UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA GONÇALVES FABRICIO

GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste

SÃO CARLOS
2020

MARIANA GONÇALVES FABRICIO

GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura e Subjetividade

Orientadora: Profª. Drª. Andrea Braga Moruzzi

SÃO CARLOS

2020

Gonçalves Fabricio, Mariana

Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste / Mariana Gonçalves Fabricio -- 2020.
125f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Andrea Braga Moruzzi
Banca Examinadora: Cleonice Maria Tomazetti, Gabriela Guarnieri Tebet, Camila Simões Rosa
Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Gênero. 3. Formação de professores. I. Gonçalves Fabricio, Mariana. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

ssinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da andidata Mariana Gonçalves Fabrício, realizada em 19/02/2020:

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi
UFSCar

Profa. Dra. Camila Simões Rosa
UFSCar

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti
UFSCar

Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
UNICAMP

rtifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Gabriela Guarnieri de Campos Teb pois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúd ecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi

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

Ao Theo, aquele que me faz ver pelos seus olhos.
Quem sempre me ajuda a enxergar muito além das linhas adultas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida durante a elaboração da pesquisa.

À Andrea B. Moruzzi, minha orientadora, pelo respeito e confiança depositados em mim e no meu trabalho, pelas palavras de incentivo e por tudo que me ensinou dentro e fora das salas de aula.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela oportunidade de aprendizagem. Ao Marcelo, pela parceria na representação discente, que muito me ensinou.

Ao Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto (EdIPIC), por me apresentar tantas profissionais competentes e inteligentes e por me proporcionar um grande crescimento acadêmico, intelectual, profissional e pessoal.

À todas as mulheres incríveis e inspiradoras que me apoiaram durante esse processo: Ana Maria, Maria Mercedes, Cassia, Fatima, Josefina, Carolina, Natalia, Gabrielle, Daniela, Munique, Isabella, Maria Clara, Milena, Maria Julia, Ligia, Milena, Ieda, Thais, Beatriz, Tamires, Julia, Gabriela, Valquíria, Sandra, Larissa, Gisele, Ione, Giovana, Camila, Jessica, Aline, Eloá, Lívia, Bruna, Odete, Emille, Clair, Kariny, Aline, Marina, Jahvana, Mariazinha, Fernanda, Claudia, Marcela, Flaísa, Beatriz, Camila, Mariana. Muito obrigada por (r)existirem.

Às famílias que nasci e aos familiares que escolhi. Ao Victor, meu parceiro, nos melhores sentidos que essa palavra poderia ter, pelo cuidado, compreensão, atenção, sensibilidade, inteligência e trabalho compartilhado. Ao Theo, pelos seis intensos anos de ensinamento contínuo e de reflexões; para quem sempre dedico minha melhor parte e quem me permitiu e permite diariamente ser uma mãe suficientemente boa. Aos meus pais, que tanto cuidam, amam e apoiam, nas piores situações e nas melhores alegrias da vida. Às minhas tias, que tanto trabalharam nessa vida e tanto continuam fazendo para serem sempre melhores; em especial, à minha madrinha Maria. À Natália, Carolina, Nina, Heitor e João, nossa família de coração.

Aos psicanalistas que atuam concreta e subjetivamente na minha vida e na de outros; em especial, à Juliana, que me acompanha há tanto tempo, e à Ana, que me garante maior tranquilidade no cuidado materno.

Aos amigos do Pedacinho de Chão: Gabrielle, Camila, Juliana, Julia, Priscila, Jorge, Vinicius, Mauro, Plinio, Lucas, Gregório, Caio, Rene, Pedro, Matheus, Gabriel. Por me ensinarem que existem outras possibilidades de afeto.

Aos meus alunos, tão pacientes e inspiradores, verdadeiros guerreiros na vida. Pela atenção, respeito e aprendizado.

Às professoras e colegas de aulas das disciplinas que cursei e eventos que frequentei durante esse processo, pelos momentos que dividimos.

À Unidade de Atendimento à Criança (UAC) – onde despertei para o tema da pesquisa –, suas professoras e coordenação. Ao Grupo de Mães e Pais Universitários (GMPU), companheiros de momentos divertidos embaixo das árvores com as crianças e outros nem tão divertidos dentro dos espaços de luta na Universidade.

Aos trabalhadores do SESC, que continuam mostrando outras possibilidades de educação. À arte e à mediação, nutrição da alma, esperança de construção de afeto, vontade de viver e continuar sendo surpreendida.

