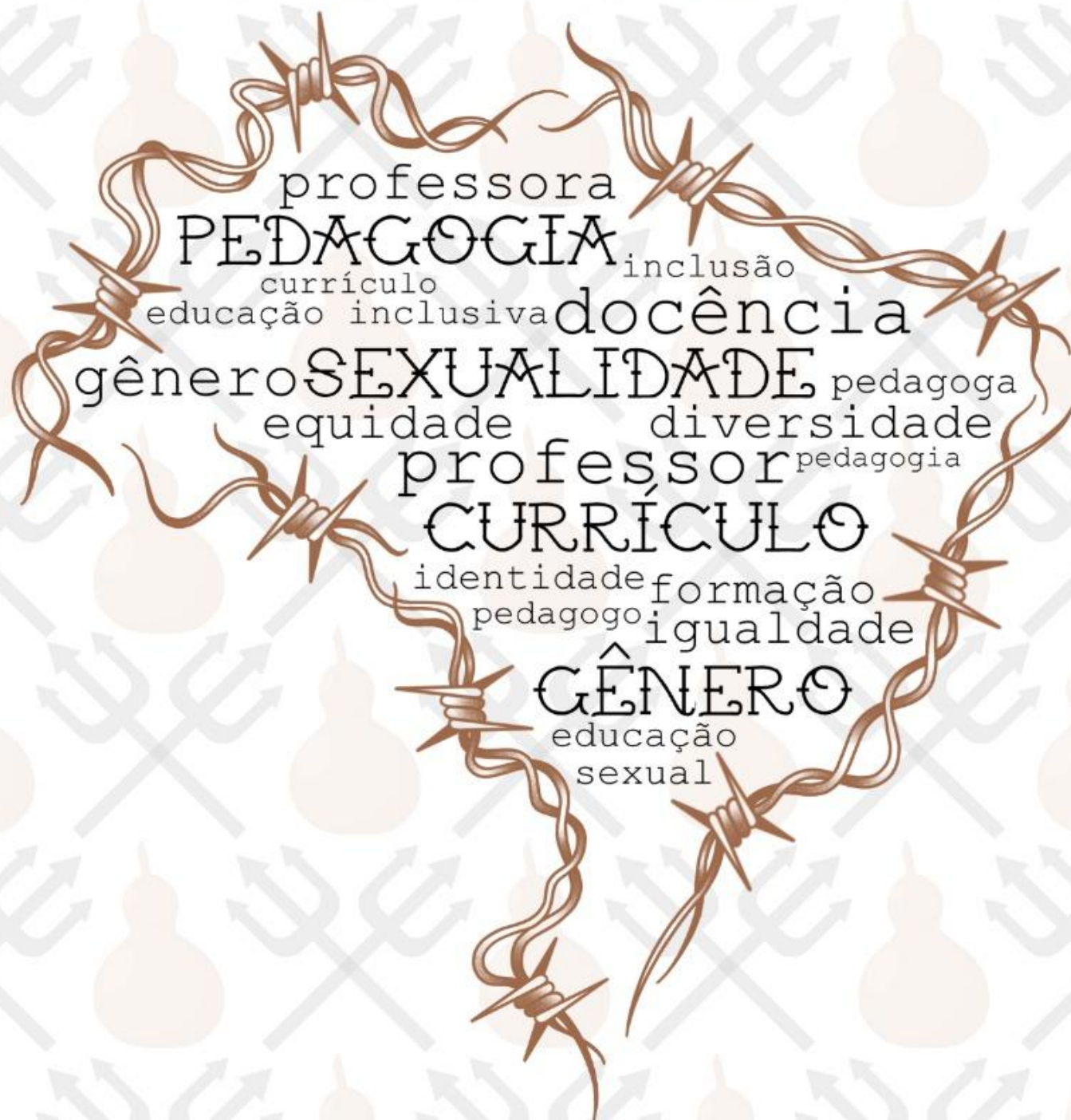
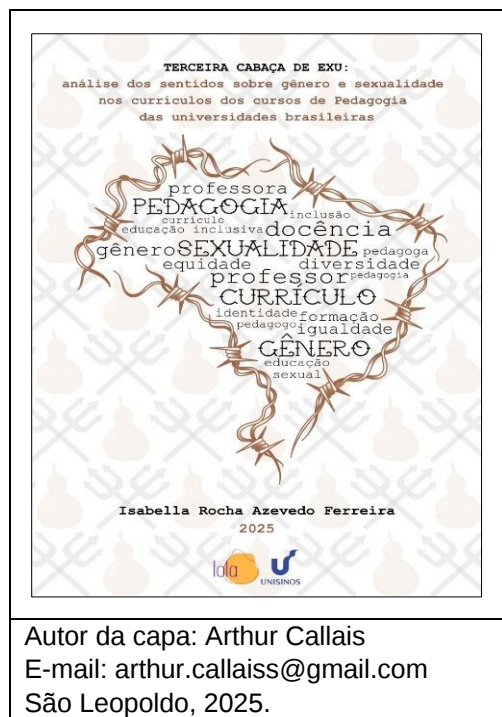


TERCEIRA CABAÇA DE EXU:
análise dos sentidos sobre gênero e sexualidade
nos currículos dos cursos de Pedagogia
das universidades brasileiras



Isabella Rocha Azevedo Ferreira

2025



Autor da capa: Arthur Callais
E-mail: arthur.callaiss@gmail.com
São Leopoldo, 2025.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

ISABELLA ROCHA AZEVEDO FERREIRA

**TERCEIRA CABAÇA DE EXU:
análise dos sentidos sobre gênero e sexualidade
nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras**

**São Leopoldo
2025**

ISABELLA ROCHA AZEVEDO FERREIRA

**TERCEIRA CABAÇA DE EXU:
análise dos sentidos sobre gênero e sexualidade
nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

São Leopoldo

2025

F383t Ferreira, Isabella Rocha Azevedo.
Terceira cabaça de Exu : análise dos sentidos sobre
gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de
Pedagogia das universidades brasileiras / Isabella Rocha
Azevedo Ferreira. – 2025.
119 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2025.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna”

1. Currículo. 2. Formação de professores. 3. Gênero e
sexualidade. 4. Pedagogia. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski - CRB 10/2524)

ISABELLA ROCHA AZEVEDO FERREIRA

TERCEIRA CABAÇA DE EXU:
análise dos sentidos sobre gênero e sexualidade
nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Roney Polato de Castro
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Profa. Dra. Eliane Rose Maio
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico esta pesquisa às/aos docentes que se mobilizam pelos campos teóricos de gênero e sexualidade e a quem caminha a meu lado — estando ou não neste plano terrestre —, acreditando em mim e me dando coragem e suporte para produzir conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Adrianna Eu, artista que inspirou a capa do livro *Nós da docência* (Dal'Igna, Maria Cláudia, 2023a), em um relato sobre a educação dos avós, compartilhou com o público que cresceu com sua avó. Enquanto sua avó costurava, ela ficava sentada aos pés da máquina, observando-a trabalhar. Sempre que as linhas se embolavam, sua avó as cortava e jogava-as no chão. Adrianna Eu guardava esses nós em uma caixa, a qual denominou de “coleção de pequenos errinhos”. Com esta história, a artista fez uma bonita analogia com a linha da vida, cheia de curvas que se embolam e desembolam.

Assim, também olho para o meu processo de formação e para o processo de constituição desta pesquisa. Por isso, jamais conseguiria indissociá-la do cuidado, mesmo que aqui não o compreenda como um conceito-ferramenta.

Em sua obra, Dal'Igna (2023a) afirma que escrever é um trabalho de cuidado de si sobre si e de si com os outros. Portanto, agradeço a todas as pessoas que, neste processo, estiveram aqui, cuidando de mim.

Decidi escrever os agradecimentos durante um momento em que me senti perdida na finalização da presente dissertação. Realizei este movimento como um ato de cuidado comigo, para lembrar de quem se fez presente em minha trajetória, pensar em quem me inspira e, de diversos modos, caminham a meu lado.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, que, há sete anos, caminha comigo de diversos modos, como professora e orientadora de iniciação científica, de trabalho de conclusão de curso e de mestrado, como parceira de trabalho, mas, acima de tudo, como mentora. Agradeço a você, “professora Maria”, como gosto de chamá-la, pelos inúmeros ensinamentos espirituais, acadêmicos, profissionais e de princípios de vida. Por me ensinar, diariamente, o que é o cuidado e como ele caminha junto ao rigor. Por ser firme quando precisei e por ter me acolhido tanto, principalmente, nos momentos em que não enxergava direcionamento em minha vida.

Agradeço à minha banca, Prof. Dr. Roney de Castro, Profa. Dra. Eliane Maio e Prof. Dr. Maurício Ferreira, por cuidarem de mim ao estudarem minha pesquisa, doando o seu tempo para que meu trabalho ficasse o mais qualificado possível.

Agradeço às professoras e aos professores da Unisinos que passaram por meu caminho e formaram a professora que sou. Em especial, agradeço à Profa. Dra. Betina

Schuler, à Profa. Dra. Elí Fabris, à Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, à Profa. Dra. Maura Lopes, à Profa. Dra. Rejane Klein, à Profa. Dra. Rosângela Fritsch, à Profa. Dra. Suzana Pacheco, à Profa. Dra. Viviane Klaus, ao Prof. Dr. Maurício Ferreira, ao Prof. Dr. Paulo Fochi, ao Prof. Dr. Roberto Dias e ao Prof. Dr. Rodrigo Dias.

Agradeço ao Lola, grupo de pesquisa conduzido pela professora Maria Cláudia Dal'Igna, no qual busco, como ela nos ensina, nutrição por meio de conhecimentos, cuidado, cooperação e coragem. Sou grata pelas pessoas que ali conheci e que tiveram um importante papel em minha caminhada. Obrigada, Francine, Jorge, Kemilly, Maria Eduarda, Melissa, Mitali e Roberta.

Agradeço à Pâmela, pelo apoio na revisão de literatura; à Vivian, pela revisão linguística e formatação; à Ray, pelo auxílio na proficiência; à Soraia pela construção do *abstract* da pesquisa; ao Jonas pela ajuda na produção da empiria; e, à Miriã, pelo acompanhamento no decorrer do processo seletivo para o mestrado. Obrigada pela ética, pelo cuidado e pelo rigor que tiveram comigo.

Em especial, agradeço à Catharina, à Patrícia, ao Jonathan e à Inajara. Sou eternamente grata por nosso vínculo transcender a academia e por poder chamá-los de amigos. Esta pesquisa carrega muito de vocês; serei eternamente grata ao Lola por ter nos possibilitado essa conexão.

Agradeço às professoras e aos professores, colegas de profissão, que atravessaram meus caminhos e me mobilizaram a acreditar na docência.

Agradeço às alunas e aos alunos dos quais tive o privilégio de ser professora, por, diariamente, gerarem-me inquietações e por me ensinarem a refletir sobre minha própria docência.

Agradeço à Jéssica, minha psicóloga, que caminha comigo há cinco anos. Obrigada por ter se feito presente nos momentos mais difíceis da minha vida. Por ter me ajudado a acreditar em mim, a me cuidar e a impor os limites que me permitissem esse cuidado, por tantas trocas, risadas, choro, ética e cuidado. Foi muito bonito poder cursar o mestrado no mesmo período que você.

Agradeço à Priscila, minha companheira e parceira de vida, por caminhar comigo e por apostar em mim em todos os sentidos. Obrigada por me encorajar a correr atrás dos meus sonhos e por sonhar comigo, sonhos que sequer aparentam estar ao nosso alcance. Obrigada por me incentivar a trabalhar em minha escrita, mesmo quando estávamos em nossa primeira viagem juntas. Por ser colo quando precisei, por me alegrar nos momentos difíceis e por todas as horas de conversas em

que rimos, refletimos, choramos e nos cuidamos. Agradeço, todos os dias, aos nossos guias, por terem nos unido e por nos permitirem viver tantas coisas juntas. Aguardo, ansiosamente, pelo que o futuro ainda nos proporcionará.

Agradeço aos meus orixás de cabeça, corpo e passagem, aos meus guias de proteção e aos guias que estiveram em minha vida em momentos específicos. Obrigada por escolherem me acompanhar e me proteger nessa e em outras vidas. Vocês me dão força, sabedoria e coragem para buscar meus sonhos.

Por fim, faço o agradecimento mais difícil: a mim. Por não desistir, mesmo quando tudo aparentava estar perdido e não ter mais sentido. Agradeço ao meu respeito pelo mar e pelas marés, que me ensinaram os movimentos de recuos e de avanços, da imprevisibilidade, mas, acima de tudo, esse espaço da natureza que me ensinou a beleza da vida, sendo, desde a minha infância, meu lugar favorito.

[Assumo uma] posição ética, política e pedagógica, [e] rejeito a existência de um lugar privilegiado a partir do qual se possa escrever e narrar a vida de modo distanciado e asséptico. Não sou uma observadora indiferente da vida que narro aqui; pelo contrário, sou uma pessoa constituída por diversos fios, que se entrelaçam às marcas da minha idade, da minha identidade de gênero, da minha orientação sexual, da minha identidade étnico-racial, do meu pertencimento religioso, das minhas múltiplas formações. Com um modo de escrever em nome próprio, como um compromisso que a gente assume consigo mesma (Dal'Igna, Maria Cláudia, 2023a, p. 74).

RESUMO

Quais sentidos sobre gênero e sexualidade são veiculados e construídos nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras? De que modos tais sentidos atravessam e dimensionam os caminhos de formação de futuras professoras e futuros professores? Estas perguntas orientaram a presente pesquisa. Para respondê-las, foram utilizados e articulados os conceitos de gênero, sexualidade, currículo, docência, poder e verdade, dos campos teóricos dos Estudos de Gênero, dos Estudos sobre Sexualidade, dos Estudos Curriculares, dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos. O procedimento metodológico escolhido foi a pesquisa documental, por compreender que o documento não se resume a um registro do passado, mas consiste em um produto da sociedade que o produziu — voluntária ou involuntariamente — atravessado pelas relações de poder (Le Goff, Jacques, 2013). Os documentos foram produzidos pela autora, por meio de uma sistematização das disciplinas que mencionam gênero e/ou sexualidade em seus títulos nos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras públicas, comunitárias e privadas. Também foram utilizadas as pesquisas encontradas na revisão bibliográfica, que dialogam com o material empírico supracitado. Para a seleção das universidades, foi realizada uma busca no repositório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por meio dos descritores “gênero” OR “sexualidade” e do filtro por área “Educação”, no qual foram mapeadas 66 universidades e 39 atividades acadêmicas. Após a análise dos documentos com base nas perguntas de pesquisa, foram identificados dois processos de regulação do gênero e da sexualidade nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, e um terceiro movimento de desregulação. Esses três processos compõem a tese defendida nesta pesquisa sobre as três cabaças de Exu. Ao mesmo tempo, foram analisadas brechas que indicam os avanços que as universidades têm feito para introduzir e trabalhar gênero e sexualidade em articulação com os currículos. Com isso, defende-se a tese de que esses três processos podem ser compreendidos como um movimento de maré, no qual podemos visualizar recuos, retrocessos, bem como avanços e sentidos que não conseguimos dimensionar ou prever; as ondas podem ocupar pouca parte das faixas de areia, mas também podem operar de modo grandioso. Denomina-se esse processo de desregulação pelas brechas de “a terceira cabaça de Exu”, com inspiração em um *itan* (nesta dissertação, contada por Linn da

Quebrada), de que Exu recebeu duas cabaças, uma com o bem e outra com o mal, e as misturou para ser veneno e para curar. A tese da pesquisa também está ancorada nos seguintes fundamentos teóricos: “humanidade docente” (Dal’Igna, 2023a); “docência como oferenda” (Dal’Igna, 2024c); “currículo” (Silva, Tomaz da, 2007a); e, poder do povo guardião (Peixoto, Norberto, 2019). Neste estudo, as análises também podem indicar que Exu forma a terceira cabaça, realizando uma ruptura na ideia de bem e mal. Defende-se que não se olhe para a empiria de forma negativa, como se não houvesse avanços nas matrizes curriculares, mas que se busque por uma terceira via, que se encare esses processos de modo crítico, ao qual esta dissertação denomina como a terceira cabaça de Exu.

Palavras-chave: currículo; Pedagogia; formação de professores; gênero; sexualidade.

ABSTRACT

What meanings about gender and sexuality are conveyed and constructed in the curricula of Pedagogy courses at Brazilian universities? In what ways do these meanings cross over and shape the training paths of future teachers? These questions guided this research. To answer them, we used and articulated the concepts of gender, sexuality, curriculum, teaching, power and truth, from the theoretical fields of Gender Studies, Sexuality Studies, Curriculum Studies, Teaching Studies and Foucauldian Studies. The methodological procedure chosen was documentary research, as we understand that documents are not just a record of the past, but a product of the society that produced them — voluntarily or involuntarily — crossed by power relations (Le Goff, Jacques, 2013). The documents were produced by the author by systematizing the subjects that mention gender and/or sexuality in their titles in Pedagogy courses at Brazilian public, community and private universities. We also used the research found in the literature review, which dialogues with the aforementioned empirical material. To select the universities, a search was carried out in the National Council for Scientific and Technological Development repository of research groups, using the descriptors “gender” OR “sexuality” and the filter by area of Education, in which 66 universities and 39 academic activities were mapped. After analyzing the documents based on the research questions, two processes of regulation of gender and sexuality in the curricula of Pedagogy courses were identified, and a third movement of deregulation. These three processes make up the thesis defended in this research on the three gourds of Exu. At the same time, gaps were analyzed that indicate the progress that universities have made in introducing and working on gender and sexuality in conjunction with curricula. This defends the thesis that these three processes can be understood as a tidal movement, in which we can see retreats, setbacks, as well as advances and directions that we can't measure or predict; the waves may occupy a small part of the sand, but they can also operate in a grandiose way. This process of deregulation through the gaps is called “the third gourd of Exu”, inspired by an *itan* (in this dissertation, told by Linn da Quebrada), that Exu received two gourds, one with good and one with evil, and mixed them to be poison and to heal. The research thesis is also anchored in the following theoretical foundations: “teaching humanity” (Dal’Igna, 2023); “teaching as an offering” (Dal’Igna, 2024d); “curriculum” (Silva, Tomaz da, 2007a); and, the power of the guardian people (Peixoto, Norberto, 2019). In this research, the

analyses may also indicate that Exu forms the third gourd, breaking with the idea of good and evil. It is argued that we should not look at empirics in a negative way, as if there were no advances in curricular matrices, but that we should look for a third way, that we should look at these processes critically, which this dissertation calls the third gourd of Exu.

Keywords: curriculum; Pedagogy; teacher training; gender; sexuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os desafios do(s) começo(s) no processo de escrita	28
Figura 2 - Introdução do questionário.....	76
Figura 3 - Primeira versão da capa do projeto de dissertação	80
Figura 4 - Segunda versão da capa do projeto de dissertação	81
Figura 5 - Terceira versão da capa do projeto de dissertação	82
Figura 6 - Mapa das disciplinas encontradas	111
Figura 7 - Mapa dos grupos de pesquisa encontrados	112

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Uma das muitas manifestações de cuidado durante o mestrado.....35

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre matrizes curriculares das universidades pesquisadas as disciplinas de gênero e/ou sexualidade.....	87
Gráfico 2 - Caráter financeiro das universidades com disciplinas de gênero e/ou sexualidade	88
Gráfico 3 - Caráter das disciplinas de gênero e/ou sexualidade ofertadas	90
Gráfico 4 - Carga horária das disciplinas mapeadas.....	91
Gráfico 5 - Modalidades ofertadas nas disciplinas mapeadas	92
Gráfico 6 - Grupos de pesquisa selecionados.....	93
Gráfico 7 - Distribuição das disciplinas de gênero e/ou sexualidade por região brasileira.....	94
Gráfico 8 - Foco temático das disciplinas analisadas.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas do Lola	60
Quadro 2 - Trabalhos selecionados	62
Quadro 3 - Unidades de sentido encontradas nas pesquisas selecionadas	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Primeiro levantamento nas bases de dados	60
Tabela 2 - Segundo levantamento nas bases de dados	61

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
GEERGE	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
NUDISEX	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual
OMS	Organização Mundial de Saúde
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: ORA SÃO, ORA NÃO SÃO	20
1 AS QUEBRADAS QUE ME CONSTITUEM.....	26
2 GÊNERO E SEXUALIDADE: NADA SERÁ COMO ANTES	40
2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO: UM OLHO NO PEIXE E OUTRO NO GATO.....	43
3 O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: EM ÁGUA SALGADA, NAVEGANDO E TRAVECANDO	59
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: VOU DAR MINHA CARA PARA BATER.....	67
4.1 PESQUISA DOCUMENTAL COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	71
4.2 A EMPIRIA	75
5 FOCOS ANALÍTICOS: AS TRÊS CABAÇAS DE EXU	78
6 RENAVEGANDO E TRAVECANDO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
APÊNDICE A - MAPA DAS DISCIPLINAS ENCONTRADAS.....	111
APÊNDICE B - MAPA DOS GRUPOS DE PESQUISA ENCONTRADOS.....	112
APÊNDICE C - PLANILHA BASEADA NO MAPEAMENTO DO BANCO DE DADOS DOS GRUPOS DE PESQUISA DO CNPq.....	113
APÊNDICE D - PLANILHA BASEADA NO MAPEAMENTO DO BANCO DE DADOS DOS GRUPOS DE PESQUISA DO CNPq.....	114
APÊNDICE E - PLANILHA BASEADA NOS MAPEAMENTO DAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES LOCALIZADAS NA PRIMEIRA PLANILHA.....	115
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO ÀS/AOS DOCENTES UNIVERSITÁRIAS/OS QUE COMPÕEM GRUPOS DE PESQUISA	116

APRESENTAÇÃO: ORA SÃO, ORA NÃO SÃO

entre a oração e a ereção
 ora são, ora não são
 unção
 bênção
 sem nação
 mesmo que não nasçam
 mas vivem e vivem
 e vêm

se homens
 se amam
 ciúmes
 se hímen
 se unem

a quem costumeiramente ama
 a mente ama também

não queimem as bruxas
 mas que amem as bixas
 mas que amem
 que amem
 clamem
 que amem
 que amem as travas também

amém¹ (Linn da Quebrada; Liniker Barros; Verónica Valenttino; Ventura Profana; Urias; Danna Lisboa; Alice Guél; Jup do Bairro, 2019²).

Quais sentidos sobre gênero e sexualidade são veiculados e construídos nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras? De que modos tais sentidos atravessam e dimensionam os caminhos de formação de futuras professoras e futuros professores? Estas são as perguntas que orientam a presente pesquisa, em que objetivo investigar e problematizar os sentidos sobre gênero e sexualidade construídos nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras e, de que modos tais sentidos atravessam e dimensionam os caminhos de formação de futuras/os docentes.

Para conduzir a pesquisa orientada pelos questionamentos supracitados, utilizo e articulo os conceitos de gênero, sexualidade, currículo, docência, poder e verdade,

¹ Disponível em: youtube.com/watch?v=y5rY2N1XuLI. Acesso em: 01 mar. 2025.

² Opto pela utilização dos nomes artísticos das cantoras e dos cantores, buscando visibilizar o conteúdo da artista Linn da Quebrada, que me inspira a pensar e escrever.

dos campos teóricos dos Estudos de Gênero, dos Estudos sobre Sexualidade, dos Estudos Curriculares, dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos.

Visando atingir os objetivos da pesquisa, partindo da ideia de Jacques Le Goff (2013) — que entende o documento como monumento —, o presente trabalho utiliza a pesquisa documental como procedimento metodológico e organiza como *corpus* empírico informações dos currículos dos cursos de Pedagogia de 66 universidades, mapeando as disciplinas de gênero e sexualidade encontradas, bem como os modos que se constituem nas matrizes curriculares (carga horária, modalidade dos encontros, conteúdos, entre outros).

Assim, identifiquei documentos que não são inócuos, como nos mostra Le Goff (2013, p. 547),

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Ancoro este trabalho em duas pesquisas mais amplas, coordenadas por minha orientadora, a professora Maria Cláudia Dal'Igna. A primeira, *Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto da Educação 4.0 e da pós-pandemia* (Dal'Igna, 2023b), consiste em examinar os sentidos construídos sobre trabalho docente nas tecnologias visuais (filmes, séries de televisão/plataformas digitais de *streaming*, vídeos do YouTube, mídias produzidas em redes sociais, como Instagram e Facebook, entre outras), a partir de grupos focais com professoras/es da Educação Básica e estudantes de licenciatura. A pesquisa permite analisar sentidos de docência veiculados e produzidos para problematizá-los na relação com as pedagogias, o ensino e a profissionalidade docente.

A segunda, *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero* (Dal'Igna, 2017), procura identificar e analisar os significados atribuídos a afeto, amor e cuidado nas produções acadêmicas da formação inicial docente, os processos de naturalização destes conceitos, de que modos são atravessados por gênero e como constituem a profissionalização docente.

Destaco também o livro (Dal'Igna, 2023a) e o *podcast*³ *Nós da docência* (Dal'Igna, 2024b) como produtos acadêmicos e pedagógicos que apresentam uma produção de conhecimento nova e importante a este estudo. Utilizo este ancoramento, não somente pela vinculação acadêmica (orientadora - orientanda), mas por uma conexão direta com minha pesquisa. Os materiais citados, em articulação com outros fundamentos teóricos e metodológicos, criam condições para a presente dissertação em termos teóricos e metodológicos, como apresentarei no decorrer deste trabalho.

Inspirada em Dal'Igna (2017; 2023a), argumento que esta pesquisa é uma aposta na formação, na escola e na universidade.

Durante o processo de escrita dos capítulos, realizo dois movimentos éticos e políticos.

O primeiro é utilizar a flexão de gênero no feminino e no masculino de substantivos que permitem esta derivação. E, para evitar a repetição exacerbada, quando for o caso, usar o artigo a/o diante do substantivo ao qual se referir.

O segundo movimento é citar o nome e sobrenome das autoras e dos autores utilizados na pesquisa na primeira vez em que aparecerem, para dar visibilidade à produção de conhecimento de pessoas cis e trans. Tais aprendizagens foram construídas com minha orientadora e no Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade⁴, do qual sou integrante desde 2018.

Partindo do princípio de que o idioma, a literatura, a linguagem e a escrita produzem sentidos, inspirada nos movimentos de Jonathan Silva (2021, p. 16),

[...] assumo, nesta pesquisa, o conceito de gênero como ferramenta e, ao fazer isso, compreendo-o numa dimensão que é ética, teórica e política. Portanto, entendendo que as palavras não são neutras; opto por utilizá-las realizando alternância de gênero (ora no masculino, ora no feminino). Ao fazer isso, não nego que este campo — a docência — é constituído em sua grande maioria por mulheres, mas busco justamente tensionar as posições historicamente ocupadas por alguns sujeitos.

Enquanto pesquisadora de gênero e sexualidade e participante do Lola — que tem o cuidado enquanto princípio —, acredito na necessidade de pensar na flexão de gênero desde o início deste estudo, entendendo que se trata de uma escolha que produz marcas e sentidos na pesquisa e em quem a lê. Inicialmente, pretendia

³ Disponível em: youtube.com/playlist?list=PL2suL-T5wY-dogWWwcy11H-9bH1-5nAvn. Acesso em: 01 mar. 2025.

⁴ Para mais informações, acessar: grupolola.org.

flexionar este texto apenas no feminino, procurando valorizar as autorias e o combate a uma sociedade patriarcal que costuma priorizar os homens, porém, mobilizada pelas palavras de Silva (2021), escolho pelo caminho da alternância de gênero para a desnaturalização da profissão docente enquanto um trabalho feminino. Ressalto que a flexão de gênero é uma ação ética e política muito importante ao Lola, à professora Maria Cláudia e a esta dissertação.

Como modo de organização e estruturação da pesquisa, divido-a em seis capítulos, conforme apresento a seguir.

No Capítulo 1, *As quebradas que me constituem*, faço uma contextualização da minha trajetória e dos caminhos de constituição da pesquisa, evidenciando suas aproximações com a minha história acadêmica e pessoal (entendendo serem indissociáveis uma da outra). Mobilizada por Audre Lorde (2019) e Dal'Igna (2023a), faço um segundo movimento, o de articular as minhas trajetórias (pessoais, acadêmicas e profissionais) e os trajetos da pesquisa com a trajetória da atrás⁵ Linn da Quebrada — por meio de entrevistas e das músicas da artista —, além de um diálogo com o livro *A menina quebrada: e outras colunas*, de Eliane Brum (2013).

Escolho dar segmento a essas articulações, no decorrer do trabalho, por acreditar na potência da arte e entender o quanto ela também constitui a pesquisa e a pesquisadora. Apresento, ainda, os principais elementos que constituem esta dissertação, como perguntas de pesquisa, objetivo, procedimento metodológico, empiria, campos teóricos e conceitos-ferramenta.

No Capítulo 2, *Gênero e sexualidade: nada será como antes*, apresento um breve contexto histórico de como os conceitos de gênero e de sexualidade se iniciaram na academia. Na seção 2.1, *Gênero e sexualidade no currículo: um olho no peixe e outro no gato*, inicio a argumentação teórica, explicando de que modos os conceitos foucaultianos: poder, regimes de verdade, discurso, subjetivação/dessubjetivação e práticas de significação atravessam, constituem e conduzem a pesquisa, seus campos teóricos, suas ferramentas metodológicas e analíticas. Argumento o que entendo por constituição da/o profissional docente e de que modos é atravessada/o por gênero e sexualidade. Aponto também o meu entendimento por currículo, formação, docência, gênero e sexualidade.

