim como também nos trouxe mais informações do que aquilo que fornecemos, isso foi de grande relevância para nossa pesquisa, pois, nesse cruzamento de saberes/indagações/questionamentos tivemos êxito na proposta elencada.

O minicurso ofertado para os(as) estudantes de Pedagogia, foi sem dúvidas a ferramenta oportuna para conduzi-los a uma reflexão sobre a expansão de sua profissão, e apresentar a importância de aprofundar estudos sobre currículo enquanto objeto de poder dentro da sala de aula, além de destacar a importância de o professor como profissional que pode promover ações que conduzam o respeito desde cedo aos diversos gêneros existentes.

A proposta do produto educacional (minicurso), foi importante porque auxiliou na compreensão da temática de modo lúdico e interativo, uma vez que, de início discutimos como o currículo educacional oportuniza ou não o entendimento dos mais variados assuntos. Ao trazer no minicurso as próprias respostas dos(as) estudantes contidas nos questionários como forma de fazê-los(as) pensar, foi propício para provocar uma reflexão entre eles mesmos colocando-os coletivamente a discutir sobre seus posicionamentos acerca de assuntos que por vezes não foram dados tanta atenção ou não lhe foi oportunizado estudar e compreender.

Por conseguinte, destacamos também que durante a aplicação do produto educacional, explicitamos sobre os vários gêneros existentes e isso ficou evidente que a maioria não conhecia e/ou nunca ouviu falar dessas novas formas de ser e existir. Adiante pode-se observar que ao mostramos como a Pedagogia na atualidade dialoga com vários campos profissionais de atuação e que outros lugares empregatícios oportunizam ao Pedagogo um contato constante com várias pessoas e cada uma com suas particularidades, destacamos neste momento um comum acordo de ideias que a educação precisa repensar sobre a formação não só dos pedagogos, mas também dos(as) estudantes da educação básica dado a essa necessidade de respeitar o outro em sua particularidade visando um convívio saudável e uma sociedade mais acolhedora das diferenças existentes.

Ficou destacado também a importância das propostas de trabalho que apresentamos como alternativa para condução do conteúdo na escola sobre a diversidade de gêneros, tanto na atividade da Roda de leitura com o a Obra a Bolsa Amarela (Lígia Bojunga), quanto na execução do vídeo sobre a uma pessoa Trans. Foi notável o interesse dos participantes da pesquisa durante a execução das tarefas, no que tange ao desejo em compreender mais sobre e temática, além de muitos deles terem afirmado que irão dar continuidade em novas pesquisas acerca do tema, com isso obtivemos vários *feedbacks* positivos acerca da proposta desenvolvida.

Os resultados, embora aquém das expectativas na identificação de currículos, pessoas e instituições receptivas à discussão de gênero, confirmam a pertinência do tema de pesquisa e a validade das hipóteses iniciais. Isso instiga uma reflexão mais profunda sobre a temática e como podemos buscar e promover alternativas para inclusão e conscientização em relação às diferenças entre os indivíduos.

Diante das dissidências encontradas e problematizadas, bem como da expansão dos campos de atuação dos profissionais formados no curso de Pedagogia e da crescente necessidade de abordagens inclusivas e diversificadas no ambiente educacional, é imperativo que o currículo do curso seja repensado para incluir de forma explícita e estruturada a temática da diversidade de gênero. Os dados levantados evidenciam a falta de clareza no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) sobre como devem ser tratadas as discussões de gênero, apontando para uma lacuna significativa na formação dos futuros pedagogos. Portanto, sugerimos

Para atender a essa demanda emergente, recomenda-se a inserção de uma disciplina específica no currículo, intitulada "Educação e Diversidade de Gênero". Esta disciplina deverá ser obrigatória e ofertada no primeiro ciclo do curso, assegurando que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos necessários desde o início de sua formação.

Decidimos abordar perspectivas que nos auxiliem na compreensão de aspectos relacionados à prática docente quando questões ligadas à sexualidade e gênero se tornam centrais na sala de aula. Essa escolha é fundamentada na convicção de que a escola pode servir como um ambiente que promove a emancipação contínua. A partir desses princípios, sustentamos que a legitimidade do nosso texto não reside na originalidade do tema, uma vez que observamos um aumento no número de estudos sobre questões de gênero. A validade de nossa dissertação advém da profundidade das vivências que compartilhamos. Ao narrar reflexivamente essas experiências, propomos não apenas descrever os acontecimentos, mas também refletir sobre eles

Este estudo em particular proporcionou aprendizados muito além do que inicialmente nos propusemos a ensinar. Não almejamos conclusões definitivas em nossos dados, uma vez que novas percepções podem surgir com futuras pesquisas. Apresentamos aqui um fragmento bem-sucedido de uma pesquisa como estímulo para que outros estudos sejam concebidos, na esperança de que nossa inquietação possa ser compartilhada por outros pesquisadores neste desafiador campo.