RESUMO

Essa dissertação tem por objetivo analisar a maneira pela qual os cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sudeste do país se reformularam para atender à Resolução Nº 002/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução Nº 002/2015 torna obrigatória a contemplação das discussões de gênero na formação docente por meio dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Através de uma problematização das condições de emergência desta política pública nacional, que normatiza a formação de professoras/es, e da elaboração de um levantamento dos seus desdobramentos nos cursos de pedagogia, investiga-se a maneira pela qual se formam docentes para a discussão de gênero na pequena infância. Esta pesquisa, de inspiração genealógica, baseia-se em uma análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Região Sudeste após a data de adequação prevista pela Resolução. A partir da busca por palavras-chave nos documentos foi possível observar as diversas saídas encontradas pelos cursos para se adequarem às novas exigências.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Pedagogia; Educação Infantil; Gênero; Genealogia.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the way in which the Pedagogy courses of federal universities in the Southeastern region of the country were reformulated to comply with Resolution No. 002/2015 of the National Education Council (CNE). Resolution No. 002/2015 makes it mandatory to contemplate gender discussions in teacher education along the pedagogical political projects of undergraduate courses in Pedagogy. As consequence of a problematization of the emergency conditions of this policy national public, which regulates the training of teachers, inferring about its consequences in pedagogy courses, which train teachers for small children. This research, of genealogical inspiration, is based on a documentary analysis of the pedagogical projects of the Pedagogy courses in the Southeastern region after the adequacy date foreseen by the resolution. The search for keywords in the documents, it was possible to observe the various exits found by the courses to adapt to the new requirements.

Keywords: Teacher Training; Early Childhood Education; Genre; Genealogy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos cursos de Pedagogia da região Sudeste conforme os Estados 57

Gráfico 2 – Progressão da abertura de novos cursos de Pedagogia no Brasil 65

Gráfico 3 – Distribuição por décadas do crescimento e abertura de novos cursos de pedagogia no Brasil 66

Gráfico 4 – Média do número de semestres mínimos exigidos para graduação 67

Gráfico 5 – Média do número de horas mínimas exigidas para graduação 68

Gráfico 6 – Progressão das palavras-chave pesquisadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia do Sudeste brasileiro 77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Pedagogia em Universidades Federais do Sudeste 69

Tabela 2 – Universidades Federais da região Sudeste e número de palavras-chave encontradas em seus Projetos Pedagógicos 76

Tabela 3 – Cálculo dos valores das médias de vezes em que as palavras-chave foram encontradas nos PPCs dos cursos de Pedagogia do Sudeste..... 78

Tabela 4 – Percentual de disciplinas optativas e obrigatórias as quais enunciam o tema gênero 82

Tabela 5 – Percentual de carga horária das disciplinas que abordam o tema gênero..... 82

Tabela 6 – Percentual de disciplinas que interseccionam os temas gênero e educação infantil 84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC's	Projetos Pedagógicos de Curso
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Vitória

UFVJM	Universidade Federal Dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFAL	Universidade Federal de Alfenas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

1 CRIANÇA, INFÂNCIA, PODER E EDUCAÇÃO INFANTIL 21

1.1 INFÂNCIA COMO DISPOSITIVOS DE CONTROLE 22

1.2 DISSOCIANDO A MATERNIDADE: PARA ONDE VÃO AS CRIANÇAS 24

2 GOVERNAMENTALIDADE DA CRIANÇA, DA INFÂNCIA E DAS MULHERES NO BRASIL – A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO 29

2.1 QUAIS LOCAIS OCUPARAM AS CRIANÇAS NAS LEGISLAÇÕES DE EDUCAÇÃO BRASILEIRAS? 34

2.2 QUAIS LOCAIS OCUPARAM OS ADULTOS QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS PEQUENAS NAS LEGISLAÇÕES DE EDUCAÇÃO BRASILEIRAS? 37

2.3 BREVE HISTÓRICO DA INSERÇÃO DO TEMA “GÊNERO” NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO 41

2.3.1 PENSANDO A RESOLUÇÃO NÚMERO 002/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 47

2.3.2 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO, NO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (SECADI/MEC) .. 52