⁵ Termo criado por Linn da Quebrada para definir como se entende em sua profissão. A artista afirma que não é nem ator, nem atriz, mas “atrás”, problematizando o gênero. Disponível em: youtube.com/watch?v=Kf_idnHJLbs. Acesso em: 01 mar. 2025.

No decorrer da seção, articulo os principais conceitos de currículo e formação aos conceitos de gênero, sexualidade e docência, buscando emaranhá-los, para anunciar como se cruzam e caminham juntos, sustentando argumentações acerca da constituição da identidade de futuras pedagogas e futuros pedagogos. Em conjunto, aponto a relevância da presença de gênero, sexualidade e trabalho docente nos currículos e formação inicial de estudantes de licenciatura.

No Capítulo 3, *O que apontam as produções acadêmicas: em água salgada, navegando e travecando*, realizo a revisão de literatura. Para tal, escolho os seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU); Scientific Electronic Library Online (SciELO); e, Repositório de Teses e Dissertações da CAPES, com os descritores: “Pedagogia” AND “formação inicial” OR “formação docente” AND “currículo” AND “gênero” OR “sexualidade” OR “gênero e sexualidade”. A partir daí, seleciono 14 trabalhos, sendo sete dissertações e sete artigos.

No Capítulo 4, *Caminhos metodológicos: vou dar minha cara para bater*, exponho como entendo os procedimentos metodológicos no pós-estruturalismo, em duas seções.

Na seção 4.1, *Pesquisa documental como procedimento metodológico*, mostro a pesquisa documental enquanto procedimento metodológico da dissertação e de que modo o enxergo na perspectiva pós-estruturalista.

Na seção 4.2, *A empiria*, explano a empiria da pesquisa, com documentos criados a partir de um mapeamento dos grupos de pesquisa de gênero e/ou sexualidade na área da Educação, que culmina em um levantamento das universidades que têm as temáticas em seus currículos do curso de Pedagogia.

No Capítulo 5, *Focos analíticos: as três cabaças de Exu*, exibo a análise da pesquisa, por meio de um movimento analítico em que gênero e sexualidade aparecem nas matrizes curriculares das universidades mapeadas atravessados por discursos e regulações também presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras.

No Capítulo 6, *Renavegando e travecando: considerações finais*, finalizo as argumentações da pesquisa, reconhecendo esses processos de regulação e discutindo acerca das possibilidades ofertadas e dos modos de resistência aos regimes de verdade impostos sobre os campos teóricos de gênero e sexualidade nos

currículos. Encerro, defendendo a terceira cabaça de Exu como possibilidade de pensarmos nas brechas que resistem a esses regimes de verdade.

1 AS QUEBRADAS QUE ME CONSTITUEM

De todas as quebradas que eu passei na minha primeira infância, lá em Votuporanga, lá em Rio Preto, a quebrada por onde eu passei, onde eu morava com a minha mãe. Todas essas quebradas fazem e fizeram parte de mim. Então eu acho que tem essa questão geográfica, mas acho que penso meu próprio corpo como esse território geográfico, como esse território a ser explorado, como essas quebradas, ainda pensando o corpo como essa arqueologia mesmo, como esse processo de escavação de descobertas, de territórios, de rachaduras que se fazem, de terremotos, que modificam as coisas, que as transformam, que me fazem outra mesmo (Linn da Quebrada, 2018⁶)⁷.

Ao pensar em minha constituição profissional, acadêmica e pessoal, enxergo uma série de nuances que atravessam o meu modo de ser e estar no mundo e nesta pesquisa. Enxergo diversos processos de constituição e de desconstrução, inclusive de desafios durante o percurso. O começo sempre foi um deles.

Olhar para as múltiplas possibilidades de pontos de partida e entender qual é a melhor, para mim, sempre foi uma decisão difícil, mas, gradualmente, entendi que pensar no meu processo de escrita articulado a um “*ethos* de formação” (Dal’Igna; Fabris, Elí, 2015) é um importante ponto de partida. Mesmo com confiança nessa escolha, também opto por começar apontando essa dificuldade relacionada aos começos, reconhecendo que meus desafios também me constituem, pois sou constituída por diversos fios (Dal’Igna, 2023a).

Seu marinheiro
Sua morada é no mar

Eu vou, eu vou remando,
Remando para o mar

Seu marinheiro
Que balanço é esse

É seu barquinho que vai para o mar
Levando flores belas pra mãe Iemanjá⁸.

⁶ No decorrer da pesquisa, ao citar Linn da Quebrada (2018) e Dal’Igna (2024a; 2024b; 2024c), refiro-me ao documentário *Bixa Travesty* e ao *podcast Nós da Docência*, respectivamente. Apesar de entender que a Associação Brasileira de Normas Técnicas instrui que se refira aos nomes do documentário e do *podcast* propriamente ditos, aqui, assumo a escolha de citar diretamente Linn da Quebrada e Dal’Igna, visando preservar e visibilizar suas autorias.

⁷ Relato retirado do documentário *Bixa Travesty*.

⁸ Disponível em: youtube.com/watch?v=hMRLqyY3LOs. Acesso em: 01 mar. 2025.

Adoro pensar que sou constituída pela maré, que me modifiquei conforme o balanço do mar e os tombos do navio para que assim pudesse nadar cada vez mais. Observo o movimento das ondas e reflito sobre a ideia deste “ir e vir”, lembro-me de minha orientadora afirmando que andar para trás também é andar e me recordo dos recuos da maré.

Deste modo, enxergo meus processos de vida, de pesquisa e de docência, como eternos avanços e recuos, sempre imprevisíveis, por vezes, sutis, em outras, avassaladores. Assim como Roney de Castro (2014) nos mobiliza a pensar em uma *pesquisaexperiência*, ou seja, uma pesquisa que carrega em sua constituição as constituições de quem a escreve, aqui, enxergo uma pesquisa maré, que vai e volta; que precisou recuar, mas avançou; que, por vezes, parecia não ter movimentos; em outras, movimentava-se, sutilmente ou de modo potente.

Maré tá cheia, barco na água
Vento forte, a onda braba
Maré alta não dá pé
Quebra mar, quebra maré
Quebra mar, quebra maré

O vento empurra a minha jangada
Eu vou botar meu barco na água e vou voltar lá pra Guiné
Quebra mar, quebra maré
Quebra mar, quebra maré

Tava na beira da praia
Vendo o que a maré fazia,
Quando eu ia, ela voltava
E quando eu voltava, ela ia (Luan Pureza e Thuan, 2025)⁹.

Gosto de me visualizar enquanto pesquisadora marinheira, que navega por águas que não conheço, que me guiam para águas que não conheço, para poder navegar pelas minhas próprias travessias. Enxergo-me como pesquisadora marinheira, por meu lugar ser no mar e em seus movimentos, assim como o desta pesquisa.

Nomeio então como “pesquisa maré” um modo de fazer pesquisa, e de pesquisador/a marinheiro/a, aquele/a que conduz o processo de pesquisa maré.

A pesquisa maré consiste em um processo de navegação de águas que desconhecemos e cabe à/ao pesquisador/a marinheira/o estudar os movimentos que

⁹ Disponível em: youtube.com/watch?v=prpfDK4ByJQ. Acesso em: 01 mar. 2025.

deve fazer para que seu processo de navegação chegue a algum lugar, ciente também de que este processo chegará a lugares desconhecidos.

O processo de pesquisa maré também é composto por recuos e avanços, pois, como argumenta Dal'Igna (2023a), cada passo é importante no processo de pesquisa, incluindo os passos para trás.

Em seu livro *Nós da docência*, Dal'Igna (2023a) apresenta a música *Quero começar*, dos grupos musicais Tiquequê e Barbatuques, em seu capítulo de apresentação, provocando a leitora e o leitor a pensarem nas nuances do desafio de começar. Lembro-me da primeira vez em que vi esta música enquanto curadoria do livro. Imediatamente, reconheci a coragem e o cuidado da professora Maria Cláudia em iniciar uma escrita abordando esse tema. Por isso, parto do princípio da não existência de uma receita para um começo. Afinal, para cada um, os começos operam de algum modo, conforme explicito na Figura 1.

Figura 1 - Os desafios do(s) começo(s) no processo de escrita



Fonte: Dal'Igna (2023a). Música completa disponível em: open.spotify.com/intl-pt/track/2bj7Ld7rq448Qowvt7KCM3?si=19295ca91a464f53. Acesso em: 01 mar. 2025.

A partir de Dal'Igna (2023a), entendo a política e a poética envolvidas em nossas escolhas. De modo cuidadoso, a autora nos mostra as potencialidades de diálogo com os artefatos culturais, inclusive para trabalhar os nossos próprios medos. Relação que, para mim, começou com algumas dificuldades, principalmente por

sempre enxergar os artefatos culturais por uma visão ocidental¹⁰. Mesmo que estivessem presentes em meu cotidiano, não eram necessariamente desta ordem. As nuances das relações de poder, para mim, se evidenciaram neste processo.

Recordo-me, durante as orientações com a professora Maria Cláudia (ainda na condição de bolsista de iniciação científica), que comentava sobre não conseguir encontrar diálogos com a arte. No decorrer destes anos, de diversos modos, senti-me provocada por ela a descolonizar meu pensamento acerca das produções culturais e dos modos de realizar uma curadoria na pesquisa acadêmica. Alguns anos depois, após o lançamento de seu livro *Nós da docência* (2023), passei a entender muito mais sobre o que era provocada a pensar no decorrer das orientações.

Portanto, nesta pesquisa, opto pelo movimento de articulação dos meus processos constitutivos (pessoais, acadêmicos e profissionais) com as trajetórias de Linn da Quebrada e com a obra *A menina quebrada* (Brum, 2013), não havendo necessariamente alguma conexão direta com o que está posto em seguida, de modo que possa produzir sentidos diferentes em cada um, mas que esteja em contato com as referências artísticas. Esse movimento é inspirado em Dal'Igna (2023a, p. 13) que, ao discorrer sobre o uso da curadoria em seu livro, argumenta:

sem a pretensão de sistematizar uma discussão acadêmica importante, complexa e extensa sobre curadoria, compartilho aqui o desejo de relacionar a palavra ao processo de formação estética de docentes, apostando na função ética, política e pedagógica dessa formação. [...] Não pretendo instruir docentes. Não almejo ensinar a consumir arte. Não quero construir classificações e hierarquizações arbitrárias e reducionistas das linguagens aqui apresentadas. O que proponho é outra articulação entre vida e trabalho, vida e escrita, vida e formação, tal como faço como pessoa e como professora cotidianamente. Quando me relaciono com a arte, me desafio e desafio alunas e alunos a nela buscarem nutrição para pensar sobre os modos de nos conduzirmos no mundo e a relação que construímos com os outros e com nós mesmas.

Natural de Santo André/SP, Linn da Quebrada se intitula “bixa”, “travesty”, “cistrans”, “atrós”, experimenta seu corpo nas artes e na música (Linn da Quebrada, 2018¹¹), é terrorista do gênero (Linn da Quebrada, 2018¹²) e se considera pertencente a todas — e a nenhuma — quebradas que já passou. Em entrevistas, músicas, rodas

¹⁰ Como um modo de ver as coisas, devido a uma cultura advinda do que podemos denominar de visão cisheteronormativa, ou seja, uma ótica eurocêntrica, focada no homem heterossexual, branco, cisgênero, cristão, de classe média ou alta.

¹¹ Disponível em: youtube.com/watch?v=Kf_idnHJLbs. Acesso em: 01 mar. 2025.

¹² Disponível em: youtube.com/watch?v=Kf_idnHJLbs. Acesso em: 01 mar. 2025.

de conversa e no documentário, Linn da Quebrada apresenta muitos processos constitutivos de suas experiências e do quanto isso reverbera na arte que produz (e quanto de sua arte reverbera nela).

Apesar de entender os atravessamentos de gênero e sexualidade em seu trabalho e vida, Linn da Quebrada pontua que não trabalha com gênero propriamente dito, mas com seu corpo. A atrós apresenta muito destas ideias no documentário *Bixa Travesty* (2018), onde conta sua história e seus processos de transformação. Ela comenta que seu trabalho parte do corpo e de suas possibilidades, afirmando que sempre foi apaixonada por ele.

No decorrer da obra, aponta-se muito sobre sua performatividade corporal. Linn da Quebrada comenta que se veste propositalmente de um modo “estranho” inclusive para si, visando analisar a reação das pessoas que a cercam e de que modos operarão estas relações. A artista afirma que o modo como se veste muda suas relações.

Em consonância ao movimento de trazer da própria trajetória para os processos de pesquisa, Lorde (2019) afirma que a poesia não é um luxo. A autora interpreta a poesia como uma nomeação a ideias que não possuem nome ou forma, poesia enquanto iluminação de nossos interiores, que possuem reservas de criatividade, poder, emoções e sentimentos que ainda não tomaram forma, algo que foge do entendimento ocidental, um gênero textual formado por versos, rimas e estrofes. Em seguida, faz uma crítica à ideia de “penso, logo, existo”, do filósofo René Descartes, e defende que “sinto, logo, posso ser livre”. Assim como Brum (2013, p. 7), “escrevo porque a vida me dói, porque não seria capaz de viver sem transformar dor em palavra escrita. Mas não é só dor o que vejo no mundo. É também delicadeza, uma abissal delicadeza, e é com ela que alimento a minha fome”.

Entendo este trabalho relacionado ao que Castro (2014)¹³ denomina por pesquisa-experiência que, no próprio nome, explicita a indissociabilidade da pesquisa e das experiências (Foucault, Michel, 2012a), constituída por diversos saberes e escolhas ético-político-estéticos, formados por processos de subjetivação e dessubjetivação, por vezes, de modo solitário, em outras, em conjunto de outras pessoas (Dal’Igna, 2023a). Compreendo não haver possibilidades de separação do

¹³ Professor doutor, utilizado como referência teórica e metodológica para esta pesquisa, integra a banca à qual esta dissertação será submetida. Ora é citado como parte integrante da revisão bibliográfica, ora é referenciado como fundamentação teórica.

eixo pessoal. Os discursos e práticas de significação (Foucault, 1996; 2012a) que me constituem também constituem esta pesquisa. O pessoal é político (bell hooks¹⁴, 2019). Ao discutir a pesquisa na perspectiva pós-estruturalista, Denise Gastaldo (2021, p. 12) argumenta que

[...] a posicionalidade do/a pesquisador/a é a ferramenta primordial para a interpretação do que ocorre no campo e para a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos. [...] a centralidade do/a pesquisador/a como principal ferramenta de pesquisa qualitativa resgata a subjetividade humana, para que a ela seja utilizada para produzir saberes mais refinados e agudos sobre fenômenos sociais, sejam eles educacionais ou de outra ordem.

Neste sentido, a autora reitera que a pesquisa pós-crítica justifica sua relevância como uma abordagem teórico-metodológica que se insere em contextos micropolíticos constituídos por discursos dominantes da sociedade, “[...] na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (Gastaldo, 2021, p. 9).

Antes de qualquer coisa, assumo a escolha de me apresentar aqui como professora. Logo após a banca de qualificação desta pesquisa, recordo-me de uma reunião do Lola, na qual a professora Maria Cláudia nos questionou o porquê de sermos professoras e professores. Lembro-me, por um momento, de me sentir travada devido ao medo da resposta.

Imediatamente, recordei-me do dia em que fui buscar minha carteirinha do plano de saúde na previdência do município em que trabalho como professora. Ali, solicitaram minha carteira de trabalho que, para a surpresa da atendente, estava vazia. Apesar de, desde os 18 anos, trabalhar em estágios ou contratos na área da Educação.

Naquele momento, ela me questionou se eu tinha algum registro na carteira digital *on-line*. Sorri e comentei que não, que havia trabalhado apenas em contratos na área educacional, sem registro na carteira profissional. Por mais simples que possa parecer, esta situação me mostrou a razão de eu ser professora.

Escolhi e escolho todos os dias ser professora, porque não me vejo fazendo nada além disso. Tenho medo de assumir este posicionamento por todos os desafios

¹⁴ Manterei o nome e sobrenome em letras minúsculas, conforme desejo e defesa da própria autora.

que enfrentamos na profissão. Mas, com Dal'Igna (2023a), escolho apostar na profissão docente. “Para mim, ser artista é ter a possibilidade de criar sobre a minha própria existência” (Linn da Quebrada, 2018).

Sou mulher, branca, lésbica, cisgênero — e cisaliada —, que não exerce a performatividade do gênero de modo cisternonormativo¹⁵, pedagoga, macumbeira, natural de São Paulo/SP, já morei em 11 cidades, ou seja, já passei por diversas quebradas e também sou constituída por diversas quebradas. Por vezes, também me sinto a menina quebrada, não necessariamente de um modo negativo. Afinal, como relatei anteriormente, minhas quebradas são parte de mim e me acompanham por onde quer que esteja.

Ao mesmo tempo em que me posiciono deste modo, entendo que sou constituída por muitos outros fios. Escolho esses marcadores para trazer meus posicionamentos políticos e de vida, consequentemente, nos quais a pesquisa se ancora.

Ingressei no curso de Pedagogia na Unisinos, no segundo semestre de 2017. Desde meus primeiros dias enquanto aluna, via-me intrigada pelas questões de gênero e sexualidade. No segundo semestre, aproximei-me da professora Maria Cláudia, na disciplina “Profissão Docente: Instituições e Políticas Educacionais”. Já no início do semestre, tornei-me sua bolsista de iniciação científica. A partir daí, passei a viver inúmeros processos de transformação e desafios de desaprender (Dal'Igna, 2023a), principalmente sobre gênero, sexualidade e profissão docente.

No decorrer do meu processo acadêmico, além da iniciação científica, passei por diversos espaços que me formaram e constituíram enquanto professora e pesquisadora das temáticas de gênero e sexualidade: os estágios obrigatórios e não obrigatórios, o Programa Institucional de Iniciação à Docência, o projeto Mais Educa¹⁶, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças

¹⁵ Ao performar o gênero, busco recusar todas as feminilidades compostas nos regimes de verdade (Foucault, 2014a) que ditam determinadas regras que compõem o que, aqui, entendo como uma matriz cisheteronormativa que privilegia uma cultura eurocêntrica e um modelo patriarcal de gênero.

¹⁶ O programa Mais Educa, lançado em 2019 e ampliado em 2021, é inspirado no antigo programa federal Mais Educação. O Mais Educa é um projeto municipal, promovido pela prefeitura de São Leopoldo/RS, que oferece diversas oficinas no contraturno escolar das/os estudantes. As oficinas pedagógicas (dos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia) possuem uma parceria com a Unisinos, podendo ser ministradas apenas por acadêmicas/os ou egressas/os da Universidade. Quem ministra estas oficinas possui vínculo como voluntária/o e trabalha nas escolas municipais com carga horária de 12 horas semanais. Além disso, participa semanalmente de encontros formativos, ministrados por uma professora do curso de Pedagogia da Unisinos.

(GIPEDI) (à época, coordenado pela Profa. Dra. Elí Fabris e pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna¹⁷).

Atualmente, exerço a docência na rede pública de ensino do município de Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul, e integro o Lola. Coordenado pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e pela Profa. Dra. Catharina Silveira possui, enquanto princípios, quatro “C”: conhecimento, cuidado, cooperação e coragem (Dal'Igna, 2024b)¹⁸. Neste espaço, formamos importantes alianças por princípio, não decreto. Tais princípios me atravessam e constituem, portanto, não haveria outro modo de descrever esta pesquisa que não fosse como um ato de cuidado comigo e com as pessoas que atravessam meus caminhos.

Brum (2013, p. 9) possui três regras pessoais para o seu processo de escrita, que busco seguir para a condução da presente pesquisa:

1) tenho de estar tomada pelo assunto, porque essa é a primeira verdade que ofereço; 2) preciso acreditar ter algo a dizer que ainda não foi dito por outros articulistas, ou pelo menos não da forma como eu gostaria de dizer, evitando tomar o tempo das pessoas com um texto que elas poderiam ler em outro lugar; 3) tenho de ter estudado muito antes de escrever, porque o olhar e a ideia são apenas pontos de partida para a investigação que vai permitir a construção de um texto consistente, ainda que algumas vezes essa investigação seja uma trajetória acidentada pelos meus interiores ou memórias.

Ao pensar em uma pesquisa-experiência, há “um sujeito que não existe sozinho, que coexiste, outros acompanham o processo, fazem parte dele, compartilham dele, compõe o sujeito” (Castro, 2014, p. 22). Como pesquisador/a de uma pesquisa-experiência, estamos em um autoprocesso conosco e com outras/os co-pesquisadoras/es, sejam colegas, amigas/os, professoras/es, orientadoras/es, companheiras/os, obras de cunho acadêmico e não acadêmico. Esta ideia me remete ao trabalho de Valter Hugo Mãe (2018), que nos mobiliza a pensar sobre a “valiosidade” dos outros em nossa vida e na importância das pessoas e da coletividade.

¹⁷ Atualmente, o GIPEDI tem como vice-coordenador o Prof. Dr. Maurício Ferreira.

¹⁸ O quarto “C” — de coragem — é o mais recente. Foi proposto em 2024, com o surgimento do *podcast Nós da docência* (Dal'Igna, 2024b) e incluído como princípio no primeiro semestre de 2024, articulado aos desafios enfrentados no período das enchentes no Rio Grande do Sul, no mês de maio. Foi um princípio necessário para seguir cuidando de nós, na docência e na pesquisa, como a professora Maria Cláudia nos propõe.

Estou cada vez mais certa de que o paraíso são os outros. Vi num livro para adultos. Li só isso: o paraíso são os outros. A nossa felicidade depende de alguém. Eu compreendo bem (Hugo Mãe, 2018, p. 34).

Na solidão só vale a pena tentar encontrar alguém. O resto é tristeza. A tristeza a gente respeita e deita fora. A tristeza a gente respeita e, deita fora. É como algo descartável. Precisamos usar, mas não é bom ficar guardada (Hugo Mãe, 2018, p. 38).

Meu primeiro contato com o livro *O paraíso são os outros*, de Hugo Mãe (2018), foi no primeiro semestre do mestrado, na disciplina de “Economia do Cuidado e Profissionalidade Docente”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna e pela Profa. Dra. Catharina Silveira. Logo no início do semestre, propuseram às/aos alunas/os uma dinâmica em dupla, na qual a proposta era discutir sobre a obra de Hugo Mãe (2018) e formular uma ideia sobre a leitura. Minha dupla foi a minha amiga e colega do Lola, Patrícia. Olhei para ela e me senti constrangida por não ter tempo de realizar a leitura previamente, pois ainda não tínhamos uma relação de proximidade. Preocupe-me em não conseguir participar da atividade e de que modo contaria à Patrícia que não havia conseguido ler o livro.

Ao explicar o problema à Patrícia, ela, gentilmente, disse-me que isso poderia acontecer e que eu não precisava me constranger. Em seguida, pegou o livro e juntas fizemos uma leitura a partir de seus apontamentos, em que ela me mostrou suas partes favoritas e sinalizei a ela as que mais me chamaram a atenção. Assim, juntas, conseguimos realizar o exercício proposto pelas professoras.

Não defendo aqui a ideia de não ser necessário um compromisso com os estudos e a formação. Mas que, por vezes, podemos ter os nossos “tropeços” durante as caminhadas e, naquele momento, o exercício do cuidado potencializou o meu processo formativo, ensinando-me a abraçar o meu erro e a problematizar o que seria o erro. Pensar que nunca vou errar, que sempre serei feliz durante a pesquisa ou na docência seria recusar sentimentos que são parte de mim, seria exercer uma “positividade tóxica”, presente em discursos de *coachs* e em pensamentos advindos do neoliberalismo¹⁹ (Dal’Igna, 2023a). Senti-me cuidada por minha colega e amiga, pelas professoras, pela proposta da obra, do exercício e das temáticas de discussão.

¹⁹ Nesta pesquisa, compreendo neoliberalismo como “[...] racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” [...], tendo como principal característica a “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot, Pierre; Laval, Christian, 2016, p. 16).

No primeiro dia de aula, recebemos um bilhete das professoras, em um envelope, com um saquinho de chá, escrito “O cuidado pode ser um objeto de estudo e/ou um conceito-ferramenta. Para nós, o cuidado também é um princípio”, conforme exibo na Fotografia 1. Deste modo, as professoras e o Lola, desde o meu primeiro dia enquanto mestranda (e desde muito antes também), mostraram-me um modo de entender, exercer, pesquisar e exercer o cuidado.

Fotografia 1 - Uma das muitas manifestações de cuidado durante o mestrado



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Quando declaro que esta dissertação é uma pesquisa de cuidado, sinto-me confiante e confortável em afirmar que existe muito do Lola nesta escrita. Deste modo, respeito meu processo de autoria na pesquisa, mas anuncio o tamanho da presença de um Grupo com princípios caros para mim, que constituem a pesquisadora que sou, honrando minhas ancestralidades pedagógicas (Dal'Igna, 2023a).

Para a construção de seu primeiro álbum, *Pajubá*, em 2017, Linn da Quebrada (2018) afirma que precisou compor e se decompor, colocando sua voz, identidade e muito do que “estava entalado na garganta”, pontuando ser uma obra também de protestos. Em seguida, aponta que esse projeto fez parte de processos de sua vida, no qual repensou suas crenças, sua sexualidade, seus afetos e suas relações.

Linn da Quebrada (2018) reitera que só consegue cantar o que sente vontade, o que a mobiliza e que a música tem uma importância muito grande em seu processo, mesmo que não tenha sido inicialmente, visto que seu foco profissional era o teatro.

Em seus álbuns e em suas músicas, existem muitos de seus processos, vivências, medos, aflições, sua história e posicionamentos de vida.

A artista também reitera que, para a construção do Pajubá, foi necessária muita parceria, pois o álbum tem muito dela, mas também de quem caminhou a seu lado no decorrer dessas construções — em diversos sentidos de parceria, inclusive de financiamento, visto que ocorreu coletivamente, por meio de apoios — e não poderia ter sido construído de outro modo (Linn da Quebrada, 2018).

Em entrevista ao canal GNT (2021)²⁰ sobre o processo de criação de seu segundo álbum, *Trava línguas*, lançado em 2021, Linn da Quebrada relata que, em seu primeiro álbum, gritou ao mundo o que sentia vontade. Este processo me remete ao que vivi no decorrer da desafiadora experiência de escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *A constituição de professoras lésbicas: análise da produção acadêmica (2014-2020)* (Ferreira, Isabella, 2021).

Realizei uma pesquisa mobilizada por todos os espaços educacionais que frequentei, que, constantemente, desafiaram-me a questionar os papéis de gênero e os modos como gênero e sexualidade constituem a profissionalidade docente de uma professora lésbica. Trabalhei com os processos de generificação e regulação da profissão docente, abrangendo questões que vivenciei no decorrer do meu processo de formação inicial no curso de Pedagogia (Ferreira, 2021).

Em seguida, ao discutir sua segunda criação, Linn da Quebrada retrata que foi completamente diferente e que carregava outro tom que, para saber em que lugar queria chegar, precisou dar dois passos para trás, questionando-se: “quem sou eu? De onde vim?”. Processo que me remete ao que vivi na presente pesquisa, buscando colocar tudo o que pensava saber sob suspeita e tentando, ao máximo, (des)aprender, movimento caro à perspectiva pós-estruturalista e ao Lola, sempre retomado no decorrer das orientações e das práticas de pesquisa.

Apresento estes movimentos, primeiramente, para argumentar a relevância da perspectiva pós-crítica para a condução da pesquisa que recusa uma relação de “opressor/oprimido”, que visualize o poder (Foucault, 2012a) de modo estável, hegemônico ou simétrico.

Este trabalho não busca uma resposta fixa ou estável, mas um exercício crítico nos campos teóricos dos Estudos de Gênero, dos Estudos sobre Sexualidade, dos

²⁰ Disponível em: youtube.com/watch?v=KnKxTgPaiLE. Acesso em: 01 mar. 2025.

Estudos Curriculares, dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos mobilizando, enquanto conceitos-ferramenta analíticos, gênero, sexualidade, currículo, docência, poder e verdade.

Eu acho que eu sou a trava que tem medo do escuro. Eu acho que é disso que eu tenho medo. Tenho medo do escuro. Tenho medo de... de ficar sozinha, ou medo de não pertencer. Eu acho que pelo medo de não pertencer, eu acabei inventando um lugar para mim mesma, para que eu pertencesse pelo menos a mim, já que não tem um lugar onde me cabe, então que eu inventasse esse espaço. Um espaço que me coubesse, mas que também é temporário, não quer dizer que vou caber aqui para sempre, logo, eu acho que vou precisar estar em outros lugares (Linn da Quebrada, 2018).

No decorrer do mestrado, passei por cinco projetos de pesquisa, cinco nascimentos e três renascimentos, conseqüentemente, cinco lutos, porque sinto que ali vi cinco pesquisas morrerem (Dal'Igna, 2023a). Confesso que cada luto foi se tornando mais fácil, não entendia bem a razão, acreditava, inicialmente, ser um desânimo da pesquisa e isso me preocupava. “Não se fala da morte por causa da morte, mas por causa da vida. Lidar bem com a certeza de que todos temos de morrer um dia é fundamental para viver melhor. E para alcançar a matéria fugaz dos nossos dias” (Brum, 2013, p. 16).