Expressamos o desejo de que nosso trabalho se una aos esforços já existentes, fortalecendo a discussão e enfatizando a importância do respeito aos diversos gêneros. Assim como Freire destacou a necessidade de reconhecer que o ensino é um processo inacabado, ancoramo-nos em seu pensamento, reconhecendo que nosso estudo não é definitivo, apenas encerra de forma exitosa a proposta pelo qual foi originado desenvolvido e finalizado, porém, aspiramos que nosso trabalho venha despertar o interesse de outros pesquisadores, uma vez que a educação é um processo contínuo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 13(25), 33-37, 2019. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf> Acesso em 22 de jan. 2024.
- ALMEIDA, B. et al. Formação em Pedagogia e universo de atuação docente nos anos iniciais. **Rev. Diálogo Educ**, p. 953-976, 2012.
- ALMEIDA, M. E. B.; ALMEIDA, F. J. de. **Uma zona de conflitos e muitos interesses**. TV e Informática na Educação. Salto para o Futuro. MEC, Brasília, p. 49-54, 1998.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. **Educação Especial**, p. 62, 2018.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAZZO, V. L.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 13(27), 669-684, set./dez. 2019. Acesso em fevereiro de 2024. Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: A Experiência Viva**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549–559, maio 2011.
- BENTO, B. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual Rio de Janeiro: Garamond/Clam, 2006.
- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Primeiros Passos).
- BOJUNGA, L. **A Bolsa Amarela**. 35a ed., Rio de Janeiro, Editora Casa Lygia Bonjunga, 2012.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V... Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BORGES, Z. N. et al. Percepção de professoras de Ensino Médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). **Educar em Revista**, n. 39, p. 21-38, 2011.

BORTOLETTO, G. E. LGBTQIA+: identidade e alteridade na comunidade. **São Paulo: USP**, 2019.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº05/2005**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em 20 de março de 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018c.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Parecer No 22, de 7 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019a]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Resolução N° 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 n° 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n° 15/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018b.

BRASIL. Resolução No 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução 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: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Resolução 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**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURNS, A. **Analysing action research data**. In: Collaborative Action Reserachfor English Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 152- 180.

BUTLER, J. **Variações** sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault". In: BENHABIB, Seyla & CORNELL, Drucilla. Feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

BUTLER, J. **Problema de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico**. In: NICHOLSON, J. Linda (org.). Feminismo/posmodernismo. Buenos Aires: Feminaria Editora, 1992a.

BUTLER, J. **Contingente Foundations: feminism and the question of 'Postmodernism'** In: BUTLER, Judith & SCOTT, Joan (orgs). Feminists theorize the political. New York & London: Routledge, 1992b.

BUTLER, J. **Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"**. New York & London: Routledge, 1993.

BUTLER, J. **Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo**. Cadernos Pagu, n. 11, 1998a.

BUTLER, J. **Merely Cultural**. NLR. Jan./Feb. 1/227, p. 33-44, 1998b.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Gender as Performance: An Interview with Judith Butler. **Radical Philosophy**. Summer 1994. Nº 67. 1994. Disponível em: <<http://www.theory.org.uk/but-int1.htm>>. Acesso em: 27/11/2011.

CAMPINA GRANDE. Resolução 01, de 01 de fevereiro de 2019. Estabelece normas para a organização e funcionamento do Suporte Pedagógico Direto nas Unidades de Ensino de Campina Grande-PB. **Semanário Oficial no 2612**. De 25 de fev. a 01 de mar. 2019.

CARDOSO, M. R.; L.F. **Saúde e população LGBT: demandas e especificidades em questão**. Psicol. Cienc. Prof., Brasília, v32, n.3, p.552-563, 2012.

CASTRO, R. P. de; FERRARI, A. Currículo e formação em Pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260040, 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN. P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHARLOT, B. **Les sciences de l'éducation; un enjeu, un défi**. Paris:ESF, 1995.

CICILLINI, G. A. Pela narrativa dialógica. Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. **25ª ANPED**. Pôster, 2005. Disponível em: <https://www.anpd.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt8>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. da. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica 2015 e 2019: Perspectivas práticas e emancipatórias. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, pág. e208996575, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.6575. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6575>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CIRQUEIRA, N. S. **Docência, Gênero e Pedagogia: discursos dos discentes e docentes do curso de Pedagogia da UESB, campus de Itapetinga'** 04/04/2019 165 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

COSTA, D. M. G. V. “**É menino homem ou menina mulher?**” **Abordagens de gênero e sexualidade na educação do/no campo** ' 28/10/2020 161 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, Paranaíba Biblioteca Depositária: UEMS.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Plano. Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ, L. E. de M. P., Barreto, M. L. da S., & D., M. V. M. **Do Gênero aos Papéis Sociais: A Construção Da Identidade Da Pessoa Transexual**. Interfaces Científicas - Educação, 8(2), 299–314, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n2p299-314>.