3 BUSCA PELA METODOLOGIA E MÉTODO DA BUSCA 54

3.1 A GENEALOGIA EM MICHEL FOUCAULT E AS PESQUISAS DE INSPIRAÇÃO GENEALÓGICAS 55

3.2 PROCEDIMENTO METÓDICO 56

3.3 MEIOS DE OPERAR A GENEALOGIA EM EDUCAÇÃO: PESQUISAS DE INSPIRAÇÃO GENEALÓGICAS 59

4 PROJETOS PEDAGÓGICOS E DIRETRIZES DOS CURSOS FEDERAIS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL E A RESOLUÇÃO CNE 002/2015 63

4.1 MAPEAMENTO DOS CURSOS FEDERAIS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL 64

4.2 EMERSÃO DO TEMA DE GÊNERO NOS CURSOS FEDERAIS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL 73

4.3 EMENTAS DISCIPLINARES: A PALAVRA GÊNERO E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE INFÂNCIA 81

4.4 PRODUÇÕES DISCURSIVAS DENTRO DAS EMENTAS DISCIPLINARES 84

CONCLUSÃO 90

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 91

ANEXO I – Tabela de levantamento do tema "gênero" e do tema "sexualidade/sexuais" dentro dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia do Sudeste 95

ANEXO II – Disciplinas encontradas nas matrizes curriculares dos cursos sudestinos sobre infância e/ou gênero 108

CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DA DISSERTAÇÃO

Os anos de graduação foram os mais transformadores de toda a minha vida. Além das experiências acadêmicas e relacionais, tive a oportunidade de experienciar contextos de um país que eu pouco conhecia. Fazer-se psicóloga, a partir de uma formação extremamente preocupada com o rigor ético e científico dessa profissão, exige mudanças. Fazer-se mãe, também. Duas experiências que eu vivi de maneira concomitante e que me proporcionaram crescimento, curiosidade e alteridade.

No último ano de estágio tive a oportunidade de trabalhar com pessoas portadoras de HIV na rede de saúde pública do município de São Carlos. Com essa experiência, comecei a valorizar os espaços de direitos públicos e conheci pessoas e histórias que mudaram meu jeito de ver o mundo, de viver minha cidadania e de atuar dentro da psicologia.

Dentro desse processo, também compus o conselho da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como conselheira e mãe; lugar onde me vi, inúmeras vezes, questionando as construções e os desdobramentos da educação infantil que aconteciam ali e em outras universidades com unidades como a nossa.

Percebi-me interessada por questões que envolviam as discussões de gênero e educação infantil. “Como concatenar esses dois temas?”, eu me perguntava. Descobri que a UFSCar iria ofertar um curso de Especialização em Sociologia da Infância em 2016. Dentro desse curso encontrei uma pesquisadora que se debruçava nos estudos foucaultianos para investigar estes atravessamentos. Interessei-me por sua perspectiva analítica e pela possibilidade de reunir esses questionamentos em uma pesquisa.

Em 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar e tive a felicidade de ser contemplada com a orientação dessa mesma pesquisadora que havia me apresentado à intersecção dos estudos foucaultianos com a educação infantil.

Durante esse percurso, houve uma crise teórica dentro do meu projeto de pesquisa; as ideias ali contidas pareciam não condizer com o trabalho desenvolvido pela linha de pesquisa na qual estávamos inseridas. Eu desejava pesquisar a

formação de professoras/es[1] pelo viés foucaultiano, mas a linha em que nos encontrávamos tinha uma forte tradição e uma consolidada produção dentro de outras perspectivas. No meio do meu primeiro ano de mestrado, assumimos esse conflito teórico e fomos ao encontro da linha "Educação, Cultura e Subjetividade", na qual acreditávamos existirem mais conexões com as discussões suscitadas pelo viés teórico com o qual eu queria desenvolver o meu empreendimento de pesquisa.

A partir desse momento, as disciplinas indicadas e os conteúdos acessados passaram a fazer mais sentido para mim e o projeto de pesquisa foi reformulado e apresentado no Seminário de Teses e Dissertações do programa.

A nova pesquisa passou a investigar as mudanças dos projetos pedagógicos dos cursos federais de licenciatura em Pedagogia da Região Sudeste do Brasil a partir de normativa de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa normativa torna obrigatório que os cursos contemplem um determinado conjunto de temas. São eles: "questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural" (BRASIL, 2015). A centralidade desta pesquisa foi colocada nas discussões de gênero, a fim de esmiuçar quais eram as teias de construção social que permitiram o surgimento da imposição dessa discussão dentro da formação de professoras/es no Brasil.