Minha proposta inicial era denominada de *Propostas neoconservadoras para a Educação: o que dizem os discursos presidenciais? (2010-2022)*. Posteriormente, optei por um projeto que estudasse a constituição da profissionalidade docente de professoras lésbicas. Em seguida, aproximei-me dos artefatos culturais e comecei a pensar em uma análise da série *Sex Education*. Após o terceiro luto, mobilizada pelo estágio docente com a professora Maria Cláudia, assumi a escolha da realização de uma análise de narrativas de alunas que cursaram a disciplina “Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade”, até, por fim, chegar à atual temática proposta.

No decorrer desses lutos, em reflexão, passei a entender que esses projetos não foram abandonados, eles caminham comigo, constituem-me e sempre me constituirão. Essas propostas me oportunizaram desaprendizagens, a questionar o que já pensava saber e a pesquisar conceitos que constituem a presente pesquisa. Eles foram responsáveis por possibilitar a chegada ao resultado atual. Sem eles, esta dissertação não teria nascido, não existiria. Isto é, para algo nascer, algo precisou morrer. A pesquisa me ensinou a desconstruir a morte.

Não se trata aqui de uma romantização dos lutos. Chimamanda Adichie (2021), em seu livro *Notas sobre o luto*, provoca-nos a pensar em suas dimensões, inclusive as culturais, bem como as dimensões emocionais que estes processos interpassam. A autora faz uma reflexão sobre o luto deixar marcas, mas também heranças.

Durante vários períodos da minha vida, expressei, com convicção, que meus maiores medos eram os de mudança, de “não saber para onde caminhar”, de não saber o que fazer, de certo modo, tinha medo do escuro. Hoje, aproximando-me da pesquisa e da perspectiva pós-estruturalista, confesso que meu medo é o de não mudar, de não me transformar. “Afinal, se queremos desacomodar o leitor — e eu quero —, é preciso primeiro nos desacomodarmos” (Brum, 2013, p. 8).

Entendo que enfrentar os lutos não seja algo fácil, sempre me senti desafiada por eles, confesso que “deixar algo ir embora” foi um grande aprendizado em minha vida, ainda que enxergasse que não mais pertencesse a ele. Reitero, portanto, o quanto a pesquisa caminha comigo em dimensões que transcendem a academia e fazem de mim uma pessoa mais corajosa, que sente vontade de enfrentar os próprios medos.

Assim como Linn da Quebrada (2018), esta pesquisa passou por vários processos, modos de constituição, de pertencimento, por várias quebradas e carrega um pouco de cada, ocupando um espaço. Contudo, não sei até quando fará parte desse espaço ou precisará estar em outros lugares. Entendo que ainda virão outros lutos, mas que com eles chegarão outros nascimentos, novos processos de transformação e novas (des)aprendizagens.

Exatamente por buscar colocar o que sei sob suspeita, não afirmarei aqui que esse foi o maior ensinamento que a pesquisa me trouxe — principalmente porque sempre que pensei isso, em seguida, algo novo, que me mobilizava ainda mais, aconteceu. Mas confesso que este é meu sentimento neste momento.

Em síntese, reitero a importância da constituição de uma trajetória cercada por diversos processos para que pudesse chegar ao atual resultado da pesquisa, constituída por diversos fios e atravessamentos em constante movimentação, pensando que a cada momento se iniciam novas mudanças, fazendo, em minha constituição profissional, acadêmica e pessoal — consequentemente, nos trajetos da pesquisa — mudanças constantes.

No próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica: os conceitos que serão mobilizados na pesquisa, de que modos serão interpretados e sua articulação

com esta dissertação. O fio condutor consiste nos entendimentos de gênero e sexualidade e suas possibilidades nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia, desde um entendimento de como gênero e sexualidade se constituem na sociedade e sua importância na formação inicial de professoras e professores.

2 GÊNERO E SEXUALIDADE: NADA SERÁ COMO ANTES

Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes, amanhã

Como se fosse num jogo lotado no estádio do Maracanã
Nada será como antes, nada como um novo dia, uma chance
Nada que não se desmanche
Nada que não se destrua ou construa a revanche

[...]

Num domingo qualquer, qualquer hora
Ventania em qualquer direção
Sei que nada será como antes, amanhã

Mesmo diante de antes
Tão perto, mas tão distante
Sempre em frente e avante defronte a ti
Eu estava aqui, eu estava ali
Bem na sua frente
Tão igual, tão diferente
Divergente, divergente, rompendo suas correntes
Com raiva, com os próprios dentes
No limite, na dianteira
Borrando suas fronteiras
Nossas memórias, histórias
Abalam suas velhas trincheiras

Vem...

Eu já estou com o pé nessa estrada (vem)
Qualquer dia a gente se vê (vem)
Sei que nada será como antes, amanhã (vem, vem)

Nem sanitários, nem sanatórios
Nos seus espelhos que eu me espalho (espalho, espalho)
Incontrolável legião, a diferença que persiste na frágil repetição
Que vem e vão, vem e vão (Edy Rock; Linn da Quebrada; Ney Matogrosso, 2021)²¹.

Mobilizada pelas palavras da música *Nada será como antes*, para pensar em gênero e sexualidade, em um âmbito conceitual, opto, primeiramente, em apresentar o contexto histórico de como o campo teórico de gênero surgiu no Brasil (antes mesmo de ser considerado um campo teórico), buscando apresentar uma contextualização de como a presente pesquisa mobiliza gênero.

²¹ Disponível em: youtube.com/watch?v=eBj4jF0Jgbl. Acesso em: 01 mar. 2025.

Pensar que nada será como antes me inspira a tecer uma relação com os constantes processos de formação (Dal'Igna; Fabris, 2015) e (de)formação (Fabris; Lima, Samantha, 2022)²², no sentido de se pensar em um processo no qual estamos em constante modificação e transformação, em que os processos formativos nos permitem realizar operações sobre nós. Isto é, nossos modos de ser e agir acabam por se modificar, as discussões de gênero, inicialmente, sequer utilizavam o termo gênero. Houve um processo de transformação para que este campo teórico fosse utilizado da forma que é, atualmente, na perspectiva pós-estruturalista.

Neste sentido, é possível enxergarmos os avanços do campo teórico de gênero, que se iniciou e se fortaleceu no Brasil, nas décadas de 70 e 80, durante o período da Ditadura Militar. Inicialmente, as discussões de gênero ocorriam nos movimentos sociais feministas, em articulação a diversificadas pautas, como racismo, direito de indígenas por terras e movimentos de homossexuais (Corrêa, Mariza, 2001).

Joan Scott (1995) e Linda Nicholson (2000) argumentam acerca das influências das três ondas do feminismo para pensar no surgimento dos Estudos de Gênero. As autoras mostram a diversidade de países e momentos históricos envolvidos nestes processos, como, por exemplo, a Inglaterra (onde ocorreu a primeira onda, o sufragismo); a França (onde iniciou a teoria pós-estruturalista); os Estudos Foucaultianos (com algumas influências do feminismo, como Simone de Beauvoir²³); os Estados Unidos e a França (responsáveis pela segunda onda do feminismo); entre outros países.

Deste modo, ao analisar as produções acadêmicas que se referem ao contexto histórico de gênero no Brasil e no mundo, percebemos que existe um diálogo temporal entre o Brasil e os outros países, no qual os avanços e marcos brasileiros acabavam por ocorrer alguns anos depois, nos movimentos políticos e na chegada dos Estudos de Gênero na academia por meio dos Estudos Feministas.

Um exemplo é a tese da professora Guacira Louro, *Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul*, defendida em 1986, ancorada na teoria crítica, vinculada à Universidade Estadual de Campinas. Utilizo esta

²² Os conceitos de formação e (de)formação serão abordados com maior profundidade no decorrer da pesquisa.

²³ Autora da obra *O segundo sexo*, publicada, pela primeira vez, em 1949, referência aos Estudos Feministas.

pesquisa como exemplo, pois, atualmente, a autora é referência nos Estudos de Gênero e nos Estudos sobre Sexualidade, na perspectiva pós-estruturalista.

Além disso, é a pesquisadora que traduziu para a língua portuguesa as primeiras referências teóricas que abordam gênero e sexualidade ancorados no pós-estruturalismo. Um exemplo é o artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, de Scott (1995), em parceria com Tomaz da Silva, avançando no campo dos Estudos de Gênero, proporcionados por integrantes do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE)²⁴.

Corrêa (2001) sinaliza alguns cuidados e problemáticas a se pensar com base neste contexto histórico, como a necessidade de um cuidado ao comparar a militância política e dos movimentos sociais aos Estudos de Gênero. Isto é, reiteram-se as potencialidades de diálogo entre gênero e política, porém, a necessidade de não haver uma relação de dependência, defendendo gênero enquanto um campo de estudos que pode se relacionar com outros campos, mas que também pode produzir conhecimento de modo independente.

Com base neste contexto historiográfico, na próxima seção, apresento os modos que a presente pesquisa entende gênero, sexualidade, currículo, docência, poder e verdade, como os modos com os quais podem se relacionar com os principais conceitos-ferramenta trabalhados nesta dissertação. Destacarei também as principais referências teóricas utilizadas.

²⁴ É um dos grupos mais antigos de gênero do Brasil, reconhecido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundado em 1990, sob coordenação, durante 10 anos, da Profa. Dra. Guacira Louro, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, atualmente, coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Seffner. O GEERGE esteve presente em diversos marcos importante para a UFRGS, como a criação de uma linha de pesquisa específica aos Estudos de Gênero e aos Estudos sobre Sexualidade nos cursos de pós-graduação, em seminários temáticos que trabalhavam estes campos teóricos e na criação de atividades acadêmicas que mobilizavam estes campos, produzindo conhecimento e avanço científico não apenas para a UFRGS, mas para todo o Brasil, sendo referência a outros grupos de pesquisa, pesquisadoras/es e professoras/es. Disponível em: ufrgs.br/geerge/. Acesso em: 01 mar. 2025.

2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO: UM OLHO NO PEIXE E OUTRO NO GATO

Estou procurando
 Estou tentando entender
 O que é que tem em mim
 que tanto incomoda você
 Se a sobancelha
 O peito
 A barba
 O quadril sujeito
 O joelho ralado, apoiado no azulejo
 Que deixa na boca o gosto
 O beijo
 Saliva desejo
 Seguem passos certos
 Escritos em linhas tortas
 Dentro de armário suados
 no cio de seu desespero
 Um olho no peixe
 Outro no gato
 Trancados arranham portas
 (dores!) nos maxilares
 Cânceres, tumores
 Vyados que proliferam
 Em locais frescos e arejados
 De mendigos a doutores
 Cercados por seus pudores
 Caninos e mecanismos afiados
 Fazem suas preces
 Diante de mictórios: fé em pele de vício
 Ajoelham
 Rezam, genuflexório
 Acordam pra cuspir plástico
 e fogos de artifício

Sexo é sexo
 Tem amor e tem orgia
 Cadela criada na noite
 Submissa do sétimo dia

Estou procurando (sexo, sexo)
 Estou procurando (sexo) (Linn da Quebrada, 2017)²⁵.

Silva (2007a), ao analisar o momento geracional dos anos 2000, relata uma questão paradoxal. O autor pontua que, ao mesmo tempo em que nos encontramos em um momento de hibridização identitária, em que nos tornamos, a cada dia, sujeitos ainda mais múltiplos e diversos, com infinitas possibilidades de trabalho, também enfrentamos os desafios do neoconservadorismo, do neoliberalismo, da miséria e da fome, reforçando a complexidade geracional. Apesar de nos encontrarmos em outro

²⁵ Disponível em: youtube.com/watch?v=Kfjhie6Y5Qc. Acesso em: 01 mar. 2025.

momento histórico e geracional, entendo que este fenômeno da hibridização identitária se mantém com algumas modificações. As pautas referentes à diversidade se encontram presentes nos veículos midiáticos, nos artefatos culturais, nas discussões educacionais e nos movimentos neoconservadores.

Os estudos de Foucault (1996; 2012a; 2014a; 2014b) apontam que somos constantemente atravessados por processos de subjetivação e dessubjetivação²⁶, em constante transformação. Em diálogo, Silva (2007a) afirma que somos sujeitos da cultura e das relações sociais, entendendo-as como práticas de significação que produzem constantes e incessantes sentidos de diferentes modos em cada sujeito.

Para o autor, “[...] é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles” (Silva, 2007a, p. 23), enfatizando que as práticas de significação são inseparáveis do poder.

Neste sentido, Silva (2007a) argumenta que os grupos sociais não estão postos simetricamente em relação ao processo de produção cultural — entendido como produção de sentidos/práticas de significação —, reiterando a existência de um vínculo estreito e inseparável das relações e estruturas de poder. Tais processos são frutos de sistemas e estruturas históricas dirigidos pelas redes de saber-poder e verdades instituídas em um tempo histórico: discursos que originam regimes de verdade entrelaçados às relações de poder (Foucault, 2012a).

Segundo Foucault (2014a, p. 49), “os discursos produzem uma ‘verdade’ sobre o sujeito e seus corpos”, ou seja, os sujeitos assumem esses discursos construídos em hierarquias sociais. Para Judith Butler (2018a), os discursos habitam corpos, responsáveis por carregarem discursos como parte de seu sangue.

Ao discorrer sobre as quebradas que passou e se constituiu, Linn da Quebrada relata sobre uma produção de saberes periféricos que influenciou diretamente seu trabalho, comentando sobre a importância que a periferia — atravessada por sua cultura e identidade (Silva, 2007a) — teve nos modos de pensar a produção dos corpos, da moda, da estética e da música, diretamente atravessada pelas questões de gênero e os modos de performá-lo (Butler, 2018b). A artista reitera a realização de um movimento que coloque o gênero sob suspeita, argumentando o quanto é importante desafiá-lo e questioná-lo.

²⁶ Processo que Foucault (2014b) define como uma “experiência limite”, uma desaprendizagem de si, uma possibilidade de transformação.

Conforme Silva (2007a), as relações de poder, além de atravessarem os processos de significação, também são sua origem e seu resultado. Ainda neste sentido, o autor argumenta que o poder dirige tais processos, mas que não o esgotam, não é o seu único fator. Foucault (2012a) pontua que o poder e o discurso se constituem em uma multiplicidade de correlação de forças, de ordens macroestruturadas (estado, ciência e burguesia) e microestruturadas (relações cotidianas, processos de subjetivação/dessubjetivação e regimes de verdade).

Em consonância a tais ideias, ressalto que os marcadores sociais, formados por discursos, regimes de verdade e relações de poder (Foucault, 2012a), constituem a identidade profissional docente. Isto é, a professora é atravessada por gênero — e suas performances —, sexualidade, classe, raça, etarismo, pertencimento religioso, entre outros.

Nesta dissertação, escolho como conceitos-ferramenta os marcadores de gênero e sexualidade, sem a intenção de hierarquização. Entendo que a pesquisa poderia assumir diversos caminhos, inclusive o da interseccionalidade²⁷, conceito fundamental a ser pensado, partindo do princípio de que o poder não opera simétrica ou individualmente (Silva, 2007a). O poder é fluido e depende do contexto.

A pesquisa de Carma Martini e Eliane Maio (2023)²⁸, *Reflexões sobre a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual na formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia*, é um exemplo de como interseccionar outros marcadores sociais que produzem diferentes sentidos e modos de olhar para a pesquisa e sua empiria, tendo a necessidade de olhar para seus dados por outra perspectiva — de atravessamento racial e cultural —, ainda que a temática se assemelhe ao que se apresenta no presente trabalho. Portanto, há uma importante reflexão sobre as potencialidades de olhar para gênero e sexualidade por outras lentes, conforme os contextos e culturas que se inserem.

Ao mesmo tempo que entendo e não classifico os marcadores sociais, reitero que a escolha dos conceitos de gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia não foi ao acaso, é uma decisão política e pessoal, advinda de uma trajetória que trouxe a pesquisa ao caminho em que se encontra atualmente.

²⁷ Conceito que pensa nas intersecções entre os marcadores sociais, ou seja, o poder opera de modos diferentes, conforme as intersecções destes atravessamentos (Akotirene, Carla, 2019).

²⁸ A pesquisa apresenta uma análise das percepções de estudantes indígenas do curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural, da Universidade Federal da Rondônia, acerca de discussões das temáticas de gênero e sexualidade no curso.

Articulando as ideias de Silva (2007a) e Foucault (2012a) com a constituição da profissionalidade docente, entendo que a professora e o professor são constituídos por diversos saberes e significados, criando — subjetivamente — seus modos de ser e exercer a docência, constituindo um *ethos*²⁹ docente, atravessados pela cultura, identidade, relações de poder/saber, discursos e regimes de verdade (Foucault, 2012a; Laura Dalla Zen, 2017).

Por isso, nossos repertórios, experiências, marcas e marcadores sociais nos constituem e são indissociáveis dos nossos modos de exercício da docência. Silva (2007a) esclarece que a identidade está em constante transformação, portanto, a identidade profissional docente também está. Dal'Igna (2023a) pontua que, durante a vida, passamos por infinitos nascimentos e renascimentos, por vezes, sozinhas e, em outros momentos, em conjunto com outras pessoas. A autora afirma que a identidade da/o docente é constituída por muitos fios de linha, alinhavados³⁰ por caminhos e descaminhos da vida.

Atualmente, Linn da Quebrada responde por dois nomes, sendo o outro Lina. Em participação no programa De Frente com Blogueirinha³¹, em 2023, a atriz narrou relatos de sua vida após sua participação na edição de 2022 do programa Big Brother Brasil. A artista comenta que usava o nome Lina para quem tinha algum tipo de intimidade com ela, mas que sua utilização, no decorrer do programa, ressignificou o seu uso. Ao ser questionada sobre o nome “Linn da Quebrada”, explica que foi criado enquanto resistência, que “Linn da Quebrada” significa um posicionamento militante, de luta. No documentário *Bixa Travesty*, conta sobre a criação de seus nomes e como gênero e sexualidade atravessam tais criações:

Linn da Quebrada [...] é engraçado que a primeira vez que eu pensei em me renomear [...] curioso até isso, porque acho que já tive que me renomear algumas vezes, agora estou Linn da Quebrada, mas eu já fui Lino, sim, fui Lino. Eu gostava do Lino, era interessante, bobinho, ingênuo, muito novinho.

²⁹ Dal'Igna e Fabris (2015, p. 81, grifos das autoras) definem *ethos* como “[...] certo modo de ser e agir. [...] podendo significar um conjunto de hábitos — *ethos*-hábito — e de valores, ideias ou crenças, característicos de uma determinada cultura — *ethos*-costume”.

³⁰ Dal'Igna (2023a, p. 41) explica que “alinhavo” é uma “[...] costura provisória de pontos largos”. A autora pontua que sua característica impermanente vai em direção contrária de tentativas de segurança e definições futuras.

³¹ “De Frente com Blogueirinha é um programa de entrevistas brasileiro, apresentado por Blogueirinha, uma influenciadora digital, personagem de Bruno Matos. A atração ganhou notoriedade no cenário digital brasileiro por proporcionar diálogos envolventes e descontraídos com figuras conhecidas, além de ser baseada no extinto programa De Frente com Gabi, do SBT. Sua primeira temporada estreou em 21 de outubro de 2021. É produzido pela Dia Estúdio e transmitido pela DiaTV”. Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/De_Frente_com_Blogueirinha. Acesso em: 01 mar. 2025.

Com o Lino, também surgiu a Lara, quando eu tinha 17 anos. A Lara que só aparecia nas noites, a Lara que ia para as festas, a Lara que fazia algumas coisas que o Lino não tinha coragem. Eu acho que Linn da Quebrada vem justamente daí. De todas as partes, os cacos de um espelho, um espelho onde antes se refletia o homem. O homem feito à imagem e semelhança de Deus (Linn da Quebrada, 2018).

Existem diversos modos de olhar para gênero e sexualidade. Nesta pesquisa, compreendo este campo teórico como ferramentas analíticas e marcadores sociais produzidos por discurso, poder, processos históricos e práticas sociais (Scott, 1995; Silva, 2007a; Meyer, Dagmar, 2011; Louro, 2014).

Gênero, em seu caráter histórico, é diretamente associado a um fundacionalismo biológico (Nicholson, 2000; Butler, 2018b). Neste sentido, para Butler (2018b), os corpos que fogem das normas atreladas ao sexo são “corpos abjetos”, sem valor, sendo o sexo uma norma, uma prática regulatória. Dal’Igna *et al.* (2019, p. 5) abordam o “[...] corpo como uma dada materialidade nomeada como biológica e tornada elegível e inteligível a partir de uma base normativa constritiva que o explica (ou o posiciona nas tramas da validade e da abjeção) em uma determinada cultura”.

Butler (2018a, p. 186) compreende gênero “[...] como um estilo corporal, um ‘ato’, por assim dizer, que tanto é intencional como *performativo*, onde ‘performativo’ sugere uma construção dramática e contingente do sentido”. Neste sentido, a autora aponta que “[...] a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (Butler, 2018a, p. 111).

Há muitos que latem por poucos quilates
 Dizendo que lutam, que lucram, que lacram
 Usando coletes à prova de balas
 Dizem que são belos, são caros
 Tem carros, tem casas, tem casos sem cores
 Tem máscaras caras
 Mais caras que quando caem
 Não quebram, não cobrem
 Refletem a face, disfarçam a foice
 Despertam a fêmea, a fome, a fama
 De comida, de comédia
 Dizendo que gostam, que gastam, que amam
 Mas que sentem muito
 Que gostam, que gastam, que amam
 Mas que sentem muito
 Que gostam, que gastam, que amam
 Mas que sentem muito
 Que gostam, que gastam, que amam
 Eu abro a boca, eu mostro os dentes
 Eu abro a boca, eu mostro os dentes
 Eu canto, eu penso, eu danço
 Eu sento, eu sinto
 Eu canto, eu penso, eu danço
 Eu sento, eu sinto
 Eu canto, eu penso, eu danço
 Eu sento, eu sinto
 Eu canto, eu penso, eu danço
 Eu sento, eu sinto
 E aqui faço
 Me movo, morro e renasço feito capim que se espalha
 Um pensamento cupim
 Ou um vírus
 Que contamina suas ideias
 Eu voo longe
 Alto, eu vou
 Mas eu volto
 Longe, alto
 Feito uma lenda, maldição
 Um feitiço ou uma canção
 Lenda, mal
 Lenda, maldição
 Lenda, mal
 Lenda, maldição
 Lenda, maldição

Feitiço, canção
 Quem soul eu?
 Maldição
 Muito prazer, eu sou a nova Eva
 Filha das travas, obra das trevas
 Não comi do fruto do que é bom e do que é mal
 Mas dichavei suas folhas e fumei a sua erva
 Muito prazer, a nova Eva
 Eu quebrei a costela de Adão
 Eu quebrei a costela de Adão (Linn da Quebrada, 2021)³².

³² Disponível em: youtube.com/watch?v=7P2dd1ZCZEM. Acesso em: 01 mar. 2025.

Em consonância, Dal'Igna *et al.* (2019) argumentam que “há, assim, a produção performativa e sistemática da relação originária entre o sexo (como se fosse um objeto natural), o gênero (binário) e a sexualidade (e seus derivados) como alicerce desta norma”. As autoras discutem uma compulsoriedade da heterossexualidade, que rejeita performances de gênero e sexualidade que fujam das cisheteronormas e vivam seus desejos e prazeres de seus modos.

Castro (2014) aponta a ideia de um exercício performativo da docência — entendendo a performatividade enquanto uma repetição das normas, dos regimes de verdade e dos efeitos produzidos pelo discurso (Butler, 2018a) — em articulação às ideias de Silva (2007a) — que compreende a repetibilidade como um modo de garantia da eficácia dos discursos. Neste sentido, Castro (2014) pontua que operar com a ideia de questionamento e contestação da repetição pode ser uma ferramenta importante para pensar gênero e sexualidade na formação docente.

Ao olharmos para a profissão docente em articulação aos Estudos de Gênero e aos Estudos sobre Sexualidade, sua generificação pode ser perceptível, desde uma perspectiva histórica, articulada ao processo de feminização do Magistério até perspectivas discursivas, verdades produzidas sobre a função docente e seus atributos considerados necessários — em uma perspectiva de senso comum — ao exercício da profissão.

Com isso, relaciono o que apresentei sobre os Estudos de Gênero e os Estudos sobre Sexualidade, na articulação com os Estudos em Docência que produzimos no Lola e considero importante analisar um processo histórico e social de “generificação da profissionalidade docente” (Dal'Igna, 2023a), um modo de ser e exercer a docência atravessado por gênero e sexualidade, um “*ethos* docente generificado” (Dal'Igna, 2023a), construído por meio de relações de poder/saber e ancorados por regimes de verdade (Silva, 2007a; Foucault, 2012a).

Por exemplo, o cuidado e o amor, características remetidas às feminilidades, mais especificamente, à maternidade, pensamento atrelado ao biológico, de modo que mulheres cisgênero ainda hoje são apresentadas na cultura como alguém com vocação natural ao exercício da docência (Sayão, Déborah, 2010; Maciel, Patrícia, 2016; Fabris; Dal'Igna, 2017; Dal'Igna, 2023a).

Segundo Dal'Igna, Renata Scherer e Éderson Cruz (2017, p. 640),

não queremos, com isso, desmerecer as relações de proximidade que professoras mulheres tenham (ou não) com os espaços onde exerçam a docência, mas o que nos chama atenção é o modo como, junto com essa feminização do magistério, também foi sendo gestado um movimento aparente de simplificação e de precarização do trabalho da professora e do professor, fato que tem se tornado motivo para diversas mobilizações sindicais em defesa de melhores condições para essas e esses profissionais em todo o país. O que desejamos provocar com essa breve síntese é mostrar como as questões de gênero e sexualidade parecem silenciadas e/ou secundarizadas em tais debates.

Para Louro (2014), há duas nuances do processo de feminização do Magistério: por um lado, sua importância política, em que a escola se constituiu enquanto um dos primeiros espaços de trabalho para a mulher, contribuindo com a sua emancipação e afastamento do lar. Por outro lado, as produções discursivas criadas acerca da profissão docente se tornaram generificadas, transformando a escola em uma extensão do lar e dos afazeres domésticos. “Assim, o magistério constitui-se como uma conquista das mulheres, ao desempenharem um trabalho remunerado, e um alargamento de seu universo de atuação, com ingresso na esfera pública” (Fabris; Dal’Igna, 2017, n.p).

Louro (2001) afirma que gênero e sexualidade não são apenas de cunho pessoal, mas social e político, sendo constantemente construídos. Silva (2021) aponta como tese de sua dissertação a ideia de *queerização da docência*, uma atitude-ético-estético-político-queer que consiste em estratégias de resistência e (re)existência criada por docentes trans — aqui, entendo que tal conceito opera para professoras/es que rompem com as cisheteronormas de gênero e sexualidade — como sobrevivência nos espaços educacionais.

Dal’Igna (2023a, p. 46) argumenta “[...] que a identidade profissional docente não é universal, e essa disputa envolve uma dupla injunção — de fora para dentro e de dentro para fora — resultando em um nó: humanidade, presença e autoria”. Esta injunção opera sobre uma perspectiva extrínseca — que abrange a experiência da professora, enquanto aluna da Educação Básica e do Ensino Superior, em sua presença na função de ensinar ativamente no momento de encontro com o conhecimento e com os/as estudantes — e uma perspectiva intrínseca — que abarca seus processos subjetivos, o reconhecimento da complexidade, da potência e da fragilidade humana.

Em reflexão acerca da formação de docentes, Dal’Igna (2023a) sinaliza a necessidade da reflexão do que o curso faz com as/os alunas/os e o que elas/es fazem

com isso; se nada fazem, não é processo de transformação. Dal'Igna (2021; 2023a) ainda defende que é momento de pararmos de tentar copiar outros países e exercermos autoria, humanidade e presença docente. Aqui, relaciono os conceitos de docência e currículo.

Dal'Igna e Fabris (2015) discorrem sobre a fabricação de subjetividades e mecanismos de transformação, em consonância com o que Foucault (2012a) define por experiência —, um processo de transformação do sujeito, um desprendimento de si — produzindo um *ethos* de formação³³ docente que opere com os modos de ser, pensar, agir, inquietar-se diante do mundo e duvidar do já sabido.

Na esteira desses significados, o *ethos* de formação pode constituir-se como outra via de formação. Ao mesmo tempo, esse *ethos* envolve uma escolha e um pertencimento, mas também uma atitude crítica, a qual pode funcionar como princípio de transformação (Dal'Igna; Fabris, 2015, p. 81).

O processo formativo opera de diversos modos, inclusive na socialização, as práticas de si são atravessadas por diversos fatores (Dal'Igna; Fabris, 2015). A formação é vista enquanto um cuidado de si³⁴ e do outro, produzindo rupturas sobre a visão de mundo, quebras de pensamentos de senso comum, em que se defende uma descolonização da profissão docente, da escola e da universidade, com mecanismos questionadores dos regimes de verdade, dos discursos e das práticas de senso comum, priorizando um olhar crítico e uma desaprendizagem de si (Dal'Igna; Fabris, 2015; Dal'Igna, 2021; 2023a; 2024a; 2024b).