CUNHA, F. I. J. et al. Formação continuada de professores da Educação Básica: uma revisão sistemática. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 7, pág. e10511729383, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29383. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29383>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DARSIE, C.; SARAIVA, E. S. **Gênero e diversidade sexual na educação. Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 1-6, 2016. <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7495>

DE LIMA SEVERO, J. L. R. et al. Atuação do (a) pedagogo (a) em práticas de promoção da saúde em contextos educativos não escolares. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 55-68, 2020.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2010. p. 169-192.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2010. p. 169-192.

DIAS, A. da S.; GOMES, M. C.; RABELO, M. J. S. Gender Issues and Violence in School: a literature review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e26411427357, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27357. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27357>. Acesso em: 3 may. 2024.

DIAS, A. F.; BRAZÃO, J. P. G. Iniciativas de promoção das discussões de gênero e diversidade sexual no contexto acadêmico: um estudo comparativo. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 476-493, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000300053&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300053&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 02 maio 2024. Epub 24-Dez-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>.

DOSSIÊ 2021: **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil**. Disponível em: <https://observatorio.morteseviolenciaslgbtibrasil.org/>

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DRUMOND, V. **É de menina, ou de menino? Gênero e sexualidade na formação da professora de educação infantil**. 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6696307-E-de-menina-ou-de-menino-genero-e-sexualidade-na-formacao-da-professora-de-educacao-infantil.html>> Acesso em: 16 out. 2016.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. Currículo e avaliação. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FINK, A. **The survey handbook**. Thousand Oaks, Sage, 1995 a. [TheSurvey Kit, v.1]

FONTOURA, H. Desafios da formação docente: o curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 57–70, 2019. DOI: 10.31639/rbpf.v11i21.229. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/229>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FORTES, F. A. M.; NACARATO, A. M. Formação de Professores: Metassíntese da Produção Acadêmica sobre o Curso de Pedagogia EaD. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i2.1097. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1097>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FOWLER JUNIOR, F. J. **Pesquisa de levantamento**. Tradução: Rafael Padilla Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011. 232 p. (Métodos de pesquisa).

FREIRE, N.; HADDAD, F.; RIBEIRO, M. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: PEREIRA, M. E. et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e**

relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007. p. 15-16. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2007/gde-2007.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GAUTHIER, C.; M., S.; D., J. **Por uma teoria da Pedagogia**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. Ensino superior, para quê? **Educar em Revista**, 25-38, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre RS: Artmed Ed., 1997.

GREENE, J.C. (2007). **Mixed methods in social inquiry**. San Francisco: Jossey-Bass. <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>. Acesso em 12 abr. 2020.

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**. In. JUNQUEIRA, R. D. (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LACAN, J. **O Seminário: livro 2**. Rio de Janeiro. JZE, 1985, p.63.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LIBÂNEO, J. C. Identidade da Pedagogia e identidade do pedagogo. In: **BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula Cordeiro**, p. 11-34, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e buscas**. Educar, Curitiba. n. 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: . Acesso em: 09 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999.

LIMA, H. R. **A biografia de uma professora transexual em Brasilândia/MS: diálogos formativos e percursos sobre a diversidade sexual**. Dissertação. Curso de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 2021.

LINCOLN, Y.S., & Guba, E.G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, CA:Sage, 1985.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E. G. **Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes**. In: LOURO, G. L. et al. Pedagogias da sexualidade. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade, v. 2, 1999.

LOURO, G. L. **Pedagogias da Sexualidade**. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade, v. 2, 1999.

LUCINDO, N. I.; NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. O profissional de Pedagogia em espaços não escolares: uma análise preliminar da produção científica. **Dialogia**, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNG, W. S.; RICCO, A. S. Gêneros e identidades: estigma e preconceito na percepção de estudantes universitários. **Destarte**, v. 7, n. 1, p. 26-47, 2017.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 505-525, 2016.

MARTINS, C. B. Reconfiguração do ensino superior em tempos de globalização. **Educação & Sociedade**, 42, 2021

MARTINS, V. **Seja Assertivo**. São Paulo: Campus, 2005.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos

[online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.118, março, 2003. p.89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MEAD, M. **Sex and temperament in three primitive societies**, NewYork, William Morrowandc, 1935. (Trad. Bras. Rosa R. Krausz. São Paulo, Perspectiva, 2000).

MERTENS, D.M. **Mixed methods and the politics of human research: The transformative--emancipatory perspective**. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 134-164). Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

MERTENS, D. M. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MONTEIRO, R.L. de S.; SOARES, D.S. **A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra**. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>. Acesso em 12 abr. 2020.

MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos; BAIÃO, Jonê Carla; DE FREITAS, Claudia Jorge. Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–15, 2020. DOI: 10.20952/revtee.v13i32.11565. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/revtee/article/view/11565>. Acesso em: 3 maio. 2024.

NUNAN, D. **Reseachr methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, CÉLIA; FERNANDES, MARIA. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educação & Sociedade*, v. 22, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, A. P. Gênero, sexualidade e diversidade no currículo escolar: a experiência do papo sério em Santa Catarina. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 131-151, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/804>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, JOHNNY CHAVES DE. **Formação docente e licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade'** 17/02/2019 154

f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: [www.dbd.puc-rio.br](http://www.dbd.puc-rio.br)

OLIVEIRA, R. M. M. Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ**, p. 289-305, 2011.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 136–151, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/23>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CASTRO, R. P. de. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. **Pro-Posições**, v. 27, p. 37-55, 2016.

POLONI, H.; FURLAN, C. Educação física escolar e as questões de gênero: a prática pedagógica em foco. **Motrivivência**, [S. l.], v. 34, n. 65, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e83993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83993>. Acesso em: 27 nov. 2023.

Projeto Pedagógico de Curso PPC: Pedagogia (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. 176 f.; il.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v12i23.289. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/289>. Acesso em: 10 nov. 2023.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

REIS, N.; GOULARTH, I. Questões de gênero no Ensino Médio: interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 88–106, 2017. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/774>. Acesso em: 17 jan. 2024.

RIBEIRO, M. **Educação em sexualidade**: conteúdos, metodologias e entraves. Rio de Janeiro: Wak editora, 2020.

RIOS, P. P. S.; DE MELO CARDOSO, H.; DIAS, A. F. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em Pedagogia: por um currículo Queer. **Educ. Form.**, v. 3, n. 8, p. 98-117, 2018.

SÁ, Ri. A. de. **Pedagogia – Identidade e formação: o trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares.** Educar, Curitiba, n.16,p.171-180, 2000.

SACEANU, P. A **Inquietante Estranheza na Contemporaneidade.** Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica) – Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto/Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org) **saberes e incertezas sobre currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.  
SCHIEBINGER, Has feminism changed science? 1987 p.149.

SAMPAIO, L.L.P.; COELHO, M.T.A.D. **Transexualidade: aspectos psicológicos e novas demandas ao setor saúde.** Interface (Botucatu) [online], v.16, n.42, p. 637-649, 2012a.

SANTOS, A. N. dos. **A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de Educação Física e bacharéis em Direito na Universidade de Brasília (UnB).** 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019.

SANTOS, A. N. **A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de educação física e bacharéis em direito na Universidade de Brasília (UnB)**' 13/08/2019 Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Tocantins - Palmas, Palmas Biblioteca Depositária: Biblioteca Da Universidade Federal Do Tocantins

SANTOS, S. P.; ODA, W. Y.; OLIVEIRA. M. C. A. (Orgs.). **O novo conservadorismo brasileiro e suas implicações para a educação brasileira.** Livraria da Física, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, p.1- 13. jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Revista e ampliada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, jan/abr., p. 99-134 2007. Disponível em: Acesso em: 28 set. 2020.

SEFFNER, F.; REIDEL, M. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 445-464, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP:Cortez, 2017.

SEVERO, J. L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 561-576, 2015.

SEVERO, J. L. R. L. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educ. rev.** [online] vol. 34, e176656. Epub Mar 05, 2018. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698176656>. Acessado em: 14 nov. 2020.

SILVA, C. C. **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'** 10/02/2019 162 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá

SILVA, D. L.; GUIMARÃES, E. Gênero e diversidade sexual no contexto escolar. **Pergaminho**, v. 14, p. 08-22, 2023. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/article/view/5274> Acesso em: 3 maio. 2024.

SILVA, S. C. A. et al. Formação de educadores: desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 21537-21554, 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SIMOES, S. C. S. **Concepções de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia UFMA/CODO: criando espirais de conhecimento com o olhar discente.'** 24/09/2020 197 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís Biblioteca Depositária: UFMA

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. **Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios**. Educar em Revista, v. 35, n. 73, p. 287–305, jan. 2019.

SPALDING, M., RAUEN, C., de V., L. M. R., da CRUZ VEGIAN, M. R., MIRANDA, K. C., BRESSANE, A., & SALGADO, M. A. C. Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), e534985970-e534985970, 2020.

STRINGER, E. T. **Action Research: a Handbook for Practitioners**. Sage, 1996.

TACCA, M. C. V. R. As Relações Sociais na Escola e Desenvolvimento da Subjetividade. In. MALUF, M. I. (coord.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo: ABPp Associação Brasileira de PsicoPedagogia, 2006.