Contudo, ainda em 2018, o pano de fundo das universidades e do país fora se alterando aos poucos. De crepe vermelho passamos para algodão cru. Era ano eleitoral e os embates governamentais e ideológicos começaram a se acirrar. De múltiplas disputas e ampliação das pautas de reivindicações à visibilidade, no fim do ano, nos vimos colocados em três grandes categorias de personagens: os vestidos de camisetas verde-amarelas, vermelhas ou brancas. Assistimos, no fim do espetáculo, exaustos e emocionados, a vitória dos primeiros supracitados.

No segundo dia do ano seguinte, a matéria de jornal anuncia: "Vélez confirma desmonte de secretaria da diversidade após Bolsonaro tuitar" (UOL, 2019). Secretaria essa, como será detalhado mais à frente, responsável por suscitar e normatizar as

[1] Adota-se a preferência por utilizar as duas generificaçãoes da palavra – professora e professor – ao conceber, em concordância com o que afirma Louro (1997) em suas publicações, a predominância linguística masculina e o significado de poder construído dessa maneira. Nas palavras de Dinis (2008a), "referir-se a mulheres e homens sempre na forma masculina, mesmo quando é superior o número de indivíduos femininos em um grupo escolar, longe de ser um ato inofensivo, favorece uma construção que privilegia sempre um dos polos. No entanto, o universal masculino é regra que persiste mesmo nos textos acadêmicos, embora sua universalidade seja questionável, visto que esta função não está presente em todas as línguas". (DINIS, 2008a, p. 487).

discussões de gênero dentro dos planos nacionais de educação e dos programas de governo das gestões federais anteriores.

Dado o contexto, essa pesquisa passou a ter mais marcadamente um caráter de registro histórico. A análise genealógica que buscava compreender as condições de emergência da Diretriz 002/2015 do CNE e seu desdobramento na reformulação de currículos das instituições federais do Sudeste passou também a tentar descrever e acompanhar as condições de apagamento desta diretriz e das discussões de gênero nos currículos de graduação.

Deste modo, a presente investigação se coloca como uma pesquisa genealógica, histórica, temporal e política. Nela, há uma busca por mapear os terrenos que fomentaram a inserção da temática de gênero no currículo dos cursos de pedagogia que trabalham com a especificidade da educação infantil, bem como por mapear uma documentação a respeito do momento da história do país em que houve a preocupação de que isso fosse fundamental para a formação de profissionais que lidarão com essa questão cotidianamente em seus fazeres laborais e institucionais. Como afirma Gatti (2011) em seu relatório sobre Políticas Docentes no Brasil,

> a América Latina viveu um paradoxo, pois, se, por um lado, as ameaças antidemocráticas diminuíram sensivelmente, por outro lado, a democracia não conseguiu ainda dar sentido à maioria das demandas da cidadania, em especial no que respeita aos setores mais empobrecidos, o que coloca mais desafios aos sentidos de um governo da educação e do seu papel para amplas camadas sociais. (GATTI, 2011, p. 14).

Tendo em vista a história como um movimento contínuo de disputa de poder, não temos mais a segurança desta primeira afirmação de Gatti (2011); por isso, essa pesquisa se compromete com essa busca, por meio de investimentos intelectuais e políticos.

INTRODUÇÃO

Por que separamos as crianças dos adultos? E, depois disso, para onde elas vão? Por que precisamos dividir o mundo por idades? Quais são as estruturas construídas a partir dessa separação? Como o Brasil encara essa separação? Como são as instituições separadas e preparadas para receber as crianças? Quais são os mecanismos colocados em funcionamento nas estruturas organizacionais modernas de controle das crianças? Como são os profissionais produzidos para receber essas crianças? Por que nos preocupamos em dizer quais são os requisitos para se cuidar e educar crianças dentro de espaços não domiciliares? Existem redes de produção de saberes sobre a criança brasileira? Como estas operam? Quais mecanismos de controle os adultos precisam dominar a fim de executá-los com maestria nas crianças sob sua responsabilidade? Por que falar de gênero com profissionais que atuam com crianças?