Para pensar o conceito de formação, Dal'Igna e Fabris (2015) expõem a ideia de *bildung*, palavra de origem alemã. Segundo as autoras, “o termo *bildung* significa, genericamente, cultura e remete ao processo de aprender a formar-se, tomado como cultivo integral do humano, uma formação que é composta pelo exercício da transformação de si” (Dal'Igna; Fabris, 2015, p. 81). Argumentam ser possível observar cada vez mais um declínio de formação enquanto *bildung* e que cada vez mais tem sido conceituada pela ótica da racionalidade neoliberal, colocando a

³³ Dal'Igna e Fabris (2015) entendem *ethos* de formação como o resultado de um processo em que cada um/a aprende a olhar para si e passa a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si, de modo que este processo crie uma cultura sobre si.

³⁴ Conforme Richard Miskolci (2023, p. 235), “o cuidado de si constitui formas de resistência ao enquadramento em formas de vida socialmente prescritas. O cuidado de si repousa em uma ética da inconformidade, da rebeldia, da rejeição à normalização”.

formação como um posicionamento estratégico do mercado, cujo objetivo é atingir competências, sendo pautadas por *rankings*.

Gênero e sexualidade nos constituem desde antes do nosso nascimento por meio de diversos processos, como, por exemplo, chás de revelação do sexo, escolha de nomes, roupas, dentre outros. Isto é, quando a/o estudante de licenciatura chega ao espaço universitário, já existem saberes prévios sobre trabalho docente, gênero e sexualidade construídos. Cabe à formação de professoras e professores e às políticas curriculares promoverem uma desaprendizagem sobre os campos teóricos de gênero e sexualidade, colocando tais discursos em xeque (Silva, 2007a; Paraíso, Marlucy, 2016; Dal'Igna, 2023a). É função do currículo e da formação docente construírem um *ethos* de formação docente que reflita acerca de tais questões, colocando as verdades produzidas sob suspeita.

Partindo do pressuposto de que a formação é atravessada e orientada pelo currículo — um documento político, um reflexo da cultura —, defendo que seja crítico, plural e heterogêneo — justamente pela escola ser constituída deste modo, por estudantes, docentes, familiares e demais agentes do processo educativo).

Silva (2007b) afirma que o currículo é resultado de uma seleção atravessada por um universo de conhecimentos e saberes, um espaço de disputas. O autor afirma que selecionar é um ato de poder, em que é necessário o estabelecimento de prioridades, advindas dos modos de pensar dos sujeitos que as definem. É um documento poético e político, que opera como um comunicador do que se entende e pretende mobilizar (Paraíso, 2020).

Conforme Silva (2007a) e Antônio Moreira (2012), o currículo é o reflexo da cultura, de processos históricos e interesses sociais. Isto é, quando vivemos em uma sociedade que enxerga a identidade do sujeito de modo homogêneo, focada em uma cultura ocidental, o currículo refletirá essa centralidade. Portanto, o currículo é um documento de poder, um reprodutor de discursos e regimes de verdade (Silva, 2007a; Moreira, 2012; Paraíso, 2020).

Considero importante reiterar que os atravessamentos da racionalidade neoliberal nas políticas curriculares e nos espaços de formação acadêmica produzem uma forte responsabilidade na/o profissional docente de “salvar a Educação” (Dal'Igna, 2021; 2023a). Afinal, algumas pessoas ainda acreditam que a/o profissional da Educação tem a responsabilidade salvacionista, porém, de modo paradoxal, sem

a necessidade de recursos ou apoios de qualquer ordem, financeira, formativa ou pedagógica, corroborando as avaliações de larga escala.

José Libâneo (2012) aponta os perigos da racionalidade neoliberal ao nos provocar a pensar em um dualismo perverso das escolas públicas brasileiras. Afinal, existe um alargamento das suas funções em espaços de vulnerabilidade social, devido à necessidade de as/os docentes serem também agentes da saúde e da assistência social.

Além disso, nesses lugares, existe uma valorização de olhar para as culturas, diferenças sociais e pautas sobre o respeito, enquanto em escolas de melhor realidade social, o foco está direcionado às aprendizagens. Consequentemente, nas avaliações de larga escala, a atenção está na desigualdade social dos resultados, assim como em vestibulares, entrevistas e diversos modos de seleção advindos do neoliberalismo para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho.

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (Libâneo, 2012, p. 23).

Reitero que não cabe aqui a defesa de uma escola que pense apenas nas aprendizagens ou uma crítica aos trabalhos exercidos por escolas de periferia, mas de pensar em como a função docente é vista no contexto do neoliberalismo. Neste sentido, Marcos Pereira e Cleber Ratto (2008) mostram que as professoras e os professores podem ser alvo de uma disputa entre ideais pedagógicos promotores da autonomia, como o construtivismo, o interacionismo, entre outros. Ao mesmo tempo em que existe uma responsabilização da/o docente pelos processos pedagógicos das/os estudantes, evidenciamos também um processo de esmaecimento da função docente, da escola enquanto instituição e de seus processos históricos.

Em sua pesquisa, Catharina Silveira (2022) analisa de que modos a chamada racionalidade neoliberal organiza o trabalho docente. A autora problematiza processos sociais, em articulação às políticas que circunscrevem a precarização dos espaços escolares e a docência das/os profissionais que trabalham nestes lugares, e recusa a culpabilização de determinadas/os professoras/es ou políticas específicas.

Dalla Zen (2017) nos provoca a pensar sobre os modos em que a formação docente vem sendo olhada na perspectiva neoliberal, em diálogo com o dualismo educacional sobre a formação docente analisada por Libâneo (2012). Argumento, mais uma vez, sobre a emergência de uma discussão acerca da função da escola e da função docente.

[...] investe-se no currículo, mas investe-se, acima de tudo, na formação do professor, por meio de uma diversa produção discursiva sobre o tema. Um sem número de palavras mágicas disputam significados no campo de lutas que circunscreve a formação docente, convertendo os professores, a um só tempo, em fonte e solução dos problemas educacionais (Dalla Zen, 2017, p. 33).

Neste sentido, Silva (2007a), Moreira (2012) e Paraíso (2020) apontam a urgência no combate ao neoliberalismo nos currículos e políticas curriculares, de modo que não tenha mais uma esfera do consumo, para a venda de um produto (Silva, 2007a; Dal'Igna, 2021; 2023a; 2024a; 2024b), como se a escola fosse uma mercadoria e a/o estudante um/a cliente. Tais questões produzem uma homogeneização curricular, no qual impossibilita uma formação plural, heterogênea, crítico-reflexiva, democrática e globalizada.

O currículo é território de disputa (Silva, 2007a), por ser constituído por escolhas do que se opta por inserir ou não, partindo do princípio de que o silêncio também é discurso (Foucault, 1996). Afinal, ali, houve uma decisão de não dar certa visibilidade a determinados saberes e priorizar outros. O currículo também é território de poder (Silva, 2007a) porque precisa hierarquizar o que quer visibilizar e invisibilizar.

Portanto, em tempos de uma sociedade atravessada pelo neoliberalismo e seus discursos, acabamos por ter um currículo colonizado que universaliza o conhecimento. Silva (2007a, p. 12), argumenta que “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquia, produz identidades”. O autor defende a ideia de um currículo pós-estruturalista.

Conforme Silva (2007a), existem quatro modos de ver o currículo: o tradicional (conservador da cultura fixa e estável, entendendo o conhecimento como informação); o tecnicista (similar ao tradicional, porém, focado no mercado de trabalho); o neomarxista (que evidencia as estruturas de classe); e, o pós-estruturalista (que retoma e reformula visões neomarxistas de modo que o currículo seja enfatizado como prática cultural e de significação).

Na visão de Paraíso (2016, p. 209-210), o currículo é

[...] um território de ensinar e de aprender por excelência. Ensinar é transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos. Aprender é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido. Um currículo é um artefato que ensina porque uma de suas funções é transmitir conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades, competências, culturas, valores, condutas, modos de ser, estar e viver já pensados e aceitos.

Partindo do pressuposto de que o currículo orienta a formação inicial docente, é fundamental pensar como essas temáticas aparecem nos documentos, por estar diretamente entrelaçado aos processos de formação de futuras/os pedagogas/os.

Paraíso (2020) defende a ideia de um currículo-desejo, que desterritorialize as normas do currículo e descolonize a profissão docente (Dal'Igna, 2024b), ofertando possibilidades de aprendizagem que um currículo-dominante não consegue alcançar. Neste sentido, Apolônia Silva e Castro (2022) defendem um curso de formação docente problematizador que não consista apenas na aquisição de conhecimento, mas que fomente um espaço crítico-reflexivo. A autora e o autor defendem a problematização como

[...] atitude vigilante, que conduz a “um passo atrás”, de modo que possamos nos tomar como objeto de atenção, pode ser pensada como ferramenta na produção de currículos de formação docente que extrapolem a mera referência às perspectivas técnicas da profissão docente e às preocupações clássicas que cercam a experiência escolar. Portanto, uma atitude vigilante nos conduz a experienciar a formação de forma ampliada, tomando o currículo como o conjunto de experiências produzidas no ensino superior — não se limitando às disciplinas, perpassando atividades vividas nas instituições de ensino superior, naquilo que ela produz ao fazer circular os conhecimentos nela produzidos, ao proporcionar encontros com diferentes sujeitos, saberes e histórias (Silva; Castro, 2022, p. 92).

Ao pensar na função da escola, Michael Young (2007; 2011; 2014a; 2014b) questiona o que queremos enquanto forma de conhecimento nos espaços escolares e nos documentos curriculares. Ao pensar nos modos de conhecimento, discute sobre dois tipos: o “conhecimento poderoso” e o “conhecimento dos poderosos”. O autor enxerga o conhecimento dos poderosos como algo de quem detém o poder na sociedade; e o conhecimento poderoso como o conhecimento escolar, algo que não pode ser adquirido em qualquer local que não seja a escola.

Young (2007; 2011; 2014a; 2014b) aponta a necessidade de um currículo que não seja centrado na/o estudante, mas na/o professor/a. Desta forma, o conhecimento será contrário à experiência da/o aluna/o, possibilitando-lhe um aumento repertorial e

novas produções de subjetivação e dessubjetivação, conseqüentemente, como um fator combativo às desigualdades.

Neste sentido, é defendida pelo autor a criação de políticas curriculares nacionais — se atentando aos modos de construção e critérios de seleção de conhecimento destes documentos. Young (2007; 2011; 2014a; 2014b) reitera a importância de um afastamento do currículo e do conhecimento dos poderosos, advindos de vertentes do neoliberalismo e do neoconservadorismo. E argumenta em prol de um currículo democrático que promova justiça social (em um sentido de igualdade de conhecimento para todos). Enquanto Libâneo (2012) faz uma aposta: uma escola que articule a formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano.

Por esse segmento, o autor argumenta que, apesar dessa uniformização do conhecimento, sua reverberação funcionará de diferentes modos, pois cada espaço escolar será constituído por uma diferente cultura, em termos micro e macropolíticos, desde o estado às múltiplas identidades de cada estudante. O currículo, nessa perspectiva, não pretende anular nenhuma cultura, mas expandi-la.

Paraíso (2020, p. 166) discute a importância de “produzir o desejo, fazendo a vida renovar e aumentando a potência de agir”. Em consonância, Moreira (2012) defende a escola como um espaço de crítica cultural, de pesquisa, de construção e de reconstrução do conhecimento, não anulando a possibilidade de ser também um espaço formativo para o trabalho. O autor reitera a importância da escola e da/o docente.

Para Silva (2007a), o currículo é um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, um empreendimento ético e político, que não pode ser evitado, assim como gênero e sexualidade. “[...] mesmo que esse currículo não se proponha a abordar esses temas, o silenciamento também ensina sobre gênero e sexualidade” (Dal’Igna; Scherer; Cruz, 2017, p. 645). No currículo, jogamos um jogo decisivo, no qual apostamos e escolhemos lados, mas “o que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural?” (Silva, 2007a, p. 29).

Segundo Paraíso (2020), o currículo, apesar de ser repleto de organizações, disciplina e controle, possui uma infinidade de possibilidades múltiplas pela diversa matéria que o constitui. Ao relacioná-lo a gênero, Paraíso (2016) reitera o potencial de desaprendizagem do já sabido, enxergando o currículo enquanto potencializador de desconstrução dos saberes prévios. A autora defende ser

[...] necessário nos desfazermos das aprendizagens generificadas para mobilizarmos um aprender no currículo escolar em que ser homem, mulher, travesti, branco, negro, mestiço, de classe popular, média ou alta, novo, jovem, criança, adulto, ou qualquer outro tipo de sujeito, não se constitua em nenhum dificultador de agenciamentos potentes para o aprender (Paraíso, 2016, p. 227).

Castro (2014, p. 56) argumenta que “pensar nos cursos de licenciatura desenvolvidos nas universidades é, desse modo, problematizar os significados e sentidos produzidos sobre a docência e a formação docente”. Trabalhar gênero e sexualidade nas licenciaturas significa problematizar os discursos, opiniões e visões de mundo que constituem o sujeito. Afinal, produzem sentidos sobre a docência e a formação docente e, conseqüentemente, atravessam sua própria prática pedagógica e seus modos de ser docente, constituindo um *ethos* de formação (Dal'Igna; Fabris, 2015). Martini e Maio (2023) reiteram que a escola é um microcosmo da sociedade, atravessada por gênero e sexualidade, tornando as discussões destas temáticas caras para os espaços educacionais e para a formação inicial de pedagogas/os.

Considero importante ressaltar que meu objetivo não é uma proposta pronta ou encontrar soluções para a formação docente. Afinal, mesmo que trabalhássemos gênero e sexualidade na formação docente, isso não garantiria um processo de dessubjetivação, de transformação, “[...] porque não há uma experiência a ser vivida por todos do mesmo modo por todas” (Castro, 2014), visto que não é um processo autoevidente ou definido, mas contestável (Scott, 1995).

Não se objetiva uma descoberta do que somos ou da nossa visão de mundo, mas uma recusa do já sabido ou de quem somos, um desprendimento de si (Foucault, 2012b). Defendo a formação como um espaço de possibilidades de (des)aprendizagens e transformação, que possa operar como campo de constituição dos sujeitos (Castro, 2014) em constante questionamento dos regimes de verdade. Em consonância, Martini e Maio (2023, p. 12) argumentam que “se os(as) professores(as) não tiverem acesso a uma formação sólida sobre as questões em tela, poderão contribuir para reforçar estereótipos e preconceitos que geram violência e exclusão”.

Portanto, reitero a importância de trabalhar gênero e sexualidade nas formações iniciais de pedagogas e pedagogos, pensando nestes conceitos enquanto parte da constituição e identidade não apenas destas/os futuras/os docentes, mas de toda a sociedade, tornando necessária a formação de profissionais que trabalhem

com uma educação diversa, crítica, plural e inclusiva, colocando sob suspeita os modos estabelecidos de organização social.

Há quem argumente que a profissão docente está em crise e estamos vivendo um apagão de professoras/es até 2040, contudo, não é o entendimento que a presente pesquisa opera. Retomo o que afirma Dal'Igna (2023a; 2024b) sobre a necessidade de recusar debates polarizados, que celebrem ou demonizem a profissão. A autora desenvolve reflexões críticas sobre os processos de adoecimento e mal-estar docentes. Aqui, também, escolho apostar na docência e na valorização dos saberes das/os professoras/es.

No próximo capítulo, apresento a revisão de literatura, por meio de um levantamento de produções acadêmicas no Lola e em cinco bases de dados, visando apresentar as pesquisas produzidas anteriormente, com as temáticas propostas e as possibilidades de produção da minha própria pesquisa.

3 O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: EM ÁGUA SALGADA, NAVEGANDO E TRAVECANDO

Sereia do asfalto
Rainha do luar
Entrega o seu corpo
Somente a quem possa carregar [...]

E, onde há mar, transbordar
Em água salgada lavar
E me levar
Livre, me love, me luta

Mas não se esqueça
Levante a cabeça
Aconteça o que aconteça
Continue a navegar [...]

Mas não se esqueça
Levante a cabeça
Aconteça o que aconteça
O que aconteça, aconteça

Continue a navegar
Continue a travecar
Continue a atravessar
Continue a travecar [...]

E deixa que lave
Que leve, que livre
Que love, que lute
Deixa [...]

Mas não se esqueça
Levante a cabeça
Aconteça o que aconteça
Continue a navegar (Linn da Quebrada, 2019)³⁵.

Para continuar a navegar, primeiramente, busco mapear em quais águas me faço presente e o que já se sabe sobre elas. Portanto, neste capítulo, realizo um mapeamento das produções acadêmicas que trabalham com as mesmas temáticas da pesquisa, para entender o que já foi dito e encontrado, por meio de uma análise das limitações e das possibilidades de pesquisa, movimento denominado de revisão de literatura.

Antes das buscas nas bases de dados, realizei um levantamento das pesquisas que trabalham direta ou transversalmente com as temáticas apresentadas neste

³⁵ Disponível em: youtube.com/watch?v=y1aoXA6aSol. Acesso em: 01 mar. 2025.

trabalho, encontradas no Lola, por entender a potência do diálogo com o grupo de pesquisa que integro, objetivando mostrar o diálogo que nossas pesquisas estabelecem e a potência que pode ter um grupo de pesquisa, principalmente quando se trabalha em conjunto. Ao total, localizei uma dissertação e dois artigos, conforme explano no Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas do Lola

ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO
2015	Éderson da Cruz	Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes	dissertação
	Éderson da Cruz e Maria Cláudia Dal'Igna	Gênero e currículo: uma análise desta (des)articulação na formação inicial de docentes	artigo
2017	Maria Cláudia Dal'Igna, Renata Scherer e Éderson da Cruz	Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPED [Associação Nacional de Pesquisa em Educação]	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a sistematização das pesquisas do Lola, realizei o movimento de pesquisar nas bases de dados. Escolhi, para o mapeamento das produções acadêmicas, cinco plataformas: BDTD; Periódicos da CAPES; RDBU; SciELO; e, Teses e Dissertações da CAPES, com os descritores “Pedagogia” AND “formação inicial” AND “currículo” AND “gênero” OR “sexualidade” OR “gênero e sexualidade”, com recorte temporal de cinco anos, por se tratar de uma pesquisa de mestrado.

Nas bases da CAPES e da SciELO, utilizei o filtro de “conter descritor no título da pesquisa”, devido ao alto número de resultados com pesquisas que não possuíam aproximação com as temáticas propostas pelos descritores, conforme apresento na Tabela 1.

Tabela 1 - Primeiro levantamento nas bases de dados

DESCRIPTORES	BDTD	PERIÓDICOS DA CAPES	RDBU	SciELO	TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	TOTAL
“Pedagogia” AND “formação inicial” AND “currículo” AND “gênero” OR “sexualidade” OR “gênero e sexualidade”	11	2.377	0	10	106	2.504

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Quando notei a ausência de pesquisas conhecidas, optei por olhar as palavras-chave utilizadas na tese *Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia*, de Castro (2014), importante referência na presente pesquisa, não sendo um dos trabalhos selecionados devido ao recorte temporal. Percebi a utilização da expressão “formação docente” ao invés de “formação inicial”, então realizei um segundo movimento de busca, em que utilizei os seguintes descritores: “Pedagogia” AND “formação inicial” OR “formação docente” AND “currículo” AND “gênero” OR “sexualidade” OR “gênero e sexualidade”, com os mesmos filtros da pesquisa anterior. Apresento, na Tabela 2, os resultados.

Tabela 2 - Segundo levantamento nas bases de dados

DESCRIPTORES	BDTD	PERIÓDICOS DA CAPES	RDBU	SciELO	TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	TOTAL
“Pedagogia” AND “formação inicial” OR “formação docente” AND “currículo” AND “gênero” OR “sexualidade” OR “gênero e sexualidade”	9	2.443	0	0	201	2.653

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Li os títulos dos trabalhos encontrados nas Tabelas 1 e 2, dos quais selecionei 23, por aparentarem se aproximar da presente pesquisa. Posteriormente, realizei a leitura dos resumos e a seleção foi reduzida para 13, devido à falta de aproximação com as temáticas aqui propostas, ou seja, que olhassem para gênero e sexualidade na formação inicial docente e nas matrizes curriculares. Destas, selecionei uma tese, seis dissertações e seis artigos.

Porém, após a releitura dos resumos para encontrar as unidades de sentido trabalhadas nas pesquisas, senti necessidade de filtrar por produções que olhassem para os cursos de Pedagogia, considerando ser este o foco do presente trabalho. Afinal, ao olhar para outros cursos, os resultados e focos analíticos acabavam por trazer um grande afastamento dos possíveis focos deste trabalho — três das pesquisas olhavam para cursos das áreas da Saúde e da Matemática. Após este último filtro, selecionei 10 trabalhos, sendo quatro dissertações e seis artigos, conforme apresento no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados

REPOSITÓRIO	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO
BDTD	2021	Karine Zimmer	Infância e Pedagogia: uma análise sobre documentos curriculares de formação inicial em interlocução com as relações de gênero e sexualidade	dissertação
TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	2019	Carolina Silva	Gênero e currículo em cursos de Pedagogia: desafios para o fortalecimento das questões de gênero a partir das matrizes curriculares da UERJ [Universidade do Estado do Rio de Janeiro] e da UFF [Universidade Federal Fluminense]	
		Johnny de Oliveira	Formação docente e licenciatura em Pedagogia: interlocução com questões de gênero e sexualidade	
		Nilson Cirqueira	Docência, gênero e Pedagogia: discursos dos(as) discentes e docentes do curso de Pedagogia da UESB [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia] - <i>campus</i> de Itapetinga-BA [Bahia]	
PERIÓDICOS DA CAPES	2021	Camila Moura, Tassia Cavalcanti, Diego Moura	Gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia	artigo
		Nilson Cirqueira, José Santana e Reginaldo Pereira	Formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia	
		Tânia Cruz e Márcia Buss-Simão	Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia das IES [Instituições de Ensino Superior] comunitárias de Santa Catarina	
	2022	Apolônia Silva e Roney de Castro	Formação nas relações de gênero e sexualidades em cursos de Pedagogia: dialogando com perspectivas foucaultianas	
		Karine Zimmer e Márcia Buss-Simão	Educação infantil, gênero e sexualidade: uma análise de documentos curriculares de formação inicial em Pedagogia	

PERIÓDICOS DA CAPES	2023	Aline de Lima, Roseli da Silva e Juliana Ramos	Formação docente para educação sobre gênero e sexualidade no currículo de licenciatura em Pedagogia de uma universidade virtual	artigo
---------------------	------	--	---	--------

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após leitura e análise dos resumos, dos sumários e das apresentações das dissertações, sistematizei as unidades de sentido trabalhadas, os focos analíticos e os resultados das pesquisas selecionadas, visando mapeá-los e sistematizá-los, conforme exibo no Quadro 3.

Quadro 3 - Unidades de sentido encontradas nas pesquisas selecionadas

ANO	AUTORIA	TÍTULO	UNIDADES DE SENTIDO TRABALHADAS
2019	Carolina Silva	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	(1) Os Estudos de Gênero atravessam, de alguma forma, o percurso curricular das pedagogas e dos pedagogos em formação transversal ou diretamente.
	Johnny de Oliveira	Formação docente e licenciatura em Pedagogia: interlocução com questões de gênero e sexualidade	(1) Nos cursos analisados, existem múltiplas práticas e investimentos pedagógicos variados. Por vezes, de abrangência interseccional, que caracterizam a noção ampliada de currículo a partir de transbordamentos de um currículo previsto oficialmente nos documentos; (2) as múltiplas formações das/os docentes universitárias/os ajudam no desenvolvimento de uma sensibilidade enquanto competência política-pedagógica a partir dos seguintes eixos de análise: articulação com os documentos; religião e LGBTfobia; políticas públicas; abordagens das temáticas; e, desafios da profissão docente.
	Nilson Cirqueira	Docência, gênero e Pedagogia: discursos dos(as) discentes e docentes do curso de Pedagogia da UESB - campus de Itapetinga-BA	(1) Tensões de gênero e sexualidade na constituição da identidade docente (curso visto como feminino); (2) gênero e sexualidade pouco trabalhados na formação inicial; (3) pânico moral advindo de discursos neoconservadores e religiosos-cristãos.
2021	Camila Moura, Tassia Cavalcanti, Diego Moura	Gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia	(1) Gênero e sexualidade atrelados a aspectos biológicos e educação sexual; (2) estudantes consideram a discussão importante, mas não a encontram no currículo ou nas pautas de sala de aula.

2021	Karine Zimmer	Infância e Pedagogia: uma análise sobre documentos curriculares de formação inicial em interlocução com as relações de gênero e sexualidade	(1) Presença de determinismo biológico (dissociação de corpo e gênero/sexualidade atrelada à Biologia); (2) ementas e disciplinas com referências às diversidades e direitos humanos dissociados de gênero; (3) presença do patriarcado no currículo e na constituição da identidade profissional docente.
	Nilson Cirqueira, José Santana e Reginaldo Pereira	Formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia	(1) Cursos de Pedagogia trabalham com gênero e sexualidade, mas há lacunas; (2) docentes e discentes percebem tais lacunas e argumentam sobre a necessidade de mudanças, manifestando alternativas.
	Tânia Cruz e Márcia Buss-Simão	Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina	(1) Ausências das discussões de gênero e sexualidade nos documentos analisados; (2) emergência da discussão das pautas perante o crescimento de discursos fundamentalistas e neoconservadores.
2022	Apolônia Silva e Roney de Castro	Formação nas relações de gênero e sexualidades em cursos de Pedagogia: dialogando com perspectivas foucaultianas	(1) Possibilidades de uma formação docente problematizadora, como princípio organizador das experiências de formação, sem se limitar à aquisição de conhecimento, mas que produza questionamentos das nossas trajetórias e identidade profissional.
	Karine Zimmer e Márcia Buss-Simão	Educação Infantil, gênero e sexualidade: uma análise de documentos curriculares de formação inicial em Pedagogia	(1) Poucos resultados de gênero e sexualidade nos mapeamentos das disciplinas e ementas analisadas.
2023	Aline de Lima, Roseli da Silva e Juliana Ramos	Formação docente para educação sobre gênero e sexualidade no currículo de licenciatura em Pedagogia de uma universidade virtual	(1) Importância de trabalhar gênero e sexualidade na formação inicial devido às desigualdades.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As pesquisas apresentam, em seus resultados ou em seus focos analíticos, lacunas nos modos em que as universidades analisadas (por meio de documentos ou narrativas de estudantes e/ou docentes) trabalham gênero e sexualidade na formação inicial dos cursos de Pedagogia. Quatro apontam os campos teóricos de gênero e sexualidade, trabalhados de modos transversais, ou seja, precisam expor estes campos, paulatinamente, por vezes, com descrição, dependendo de quem ministra a disciplina. Enquanto outras quatro pontuam que gênero e sexualidade pouco aparecem ou não aparecem. Portanto, há uma escassez de universidades que trabalhem gênero e sexualidade, principalmente com as temáticas presentes nas matrizes curriculares.

Consequentemente, apareceram nos resultados dos cursos de formação inicial a não valorização das temáticas de gênero e sexualidade, mesmo que as pesquisas reiterem que as licenciaturas de Pedagogia são atravessadas por gênero em sua constituição. Existe certa produção de silenciamentos nos currículos e nas formações iniciais.

Outra unidade de sentido muito presente nas pesquisas são as tensões de gênero encontradas nos cursos de Pedagogia, desde uma associação do gênero ao corpo (determinismo biológico) ao atravessamento de discursos neoconservadores presentes em narrativas e nos documentos de diferentes modos. Por exemplo, há o entendimento de que a Pedagogia é um curso para mulheres, por uma questão de vocação, devido ao gênero. Zimmer (2021) indica as marcas do patriarcado na constituição profissional docente e elabora uma crítica à flexão de gênero utilizada nos 13 documentos curriculares que analisa.

Sete trabalhos, de diferentes modos, defendem, em suas unidades de sentido, a potência e a necessidade da formação com os campos teóricos de gênero e sexualidade. Silva e Castro (2022) argumentam sobre as possibilidades de um currículo que seja problematizador dos saberes que constituem as/os acadêmicas/os dos cursos de Pedagogia.

A autora e o autor defendem um curso que não se limita a aquisições de conhecimento e informações, mas que fomente um espaço onde as futuras professoras possam questionar suas próprias trajetórias constitutivas, consequentemente, produzindo sentidos nas docências que exercerão. Isto é, ofertar um currículo e uma formação que promova um processo em que as/os futuras/os docentes se transformem e as formações produzam sentido também é uma possibilidade defendida na presente pesquisa.

Portanto, realizo o movimento de retornar ao objetivo — que trata da investigação e problematização dos sentidos sobre gênero e sexualidade construídos nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras e, de que modos tais sentidos atravessam e dimensionam os caminhos de formação de futuras professoras e futuros professores — e às perguntas de pesquisa do presente trabalho — quais sentidos sobre gênero e sexualidade são veiculados e construídos nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras? De que modos tais sentidos atravessam e dimensionam os caminhos de formação de futuras/os docentes?

Nas pesquisas anteriores, encontrei várias “pistas”, entre elas, as que argumentam sobre a relevância dos questionamentos supracitados, pensando que todos os trabalhos defendem gênero e sexualidade nas formações iniciais. Entretanto, apenas um encontra “satisfação” em relação aos modos em que essas temáticas são trabalhadas nas universidades analisadas. Já as outras nove pesquisas relatam não encontrar ou não se contentar com os modos de trabalho articulados a gênero e sexualidade.