TANAJURA, L. L. C.; BEZERRA, A. A. C. **Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas**. Revista Eletrônica Pesquisaeduca.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, Vozes: 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortes, 1988.

TURCHIELO, L. B.; ARAGÓN, Rosane. A formação do professor reflexivo em um curso a distância. **Perspectiva**, v. 36, n. 2, p. 701-723, 2018.

VIEIRA, I. G. B. **Gênero e educação escolar: um debate necessário**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 46, 1 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/46/genero-e-educacao-escolar-um-debate-necessario>

WEEKS, J. **El malestar de la sexualidad: significados, mitos y sexualidades modernas**. Madrid: Talasa, 1993.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado, O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **PLURALIDADE DE GÊNEROS E GÊNEROS PLURAIS: AS DISSIDÊNCIAS ENTRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE**, sob a responsabilidade de: Diêgo de Lima Santos Silva e da orientadora. Dra. Paula Almeida de Castro, de forma totalmente voluntária. Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Esse projeto de pesquisa, justifica-se em virtude das discussões de Gênero serem pautas emergentes nos cenários da educação atual, desse modo, visando a construção de uma educação que saiba dialogar e acolher em seus espaços físicos a pluralidade de Gêneros, surge esta proposta que tem dentre as várias finalidades, contribuir com a divulgação das ciências Humanas, e corroborar através deste, com proposituras de trabalhos que diminuam o preconceito existente, objetivando neste sentido uma formação docente que esteja alinhada às orientações da BNCC e que possa favorecer o diálogo sobre Gênero em sala. O objetivo central é: Analisar as teorias dos currículos e os apontamentos da BNCC para o trato das questões de Gênero, inferindo se os estudantes de licenciatura em Pedagogia da UEPB, estão ingressando na universidade com uma formação básica para dinâmica da temática em sala de aula. E por conseguinte os objetivos específicos são; Caracterizar os tipos e teorias do currículo; Aprofundar as análises teóricas sócio-histórica-antropológica, para compreensão da Diversidade de Gênero e sua leitura na BNCC; Historicizar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC; Analisar o alinhamento da BNCC com possíveis aproximações ou distanciamentos da temática Gênero; Levantar dados interpretativos sobre a temática gênero, através de questionários com estudantes dos Cursos de Graduação em Pedagogia da UEPB, do período matutino; Identificar as possíveis lacunas na BNCC referente às questões de Gênero; Destacar alternativas de trabalho docente no que se refere a Diversidade de Gênero; Elaborar um produto pedagógico (Plano de Aula), para auxiliar a partir da análises das respostas dos questionários. Para que esse estudo seja realizado, necessitamos de sua autorização, sem a mesma não daremos continuidade a parte prática da investigação. Caso esteja de acordo, após sua assinatura, enviaremos para seu e-mail pessoal num prazo de 24h, um link do GoogleForms, contendo um questionário estruturado com quinze (15) perguntas, abordadas em 4 tópicos, sendo estes: Identificação, II – O ensino médio e a Discussão de Gênero, III- Sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, e IV- O curso de Pedagogia e a discussão de Gênero.

O(A) senhor(a) poderá recusar-se a participar, ou retirar sua participação a qualquer momento da fase da realização da pesquisa proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo. Os dados obtidos serão utilizados para levantamentos de respostas que possam trazer a confirmação ou não da hipótese inicial, que aponta um silenciamento das discussões de Gênero na BNCC. Asseguramos que seus dados pessoais de identificação serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por se tratar de um ambiente virtual, o sigilo das respostas é mantido desde o princípio, e mesmo havendo assinado este termo, o(a) voluntário(a), não precisa identificar-se durante a pesquisa no ambiente virtual. Havendo algum desconforto, ou não compreensão dos termos durante a realização da respostas, estarei a disposição para possíveis dúvidas, e caso não sinta-se confortável em dar continuidade, encerraremos imediatamente a pesquisa, de modo que aquilo que já fora respondido será excluído definitivamente. (conforme a Resolução nº CNS 466/12/ CNS/MS). Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.). Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com (Diêgo de Lima Santos Silva), através do telefone 83-998375637 ou através dos e-mail: [d.l.s.silva@servidor.uepb.edu.br](mailto:d.l.s.silva@servidor.uepb.edu.br).

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: [cep@setor.uepb.edu.br](mailto:cep@setor.uepb.edu.br) e da CONEP (quando pertinente).