Esta pesquisa inicia-se com tantas indagações que a pretensão de respondê-las não caberia nos anos premeditados para sua finalização. Ancorada na perspectiva pós-crítica, a busca aqui empreendida é por encontrar a relação entre a criação governamental de uma pasta específica para as questões de gênero e direitos humanos e a construção de condições para a inserção obrigatória do tema dentro dos cursos de Pedagogia no Brasil, justamente por estes atuarem nos espaços de educação formal com crianças. Além disso, tem-se o intuito de descrever como essa obrigatoriedade é exercida e flexionada nos cursos do Sudeste do Brasil.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é analisar a maneira pela qual os cursos de Pedagogia de Universidades Federais da Região Sudeste do país se reformularam para atender à Resolução Número 002 de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os objetivos específicos são: resgatar os estudos sobre as condições de emergência do debate de gênero nas políticas públicas brasileiras a partir da década de 1980 e analisar as condições de inserção dessas discussões no campo da educação e nas legislações; investigar os meios de adequação feitos pelas Universidades Federais do Sudeste e pelos cursos de licenciatura em pedagogia em função da Resolução; levantar e discutir os processos de implementação dessa política nos projetos pedagógicos dos cursos e nas disciplinas ofertadas por eles.

É importante salientar que o percurso de pesquisa construído se volta muito mais para a busca das conexões que fazem emergir a Resolução 002/2015 e os

conteúdos dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia a partir dessa Resolução, do que à discussão de uma suposta identidade nos cursos de Pedagogia ou de licenciatura. Para esse tipo de interesse, podem ser citados os trabalhos de Portelinha (2015) e Gatti (2011), entre outros. Foi por meio dessas produções que se pôde chegar a um delineamento histórico das legislações que envolvem a formação de professoras/es no Brasil, mas a busca documental do presente trabalho se especificou e enfoca outras discussões dentro desta formação inicial.

Segundo Portelinha (2015)

> foi possível sustentar que a reconfiguração dos cursos de pedagogia, pós DCNCP, constitui-se pelos conflitos e contradições gerados entre os aspectos externos, os aspectos internos e as concepções anunciadas e consentidas em relação aos elementos teóricos-científicos e práticos-organizacionais da Pedagogia. (PORTELINHA, 2015, p. 12).

Muito embora as concepções epistemológicas sejam divergentes das concepções da presente pesquisa, estas convergem-se no entendimento de que são os conflitos de relações de poder que fazem emergir regras, normas e legislações para a garantia de uma determinada organização em um determinado tempo histórico e social.

Não se trata de analisar como estão escritas as leis e normativas para, assim, julgar se estas estão sendo implementadas corretamente. Ao fazê-lo, tomar-se-ia uma concepção de certo ou errado, bom ou mau, algo posto no trajeto epistemológico desde Nietzsche em “A Genealogia da Moral” (2017). Intenciona-se mostrar múltiplas cadeias de relações que constroem saberes e produzem poderes entre as linhas de causalidade que se emaranham.

Portanto, cabe afirmar que a inspiração para esta pesquisa encontra-se no método proposto por Michel Foucault, a genealogia, no qual o esforço de investigação está em “reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram” (FOUCAULT, 2017, p. 55). Essa proposta de inspiração genealógica para a investigação do tema de gênero dentro dos projetos pedagógicos surge pela compreensão de que quaisquer conceitos, marcadores sociais, perspectivas de análise, não são tomadas/os por acaso. O conceito *gênero* tem uma história, uma construção dentro de jogos de poder nos espaços em que fora cunhado.

No primeiro capítulo do trabalho, a atenção volta-se para um breve levantamento bibliográfico e teórico acerca da construção das concepções de infância e dos dispositivos de controle das crianças dentro do contexto moderno. Uma busca histórica e de inspiração genealógica para justificar a ideia de produções de saberes e poderes sobre a criança e a infância e os meios de utilizá-los para edificar instituições e legislações.

No segundo capítulo, o esforço é feito em função de resgatar estudos sobre a construção de uma separação institucional e legal para instituições que se responsabilizaram pelos cuidados e educação das crianças no Brasil, a partir do momento em que escolarizar as crianças de zero a seis anos tornou-se um direito das famílias brasileiras e um dever do Estado. Este capítulo também traz a intersecção proposta pela pesquisa entre o tema de gênero e a educação infantil no âmbito da formação inicial das/os professoras/es. Ali se encontra o entrelaçamento histórico e a discussão do currículo da formação de professoras/es para a justificativa do trabalho realizado na pesquisa.

Já no terceiro, encontra-se a justificativa metodológica da pesquisa e a descrição do método de investigação. Nele estão os aportes teóricos das pesquisas de inspiração genealógica. São estas teorias que embasam a investigação da presente pesquisa e justificam uma imersão nos documentos oficiais das instituições de ensino superior do Sudeste brasileiro, para a problematização das relações de poder-saber sobre a criança e do tema *gênero* institucionalizados.