Desta forma, partindo do pressuposto de que os silenciamentos também produzem sentidos, a ausência de trabalhos com essas temáticas anuncia a própria necessidade de pesquisas nas formações iniciais que olhem para gênero e sexualidade, colocando sob suspeita o que pensamos saber em relação a estes conceitos tão caros para esta e para as pesquisas mapeadas.

No próximo capítulo, dividido em duas seções, apresento os encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Primeiramente, exponho o uso e a interpretação do termo “metodologia” — compreendendo-o como um “como fazer” (Meyer, 2021), com base na perspectiva pós-estruturalista. Em seguida, apresento o passo a passo para o atual procedimento metodológico: a pesquisa documental. Por fim, apresento a escolha e o modo de produção da empiria.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: VOU DAR MINHA CARA PARA BATER

Vou te contar
 A lenda da bixa esquisita
 Não sei se você acredita
 Ela não é feia - nem bonita
 Ela sempre desejou ter uma vida tão promissora
 Desobedeceu seu pai
 Sua mãe
 O estado, a professora
 Ela jogou tudo pro alto
 Deu a cara pra bater
 Pois pra ser livre e feliz
 Tem que ralar o cu, se fuder
 De boba ela só tem a cara
 E o jeito de andar
 Mas sabe que pra ter sucesso
 Não basta apenas estudar
 Isto dá
 Isto dá
 Isto dá sem parar
 Tão esperta, sabichona
 Não basta apenas estudar
 Fraca de fisionomia
 Muito mais que abusada
 Essa Bixa é molotov
 Com o bonde das rejeitadas

Eu tô bonita?
 Tá engraçada
 Eu não tô bunita?
 Tá engraçada
 Me arrumei tanto pra ser aplaudida
 mas até agora só deram risada

Abandonada pelo pai
 Por sua tia foi criada
 Enquanto a mãe era empregada (alagoana arretada!)
 Faz das tripas coração
 Lava a roupa, louça e o chão
 Passa o dia cozinhando
 Pra dondoca e patrão
 Eu fui expulsa da igreja! (ela foi desassociada)
 Porque uma podre maçã deixa as outras contaminadas
 Eu tinha tudo pra dar certo
 E dei até o cu fazer bico
 Hoje meu corpo
 Minhas regras
 Meus roteiros, minhas pregas
 Sou eu mesma quem fabrico (Linn da Quebrada, 2017)³⁶.

Conforme Meyer e Paraíso (2021), o termo “metodologia” é utilizado de modo mais livre nas pesquisas pós-estruturalistas. É uma forma de interrogar, de formular

³⁶ Disponível em: youtube.com/watch?v=k4DpkHftQJg. Acesso em: 01 mar. 2025.

questões e de construir problemas de pesquisa que se articulam a procedimentos de produção de informações e estratégias de descrição.

Paraíso (2021) aponta que diversos filósofos, como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Jacques Derrida, não escreveram e sequer tiveram a intenção de produzir métodos de pesquisa, mas nos oferecem modos de problematização de textos e estratégias para serem desconstruídos e analisados. Para a autora, é pelas “rasuras” que se utilizam as estratégias de seus “métodos” como inspiração para investigações, nos quais seus modos de interrogar e suas estratégias descritivo-analíticas são fundamentais para a construção de metodologias pós-críticas. Em seguida, afirma que tais autores também são parte de premissas e pressupostos — dos quais partem esta dissertação — para o desenvolvimento das pesquisas pós-críticas.

Meyer e Paraíso (2021) afirmam que se constroem modos de pesquisar que se movimentam de várias maneiras e que se busca um afastamento do que é rígido, essencial e universal. Portanto, “[...] aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 17).

As autoras defendem um movimento que impeça uma “paralisia” das informações que produzimos, como uma multiplicação de sentidos, formas e lutas.

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (Meyer; Paraíso, 2021, p. 15).

Segundo Castro (2014, p. 41), “[...] remetem não ao início e ao fim deste caminho/percurso/trajeto de pesquisa, mas sim aos modos como construímos no decorrer do processo de investigação”. Paraíso (2021, p. 24) compreende que “[...] o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”. Assim, considero importante ressaltar as possibilidades da pesquisa, de que há diversas lentes teórico-metodológicas possíveis, com lacunas e potencialidades.

[...] o trabalho do(a) pesquisador(a) é norteado por um propósito e demais questões da pesquisa que direcionam a escolha pelo objeto de estudo e o planejamento inicial da investigação, ou seja, define-se o que fazer para depois o como fazer. Essas questões norteadoras contribuem para guiar o processo da pesquisa de forma coerente e com rigor, no delimitar o escopo da pesquisa, a escolha das fontes históricas e quais os procedimentos teóricos-metodológicos mais acertados. Mas, o processo de pesquisar pode requerer ajustes e refinamentos durante seu percurso (Brito, Estela; Limberger, Rafaela; Sasset, Rosane, 2023, p. 44).

O percurso até a chegada da empiria e do procedimento metodológico passou por diversos momentos e processos. Inspirada nos movimentos de Silveira (2014), principalmente em seu capítulo metodológico, escolho relatar como cheguei a determinadas escolhas e encaminhamentos.

Desde meu primeiro semestre da graduação, percebi que as temáticas de gênero e sexualidade se destacavam e, no decorrer do meu processo formativo enquanto estudante de Pedagogia, trabalhar gênero e sexualidade na formação inicial era algo que me despertava atenção. Tanto que senti falta desta discussão no decorrer da minha própria formação inicial e no currículo do curso, à época.

No início do planejamento do meu TCC, em 2019, enquanto aluna de Pedagogia, minha orientadora, a professora Maria Cláudia, e eu conversamos sobre a possibilidade de oferta de uma disciplina no curso de Pedagogia que trabalhasse com essas temáticas. Tínhamos a intenção de realizar um grupo focal enquanto procedimento metodológico do TCC. No entanto, poucos meses depois, fomos surpreendidas com a pandemia de covid-19³⁷ e precisamos — temporariamente — nos afastarmos daquele projeto.

Entre a minha formatura e meu ingresso no mestrado, a disciplina passou a ser ofertada como obrigatória, para o curso de Pedagogia, na modalidade a distância, sob o nome “Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade”.

Ao retornar à Unisinos, desta vez como mestranda e, novamente, sendo orientanda da professora Maria Cláudia, no segundo semestre, vivemos o projeto juntas, mas, de outro modo, exercemos na disciplina — que estava em sua segunda edição — a docência compartilhada, comigo na condição de professora-estagiária.

³⁷ “Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela OMS [Organização Mundial de Saúde] como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. Em 5 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional [...] referente à covid-19”. Disponível em: paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19. Acesso em: 01 mar. 2025.

Neste processo, transformei-me, aprendi, desaprendi, refleti, critiquei, preocupei-me, emocionei-me e busquei colocar sob suspeita o que pensava saber. Minhas desaprendizagens foram uma potente experiência formativa. Assim, aproximo-me do meu tema de pesquisa, da empiria e dos processos metodológicos, por meio de nascimentos, renascimentos, lutos e inúmeros processos de significação; alguns recentes, outros nem tanto.

Desde 2017, a temática de gênero e sexualidade na formação inicial do curso de Pedagogia está presente em minha trajetória (de diversos modos e entre diferentes processos acadêmicos, pessoais e profissionais, sempre caminhando juntas). Tanto que culminou na atual dissertação, procurando sempre ter como foco que

é preciso, pois, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais que produzem identidades e diferenças, especialmente quando queremos investir em intervenções que permitam modificar as formas de coexistir e as desigualdades vigentes na sociedade onde vivemos. Esse exercício possibilita fazer, desfazer e refazer costuras que podem sustentar a nossa condição no mundo. Isso nos ajuda a reconhecer a legislação educacional, os sistemas de ensino, os currículos e nós mesmas, como professoras, estamos inscritas em processos de nomeação em que a diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade (Dal'Igna, 2023a, p. 51).

Para os procedimentos metodológicos, inicialmente, pensamos em uma metodologia mista: entrevista com alunas/os que cursam/cursaram a disciplina “Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade”, no curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Unisinos; e análise dos documentos da disciplina, visando investigar de que modos gênero e sexualidade atravessam e dimensionam a formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia EaD [Educação a Distância]. Porém, após as enchentes³⁸ que ocorreram no estado do Rio Grande do Sul, em maio de 2024, optei por mudar o foco da pesquisa, por uma questão ética e pedagógica de respeito e cuidado com as/os estudantes que viveram uma situação tão delicada.

A mudança metodológica também se apoiou no que André Cellard (2014) argumenta sobre a vantagem de trabalhar com documentos, pois, dificilmente, precisará lidar com eventualidades ou influências, considerando que houve uma série de projetos propostos antes da chegada do atual. Conforme Brum (2013, p. 12), “é

³⁸ Em 27 de abril de 2024, iniciaram-se fortes chuvas por todo o Rio Grande do Sul, causando enchentes que atingiram 471 cidades (das 497 existentes), matando mais de 170 pessoas (em números oficiais) e tirando mais de 600 mil pessoas de suas residências (em números oficiais). Tornou-se a maior tragédia vivida na história do estado, colocando a maioria dos municípios em situação de calamidade pública. Disponível em: g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghml. Acesso em: 01 mar. 2025.

pelos incômodos e pelas dúvidas que nos tornamos capazes de viver várias vidas numa só”.

Após a mudança de foco, em consonância com a professora Maria Cláudia, passei a realizar uma análise dos modos como as universidades brasileiras trabalham com gênero e sexualidade nas formações iniciais dos cursos de Pedagogia. Para a realização desta análise, optei pela pesquisa documental enquanto procedimento metodológico, como apresento na próxima seção.

4.1 PESQUISA DOCUMENTAL COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O procedimento metodológico escolhido é a pesquisa documental, na qual parto da ideia de Le Goff (2013) que entende o documento enquanto monumento. Isto é, o documento não se resume a um registro do passado, mas consiste em um produto da sociedade que o produziu — voluntária ou involuntariamente — atravessado pelas relações de poder. Para o autor, o que torna o documento um monumento é a sua utilização pelo poder.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (Le Goff, 2013, p. 547).

Le Goff (2013) critica a veracidade dos documentos. O autor pontua que todo documento depende do olhar da/o historiador/a — neste caso, da pesquisadora —, pois todo documento é uma invenção. “É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (Le Goff, 2013, p. 548).

Neste sentido, o documento não será manifestado de forma neutra. Do mesmo modo, o olhar da pesquisadora e do pesquisador também não. O olhar de quem analisa é atravessado por suas posicionalidades e seus princípios teóricos e políticos. Para Cellard (2014), a memória pode alterar lembranças, esquecer determinados fatos ou deformar acontecimentos, sendo, por isso, também uma poderosa ferramenta de análise para as Ciências Sociais.

Portanto, há um duplo movimento: o primeiro entende que a pesquisa possui posicionalidades demarcadas e não acredita nas possibilidades de uma postura

neutra; o segundo movimento consiste no entendimento de não operar enquanto uma “verdade”, a partir de Foucault (2012a). Afinal, para o autor, não existem verdades, mas regimes de verdade.

Isso não significa um olhar de “julgamento” para as universidades que ministram ou não disciplinas de gênero e sexualidade, tampouco um olhar moralista para os modos de trabalho destes espaços, ou ainda a defesa de uma “forma correta de trabalho”. Penso na importância de uma análise crítico-reflexiva de como as temáticas de gênero e sexualidade vêm sendo trabalhadas nas formações iniciais dos cursos de Pedagogia, compreendendo a relevância de uma análise cuidadosa, com dimensões e princípios éticos, políticos e pedagógicos, modos de trabalho defendidos e praticados no Lola.

Dal’Igna (2023a) argumenta que, como professora, é também herdeira de suas ancestralidades. A autora procura honrá-las por meio de dois movimentos: o primeiro, de reconhecimento por quem chegou antes de nós, valorizando suas memórias e tradições; e, o segundo, a partir deste legado, que precisa ser reinterpretado para exercer, de modo próprio, sua autoria. Portanto, para o exercício metodológico da presente pesquisa, objetivo realizar um exercício autoral, mas que também esteja em diálogo com os princípios de minhas ancestralidades acadêmicas, pedagógicas e de outras ordens da vida.

Ressalto também que entendo as limitações dos documentos, pontuadas por Cellard (2014), como um instrumento que não parte diretamente do domínio da/o pesquisador/a, em que os dados possuem um sentido único e direto. Afinal, para trabalhar com documentos é preciso aceitá-los do modo que se apresentam. É necessário também o olhar crítico do contexto em que os documentos se inserem e operam — no sentido de olhar para a cultura do local de origem, seu ano de produção, suas fontes, sua autoria, dentre outros elementos que o compõem — valorizando as nuances de composição da empiria na pesquisa documental.

Essa análise pode e deve dialogar diretamente com o contexto da pesquisa e de seus pressupostos, objetivos e questionamentos. Por mais simples que um documento aparenta ser, por vezes, é a única pista que temos para analisar determinados questionamentos.

Não se trata de desvalorizar a empiria da pesquisa, mas de entender suas possibilidades e limitações ao analisar seus resultados. A interpretação não prima por uma verdade absoluta. O objetivo é compreender que seus resultados são sólidos e

válidos enquanto contribuírem para o campo da Educação e dos Estudos de Gênero, dos Estudos sobre Sexualidade, dos Estudos Curriculares, dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos.

Cellard (2014) argumenta que a qualidade e a validade da pesquisa são resultados, em boa parte, de precauções de ordem crítica, tomadas por quem a realiza. O autor reitera que a diversidade de fontes utilizadas, suas corroborações e intersecções conferem profundidade ao estudo.

Neste sentido, enfatizo a importância de ter olhado para a produção de 76 universidades e 86 grupos de pesquisa brasileiros para selecionar os documentos a serem analisados. Também tive cuidado ao sistematizar esses dados — o da confiabilidade das fontes —, utilizando o banco de dados do CNPq para a busca dos grupos de pesquisa. Além disso, retirei informações apenas dos *sites* oficiais das universidades, preservando a credibilidade do material.

Margareth Rago (1995, p. 78) afirma que “trabalhar então os documentos enquanto monumentos significará recusar a crença na transparência da linguagem e a antiga certeza de encontrar através dos textos o passado tal e qual”. Enquanto, Le Goff (2013) pontua a importância de questionar e criticar o documento, não o analisando apenas quantitativamente, ignorando as relações de poder que o constituem e o atravessam.

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (Foucault, 2012b, p. 8).

Segundo Brito, Limberger e Sasset (2023), nas pesquisas em Educação, ao olhar para o documento, a/o pesquisador/a precisa realizar uma série de questionamentos de aspectos visíveis ou não, em termos do que se aponta ou deixa de apontar. Portanto, o olhar crítico está presente em cada etapa do processo da pesquisa. Scherer (2019) pontua que não pretende realizar a extensa tarefa de analisar cada elemento presente nos documentos, mas olhar para a empiria e suas exterioridades, pois cada texto de seus documentos compõe uma parte de uma trama histórica.

Desta forma, pretendo realizar um exercício de buscar compreender os elementos que constituem os documentos que desenvolvo na presente pesquisa,

entendendo todas as nuances que os atravessam, derivadas de diversos contextos e processos micro e macropolíticos, atravessados pelas relações de poder/saber (Foucault, 2012a).

Le Goff (2013) aponta para a necessidade de olharmos também para os documentos que compõem ou acompanham o documento que analisamos, ampliando o olhar para os contextos de constituição de nossa própria empiria. Assim, evidenciarei a potencialidade da realização de uma correlação dos documentos produzidos para a presente pesquisa com outros documentos fornecidos pelas universidades analisadas, como as ementas, os projetos político-pedagógicos, entre outros, ampliando a visão dos dados e os direcionando para o enfoque que desejo.

Para olhar o documento, segundo Cellard (2014), precisamos de esforço e inventivo em relação ao nosso objeto de pesquisa e suas potencialidades. O autor explana a necessidade de olhar para múltiplos espaços, pensando que vestígios podem ser encontrados em locais heterogêneos. Compreende a importância de um olhar detalhado e rigoroso para que se objetive um esgotamento das pistas que possam fornecer informações interessantes. Argumenta, ainda, que rigor também é flexibilidade.

Inspirada nesses movimentos para a construção da empiria, analisei documentos das cinco regiões do Brasil. Os resultados a serem apresentados advêm de documentos produzidos em 66 universidades brasileiras, pertencentes a 26 estados³⁹, com determinadas culturas, identidades e contextos políticos, atravessadas de diferentes modos pelas relações de poder/saber e pelos regimes de verdade que as constituem (Foucault, 2012a).

Na próxima seção, apresento a empiria e os documentos produzidos.

4.2 A EMPIRIA

Objetivando investigar e problematizar os sentidos sobre gênero e sexualidade construídos nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras e, de que modos tais sentidos atravessam e dimensionam os caminhos de formação de futuras professoras e futuros professores, pensei em um procedimento de pesquisa

³⁹ Durante as buscas, encontrei disciplinas em apenas 29 universidades das 76 existentes. Além disso, não encontrei disciplinas de gênero e sexualidade em quatro estados. Entretanto, destaco os 26 estados e as 76 universidades brasileiras, considerando que o silêncio ou a “não existência” também é material analítico.

que consiste no mapeamento das disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil. No decorrer deste processo, mapeei as disciplinas⁴⁰ e os grupos de pesquisa⁴¹ ofertados nas universidades brasileiras, montei planilhas⁴² e construí gráficos para o registro de todos os dados, pois a empiria consiste em documentos produzidos para o presente trabalho.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Le Goff, 2013, p. 540).

Divulguei no Grupo de Trabalho (GT) 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, da ANPEd, com o apoio da professora doutora Eliane Maio — coordenadora do GT, banca do presente trabalho e referência teórica —, um formulário destinado às/aos professoras/es universitárias/os que o compõem. Neste documento, constavam perguntas, como, por exemplo: se a/o docente fazia parte de algum grupo de pesquisa, de qual curso era professor/a, se na universidade havia disciplinas que trabalhassem com as temáticas de gênero e sexualidade, entre outras.

Na Figura 2, insiro a parte inicial⁴³ do questionário⁴⁴ para elucidá-lo com maior nitidez.

⁴⁰ Disponível no Apêndice A.

⁴¹ Disponível no Apêndice B.

⁴² Disponível nos Apêndices C, D e E.

⁴³ O título da pesquisa está diferente do atual, pois, ao criar o questionário, isso era algo ainda em discussão com minha orientadora.

⁴⁴ Disponível no Apêndice F.

Figura 2 - Introdução do questionário



Gênero e Sexualidade nas Universidades

Olá!

Se você está acessando o questionário é porque recebeu o convite para colaborar com a pesquisa de mestrado em Educação, intitulada "**TRABALHO DOCENTE, GÊNERO E SEXUALIDADE: análise dos percursos formativos de estudantes de um curso de Pedagogia EaD**", sob autoria de Isabella Rocha Azevedo Ferreira, orientada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

A pesquisa tem como objetivo "investigar de que modos gênero e sexualidade atravessam e dimensionam a formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia EAD."

A pesquisa está vinculada a um projeto mais abrangente denominado "**Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto da Educação 4.0 e da pandemia**".

Tais pesquisas são desenvolvidas no Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade, coordenado pela professora Maria Cláudia, em parceria com as professoras doutoras Carin Klein e Catharina da Cunha Silveira.

O questionário é rápido e fácil de responder, e, com por meio dele será possível a realização de um mapeamento inicial das universidades que trabalham com as temáticas de gênero e sexualidade.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,
Isabella R. Azevedo Ferreira e Maria Cláudia Dal'Igna

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Após, caso a resposta fosse afirmativa, o questionário solicitava dados da disciplina, como: carga horária; se seria optativa, eletiva ou obrigatória; se funcionaria presencialmente ou EaD, para sistematizar de que modos a disciplina era conduzida e enxergada pelas universidades.

Inicialmente, este mapeamento visava apenas ao formulário e integraria a mesma seção da revisão de literatura, na qual mostraria o que apontam as produções acadêmicas e questionaria o que apresentam os currículos das universidades brasileiras. Porém, após a necessidade de encontrar um foco, optamos por uma ampliação desses números para a produção de uma pesquisa documental. Para

atingir este objetivo, realizei uma pesquisa no diretório dos grupos de pesquisa brasileiros, o CNPq.

Para a realização da busca, utilizei três termos: “gênero”, “sexualidade” e “gênero e sexualidade”, compreendendo as limitações de pesquisar deste modo, pois outros grupos podem trabalhar com os Estudos de Gênero e os Estudos sobre Sexualidade, utilizando outros nomes. Considero importante ressaltar também que houve pequenas inconsistências do sistema de busca no decorrer da pesquisa. Por isso, entendo a possibilidade de algum grupo de pesquisa não ter sido encontrado, mesmo que cumpra os critérios preestabelecidos.

O primeiro termo que pesquisei foi “gênero”, sem nenhum filtro. Ao total, encontrei 2.104 grupos de pesquisa. Após, do mesmo modo, pesquisei o termo “sexualidade”, com o qual encontrei 628 resultados. Por fim, pesquisei por gênero e sexualidade, também sem utilizar filtros. Ao total, encontrei 2.998 resultados (entendendo que muitos estão repetidos devido ao uso dos termos).

Para filtrar os resultados, optei por utilizar os termos “gênero”, “sexualidade” e “gênero e sexualidade”. Enquanto componentes, usei apenas o nome do grupo e o filtro de grupos que estavam no campo das Ciências Humanas — como grande área, mas sem escolher uma específica. Para o termo “gênero”, encontrei 422 grupos; para “sexualidade”, 127 grupos; e, para “gênero e sexualidade”, 48 grupos. Ao total, foram 597 resultados.

Ao perceber que os números se aproximavam de uma quantidade viável para a análise, adicionei um último filtro: área: Educação. A partir daí, encontrei os seguintes resultados: “gênero”: 87; “sexualidade”: 41; e, “gênero e sexualidade”: 19.

Por fim, totalizaram 147 resultados a serem analisados. Com estes dados, realizei planilhas no Excel, com os nomes dos grupos de pesquisa e as universidades que pertenciam, totalizando 85 grupos de pesquisa registrados (muitos se repetiram devido ao modo que os termos “gênero e sexualidade” foram utilizados; havia também grupos cadastrados mais de uma vez no sistema).

Em resumo, sistematizei os 85 grupos e as disciplinas encontradas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pertencentes às universidades em que estes grupos estão ancorados, por meio de planilhas. Posteriormente, os transformei em gráficos que serão apresentados no próximo capítulo.

5 FOCOS ANALÍTICOS: AS TRÊS CABAÇAS DE EXU



Disponível em: [instagram.com/linndaquebrada](https://www.instagram.com/linndaquebrada). Acesso em: 01 mar. 2025.

Para analisar o material produzido pelas informações obtidas nos currículos das universidades brasileiras, sinto a necessidade de, primeiramente, inspirada em minha orientadora, lembrar que “às vezes, para andar para frente, precisamos dar um passo para trás”. Neste sentido, entusiasmada com a publicação do Instagram de Linn da Quebrada e guiada por minhas próprias crenças — enquanto religiosa, protegida e aconselhada por Exu —, realizo um movimento de retomada da perspectiva pós-estruturalista no decorrer do processo analítico.

Assim como Linn da Quebrada argumenta na publicação, em consonância com meus pertencimentos religiosos, Exu não é bem, nem mal. Esta entidade nos mobiliza a pensarmos em nossos próprios caminhos e escolhas de vida, sempre respeitando nossos ideais e nosso livre arbítrio, não polarizando nada entre bem e mal. Neste sentido, defendo que possamos ter um olhar crítico para os Estudos de Gênero e para os Estudos sobre Sexualidade, reconhecendo os avanços dos campos — apesar de estarmos em constante busca por maiores progressos —, tensionando os regimes de verdade cisheteronormativos que os circunscrevem.

Em consonância, Alexandre Cumino (2024) reflete sobre a relação dual entre verdade e ilusão. O autor nos provoca a pensar que Exu dialoga com a Lei da Relatividade, fundamento que questiona o certo e o errado, retratando-os como

invenção da humanidade. Reitero que isso não significa que Exu não possua princípios ou direcionamentos, muito antes pelo contrário. Exu é quem nos coloca a refletir sobre nossos princípios, nosso ego, nossos caprichos, dentre diversas outras questões que, em muitas partes, transcendem o conhecimento terreno.

Exu, portanto, assim como a perspectiva pós-crítica, mobiliza-me a suspeitar do que penso já saber, a renunciar meu ego, meus caprichos, a me inserir em uma posição de pesquisadora, de sempre buscar desaprender o que aprendi e a vivenciar um constante processo de transformação (Dal'Igna; Fabris, 2015).

Para pensar na construção da capa desta pesquisa, precisei, algumas vezes, realizar este movimento de tensionamento que o pós-estruturalismo mobiliza: colocar as verdades que estão em nossa mente sob suspeita, afastando-se do que já pensava saber. Este foi um movimento de problematização política, teórica e pessoal.

O desenho foi desenvolvido por alguém que tenho um grande carinho, o tatuador Arthur Callais, a quem confio para registrar suas artes em minha pele. Durante uma sessão de tatuagem, poucos dias antes de enviar o projeto da dissertação à banca de qualificação, a ideia da criação da capa surgiu em minha mente. Aquele foi um momento marcante, pois, anteriormente, trabalhara na comunicação visual do livro *Nós da docência* (Dal'Igna, 2023a) e comentava com minha orientadora sobre ter bloqueios criativos e dificuldade na parte de criação, mesmo a execução de ideias sendo um ponto forte.

Ao expor a proposta do desenho ao Arthur, ele prontamente aceitou realizar o projeto, independentemente do curto prazo que tínhamos para concluí-lo. Mesmo assim, antes da versão definitiva, outras duas foram criadas.

Na primeira versão, os arames farpados em formato do mapa do Brasil eram uma homenagem à tatuagem da atrás Linn da Quebrada, além de representarem processos de regulações produzidos por gênero e sexualidade nos currículos das universidades brasileiras. Na parte interna do mapa, há uma nuvem de palavras-chave que apareceram na presente pesquisa. Já o sangue representa as violências que esses processos de regulação causam, conforme exibo na Figura 3.

Figura 3 - Primeira versão da capa do projeto de dissertação

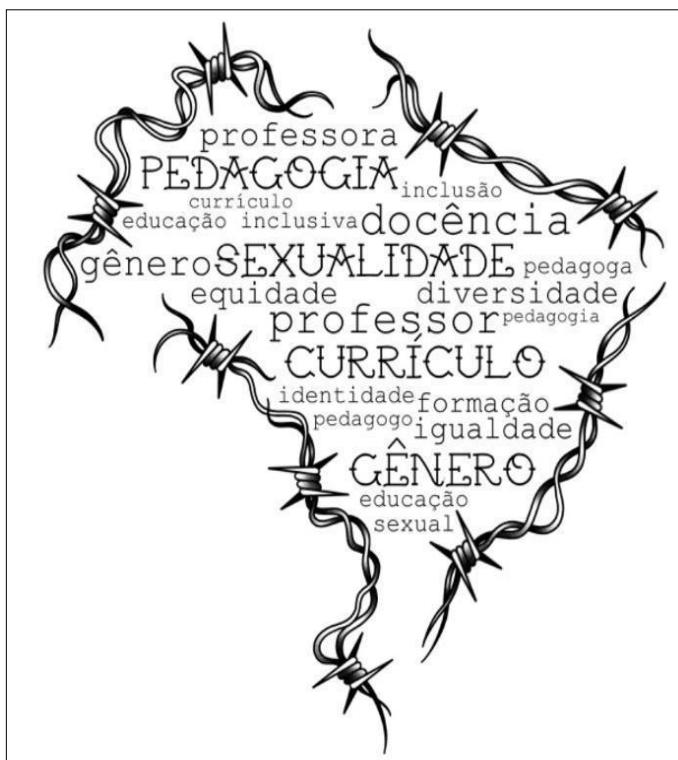


Fonte: Elaborada pela autora a partir da arte de Arthur Callais (2024).

Porém, em discussão com minha orientadora, optamos por uma nova versão. Mantivemos o desenho e as palavras, mas retiramos o sangue, para não desenvolvermos uma ideia fixa e estável de que esses processos de regulação culminam em violências⁴⁵, conforme apresento na Figura 4.

⁴⁵ Não se trata de negar que possam existir processos de violência, mas colocar sob suspeita que representam apenas ideias violentas, colocando também sob suspeita os discursos produzidos (Sansone, Ruan, 2020; Soares, 2024).

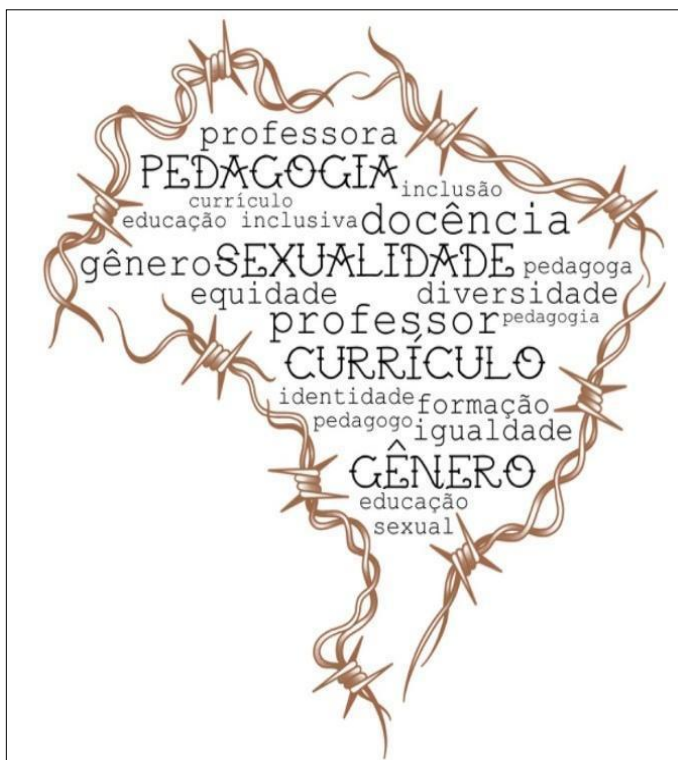
Figura 4 - Segunda versão da capa do projeto de dissertação



Fonte: Elaborada pela autora a partir da arte de Arthur Callais (2024).