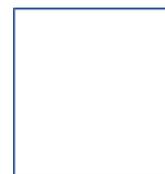
#### CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa TITULO DA PESQUISA e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu

\_\_\_\_\_ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante



\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdGZmQYB5TYFG8dDJID9ItZGIHDmodhhlUeUzRdAoP37Md6\\_w/viewform?pli=1](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdGZmQYB5TYFG8dDJID9ItZGIHDmodhhlUeUzRdAoP37Md6_w/viewform?pli=1)



### Sejam Bem vindos/as/es!

Eu, Diego de Lima S. Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, sob orientação da Professora Dra. Paula Almeida de Castro, desenvolvendo a pesquisa intitulada **PLURALIDADE DE GÊNERO E GÊNEROS PLURAIS AS DISSIDÊNCIAS ENTRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE**, que objetiva extrair percepções dos estudantes acerca do currículo – (BNCC) e das questões de Gênero.

Os dados aqui obtidos, serão tratados conforme as normas de sigilo e preservação da identidade dos participantes, utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, contribuindo para um melhor entendimento sobre a temática.

Sua colaboração é muito importante nesse processo. Desde já, quero agradecer o tempo dedicado e por suas contribuições, pontuando que a ciência se constrói através dessas análises e percepções subjetivas e singulares.

Meus sinceros agradecimentos por sua contribuição!

Você concorda em responder ao questionário? \*

- Aceito.
- Não aceito.

## Identificação

Nome:

Não é obrigatório identificar-se. Você pode utilizar um nome fictício. Caso possua nome social e queira identificar-se, acrescentar NOME SOCIAL seguido do seu nome.

Sua resposta \_\_\_\_\_

1- Qual seu sexo biológico? \*

- Macho
- Fêmea

2- Qual sua orientação sexual? \*

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Pansexual
- Interssexual
- Assexuado
- Outro: \_\_\_\_\_

3 - Com qual dos Gêneros abaixo você se identifica. \*

- Bi-Gendered (Bi-gênero)
- Cross-Dresser
- Drag-King
- Drag-Queen
- Femme Queen
- Female-to-Male (Fêmea-para-macho) FTM
- Gender Bender (Gênero fronteiroço)
- Genderqueer
- Male-To-Female (Macho-para-fêmea) MTF
- Non-Op
- Hijra
- Pangender (Pangênero)
- Transsexual
- Trans Person (Pessoa trans)
- Woman (Mulher)
- Man (Homem)
- Butch
- Two-Spirit (espírito duplo)
- Trans, Agender (sem gênero)
- Third Sex (Terceiro sexo)
- Gender Fluid (Gênero fluido)
- Non-Binary Transgender (transgênero não binário)
- Androgyne (andrógeno)
- Gender-Gifted
- Gender Bender

- Femme
- Person of Transgender, Experience (Pessoa em experiência transgênera)
- Androgynous (Andrógeno).
- Desconheço essas nomeclaturas.
- Outro: \_\_\_\_\_

4- Você conhece todas as denominações acima?

- Sim
- Não
- Algumas

#### O ENSINO MÉDIO E A DISCUSSÃO DE GÊNERO

5- Em qual escola você cursou seu ensino médio?  
Favor inserir o nome completo da escola, a cidade e o estado.

Sua resposta \_\_\_\_\_

6- Em qual ano você curso o Ensino Medio?

- Antes de 2018
- Após 2018

7- Durante os três anos do seu ensino médio, a escola em que você estudou organizou alguma palestra e/ou debate, visando o combate ao preconceito de Gênero. \*

- Sim, ocorreu uma ou mais palestra sobre a temática.
- Não, nenhuma abordagem foi realizada.

8- Algum(a) Professor(a) seu no ensino médio, chegou a apresentar-se como integrante, simpatizante, ou estudioso da área LGBTQIA+ ? \*

- SIM tive um(a) Professor(a) simpatizante.
- SIM tive um(a) Professor(a) integrante.
- SIM tive um(a) Professor(a) com estudo na área.
- NÃO tive nenhuma das alternativas anteriores.
- Outro: \_\_\_\_\_

9- Você considera que ficou uma lacuna na formação do seu ensino médio, para o trato das questões de Gênero e Sexualidade, e a seu modo de ver essas discussões são necessárias ou não? \*

- Ficou uma lacuna e considero necessária.
- Não ficou uma lacuna, e não considero necessária essa discussão.

#### **SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR.**

**10- Currículo prescrito**, é aquele que já vem definido, por exemplo o livro didático que aponta os conteúdos e conhecimentos que precisamos aprender na escola e levar para vida, você considera relevante que a discussão sobre gênero e sexualidade esteja inserida nos currículos prescritos? \*

- SIM, faz-se necessário estudos de Gênero nos currículos prescritos.
- NÃO faz-se necessário este estudo nos currículos prescritos.
- Outro: \_\_\_\_\_

**11- Currículo oculto**, é aquele que refere-se a nossa subjetividade, nossa cultura, \*  
nossas percepções internas sobre nós mesmos e nossa maneira de posicionar-se frente ao mundo, e que muitas das vezes não se contempla no currículo prescrito, daí a importância da escola está aberta a novas discussões, entre elas a discussão de gênero, para que mais pessoas possam estar informadas e assim promover o respeito e apreço as diferenças. Acerca desta afirmação, você considera que a escola deve abrir espaço para as discussões do currículo oculto para que as Discussões, por exemplo, de Gênero possam vir ser debatidas?