No quarto capítulo, apresentam-se a descrição dos procedimentos metódicos e metodológicos utilizados para a produção dos resultados da pesquisa e os dados são expostos e problematizados conforme apareceram nas incursões documentais.

1 CRIANÇA, INFÂNCIA, PODER E EDUCAÇÃO INFANTIL

O que é “criança”? Essa pergunta só se faz necessária a partir do momento em que se dá conta dos processos aos quais é submetida uma pessoa ao longo da vida e de como se produzem, constroem, mobilizam discursos e ações para um determinado tipo de pessoa em um determinado tempo histórico.

Os estudos sobre a criança e a infância possuem diversos olhares e lançam mão de diferentes perspectivas para se construírem. As perspectivas teóricas e metodológicas muitas vezes se contradizem e entram em disputa para o exercício intelectual de controle sobre as crianças. A perspectiva adotada nesta pesquisa é a de que a infância e o sujeito dela, a criança, são produções discursivas criadas por entrelaçamentos de histórias de relações entre poder e saber, que se constituíram na ideia de que era necessário controlar e pedagogizar o sexo e a sexualidade infantil para se constituírem adultos normais. Esse pressuposto é adotado por Moruzzi (2012) em sua tese de doutorado e colocado como base para a ideia desta pesquisa.

Segundo a autora,

> Se a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade, produzida no interior dessa rede complexa de poderes e saberes que constituem diferentes práticas, entre elas as pedagógicas e as médicas, e ainda, se essa invenção possui algumas funções estratégicas, é possível compreender que a infância, tal como a sexualidade, é também um dispositivo histórico do poder. Esta é a reflexão proposta (...): realizar uma inflexão teórica ao pensar a infância a partir do conceito filosófico proposto por Foucault (1977) sobre a sexualidade, o dispositivo. Essa inflexão é a contribuição do presente artigo, pois possibilita compreender a maneira pela qual se configurou toda uma educação e o conjunto de artefatos que são dirigidos às crianças, para sua educação e sua normalização no interior de determinada compreensão do que é ter infância. (MORUZZI, 2017, p. 286).

Portanto, ao convergir com a ideia de que a infância é um dispositivo, justifica-se investigar quais são os mecanismos de controle institucionais praticados para a manutenção de concepções de infância e criança normais, dentro dos parâmetros históricos e sociais de uma determinada população e de um determinado tempo histórico. Desse modo, parte-se do pressuposto de que as instituições de educação infantil brasileiras possuem referências curriculares, e que seus profissionais também passaram por instituições com referências curriculares, que reproduzem a ideia de um determinado tipo de

infância normal, que custa ser construído e precisa estar em constante manutenção a fim de produzir crianças e, futuramente, adultos normais. Adultos normais estes que manterão essa mesma ordem e os discursos de produção dos corpos funcionando de acordo com esperado para o tempo e espaço colocados.

Ao mesmo tempo em que essas colocações são feitas e reafirmadas, assim como todos os discursos acadêmicos produzidos ao longo da história, faz-se necessário construir uma historicidade para a discussão e uma contextualização das redes que produziram a ideia da infância como dispositivo dentro das teorizações acerca dela. Para tanto, as sessões deste capítulo farão breves resgates teórico-discursivos dentro do que chamamos de uma perspectiva pós-estruturalista brasileira de infância.

1.1 INFÂNCIA COMO DISPOSITIVOS DE CONTROLE

A sexualidade foi um tema muito caro para Michel Foucault. Diversas publicações e investigações genealógicas do autor foram feitas a partir desse tema e das esferas que o compõem.

Foucault discorre sobre o controle da sexualidade dos sujeitos a partir do engessamento católico-cristão do século XVIII, depois das reformas protestantes e da decadência do feudalismo. Acrescido disso, o Iluminismo e as teorias que se construíram historicamente a partir dele produziram a necessidade de trazer à tona as causalidades das ações humanas. O autor em questão propõe um resgate investigativo aos teóricos desse momento histórico, a fim de traçar linhas dos percursos retóricos que amarram as construções sociais herdadas pela contemporaneidade.