Nesta versão, também foram realizados cortes nos arames, representando as brechas que podemos encontrar nos processos de regulação de gênero e sexualidade. Contudo, ainda parecia que os arames tinham uma força que não se desejava que fosse representada. Neste sentido, como último ajuste, decidimos por envelhecê-los, como se estivessem enferrujados, perdendo suas potências, como podemos visualizar na Figura 5.

Figura 5 - Terceira versão da capa do projeto de dissertação



Fonte: Elaborada pela autora a partir da arte de Arthur Callais (2024).

Assim, a versão final da capa visa representar os movimentos analíticos da pesquisa, a partir das regulações produzidas pelas relações de poder e regimes de verdade referentes a gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras mapeadas e analisadas nesta pesquisa.

Ao observar os movimentos construídos na capa, em cada capítulo da dissertação, em cada autora e autor lido, inspirei-me nos modos como Linn da Quebrada reflete sobre os mistérios: “Quem sou eu?”. Pensando em seu trocadilho de “soul” — que significa alma —, questionei-me: que pesquisa é esta? Qual a sua essência? Seus elementos? Seus resultados?

[...]

dentro da cabeça
há um mistério
que se movimenta
o tempo todo

dentro da cabeça
há um mistério
que se movimenta
quem soul eu
ao me olhar no espelho
ao sentir a ferida que corto-o-ou
quem soul eu
ao me olhar no espelho
ao sentir a ferida que cortou
& dói...
dói!!
aiiiii, dói

[...] (Linn da Quebrada, 2021)⁴⁶.

Diversas inquietações e questionamentos passaram por mim até chegar na construção final do material analítico, mas também em suas análises. Neste sentido, parti de diversos pressupostos que me guiaram na perspectiva pós-estruturalista, para que minhas “lentes analíticas” operassem ao observar a empiria construída. Os principais pressupostos foram as relações de poder e as práticas de significação que constroem determinados regimes de verdade e seus discursos (Foucault, 1996).

Dal'Igna, Carin Klein e Meyer (2016) argumentam que as práticas curriculares assumem múltiplos significados, que não são estáveis e não preexistem a nós, produzidos socialmente pela cultura. As autoras ressaltam a importância de examinarmos as relações de poder envolvidas em tais processos de significação. Neste sentido, afirmam que, se os significados que atribuímos às práticas curriculares são produzidos, é importante analisarmos as tensões que o currículo e — de modo mais amplo — a cultura colocam em funcionamento.

Assim, os silenciamentos encontrados nos documentos e os modos de seleção de como se trabalham as temáticas de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia me deixaram inquieta e incomodada, principalmente ao retomar a ideia de que o currículo é território de disputa, atravessado e constituído por discursos e regimes de verdade (Foucault, 1996; 2012a; Silva, 2007b). Mobilizada pelas ideias de Foucault (1996; 2012a) e Silva (2007b), e inspirada em Brum (2013, p. 12),

⁴⁶ Disponível em: youtube.com/watch?v=cPJVcL5_GLE. Acesso em: 01 mar. 2025.

não escrevo para apaziguar, nem a mim, nem a você. Para mim, só faz sentido escrever se for para desacomodar, perturbar, inquietar. Não pela polêmica fácil, pelo truque, mas pela busca honesta por compreender a época em que vivemos. Sem esquecer nem por um segundo que escrevo imersa neste tempo histórico e que as verdades são criaturas fugidias, que se escondem às vezes nas vírgulas do cotidiano. Escrevo porque acredito no poder da narrativa da vida em transformar a própria vida. E acredito mais ainda no poder de transtorná-la.

Para a realização da análise da regulação nos currículos, iniciei por dois movimentos: o primeiro, de olhar para as pesquisas que pensavam nos processos de regulação; e, o segundo, de realizar uma retomada dos conceitos-ferramenta propostos para a mobilização do processo analítico.

Retomei, como um dos movimentos iniciais, a partir daqui, meu TCC, no qual realizei um estudo acerca da constituição da “profissionalidade docente lésbica”, em que apresentei argumentações sobre uma determinada cultura nos espaços educacionais e na universidade. Também analisei produções acadêmicas que retratavam docências exercidas por professoras lésbicas, mostrando como gênero e sexualidade atravessam e constituem suas experiências (Ferreira, 2021).

Por outra perspectiva, mas ainda em consonância, Jaime Zanette e Dal'Igna (2018) analisam as relações de gênero nos caminhos profissionais de homens estudantes do curso de Pedagogia. O autor e a autora identificam e analisam modos de regulação do gênero e da sexualidade, em articulação com o conceito de cuidado investigado na pesquisa de Dal'Igna (2017), os quais contribuem para afastar os homens de atividades educacionais associadas ao cuidado, como, por exemplo, a docência na Educação Infantil. Com isso, boa parte destes homens assume cargos de ordem administrativa, mesmo que não tenha o desejo de ser gestor e queira atuar diretamente nas atividades da docência.

Silva, Ferreira e Dal'Igna (2023) analisam processos de regulação da docência a partir de uma matriz cisheteronormativa, analisando de que modos gênero e sexualidade atravessam a profissão por meio da articulação de duas pesquisas: a dissertação de mestrado de Silva (2021) e o meu TCC (Ferreira, 2021).

As pesquisas citadas e suas empirias apontam para diversos processos de regulação que compõem uma determinada cultura — atravessada por gênero e sexualidade — nos cursos de Pedagogia e nos locais de trabalho, como a escola. Neste sentido, identifico a importância de analisar a formação inicial de futuras professoras e futuros professores, colocando sob suspeita os modos de regulação de

gênero e sexualidade no currículo. Dal'Igna (2023a) nos provoca a pensar em um movimento de questionamento que está implicado com a constituição das nossas identidades docentes: o que faço com o que fazem comigo? Silva e Castro (2022) também argumentam que o currículo está implicado com os sentidos construídos nos processos de formação docente.

Para pensar nos processos de regulação, considero importante analisar políticas e programas que produzem sentidos sobre os currículos e as práticas pedagógicas.

Assim, destaco o Programa Escola Sem Partido, proposto, inicialmente, em 2004, em iniciativa conjunta de estudantes e familiares, visando afastar das escolas ideologias e pautas político-partidárias. No decorrer dos anos, ganhou força, principalmente, entre 2016 e 2018, em razão dos apoios recebidos de partidos de vertentes neoconservadoras e neoliberais. A proposta criticava duramente o trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade, reiterando que não eram assuntos para serem trabalhados na escola e no currículo, atrelando tais campos teóricos a um processo de regulação do trabalho da/o docente.

Os estudos de Fabiana Carvalho, Alexandre Polizel e Maio (2016) e de Ferreira (2021) contribuem para esta análise. No decorrer das eleições de 2018, argumentos fundamentalistas se fortaleceram e ganharam destaque por meio da propagação de *fake news*, como, por exemplo, o “*kit gay*”, onde se assegurava que um determinado projeto político-partidário fora responsável pela distribuição de materiais pornográficos nas escolas, com a justificativa de realizar trabalhos pedagógicos que envolvessem gênero e sexualidade.

Em articulação a esse Programa, identifiquei e questionei, em minha pesquisa, os modos em que gênero e sexualidade são inseridos nos currículos das universidades. Encontrei matrizes curriculares e disciplinas que propunham uma abordagem destes campos teóricos, ao mesmo tempo em que percebi não serem os focos centrais. Gênero e sexualidade apareceram como subtemas a partir de “diversidade”, “diferença” e “inclusão”, ou ainda, em articulação a questões raciais, de classe, de geração, entre outras. Considero importante lembrar que as universidades selecionadas para a construção dos documentos foram escolhidas por terem grupos de pesquisa com foco temático em gênero e/ou sexualidade, o que poderia criar condições para a construção de outras práticas curriculares.

Dal'Igna, Klein e Meyer (2016) argumentam que o currículo é um artefato cultural envolvido na produção de gênero, viabilizando os questionamentos de como os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas que os ancoram contribuem para a construção de identidades de gênero e sexuais. As autoras pontuam que essas questões se referem aos modos em que o gênero opera no currículo, tornando-o generificado ao selecionar determinados conhecimentos, optando por evidenciá-los ou secundarizá-los.

Carvalho, Polizel e Maio (2016, p. 197) nos convidam a olhar para o currículo como um

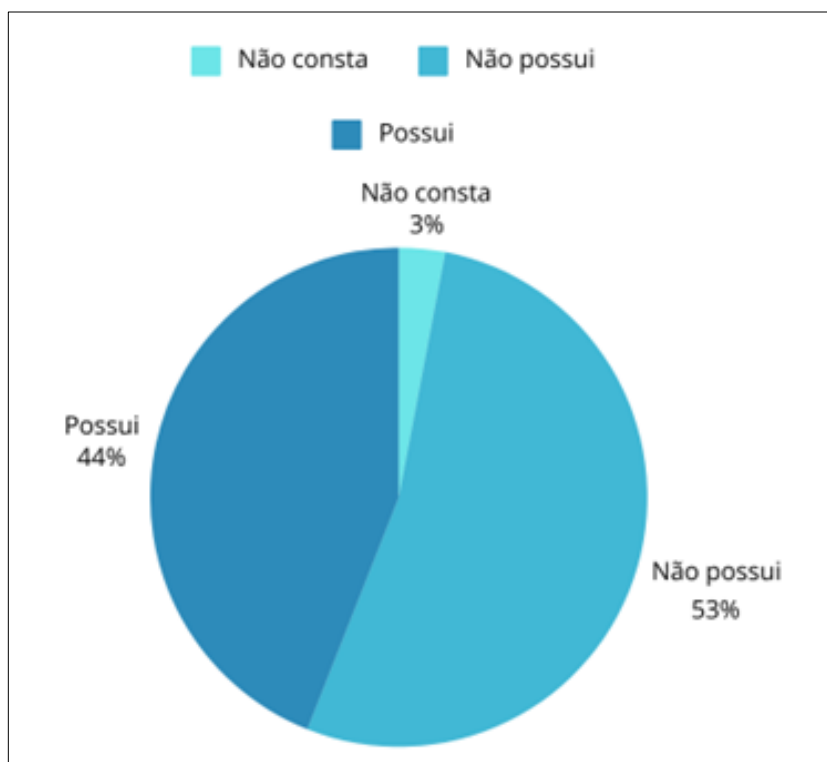
[...] artefato produzido discursivamente dentro de relações sociais e dentro de relações de saber e poder que o constituem epistemologicamente. Eles analisam, organizam, instituem e legitimam os saberes escolhidos como formativos e muitos discursos e perfazem aquilo que estará circunscrito em outros documentos e proposições escolares.

Dal'Igna (2024b), a partir de uma análise da constituição da identidade profissional, defende a necessidade de realizarmos uma descolonização da profissão docente, criando possibilidades de olhar também para os currículos e formações iniciais do mesmo modo.

No decorrer da produção dos gráficos, percebi que existem determinados modos que as universidades trabalham com os campos teóricos de gênero e sexualidade, nos possibilitando analisar os sentidos produzidos sobre eles nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Retomando os estudos de Silva (2007a), assumo a posição teórica de observar o currículo enquanto território de disputas atravessado pelas relações de poder, culminando nesses modos de se trabalhar os campos teóricos de gênero e sexualidade na formação inicial de pedagogas e pedagogos. Neste sentido, apresento o Gráfico 1 referente ao número de disciplinas mapeadas e quantas universidades possuem ou não disciplinas com gênero e/ou sexualidade em seus nomes.

Gráfico 1 - Relação entre matrizes curriculares das universidades pesquisadas e disciplinas de gênero e/ou sexualidade



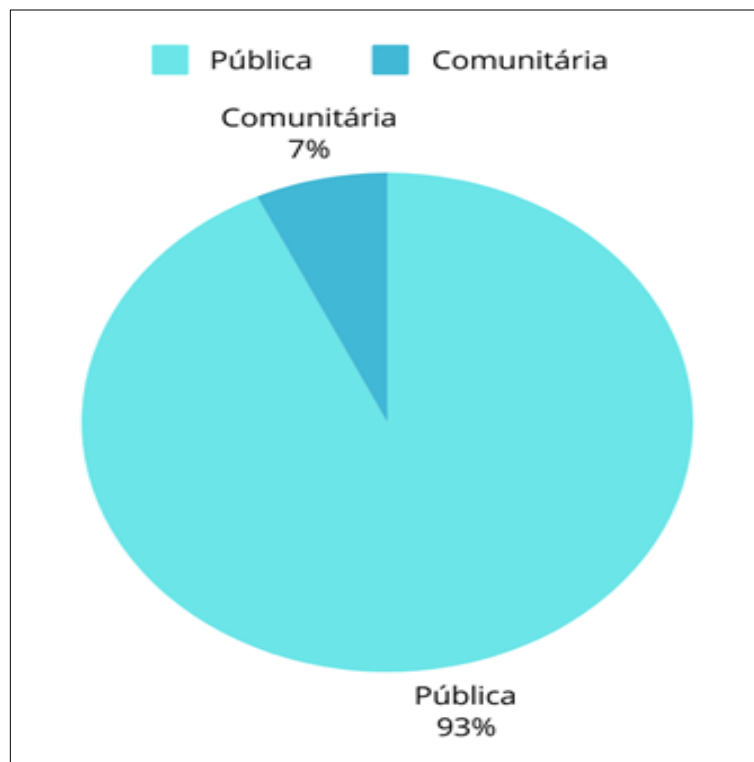
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Localizei e mapeei 39 disciplinas, ministradas por 29 universidades. Em duas universidades, não encontrei as matrizes curriculares do curso de Pedagogia, enquanto 35 não possuem disciplinas sobre gênero e/ou sexualidade em seus currículos.

Portanto, percebi que mais de metade das universidades, mesmo com grupos de pesquisa nas áreas analisadas, não possuem disciplinas em suas matrizes curriculares, corroborando com os silenciamentos encontrados na revisão de literatura (Cirqueira, 2019; Cirqueira; Santana; Pereira, 2021; Cruz; Buss-Simão, 2021; Moura; Cavalcanti; Moura, 2021; Zimmer, 2021; Zimmer; Buss-Simão, 2022). Em contrapartida, é importante ressaltar a potência de um grupo de pesquisa, pensando que, mesmo em um cenário de silenciamento, 44% dessas universidades trabalham com as temáticas nos currículos de seus cursos de Pedagogia.

Neste sentido, reforço a potencialidade de um grupo de pesquisa ao me deparar com os dados do Gráfico 2.

Gráfico 2 - Caráter financeiro das universidades com disciplinas de gênero e/ou sexualidade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisar o Gráfico 2, percebo que foram localizadas apenas duas universidades comunitárias, nenhuma privada, sendo o restante de caráter público. Das 29 universidades que possuem disciplinas sobre gênero e/ou sexualidade, 27 são públicas e duas são comunitárias (Universidade do Extremo Sul Catarinense e Universidade do Vale do Rio dos Sinos). A Unisinos se conecta a esta pesquisa por meio dos vínculos que a autora e a orientadora têm com a Instituição.

Considero relevante situar, ainda, que o Lola é responsável pela criação da disciplina “Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade”, do curso de Pedagogia EaD, na qual realizei o estágio docente no segundo semestre do mestrado, acompanhada de minha orientadora. Desta forma, é possível vermos a potência de um grupo de pesquisa, capaz de produzir sentidos no currículo de um curso de Pedagogia, seja diretamente (com a criação de uma disciplina, por exemplo) ou de modos transversais, buscando discutir esses campos em outras disciplinas. Assim, argumento em defesa das possibilidades de brechas nos processos regulatórios dos currículos dos cursos de Pedagogia.

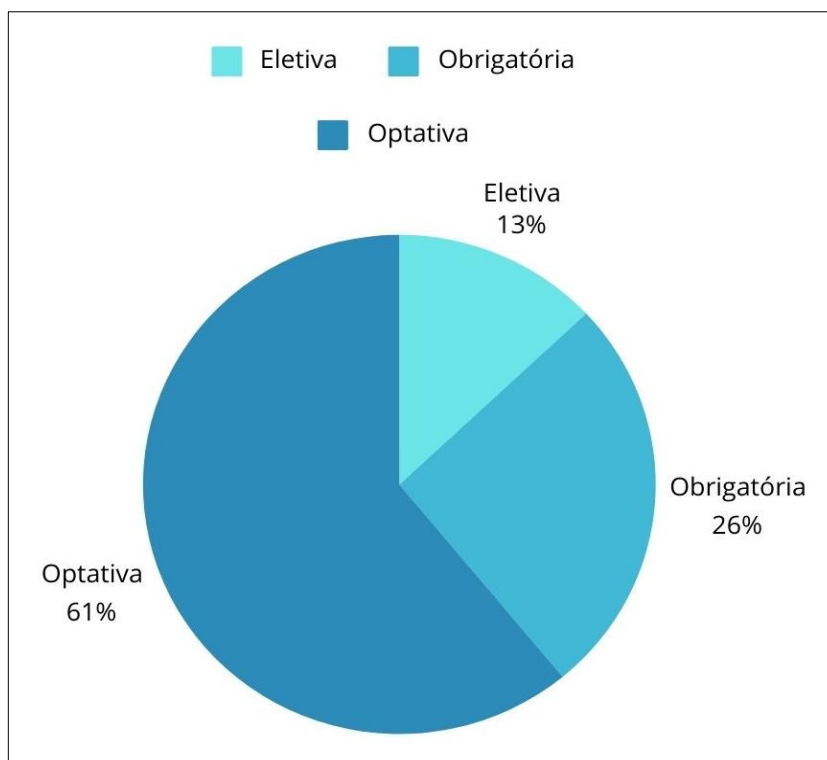
Ao analisar os dados produzidos, percebi que existem diversos ângulos para olhar e problematizar. Ao observarmos que 53% das universidades mapeadas possuem grupos de pesquisa que trabalham diretamente com gênero e sexualidade, mas não possuem disciplinas, podemos enxergar a produção de silenciamentos. Isto é, retomando a ideia do currículo como território de disputa (Silva, 2007b), entendo não haver prioridades para se trabalhar com esses campos teóricos.

Em contrapartida, ao olharmos para os movimentos dos grupos de pesquisa, podemos observar que existem 44% das universidades que assumem a escolha política de trabalhar com gênero e sexualidade. Ressalto o movimento do Lola que, ao desenvolver a disciplina de “Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade” para o curso de Pedagogia EaD da Unisinos, passou a ser uma das duas universidades comunitárias mapeadas. Isto é, há silenciamentos referentes aos Estudos de Gênero e aos Estudos sobre Sexualidade. Os processos regulatórios nos currículos podem ser percebidos, porém, assumo o posicionamento de, na presente pesquisa, olhar para as possibilidades de brechas e rupturas destes processos, frutos das relações de poder e regimes de verdade (Foucault, 2012a).

Penso neste argumento ao entender que a disciplina sobre gênero e sexualidade criada pela professora Maria Cláudia Dal’Igna, em articulação com o Lola, corresponde a 50% das disciplinas encontradas em universidades de caráter comunitário. Isto é, mostra as potencialidades de uma pesquisadora e seu grupo de pesquisa para a construção de brechas nos processos regulatórios, nos currículos e para a qualificação dos cursos de formação inicial de docentes.

Mobilizada pelos estudos de Castro (2014), observei e mapeei nos currículos o caráter de obrigatoriedade das disciplinas, utilizando este critério como elemento analítico para observar que modos são trabalhadas, ainda pensando no currículo enquanto território de disputa. O Gráfico 3 evidencia que 24 disciplinas são de caráter optativo; 10, obrigatório; e cinco, eletivo.

Gráfico 3 - Caráter das disciplinas de gênero e/ou sexualidade ofertadas

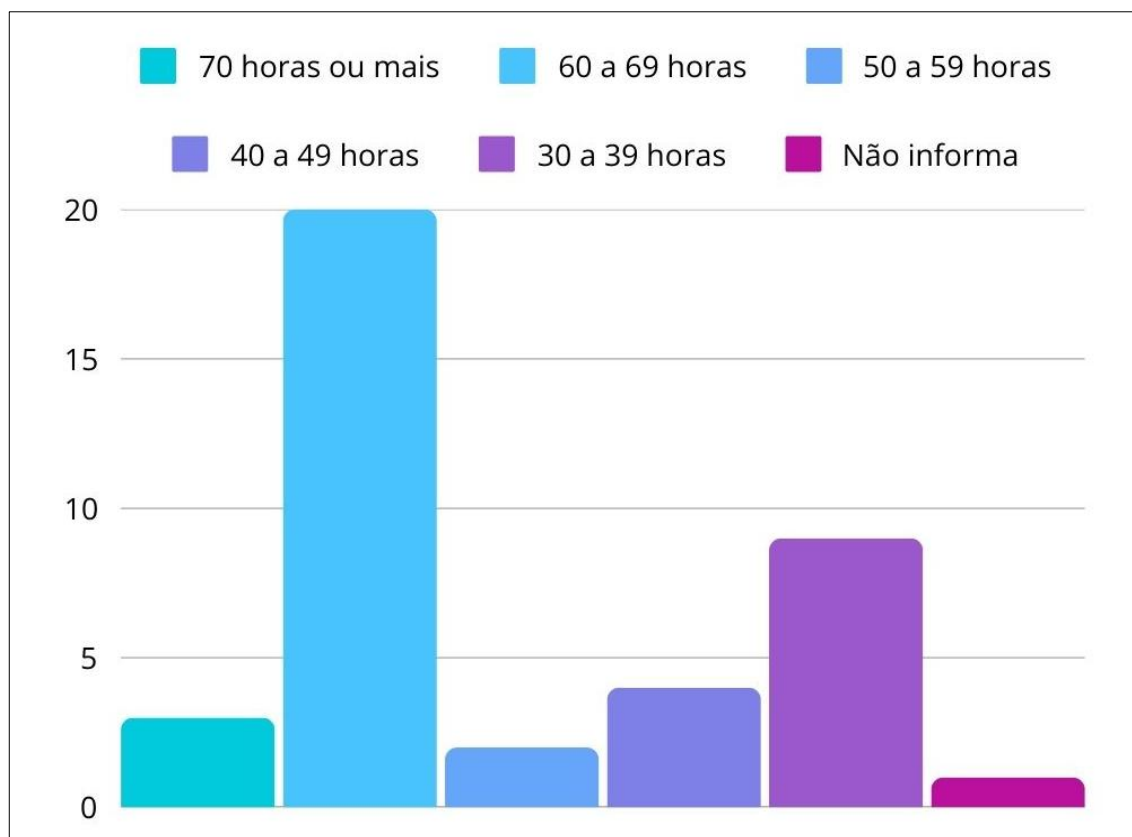


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Silva (2007b) e Castro (2014) nos mobilizam a refletir que o ato de seleção é uma operação de poder, ou seja, ao selecionar o que deve ser obrigatoriamente trabalhado, entendo que este determinado saber é prioritário no currículo, enquanto o que se trabalha de modo optativo já possui uma prioridade menor e, de modo eletivo, ainda menos. Porém, retomo o meu argumento de que encontramos brechas nos processos de regulação, entendendo ser uma conquista para o espaço universitário ter essas disciplinas em seus currículos, apesar de ainda existirem possibilidades de busca para maiores avanços.

Ao observar a carga horária de trabalho das disciplinas mapeadas, uma não tinha a sua carga horária informada na matriz curricular, enquanto nove possuíam carga horária de 30 horas a 39 horas; quatro, de 40 horas a 49 horas; duas, de 50 horas a 59 horas; 20, de 60 horas a 69 horas; e, três, de 70 horas ou mais, conforme demonstro no Gráfico 4.

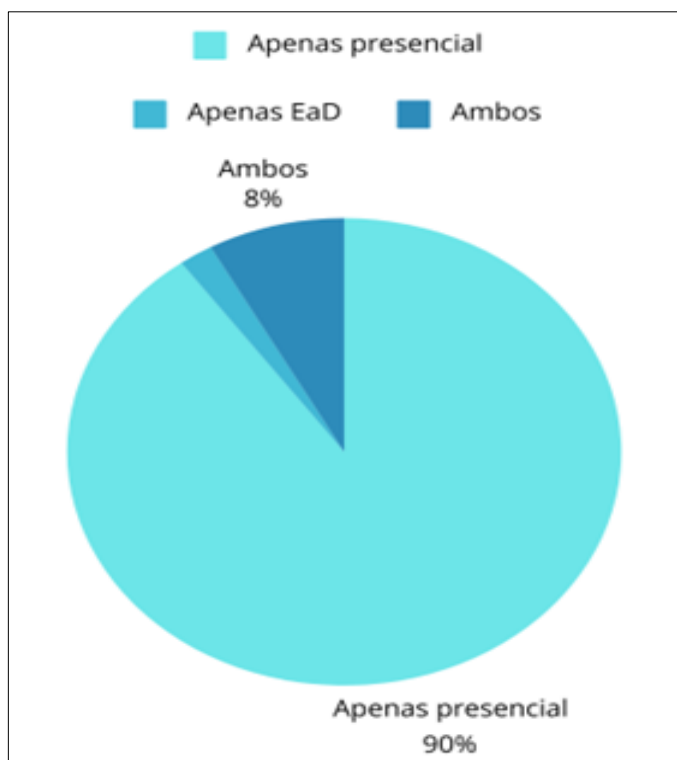
Gráfico 4 - Carga horária das disciplinas mapeadas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com referência ao caráter de presencialidade das atividades acadêmicas, 35 disciplinas operavam na modalidade presencial, enquanto apenas uma funcionava na modalidade de EaD, e três eram ofertadas em ambas as modalidades, conforme exposto no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Modalidades ofertadas nas disciplinas mapeadas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).⁴⁷

Ao observar os gráficos, a maioria das disciplinas se apresenta em formato presencial, com uma carga horária mais elevada. Porém, em contrapartida, o público que realiza o curso de Pedagogia EaD é pouco contemplado, já que apenas 10% das disciplinas são ofertadas para esta modalidade, ou seja, somente quatro disciplinas.

Se, por um lado, observamos um forte crescimento dos cursos EaD — nos últimos 10 anos, cresceram 700%⁴⁸; e, no Rio Grande do Sul, atualmente, 58% das/os estudantes universitárias/os são matriculadas/os em cursos EaD⁴⁹ —, por outro, ao analisarmos as cargas horárias, percebemos que a maioria possui números elevados de horas de trabalho, valorizando a complexidade teórica de se trabalhar com os campos de gênero e sexualidade.

Antes de finalizar a pesquisa, assumo a escolha de demonstrar a ciência de suas limitações, entendendo que os descritores utilizados nas buscas de dados

⁴⁷ Considerando que podem existir disciplinas EaD em cursos presenciais, ressalto que as disciplinas EaD mapeadas pertencem aos cursos de Pedagogia EaD.

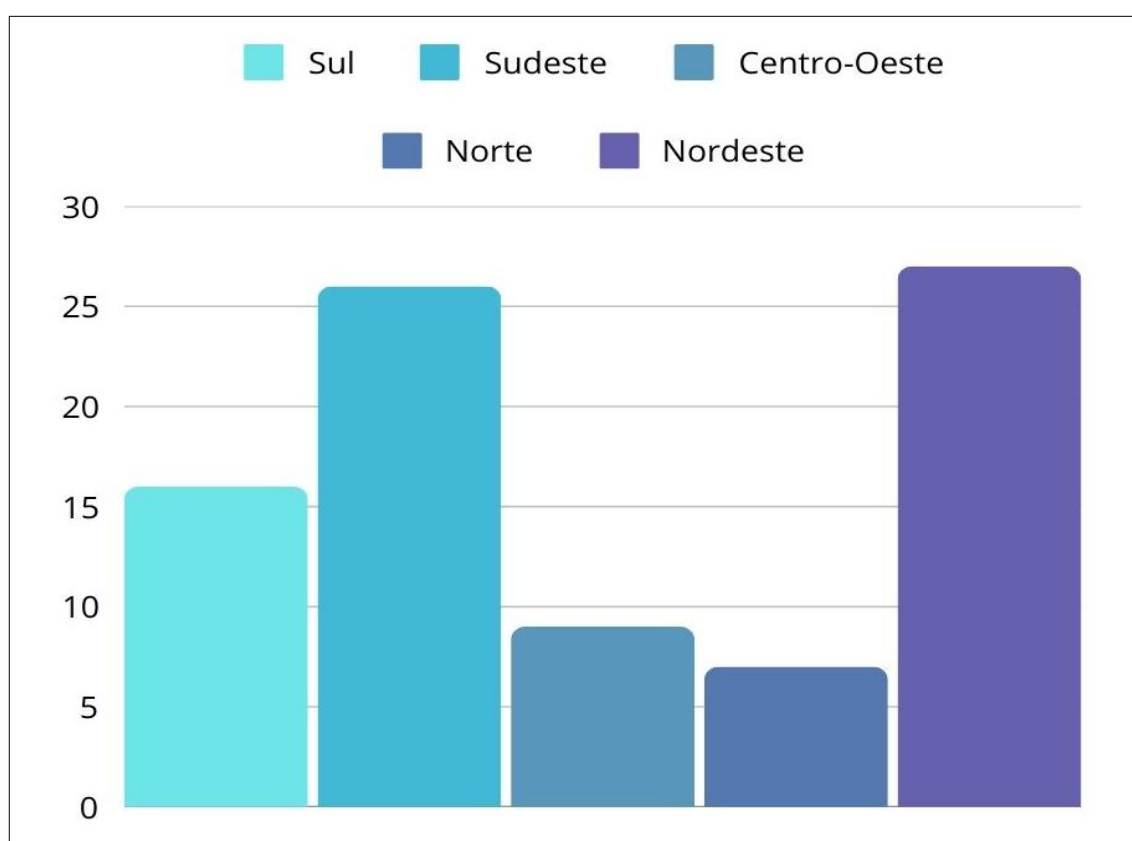
⁴⁸ Disponível em: cnnbrasil.com.br/educacao/numero-de-universitarios-de-ead-encosta-e-deve-superar-em-2024-o-total-de-presenciais. Acesso em: 01 mar. 2025.