- SIM, a escola precisa considerar o currículo oculto.
- NÃO, a escola cabe desenvolver o currículo prescrito apenas, não sendo sua função se deter a aspectos subjetivos dos alunos.
- Outro: \_\_\_\_\_

12 - Caso você tenha cursado o ensino médio nas escolas cidadãs integrais da Paraíba, tenha provavelmente estudado alguma(s) disciplina(s) eletiva(s), neste sentido, você se recorda se alguma fazia referência a temática Gênero? \*

- Sim
- Não

13 - Você considera importante ter uma disciplina eletiva no Ensino Médio que trate das questões de gênero?

- Sim, considero relevante.
- Não, acredito que não seja necessário.

## SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

14- Em uma matéria publicada nos Portais Brasil 247 e Geledés (07 de abril de de \* 2017) informa que: O Ministério da Educação retirou da nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada nesta quinta-feira, 6, todas as menções às expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”. O documento que servirá como referência sobre o que deve ser ensinado em todas as escolas públicas e privadas do país. Com a alteração, ao menos três trechos da proposta final da base, entregue oficialmente nesta quinta ao Conselho Nacional de Educação, excluíram a referência inicial à necessidade de respeito à “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

A que fatores você atribui essa decisão de retirada da temática de gênero da BNCC? Você pode marcar um ou mais fatores.

- Desinformação dos poderes públicos com relação às questões de gênero
- Reflexos de uma sociedade marcada pela não-aceitação do outro em sua diferença
- Propagação de “fake News” – notícias falsas – que vinculam a atividade docente a práticas de estímulo da sexualidade.
- Apagamento das conquistas de liberdade de expressão da diversidade
- Outros:

## SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC. \*

15 - Você acredita que a força do conservadorismo religioso, presente na esfera política, interferiu diretamente no possível silenciamento das questões de Gênero na BNCC?

- Sim, o parlamento religioso teve influência para retirada dessa temática.
- Não acredito que houve alguma intervenção por parte dos políticos conservadores.

16- Estudos recentes apontam para um certo distanciamento da BNCC, com as \* discussões de Gênero. Pensado a escola como percurso formativo dos futuros cidadãos, em uma sociedade plural como o Brasil a retirada dessa pauta em sua opinião, contribui para propagação do preconceito e violência para pessoas com identidade de gênero diferente?

- Sim, o silenciamento da base a respeito dessas questões intensifica o preconceito já existente.
- Não, caso haja pouco ou nenhum conteúdo desse tipo na base, isso não irá intensificar o preconceito existente.

16- Caso a BNCC, não apresente essa temática Gênero como forma de conteúdo, \*  
havendo alguma situação em sala de aula estando você na condição de  
Professor(a), se sentirá apto(a) a realizar uma intervenção.

- Sim, mesmo que não esteja contido na Base, sinto-me preparado(a) para lidar com estas questões.
- Não, entendo que sem o conhecimento prévio não saberei intervir.

### O CURSO DE PEDAGOGIA E A DISCUSSÃO DE GÊNERO

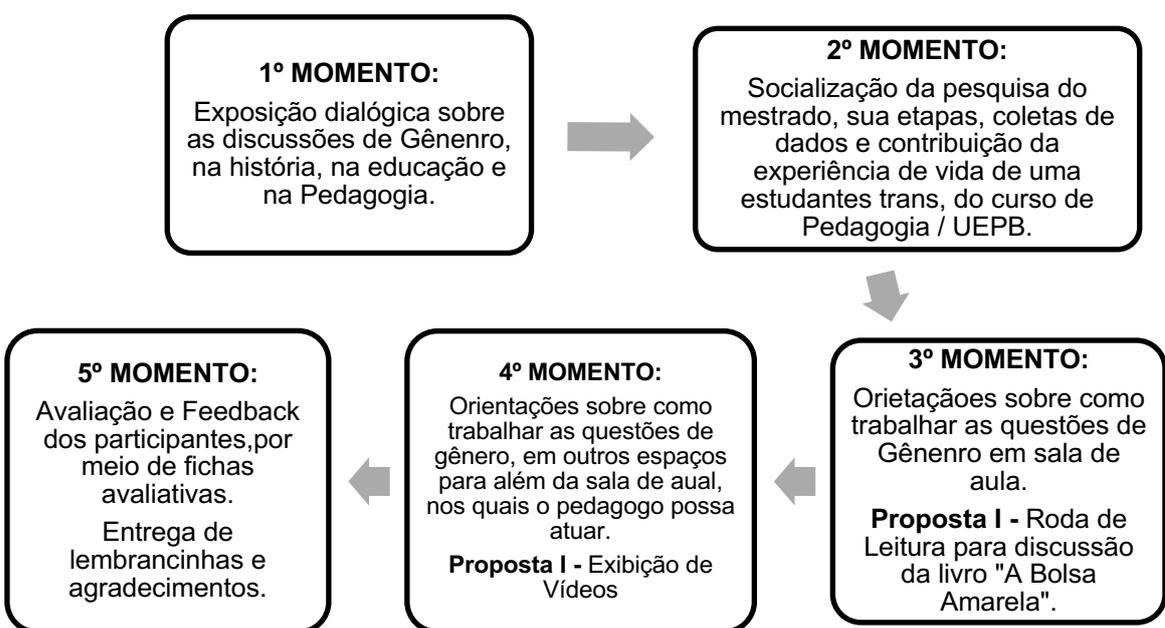
17- Você espera que no seu curso de Pedagogia, exista um componente \*  
curricular que aborde a temática Gênero?