Na investigação da medicina, mais precisamente da psiquiatria, temos Sigmund Freud como autor da importante teoria sobre as repressões sexuais vitorianas e o custo psíquico dessa tentativa de normalizar as pulsões sexuais que, segundo o autor, se criavam de maneira individualizada e inconsciente. Freud escreve sobre os determinantes sociais da constituição psíquica e da repressão sexual a partir da ideia de um aparelho psíquico inconsciente determinado pelas relações de desejo entre familiares; melhor dizendo, a partir da ideia de que os filhos desejam sexualmente seus pais e há um tabu social – o do incesto – que impede e causa

repudio a esse desejo. A partir dessa repressão, as crianças desenvolvem o que o autor chama de *Complexo de Édipo*.

O ponto de partida de Michel Foucault em seu trabalho de historicizar a condição sexual humana é o desenvolvimento dessa teoria por Sigmund Freud. Foucault mostra uma virada epistemológica alicerçada na ideia de que o sexo das crianças é anunciado e controlado a partir do poder. Um poder que esquadrinha, estuda, investiga, fala, proíbe, julga e normaliza as posturas sexuais humanas, infantis ou não.

Há, então, a produção do dispositivo da aliança, aquele que constrói, alimenta e protege o matrimônio como uma aliança indissociável baseada na economia do poder e no interesse em manter a ordem dos bens e da propriedade privada. O dispositivo da sexualidade, por meio da *sciencia sexualis*, vem tomar forma e espaço para atuar no substrato do anterior.

Michel Foucault não se debruça tanto na definição e expansão do conceito de dispositivo, mas alguns teóricos que se baseiam em seu trabalho o fazem. Para a composição de um dispositivo é necessário existir uma escolha de objeto estratégico, para depois preenchê-lo com elementos diversos que a ele se agrupam. Trata-se de uma rede que filtra em seus fios todas as produções discursivas, comportamentos, estruturas físicas, regras, instituições e valores, com o fim de deixar passar apenas o que for considerado normal para a subjetivação dos corpos individual e socialmente.

Moruzzi (2012) cunha a ideia da infância como um dispositivo, tal qual Foucault faz com a sexualidade. Segundo a autora, toda a retórica discursiva construída por Foucault em seu trabalho também permite enquadrar a infância como tal. Para se compor a infância como um dispositivo seria necessário, segundo a autora, baseada em pesquisas foucaultianas, ter

> As práticas médicas, as práticas pedagógicas e as práticas divisórias de gênero e sexualidade [que] configuram as linhas de enunciação, de visibilidade, de força e de subjetivação que caracterizam e compõem um dispositivo. Essas linhas operam sobre as crianças configurando-lhes um modo de viver sua infância e, por essa razão, é possível pensar na infância como um dispositivo. (MORUZZI, 2012, p. 296).

Pensando na ideia de uma separação da infância e na necessidade de produção de suas especificidades, surge a pergunta: depois de separar as crianças dos adultos, para onde elas vão?

1.2 DISSOCIANDO A MATERNIDADE: PARA ONDE VÃO AS CRIANÇAS? Dissociando a maternidade: para onde vão as crianças?

Desde o surgimento do que o historiador francês Phillipe Ariés chama de *sentimento de infância,* no século XVIII, temos a separação das crianças do mundo dos adultos na Modernidade (ARIÉS, 1978). A construção teórica do autor em "História Social da Infância e da Família" (1978) mostra os investimentos feitos em torno dos corpos infantis a fim de construir especificidades a serem resguardadas, vigiadas e controladas pelos adultos e pela família. A Igreja Católica e o movimento de resistência à perda de seus fiéis para o Protestantismo tiveram papel fundamental no aumento do rigor moral e normativo da família e de suas crias, com o objetivo de evitar maiores evasões.

Podemos citar como mudanças fundamentais da época: alterações nas construções civis das casas onde essas famílias habitavam, com o fim de separar as crianças do sexo dos adultos; as roupas e seus aparatos simbólicos para vestir as crianças; a nova disposição iconográfica dos artistas, que salientava a diferença abismal entre um adulto e uma criança – principalmente na investidura de aproximar crianças de anjos, seres assexuados da mitologia cristã.

Então, a partir desse momento na história ocidental moderna, começaram a surgir instituições que se encarregam do cerceamento das crianças para proteção, segurança e moralização das mesmas. Segundo Moruzzi (2012), é no investimento que se faz para o controle da sexualidade, reafirmando-a como um dispositivo de controle dos corpos, que se constrói uma ideia de criança e infância moderna e ocidental protegida desta sexualidade.

Assim, adotando a afirmação da autora, quando Foucault (2017) cunha o termo "dispositivo" para se referir a um conjunto "heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, (...) o dito e o não dito" (FOUCAULT, 2017, p. 364), que possui uma gênese histórica que responde a uma urgência temporal e circunstancial, podemos dizer, então, que a infância engloba todos esses elementos heterogêneos para se constituir.