⁴⁹ Disponível em: gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/ensino-superior/noticia/2024/10/rs-tem-58-dos-estudantes-universitarios-em-cursos-ead-e-o-segundo-maior-percentual-entre-os-estados-cm21x6nv00r1013z2i7fk3gu.html. Acesso em: 01 mar. 2025.

encontram apenas parte dos grupos de pesquisa, por carregarem somente os termos “gênero” e/ou “sexualidade”, um exemplo, é o fato de não ter localizado o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX) da Universidade Estadual de Maringá, coordenado pela Profa. Dra. Eliane Maio — referência a esta pesquisa e a mim, enquanto pesquisadora.

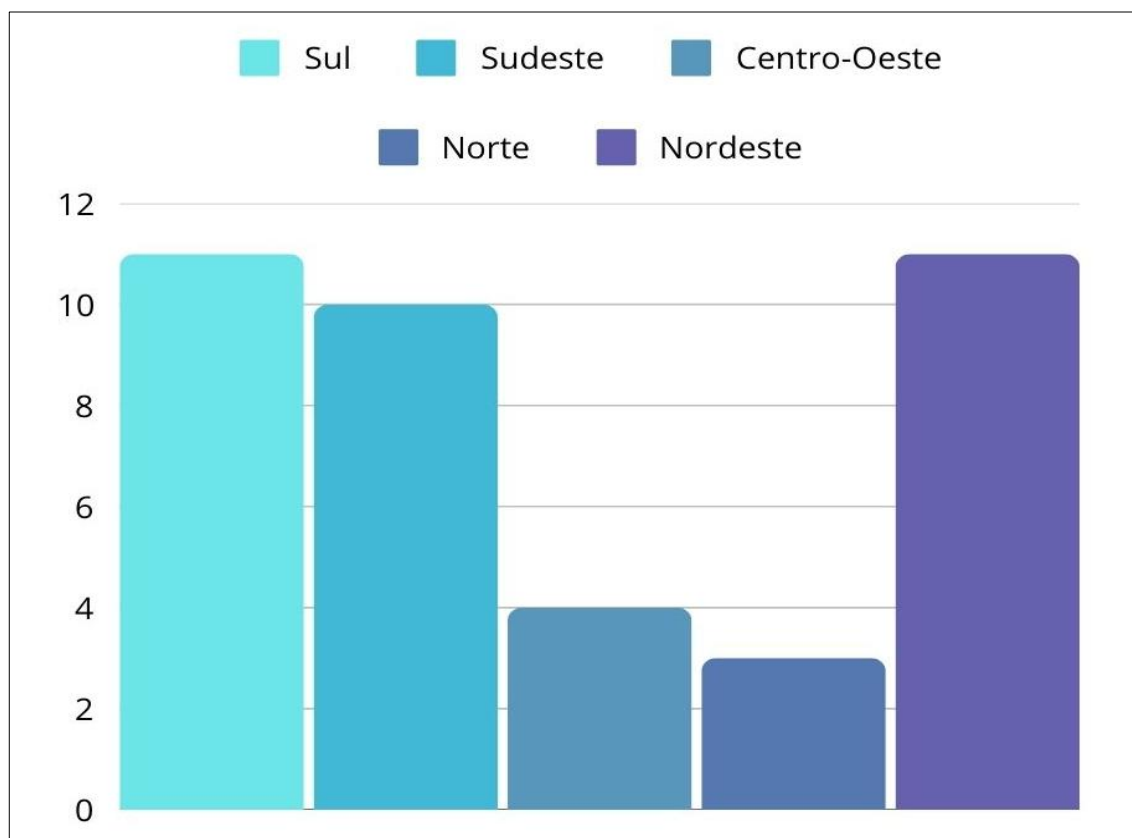
Além de assumir tais limitações, argumento também as possibilidades da utilização de outros olhares para a pesquisa, como aponto nos Gráficos 6 e 7.

Gráfico 6 - Grupos de pesquisa selecionados



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

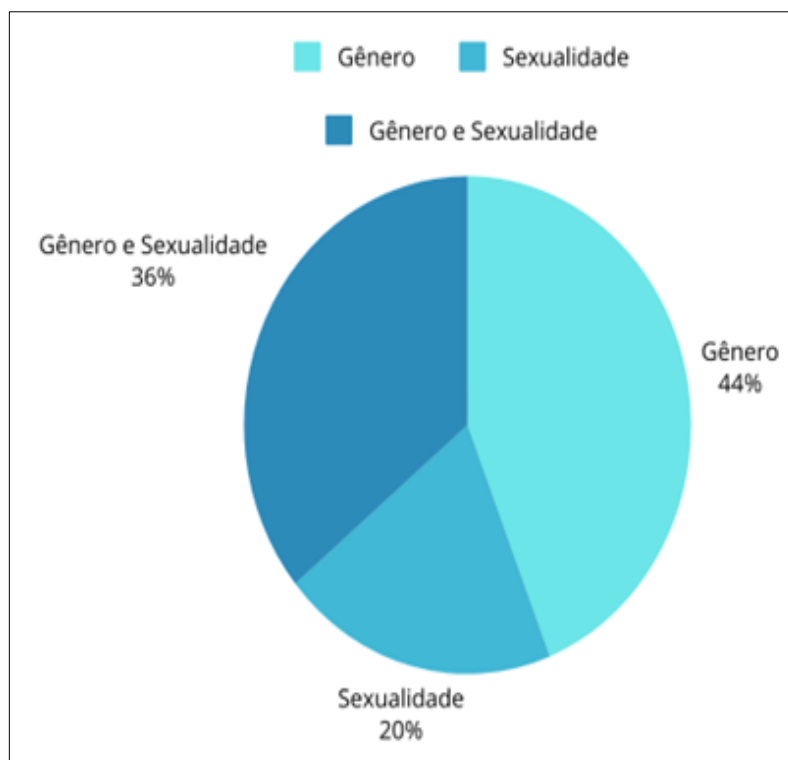
Gráfico 7 - Distribuição das disciplinas
de gênero e/ou sexualidade por região brasileira



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dos Gráficos 6 e 7, poderia, por exemplo, utilizar aspectos de regionalidade enquanto elementos analíticos, pois o conceito de interseccionalidade possui potencialidades como ferramenta teórico-metodológica. Além do aspecto regional, encontrei também tensionamentos referentes aos campos de estudos escolhidos pelas universidades, conforme mostro no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Foco temático das disciplinas analisadas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 8 me despertou algumas inquietações ao retomar a ideia do currículo enquanto território de disputa (Silva, 2007b), por questionar o motivo de apenas 20% das disciplinas mapeadas tratarem do campo teórico da sexualidade. Indago também se o baixo encontro com este campo ocorre em torno de discursos neoconservadores que polemizariam o termo “sexualidade” ou se é devido a uma priorização dos Estudos de Gênero. De qualquer forma, compreendo serem perguntas que não puderam ser contempladas nesta pesquisa, mas que dão margem a novos estudos acerca da empiria construída.

Deste modo, é possível que se enxerguem os processos de regulação que atravessam os currículos, como, por exemplo, as cisheteronormas que atravessam estes documentos, atravessados pelas relações de poder e regimes de verdade. Todavia, defendo, nesta pesquisa, a possibilidade de encontrarmos brechas para um movimento de reflexão sobre os discursos produzidos nos currículos dos cursos de Pedagogia, um movimento de maré que, por vezes, necessita de um recuo; por outras, as ondas avançam, de modo imprevisível, onde não controlamos quanto esta maré ocupará da areia da praia. Utilizo esta metáfora para enxergarmos os sentidos

produzidos por gênero e sexualidade na formação pedagógica dos cursos de Pedagogia.

Após a análise dos documentos com base nas perguntas de pesquisa, identifiquei dois processos de regulação do gênero e da sexualidade nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, e um terceiro movimento de desregulação. Esses três processos compõem a tese defendida nesta pesquisa sobre as três cabaças de Exu. Ao mesmo tempo, analisei brechas que indicam os avanços que as universidades têm feito para introduzir e trabalhar gênero e sexualidade em articulação com os currículos.

Com isso, defendo a tese de que esses três processos podem ser compreendidos como um movimento de maré, no qual podemos visualizar recuos, retrocessos, bem como avanços e sentidos aos quais não conseguimos dimensionar ou prever; as ondas podem ocupar pouca parte das faixas de areia, mas também podem operar de modo grandioso. Denomino esse processo de desregulação pelas brechas de “a terceira cabaça de Exu”, com inspiração em um *itan* (nesta dissertação, contada por Linn da Quebrada), de que Exu recebeu duas cabaças, uma com o bem e outra com o mal, e as misturou para ser veneno e para curar. O termo *itan* é definido por Ruy Póvoas (2004, p. 6, grifos do autor) como

uma palavra nagô.
Significa história, qualquer história.
Esse tipo de história é uma herança da sabedoria dos escravos nagôs que viveram no Brasil, principalmente na Bahia.
Faz parte da cultura oral de muitos brasileiros, por isso, é transmitido de boca a ouvido, de geração em geração.
Serve para qualquer idade, mas é preciso contar o *itan* no momento certo e para quem esteja disposto a aprender.
Um *itan* pode ser uma história séria, ou engraçada. Pode aparecer gente, bicho, planta e até seres encantados, mas é sempre uma maneira suave de ensinar e aprender. Termina sempre com uma lição de vida, um ensinamento.
É justamente por isso que o *itan* diverte, distrai, mas também mostra que existem outras maneiras de ensinar e de aprender.

A tese da pesquisa também está ancorada nos seguintes fundamentos teóricos: “humanidade docente” (Dal’Igna, 2023a); “docência como oferenda” (Dal’Igna, 2024c); “currículo” (Silva, Tomaz da, 2007a); e, poder do povo guardião (Peixoto, Norberto, 2019). As análises também podem indicar que Exu forma a terceira cabaça, realizando uma ruptura na ideia de bem e mal. Defendo que não se olhe para a empiria de forma negativa, como se não houvesse avanços nas matrizes

curriculares, mas que se busque por uma terceira via, que se encare esses processos criticamente, ao qual esta dissertação denomina como a terceira cabaça de Exu.

Compreendo esse movimento de maré como a terceira cabaça de Exu. Não estou em defesa de um currículo bom, tampouco ruim, mas que tensione as verdades produzidas sobre gênero e sexualidade, que proporcione às futuras pedagogas e aos futuros pedagogos uma formação qualificada, que possibilite refletirem acerca de seus processos de vida, para que esse movimento transforme sua própria docência.

Não defendo a ideia de que esta transformação ocorra apenas no processo de formação inicial, porém, neste momento de vida, é quando temos os primeiros contatos com a área de conhecimento que escolhemos. Neste sentido, utilizo este pensamento para argumentar em prol de um currículo que traga este teor reflexivo nos cursos de Pedagogia, para que, desde os primeiros contatos com a área de conhecimento da Educação, futuras/os professoras/es tenham a oportunidade de reflexão, de rever seus caminhos, processos e princípios.

Retomo a argumentação referente à concepção de quem é Exu, lembrando a ideia de que esta entidade é vista como nosso guia dos caminhos. Portanto, entendo que pensar no currículo enquanto a terceira cabaça de Exu nos possibilita pensar também em um currículo problematizador que guia nossos percursos formativos.

Contudo, esse movimento de guiar não se trata de algo fixo, estável ou autoritário, Exu nos fornece o livre arbítrio, para seguirmos o trajeto que desejarmos, refletindo sobre isso, assim como o currículo, que não é fixo ou estável (Silva, 2007a). O currículo nos fornece ferramentas, respeitando nosso livre arbítrio, para seguirmos o caminho profissional do modo que compreendermos que nos cabe, em consonância com o modo como Dal'Igna (2023a, p. 46-47) nos mobiliza a pensar a formação, argumentando sobre a defesa de um conceito que:

[...] é encarnado, ele me pertence. Sustento que a identidade profissional docente não é universal ou essencial, ela é disputada, e essa disputa envolve uma dupla injunção — de fora pra dentro e de dentro pra fora —, resultando em um nó: humanidade, presença e autoria.

Sob uma perspectiva extrínseca, abrange a experiência da professora como aluna da educação básica, como estudante-docente (formação inicial), docente iniciante e titular (formação continuada). [...]

Sob uma perspectiva intrínseca, abarca os processos subjetivos, considerando-se que, quando ensinamos, não fazemos somente algo a alguém, mas fazemos algo conosco.

Neste sentido, Dal'Igna (2023a) questiona: “o que faço com o que fazem comigo?”, mobilizando-nos a pensarmos na formação enquanto um processo de transformação. Já em articulação à formação, inspira-me que trabalhe o nó da humanidade (Dal'Igna, 2023a), pois Exu é a energia mais próxima que temos dela (Cumino, 2024).

Em prol de um reconhecimento da humanidade docente nesses processos intrínsecos e extrínsecos, Dal'Igna (2023a, p. 71) reitera que as “professoras são de carne e osso”. Assim, ao refletir acerca das contribuições de Exu para pensar a humanidade docente, ancorei-me na argumentação de Peixoto (2019), que ao nos ensinar sobre esta entidade, afirma que Exu atua diretamente em nosso lado sombra: “em seus trabalhos, cortam demandas, desfazem feitiçarias e magias negativas feitas por espíritos malignos, em conluio com encarnados que usam a mediunidade para fins nefastos” (Peixoto, 2019, p. 88).

Por fim, defendo que a terceira cabaça de Exu em diálogo com o nó da humanidade docente (Dal'Igna, 2023a) opera na perspectiva pós-estruturalista, mobilizando-nos a pensar em um currículo problematizador que valorize uma formação inicial estruturada em um processo de transformação, em um movimento de dupla injunção (Dal'Igna, 2023a).

No próximo capítulo, apresento as últimas reflexões da pesquisa.

6 RENAUEGANDO E TRAVECANDO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu não sou daqui
 Marinheiro só
 Eu não tenho amor
 Marinheiro só
 Eu sou da Bahia
 Marinheiro só
 De são salvador
 Marinheiro só
 Lá vem, lá vem
 Marinheiro só
 Como ele vem faceiro
 Marinheiro só

Todo de branco
 Marinheiro só
 Com o seu bonezinho
 Marinheiro só

Ô, marinheiro, marinheiro
 Marinheiro só
 Ô, quem te ensinou a nadar
 Marinheiro só
 Ou foi o tombo do navio
 Marinheiro só
 Ou foi o balanço do mar
 Marinheiro só (Clementina de Jesus, 1973)⁵⁰.

Mobilizada pelas músicas *Serei A*, de Linn da Quebrada, apresentada no Capítulo 3, e *Marinheiro só*, utilizo a metáfora da navegação para pensar no campo das pesquisas acadêmicas como o oceano, no qual navego e analiso o que encontrei, o que já foi produzido e o que as pesquisas apontam sobre as temáticas de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia. Entendo que essas águas me ensinaram a navegar para que esta pesquisa nascesse.

No episódio *A docência como oferenda*, Dal'Igna (2024c) argumenta acerca das potencialidades de diálogo da espiritualidade com a docência de cada professora e professor, definindo esta relação como um nó entre a nossa vida, a espiritualidade e a nossa própria docência. Neste sentido, enxergo a oferenda como um presente em favor da vida, algo que se oferta. Dal'Igna (2024c) comenta acerca de determinadas marcas que cada professor/a deixou nela, conforme suas oferendas, porém, de modo específico para cada um/a, desde coisas simples, como um sorriso, um olhar, até algo mais complexo, como determinados ensinamentos.

⁵⁰ Disponível em: youtube.com/watch?v=1kUOoGGAJYo. Acesso em: 01 mar. 2025.

Nesse episódio, Dal'Igna (2024c) reflete sobre ser preciso coragem para que cada docente se aproprie de sua própria história para que ela esteja em suas docências. Aqui, busquei realizar este movimento, de me apropriar da minha história para que, por meio do nó “docência, espiritualidade e vida”, pudesse trazer autoria (Dal'Igna, 2023a) ao que tenho a ofertar aos Estudos de Gênero, aos Estudos sobre Sexualidade, aos Estudos Curriculares, aos Estudos em Docência e aos Estudos Foucaultianos.

Para poder chegar aos resultados analíticos, no decorrer da pesquisa, diversas unidades de sentido foram mapeadas, as principais foram os silenciamentos encontrados nos currículos, a falta de presença de trabalho com estes campos teóricos, porém, encontrei pesquisas apontando os trabalhos transversais, professoras/es preocupadas/os em abordar gênero e sexualidade e futuras/os pedagogas/os que desejavam aprender e refletir sobre esses campos. Percebi movimentos de valorização desses campos, mas não utilizei tais afirmações como uma defesa de que concordasse ou discordasse dos modos como as universidades trabalham com gênero e sexualidade nos currículos de seus cursos de Pedagogia.

Argumentei sobre os atravessamentos cisheteronormativos das matrizes curriculares. Porém, após estudar as pesquisas e realizar as análises dos dados construídos para esta dissertação, percebi as brechas e pude tensionar determinados discursos e regimes de verdade.

Estas brechas são as que busquei representar na capa desta dissertação. As rupturas no arame representam as possibilidades de uma formação problematizadora, nos saberes atravessados por gênero e sexualidade e no modo de formação defendido por Silva e Castro (2022). Em consonância, Dal'Igna (2023a) nos provoca a pensar em uma formação como transformação, em abandonar nossas crenças antigas para que novos sentidos sejam produzidos, podendo nos tornar pedagogas e pedagogos que promovam este olhar para as escolas; que formem estudantes que, desde sua infância, estejam em constante reflexão, em um movimento de desaprendizagem para novas aprendizagens.

Deste modo, escolhi a formação inicial visando mapear os sentidos que o currículo produziu nos cursos de Pedagogia, com os campos teóricos de gênero e sexualidade, para poder analisar como foram trabalhados.

Em seu estudo de metapesquisa acerca das produções acadêmicas com docentes trans, Silva (2021) aponta a queerização da docência como uma docência

que resiste aos discursos cisheteronormativos e aos regimes de verdade que constituem e atravessam a escola. A docência queerizada não anula os desafios de ser uma professora ou um professor trans, mas nos inspira e mobiliza a refletir acerca das possibilidades desta docência, exercida por estas/es docentes.

Com esse olhar, observo as potencialidades de trabalho nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, compreendendo seus silenciamentos e os atravessamentos da cisheteronormatividade, além das potencialidades do que já foi construído e do que ainda pode ser feito. Entendo que esse campo carrega a possibilidade de produção de sentidos aos quais não podemos prever, como as ondas do mar, podendo ser sutis, mas também ser maiores; incalculáveis e indimensionáveis; com possibilidades de contribuição ao que Dal'Igna e Fabris (2015) defendem como formação — saberes que nos transformam e nos desacomodam de quem somos.

A escola pública brasileira é hoje habitada por um público escolar que tem enormes diferenças, seja de gênero, raça, classe, pertencimento religioso, orientação sexual, origem familiar, valores culturais, credo político, juízos morais. O resultado é que convivem lado a lado crianças e adolescentes de diferentes culturas juvenis no espaço escolar. As escolas são, hoje em dia, locais de vivência muito intensa das culturas juvenis (Seffner, Fernando, 2016, p. 51).

Partindo deste pressuposto, defendo que gênero e sexualidade são campos teóricos que fazem parte da constituição do sujeito, assim como o currículo, um espaço atravessado por poder e discursos que atravessam as decisões tomadas neste documento de disputas.

Ao conceber um currículo, queremos que “alguém” passe a respeitar as leis do trânsito, modifique sua atitude em relação à prevenção da Aids, torne-se uma cidadã exemplar, transforme-se em uma trabalhadora produtiva. Da mesma forma, há uma série de pressupostos sobre a “matéria” sobre qual essas transformações se darão: processos mais ou menos conscientes; “matéria” mais ou menos plástica; participação mais ou menos ativa; efeitos de menor ou maior duração. Ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: “quem nós queremos que eles e elas se tornem?”; “o que eles e elas são?” (Silva, 2002, p. 38).

Defendo a busca de brechas nos movimentos da maré, por vezes precisando recuar, observando e reconhecendo os regimes de verdade constituídos nesta dissertação, que operam como um condutor do que as universidades defendem que suas formações iniciais de pedagogas e pedagogos desejam trabalhar.

Neste sentido, retomo a ideia das três cabaças de Exu. Ao olhar para a empiria produzida e a revisão de literatura, pautas referentes à regulação curricular, os silenciamentos e retrocessos foram mapeados. Ali, encontrei a primeira cabaça de Exu, mostrando as dificuldades em se trabalhar gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras. Estes processos regulatórios se evidenciam ao perceber que não há muitas ofertas nos cursos EaD e o baixo número de disciplinas obrigatórias (ou sequer existentes nas universidades).

Outro modo de olhar para a empiria é o que denomino como a segunda cabaça de Exu. Um olhar salvacionista, que propõe uma recusa em visualizar as dificuldades encontradas, os silenciamentos, olhando apenas para as conquistas. Esta cabaça celebra cada disciplina encontrada, cada estudante e docente interessada/o em pensar nos campos de gênero e sexualidade, romantizando dificuldades.

Não concordando com as ideias das duas cabaças de Exu, argumento em prol da terceira cabaça de Exu, reiterando que esta pesquisa e suas conclusões não tratam de deslegitimar as dificuldades encontradas ao trabalhar gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras. Contudo, questiono em prol das possibilidades de trabalho com esses campos teóricos, honrando as nossas ancestralidades acadêmicas (Dal'Igna, 2023a) e as conquistas de trabalho.

Discuto em prol da celebração do que já conseguimos construir enquanto contribuição a esses estudos e, por consequência, celebro as possibilidades de pesquisa e formação advindos dos Estudos de Gênero e dos Estudos sobre Sexualidade, suas possibilidades nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras. “Assim é Exu: por vezes incompreendido, outras temido, tantas amado, mas sempre honesto, alegre, feliz, direto no que tem a nos dizer, e incansável combatente da maldade que o próprio homem alimenta no mundo” (Peixoto, 2019, p. 88).

Adeus camarada, adeus
Adeus, que eu já vou embora
Foi no balanço do mar que eu vim
É no balanço do mar que eu vou embora
Quem parte leva saudade
Quem fica soluça e chora (Luan Pureza; Thuan, 2025)⁵¹.

⁵¹ Disponível em: youtube.com/watch?v=prpfDK4ByJQ. Acesso em: 01 mar. 2025.

Por fim, agradeço à leitora e ao leitor, por terem me acompanhado no que denomino de pesquisa maré, e desejo que esta dissertação contribua em suas apostas na docência, nas contribuições dos Estudos de Gênero e dos Estudos sobre Sexualidade à formação de futuras pedagogas e futuros pedagogos. Apostas que nasceram em mim, por meio das formações e referências que tive em minha vida, em especial, minha orientadora Maria Cláudia e o Lola.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Notas sobre o luto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**: feminismos plurais. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

BIXA TRAVESTY. Direção: Claudia Priscilla e Kiko Goifman. Produção: Evelyn Mab. Intérpretes: Linn da Quebrada, Jup do Bairro, Liniker e As Baías. Roteiro: Linn da Quebrada, Claudia Priscilla e Kiko Goifman. [S.l.]: FiGa Films; Arteplex Filmes; Spcine, 2018. 1 vídeo (75 min), son., color.

BRITO, Estela Denise Schütz; LIMBERGER, Rafaela; SASSET, Rosane Salete. Análise documental e história oral: o entrelaçar metodológico nas pesquisas em história da educação. *In*: SILVA, Jonathan Vicente da; CUTY, Pâmela Franciele Nunes; LIMBERGER, Rafaela (orgs.). **Perspectivas teóricas e metodológicas para as pesquisas em Educação**. São Carlos: Pedro e João, 2023. p. 35-58.

BRUM, Eliane. **A menina quebrada**: e outras colunas. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 193-210, jul./dez. 2016.

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

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CIRQUEIRA, Nilson Sousa. **Docência, gênero e Pedagogia**: discursos dos(as) discentes e docentes do curso de Pedagogia da UESB - *campus* de Itapetinga-BA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Niterói, 2019.

CIRQUEIRA, Nilson Sousa; SANTANA, José Valdir Jesus de; PEREIRA, Reginaldo Santos. Formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 258-276, abr./jun. 2021.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 13-30, 2001.

CRUZ, Éderson da. **Gênero e currículo**: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CRUZ, Éderson da; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero e currículo: uma análise desta (des)articulação na formação inicial de docentes. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

CRUZ, Tânia Mara; BUSS-SIMÃO, Márcia. Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 21, p. 1-29, 2021.

CUMINO, Alexandre. **Exu não é diabo**. São Paulo: Madras, 2024.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero**. 2017-2024. Projeto de Pesquisa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Docência como oferenda [S. l.: s. n.], 25 abr. 2024c. 1 vídeo (16 min 56s). Podcast Nós da Docência. Disponível em: open.spotify.com/episode/0N53kbX5EF5zFzhWaXLG95?si=2e80459a719c4bfb. Acesso em: 01 mar. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023a.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Os desafios pedagógicos e psicossociais**. [S. l.: s. n.], 08 out. 2021. 1 vídeo (2 h 01 min 43 s) [36 min 22 s - 1 h 04 min 50 s]. Publicado pelo canal Sindicato dos Professores. Disponível em: youtube.com/watch?v=Mesc7-P4QZM. Acesso em: 01 mar. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Podcast Nós da Docência. [S. l.: s. n.], 2024a. Disponível em: open.spotify.com/show/08cPIXDuQ0XIdUyVo140Dv?si=6385b5af3e414193. Acesso em: 01 mar. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Quem somos nós da docência [S. l.: s. n.], 29 fev. 2024b. 1 vídeo (15 min 37 s). Podcast Nós da Docência. Disponível em: open.spotify.com/episode/3ALx864qJr1AGCoIFd33cg. Acesso em: 01 mar. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Trabalho docente nas tecnologias visuais**: uma pesquisa-formação no contexto da Educação 4.0 e da pós-pandemia 2023-2026. Projeto de Pesquisa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2023b.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um *ethos* de formação no PIBID/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; MEYER, Dagmar Estermann; DORNELLES, Priscila Gomes; KLEIN, Carin. Gênero, sexualidade e biopolítica: processos de gestão da vida em políticas contemporâneas de inclusão social. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 27, n. 140, p. 1-23, nov. 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; CRUZ, Éderson da. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPEd. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632-655, set./dez. 2017.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **Revista IHU**, São Leopoldo, n. 516, dez. 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação. In: LIMA, Samantha Dias de. **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 151-158.

FERREIRA, Isabella Rocha Azevedo. **A constituição de professoras lésbicas**: análise da produção acadêmica (2014-2020). 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos IV: **estratégia, poder-saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

GASTALDO, Denise. Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In:

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 9-14.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HUGO MÃE, Valter. **O paraíso são os outros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Aline Patricia Campos Tolentino de; SILVA, Roseli da; RAMOS, Juliana de Souza. Formação docente para educação sobre gênero e sexualidade no currículo de licenciatura em Pedagogia de uma universidade virtual. **Educação em Revista**, Marília, v. 24, p. 1-17, 2023.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma história da Educação Feminina no Rio Grande do Sul. 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

MACIEL, Patrícia Daniela. Os desafios de ser professora e lésbica nas escolas: a arte de viver e produzir o gênero na docência. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 4, p. 254-274, nov. 2015/abr. 2016.

MARTINI, Carma Maria; MAIO, Eliane Rose. Reflexões sobre a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual na formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-25, 2023.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 49-63.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo**,

gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 15-22.

MISKOLCI, Richard. Ética da existência e pânico moral. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 227-238.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **RBPAE**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

MOURA, Camila Batista Gama; CAVALCANTI, Tassia de Souza; MOURA, Diego Luz. Gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 276-287, jan./abr. 2021.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, jul./dez. 2000.

OLIVEIRA, Johnny Chaves de. **Formação docente e licenciatura em Pedagogia:** interlocução com questões de gênero e sexualidade. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas:** temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2020. p. 15-28.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 23-45.