- Sim.
- Não

18- Você gostaria de participar de uma formação sobre as questões de gênero e \*  
educação?

- Sim, tenho interesse.
- Não tenho interesse.

## APÊNDICE C – MINICURSO

 <p>Universidade Estadual da Paraíba - UEPB Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP.</p>	
<b>MINICURSO: GÊNERO, PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: ALINHAMENTOS ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES.</b>	
<b>Eixo temático:</b> Práticas Pedagógicas, Discussão de Gênero e Formação Docente	
<b>Recursos Didáticos:</b> Data Show, Livros, Vídeos, Folhas A4, Fichas de papel kraft, música, acesso a internet, lápis, caneta de lousa.	
<b>Responsáveis:</b> Profa. Dra. Paula Almeida de Castro (Orientadora) Diêgo de Lima Santos Silva (Orientando)	
<b>Público Alvo:</b> Estudantes do período 2023.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia	
<b>Local:</b> Central de Aulas Paulo Freire/UEPB (Sala 333, 3º andar, corredor direito).	
<b>Data:</b> 25 de agosto de 2023	<b>Horário:</b> Das 8h às 12h
<b>Ementa:</b> Aspectos sócio-históricos e culturais do Gênero ao longo do tempo. As discussões de Gênero e sua emergência no campo pedagógico. Propostas formativas teórico-práticas para a abordagem da temática gênero em sala de aula. (Re)pensar as relações entre os sujeitos com gêneros diferentes no âmbito educacional. Importância da abordagem crítica reflexiva sobre o conceito de performance de gênero.	
<b>Objetivo Geral:</b> Propiciar aos estudantes de graduação em pedagogia uma compreensão aprofundada sobre discussões de gênero no contexto educacional, enfatizando os desafios e possibilidades do trabalho docente com essa temática.	
<b>Etapas do Minicurso:</b> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <pre> graph TD     M1["1º MOMENTO: Exposição dialógica sobre as discussões de Gênero, na história, na educação e na Pedagogia."] --&gt; M2["2º MOMENTO: Socialização da pesquisa do mestrado, sua etapas, coletas de dados e contribuição da experiência de vida de uma estudantes trans, do curso de Pedagogia / UEPB."]     M2 --&gt; M3["3º MOMENTO: Orientações sobre como trabalhar as questões de Gênero em sala de aula. <b>Proposta I</b> - Roda de Leitura para discussão da livro "A Bolsa Amarela"."]     M3 --&gt; M4["4º MOMENTO: Orientações sobre como trabalhar as questões de gênero, em outros espaços para além da sala de aula, nos quais o pedagogo possa atuar. <b>Proposta I</b> - Exibição de Vídeos"]     M4 --&gt; M5["5º MOMENTO: Avaliação e Feedback dos participantes, por meio de fichas avaliativas. Entrega de lembrancinhas e agradecimentos."]           </pre> </div>	

**Referências:**

\_\_\_\_\_. **A bolsa amarela**, 22° ed, Rio de Janeiro: Agir, 1992.

FILMS, Maja. HollySiz - **The Light** (Clip oficial). YouTube, 24 de set. de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg>

J&B - She, un cuento de J&B, English subs ("**She, a tale by J&B**", Diageo, Xmas, 2022). YouTube, data da publicação. 7 de dez. de 2022.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oOVVgEtuybk&t=26s>

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-  
posições, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio 2008.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira Da; Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino; Morais, Alessandra De. **GENÊRO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES DE FUTURAS(OS) DOCENTES A PARTIR DE CINCO CONCEITOS**. Educação em Revista. Faculdade\* de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 37, p. - 2021. Disponível em: <  
<http://hdl.handle.net/11449/218220>>.

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.