PEIXOTO, Norberto. **Umbanda pé no chão:** estudos de Umbanda. 6. ed. Porto Alegre: Legião Publicações, 2019.

PEREIRA, Marcos Villela; RATTO, Cleber Gibbon. Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 127-134, 2008.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan:** de boca a ouvido. Ilhéus: UESC, 2004.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out. 1995.

SANSONE, Ruan Carlos. **“Bixinha. Eu nem sabia o que era isso até entender que eles estavam tentando me ofender”**: narrativas de pessoas LGBT sobre a escola. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

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

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016.

SILVA, Apolônia de Jerusalém Ferreira; CASTRO, Roney Polato de. Formação nas relações de gênero e sexualidades em cursos de Pedagogia: dialogando com perspectivas foucaultianas. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 10, n. 2, p. 70-95, 2022.

SILVA, Carolina Castro. **Gênero e currículo em cursos de Pedagogia**: desafios para o fortalecimento das questões de gênero a partir das matrizes curriculares da UERJ e da UFF. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(ização) da docência**: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Jonathan Vicente da; FERREIRA, Isabella Rocha Azevedo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Produção acadêmica educacional sobre docentes lésbicas e trans: regulação e queerização. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 32, n. 72, p. 189-203, out./dez. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 2007b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche curricularista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio; Macedo, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 35-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. Docência na Educação Infantil de periferia e a infantilização da inclusão social. *In*: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, Gênero e Sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 138-166.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Escola e docência no programa saúde na escola**: uma análise cultural. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOARES, Cassius Elias de Souza. **A equação da violência na escola**: análise da produção acadêmica educacional sobre a formação de estudantes LGBTQIA+ (2009 a 2019). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

YOUNG, Michael. **Construindo uma base curricular comum**. [S. l.: s. n.], 23 dez. 2014a. 1 vídeo (31 min 36 s). Publicado pelo canal Movimento pela Base. Disponível em: youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0. Acesso em: 01 mar. 2025.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set. 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014b.

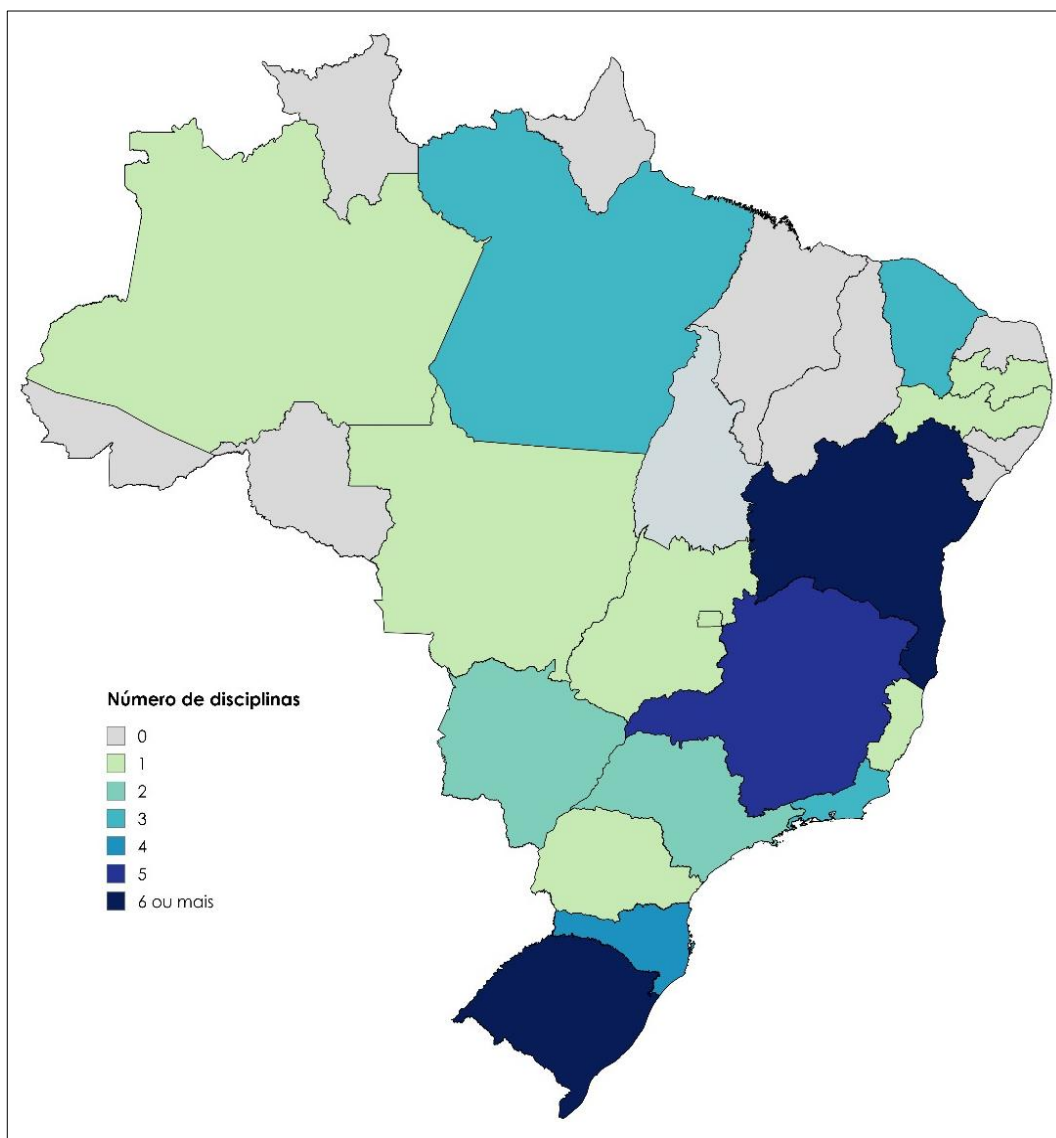
ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. "Ser homem" e "ser pedagogo": relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 43. p. 121-150, maio/ago. 2018.

ZIMMER, Karine. **Infância e Pedagogia**: uma análise sobre documentos curriculares de formação inicial em interlocução com as relações de gênero e sexualidade. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

ZIMMER, Karine; BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Infantil, gênero e sexualidade: uma análise de documentos curriculares de formação inicial em Pedagogia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, p. 353-374, 2022.

APÊNDICE A - MAPA DAS DISCIPLINAS ENCONTRADAS

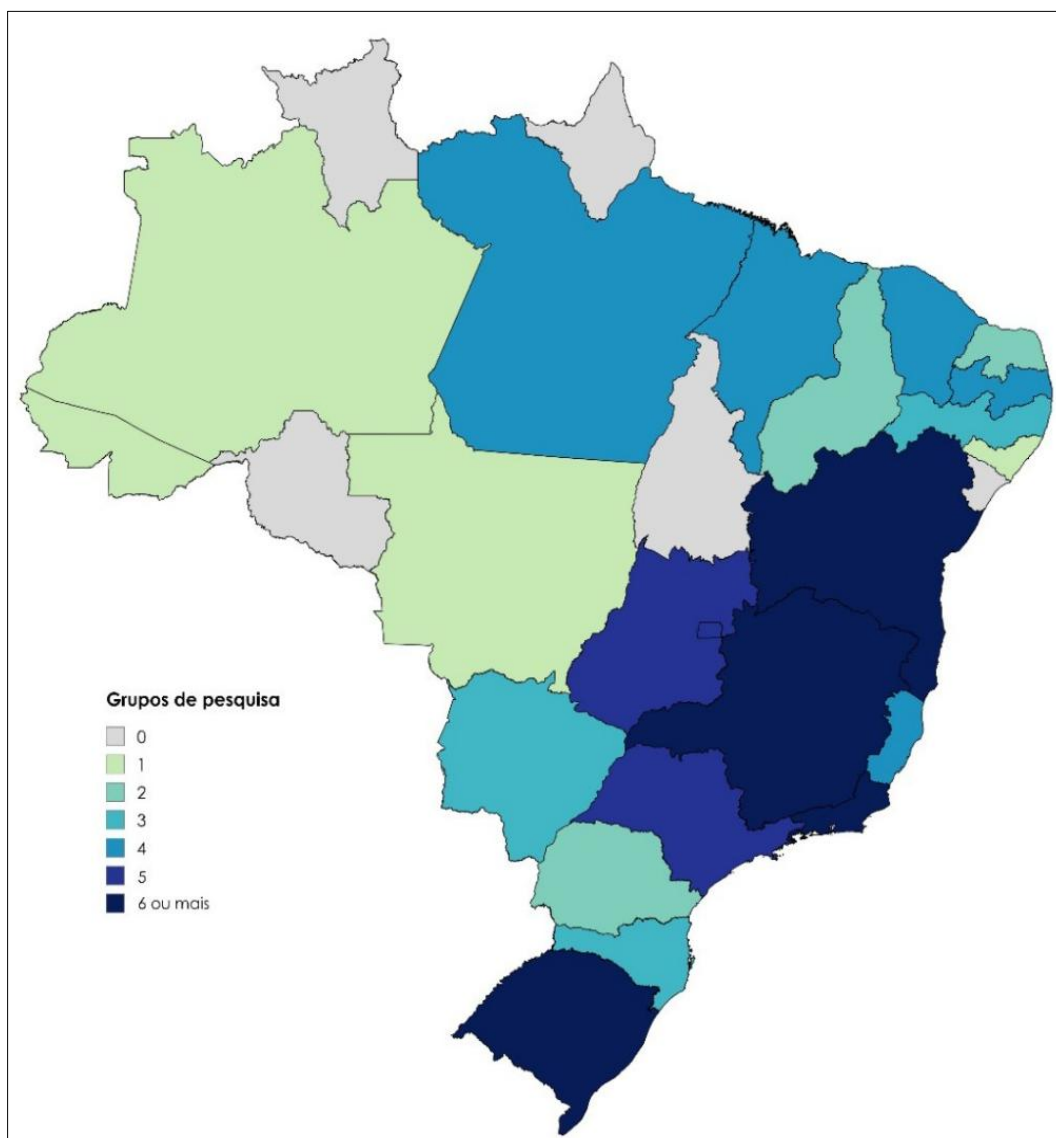
Figura 6 - Mapa das disciplinas encontradas



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

APÊNDICE B - MAPA DOS GRUPOS DE PESQUISA ENCONTRADOS

Figura 7 - Mapa dos grupos de pesquisa encontrados



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

APÊNDICE C - PLANILHA BASEADA NO MAPEAMENTO DO BANCO DE DADOS DOS GRUPOS DE PESQUISA DO CNPq

1	NOME DO GRUPO	ESTADO	CIDADE	UNIVERSIDADE	CARÁTER FINANCEIRO	GÊNERO OU SEXUALIDADE
2	NEGET- Núcleo de Estudos de Gênero, Educação e Trabalho	Tocantins	Tocantinópolis	UFNT	Público	Gênero
3	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação, Sexualidade e Violência	Acre	Rio Branco	UFAC	Público	Sexualidade
4	Gênero, Trabalho e Educação	Amazonas	Manaus	UFAM	Público	Gênero
5	Grupo Multidisciplinar de Pesquisas e Estudos Decoloniais de Linguagem, Gênero e Raça - DECOLGERA	Pará	Belém	UFPA	Público	Gênero
6	GEPEGE-Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação	Pará	Abaetetuba	UFPA	Público	Gênero
7	JEDS - Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade	Pará	Belém	UEPA	Público	AMBOS
8	EXPERIMENTAÇÕES: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM CURRÍCULO, SUBJETIVIDADE E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO	Pará	Abaetetuba	UFPA	Público	Sexualidade
9	NEGêDi - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade	Rio Grande do Norte	Natal	IFRN	Público	Gênero
10	História da Educação, Literatura e Gênero	Rio Grande do Norte	Natal	UFRN	Público	Gênero
11	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Trabalho e Educação - GEP-GENTE	Piauí	Paraíba	UFDP	Público	Gênero
12	RODA GRIÔ - GEAFro: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência	Piauí	Teresina	UFPI	Público	Gênero
13	DIVERSAS - Grupo de Pesquisa sobre Gêneros, Sexualidades, Educação, Políticas Públicas e Direitos Humanos.	Paraíba	João Pessoa	UFPB	Público	AMBOS
14	Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão	Paraíba	João Pessoa	UFPB	Público	Gênero
15	Práticas Educativas Griô: cultura, gênero e etnias	Paraíba	João Pessoa	UFPB	Público	Gênero
16	ELÁ - LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO, PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E SEXUALIDADES	Paraíba	João Pessoa	UFPB	Público	Sexualidade
17	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE)	Maranhão	São Luís	UFMA	Público	AMBOS
18	GEMCULTE-Lab: Laboratório de Pesquisa em Gênero, Ensino, Memória, Cultura e Espaço	Maranhão	Zé Doca	UFMA	Público	Gênero
19	Questões educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero	Maranhão	São Luís	UEMA	Público	Gênero
20	Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE)	Maranhão	São Luís	UFMA	Público	Gênero
21	ARGILEA - Antropologia, Religiosidade, Gênero, Interculturalidade, Linguagens e Educação.	Pernambuco	Recife	UPE	Pública	Gênero
22	Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades	Pernambuco	Recife	UFPE	Pública	AMBOS
23	Grupo de Estudo em Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades	Pernambuco	Recife	UFPE	Pública	Sexualidade
24	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero (GEPHEG)	Bahia	Feira de Santana	UEFS	Público	Gênero
25	ACUENDAÇÕES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais	Bahia	Vitória da Conquista	UESB	Público	AMBOS
26	GePAD - Gênero, Políticas, Alcool e Drogas	Bahia	Vitória da Conquista	UESB	Público	Gênero
27	Núcleo Capitu - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade	Bahia	amargosa	UFRB	Público	AMBOS
28	GEDISEX - Grupo de Pesquisas e Práticas em Gênero, Diversidade e Sexualidade	Bahia	Salvador	IFBAIANO	Público	AMBOS
29	Culturas, gêneros e sexualidades em espaços educacionais	Bahia	Bom Jesus da Lapa	UNEB	Público	AMBOS
30	NEIM - Ciência, Gênero e Educação	Bahia	Salvador	UFBA	Público	Gênero
31	Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero Dandara	Ceará	Redenção	UNILAB	Público	Gênero
32	Grupo de Pesquisa Educação, Raça, Gênero e Territorialidade - GERAGENTE	Ceará	Canindé	IFCE	Público	Gênero
33	Grupo de Estudos e Pesquisa em Raça, Classe, Gênero e Sexualidade - GERCLASSE	Ceará	Sobral	UVA-CE	Público	AMBOS
34	Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças	Ceará	Crato	URCA	Público	AMBOS
35	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Diversidade, Gênero e Inclusão (DIGENERI)	Alagoas	Maceió	UFAL	Público	Gênero
36	GESED - Grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade	Minas Gerais	Juiz de Fora	UFJF	Público	AMBOS
37	TESSITURAS DE NÓS: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISA E EXTENSÃO EM GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	Minas Gerais	Belo Horizonte	UEMG	Público	AMBOS
38	REDUGE-RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E GÊNERO	Minas Gerais	Juiz de Fora	UFJF	Público	Gênero
39	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (NEPGRES)	Minas Gerais	Ouro Branco	IFMG	Público	AMBOS
40	Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias	Minas Gerais	Lavras	UFLA	Público	Gênero
41	Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente	Minas Gerais	Lavras	UFLA	Público	Sexualidade

APÊNDICE D - PLANILHA BASEADA NO MAPEAMENTO DO BANCO DE DADOS DOS GRUPOS DE PESQUISA DO CNPq

	A	B	C	D	E	F
1	NOME DO GRUPO	ESTADO	CIDADE	UNIVERSIDADE	CARÁTER FINANCEIRO	GÊNERO OU SEXUALIDADE
41	Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente	Minas Gerais	Lavras	UFLA	Público	Sexualidade
42	GPESP - Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades	Minas Gerais	Uberlândia	UFU	Público	Sexualidade
43	GRUPA - Grupo de estudos e pesquisas em gênero e esporte	Espírito Santo	Vitória	UFOPar	Público	Gênero
44	Gênero, Ensino de Literatura e Relações Étnico-Raciais	Espírito Santo	São Mateus	UFES	Público	Gênero
45	Nupeges - Núcleo interinstitucional de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade	Espírito Santo	Vitória	UFES	Público	AMBOS
46	Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades	Espírito Santo	São Mateus	UFES	Público	Sexualidade
47	Grupo de Estudo e Pesquisa "Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços/Tempos da História e dos Cotidianos" - GESDI	Rio de Janeiro	São Gonçalo	UERJ	público	AMBOS
48	geni - estudos de gênero e sexualidade	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	UERJ	público	AMBOS
49	Cultura, Gênero e Subjetividades	Rio de Janeiro	São Gonçalo	IFRJ	Público	Gênero
50	NuDES - Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades	Rio de Janeiro	Duque de caxias	UERJ	público	AMBOS
51	Núcleo de Pesquisa em Gênero e Tecnologias Sociais	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	IFRJ	público	Gênero
52	MatematiQueer - Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	UFRJ	público	AMBOS
53	Laboratório de Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero - LADECORGEN	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	UFRJ	público	Gênero
54	Juventude, Educação, Gênero e Sexualidade na Ciberultura (JEGESC)	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	UERJ	público	AMBOS
55	Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX)	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu	UFFRJ	público	AMBOS
56	GE-SER - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Extensão em Gêneros, Sexualidades e Raça em Educação e Direitos Humanos	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	ufrrj	público	Sexualidade
57	RACNEGE - Grupo de Pesquisas Raça, Culturas Negras e Gêneros	São Paulo	Cubatão	IFSP	Pública	Gênero
58	Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade	São Paulo	Guarulhos	UNIFESP	Pública	Gênero
59	Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens	São Paulo	São Paulo	USP	Pública	Gênero
60	NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação	São Paulo	Marília	UNESP	Pública	AMBOS
61	GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos	São Paulo	Bauru	UNESP	Pública	Sexualidade
62	GPHEG - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero	Mato Grosso	Cuiabá	UFMT	Público	Gênero
63	Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Tecnologias em Diversidade, Gênero e Sexualidade - DiverGenS	Mato Grosso do Sul	Dourados	UFOD	Público	AMBOS
64	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA em EDUCAÇÃO, GÊNERO, RAÇA e ETNIA	Mato Grosso do Sul	Dourados	UEMS	Público	Gênero
65	NEPI/PANTANAL - Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Políticas públicas, direitos humanos, gênero, vulnerabilidades	Mato Grosso do Sul	Corumbá	UFMS	Público	Gênero
66	ANÔMALOS - Pesquisas e estudos em gênero, sexualidades, classe e etnicidades/raça	Goiás ou DF	Catalão	UFCAT	Pública	AMBOS
67	GEPPHERG - Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero.	Goiás ou DF	Brasília	UnB	Pública	Gênero
68	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas, de Gêneros e Sexualidades - NEABI-NUANCES	Goiás ou DF	Cidade de Goiás	IFG	Pública	AMBOS
69	Negr@Luz - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Raça e suas Intersecções	Goiás ou DF	Luziânia	IFG	Pública	Gênero
70	Interfaces literatura, arte e gênero nas produções poéticas	Goiás ou DF	Jataí	UFJ	Pública	Gênero
71	Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação	Paraná	Curitiba	UFPR	Público	Gênero
72	Laboratório e Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade - LABGEDUS	Paraná	Francisco Beltrão	Unioeste	Público	Sexualidade
73	Caleidoscópio: interseccionando estudos sobre educação, gênero, raça/etnia, classe, geração e mundo do trabalho	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	IFRS	Público	Gênero
74	ComGênero: interseccionalidades com Educação, Saúde e Direitos Humanos	Rio Grande do Sul	Canoas	UNILASALLE	Privado	Gênero
75	Educação Ambiental e Gênero	Rio Grande do Sul	Rio Grande	FURG	Público	Gênero
76	D'GENERUS: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero	Rio Grande do Sul	Pelotas	UFPEL	Público	Gênero
77	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude	Rio Grande do Sul	Rolante	IFRS	Público	Gênero
78	Gênero e Diversidades	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	UERGS	Público	Gênero
79	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - GEERGE	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	UFRGS	Público	Gênero
80	Metamorfose - Grupo de Estudos e Pesquisas feministas em Educação e Gênero	Rio Grande do Sul	Santa Maria	UFSM	Público	Gênero
81	Lola: Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade.	Rio Grande do Sul	São Leopoldo	Unisinos	Comunitário	AMBOS
82	Grupo Interdisciplinar em Gênero, Raça e Sexualidades (GIGRAS)	Rio Grande do Sul	Erechim	UFFS	Público	AMBOS
83	Fora da Caixa - Grupo de Pesquisa em educação, gêneros e sexualidades	Rio Grande do Sul	Pelotas	IFSUL	Público	AMBOS
84	Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero	Santa Catarina	Criciúma	UNESC	Comunitário	Gênero
85	Núcleo Diadorim de Estudos de Gênero	Santa Catarina	Criciúma	UNESC	Comunitário	Gênero
86	NOS - Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade	Santa Catarina	Florianópolis	UFSC	Público	AMBOS

**APÊNDICE E - PLANILHA BASEADA NOS MAPEAMENTO DAS MATRIZES CURRICULARES
DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES LOCALIZADAS NA PRIMEIRA PLANILHA**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	DISCIPLINA	CARÁTER FINANCEIRO	UNIVERSIDADE	CARGA HORÁRIA	CARÁTER CURRICULAR	ESTADO	CURSO	MODALIDADE	FONTE
2	Educação e Sexualidade	Público	UFAM	60 horas	Optativa	AM	Pedagogia	Presencial	CNPQ
3	Tópicos de Saúde e Sexualidade Humana	Público	UEPA	67 horas	Optativa	PA	Pedagogia	Presencial/EaD	CNPQ
4	Educação, Gênero e Sexualidade	Público	UEPA	67 horas	Obrigatória	PA	Pedagogia	Presencial/EaD	CNPQ
5	Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade	Público	UFPR	60 horas	Obrigatória	PR	Pedagogia	Presencial	CNPQ
6	Educação, Gênero e Sexualidade	Comunitária	UNESC	30 horas	Obrigatória	SC	Pedagogia	Presencial	CNPQ/Forms
7	Corpo e Gênero na Educação Infantil	Público	UFSC	54 Horas	Optativa	SC	Pedagogia	Presencial	CNPQ
8	Gênero, Sexualidade e Educação	Público	UFSC	72 horas	Optativa	SC	Pedagogia	Presencial	CNPQ
9	Corpo, Gênero e Sexualidade: Implicações Práticas Pedagógicas	Público	UFSC	72 horas	Optativa	SC	Pedagogia	Presencial	CNPQ
10	Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos	Público	FURG	45 horas	Obrigatória	RS	Pedagogia	Presencial/EaD	CNPQ e Forms
11	Gênero e Sexualidade na Educação	Público	UFPEL	45 horas	Obrigatória	RS	Pedagogia	Presencial	CNPQ
12	Estudos sobre Gênero e trabalho feminino	Público	UFPEL	30 horas	Optativa	RS	Pedagogia	Presencial	CNPQ
13	Sexualidade na Infância	Público	UERGS	30 horas	Eletiva	RS	Pedagogia	Presencial	CNPQ
14	Gênero e Sexualidade na Educação	Público	UFRGS	30 horas	Obrigatória	RS	Pedagogia	Presencial	CNPQ
15	Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade	Comunitária	Unisinos	60 horas	Optativa	RS	Pedagogia	EaD	CNPQ
16	Educação e Relações de Gênero	Público	UFGD	72 horas	Optativa	MS	Pedagogia	Presencial	CNPQ
17	Gênero e Educação	Público	UEMS	NÃO CONSTA	Obrigatória	MS	Pedagogia	Presencial	CNPQ
18	Educação e Sexualidade	Público	UFMT	60 horas	Optativa	MT	Pedagogia	Presencial	CNPQ
19	Gênero e Educação	Público	UnB	60 horas	Optativa	DF	Pedagogia	Presencial	CNPQ
20	Cultura, Gênero e Religiosidade	Público	UFPB	60 horas	Optativa	PB	Pedagogia	Presencial	CNPQ
21	Família, Gênero e Educação na Perspectiva Sócio-Filosófica	Público	UPE	60 horas	Eletiva	PE	Pedagogia	Presencial	CNPQ
22	Política, Diversidade e Gênero na Escola	Público	UEFS	60 horas	Obrigatória	BA	Pedagogia	Presencial	CNPQ
23	Sexualidade e Educação	Público	UFRB	51 horas	Optativa	BA	Pedagogia	Presencial	CNPQ / Forms
24	Educação, Gênero e Sexualidade	Público	UFBA	34 horas	Optativa	BA	Pedagogia	Presencial	CNPQ
25	Introdução aos Estudos de Gênero	Público	UFBA	34 horas	Optativa	BA	Pedagogia	Presencial	CNPQ
26	Sexualidade e Educação	Público	UFBA	34 horas	Optativa	BA	Pedagogia	Presencial	CNPQ
27	Sexualidade, Subjetividade e Cultura	Público	UFBA	68 horas	Optativa	BA	Pedagogia	Presencial	CNPQ
28	Educação, Gênero e Etnia	Público	Unilab	40 horas	Optativa	CE	Pedagogia	Presencial	CNPQ
29	Educação, gênero e sexualidade nos países da integração	Público	Unilab	60 horas	Obrigatória	CE	Pedagogia	Presencial	CNPQ
30	Temáticas Atuais: Gênero, Etnia e Raça nos Processos Educativos	Público	URCA	60 horas	Optativa	CE	Pedagogia	Presencial	CNPQ
31	Educação e Sexualidade	Público	UFU	NÃO CONSTA	Optativa	MG	Pedagogia	Presencial	CNPQ
32	Gênero, Sexualidade e Educação	Público	UFJF	60 horas	Eletiva	MG	Pedagogia	Presencial	CNPQ / Forms
33	Crianças e Idosos- Educação e gênero na sociedade do consumo	Público	UEMG	30 horas	Optativa	MG	Pedagogia	Presencial	CNPQ / Forms
34	Gêneros, Sexualidade e Educação	Público	UEMG	30 horas	Optativa	MG	Pedagogia	Presencial	CNPQ / Forms
35	Corpo, Gênero e Sexualidade: Produção de Subjetividades e Processos Educativos	Público	UFES	60 horas	Optativa	ES	Pedagogia	Presencial	CNPQ
36	Questões Étnicas e de Gênero	Público	UERJ	60 horas	Optativa	RJ	Pedagogia	Presencial	CNPQ
37	Educação e Gênero	Público	UFRJ	45 horas	Optativa	RJ	Pedagogia	Presencial	CNPQ
38	Gênero e Educação	Público	UFRRJ	60 horas	Obrigatória	RJ	Pedagogia	Presencial	CNPQ
39	Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero	Público	USP	60 horas	Eletiva	SP	Pedagogia	Presencial	CNPQ
40	Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero	Público	USP	60 horas	Eletiva	SP	Pedagogia	Presencial	CNPQ

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO ÀS/AOS DOCENTES UNIVERSITÁRIAS/OS QUE COMPÕEM GRUPOS DE PESQUISA



Gênero e Sexualidade nas Universidades

Olá!

Se você está acessando o questionário é porque recebeu o convite para colaborar com a pesquisa de mestrado em Educação, intitulada "**TRABALHO DOCENTE, GÊNERO E SEXUALIDADE: análise dos percursos formativos de estudantes de um curso de Pedagogia EaD**", sob autoria de Isabella Rocha Azevedo Ferreira, orientada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

A pesquisa tem como objetivo "investigar de que modos gênero e sexualidade atravessam e dimensionam a formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia EAD."

A pesquisa está vinculada a um projeto mais abrangente denominado "**Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto da Educação 4.0 e da pandemia**".

Tais pesquisas são desenvolvidas no Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade, coordenado pela professora Maria Cláudia, em parceria com as professoras doutoras Carin Klein e Catharina da Cunha Silveira.

O questionário é rápido e fácil de responder, e, com por meio dele será possível a realização de um mapeamento inicial das universidades que trabalham com as temáticas de gênero e sexualidade.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,
Isabella R. Azevedo Ferreira e Maria Cláudia Dal'Igna

Nome completo: *

Sua resposta

Participa de grupo de pesquisa? Se sim, qual? *

Sua resposta

Instituição de ensino superior: *

Sua resposta

Tipo de vínculo com a Instituição: *

Sua resposta

Cidade/Estado da Universidade: *

Sua resposta

Informe os cursos em que leciona ou estuda: *

☐ Licenciatura em Pedagogia

☐ Outro: _____

No currículo deste(s) curso(s) os temas Gênero e Sexualidade são abordados? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Outro: _____

Caso a resposta acima tenha sido sim, indique a(s) disciplina(s) que aborda(m) as temáticas. Se possível, informe o nome completo da(s) disciplina(s) de acordo com a estrutura curricular.

Sua resposta _____

Se houver disciplina(s) no currículo, preencha as informações abaixo. *

- ☐ Optativa
- ☐ Obrigatória
- ☐ Presencial
- ☐ EaD
- ☐ Carga horária: 30 horas
- ☐ Carga horária: 45 horas
- ☐ Carga horária: 60 horas
- ☐ Outro: _____

Insira (se houver) algum comentário que considere relevante.

Sua resposta

Conheça as pesquisas desenvolvidas pela professora Maria Cláudia Dal'Igna e grupo de pesquisa Lola

Instagram: @mcdaligna e @grupo.lola

Site: grupolola.org