A principal instituição moderna criada para a manutenção da infância e a proteção da criança é a família nuclear, com enfoque na mulher e em sua função materna de nutrir e cuidar dos filhos. Ou seja, aqui encontramos a figura responsável

por toda organização e gestão familiar da modernidade: a mulher-mãe, que se responsabiliza, como afirma Foucault (2001), pela manutenção e controle da ordem da *família canguru*: o filho protegido pela mulher-mãe e sendo provido sob os cuidados e controle de sua estrutura familiar.

Badinter (1980) traz a problematização do amor materno como um novo valor social inventado pela necessidade moderna de cuidado e controle das crianças. Em sua argumentação, traz três produções discursivas criadas e consolidadas durante o século XIX para o convencimento social da necessidade de mães.

A primeira das três produções discursivas fundantes da família moderna trata-se do *discurso econômico*, amparado pela demografia, no qual a população é colocada como essencial para a construção de um país e a criança "adquire um valor mercantil" (BADINTER, 1980, p. 153), visando sua preciosidade futura ao se tornar um trabalhador industrial ou um integrante do poder militar.

Já o segundo, o *discurso Iluminista*, no qual as ideias de igualdade entre os homens e felicidade individual eram algo ideologicamente almejado e possivelmente tangível, vem ao encontro da ideia de que o homem é algo valioso socialmente e à mulher cabe cuidar (com amor) para que os descendentes também venham a se tornar esses homens. E, assim, sucessivamente, constituindo uma genealogia de felicidade familiar e individual voltada para a centralidade da figura masculina na sociedade e invisibilização da mulher e das crianças.

O terceiro discurso, o *discurso dos intermediários*, coloca a mulher na posição de principal interlocutora dos homens na sociedade. Portanto, em consonância com os discursos anteriores, é dada às mães a compreensão de que a falta de comunicação ou a insuficiência de seu trabalho geram conflitos sociais e desencadeiam inúmeras consequências, não somente à sua família, mas à toda a sociedade.

Para que esses discursos se fizessem valer, os cientistas modernos começaram a colocar as temáticas infantil, familiar e maternal em evidência ao falarem sobre como e por que as crianças deveriam ser separadas dos adultos e entre si e de quais maneiras cada uma delas poderia contribuir futuramente para a sociedade.

Sigmund Freud, durante o século XX, apresentou as ideias do desejo infantil de fazer sexo com a mãe e da interdição desse incesto pela sociedade representada e executada pela figura do pai. Desse modo, a criança se construiria a partir da resolução desse trauma durante sua infância.

Jacques Rousseau argumenta que todas as crianças são naturalmente boas; ou seja, segundo o autor, existe uma essência naturalmente boa nas crianças, que poderiam, a partir do contato com seu entorno, se corromper com o passar dos anos.

Amos Comenius desenvolve uma série de normativas para a separação das crianças dentro das instituições, a fim de preservar seus corpos e de isolar as crianças boas das ruins, acreditando na influência que os pares poderiam exercer dentro de instituições onde haveriam concentrações de crianças a serem educadas.

Jean Piaget e Lev Vygotsky são autores da tradição epistemológica experimental de Wundt e apresentaram trabalhos teóricos baseados na cognição humana para o desenvolvimento social e intelectual das crianças, acreditando nos investimentos necessários para se produzir adultos normais e produtivos.

Piaget, autor amplamente utilizado na educação de crianças, propõe a investigação e separação de etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças, com o objetivo de levar em consideração essas etapas ao se fazer estimulações ambientais necessárias para que as crianças se desenvolvam saudáveis e normais. Muito influenciado pelos estudos de Charles Darwin, Piaget acreditava em uma força natural de desenvolvimento e evolução da criança.

Vygottsky, com a influência dos teóricos sociais russos, argumenta que essas etapas de desenvolvimento se constroem de acordo com a interação social entre a criança e seu ambiente. Ou seja, ao mesmo tempo em que parte do entendimento de que a criança possui uma tendência natural ao desenvolvimento, de acordo com o pensamento de Piaget, Vygottsky enfatiza a influência da interação entre a criança e seu meio social para o desenvolvimento normal dos processos mentais infantis.

Outros autores, ao longo da história do desenvolvimento das práticas pedagógicas, também colocaram as crianças e a infância como centro de atenção de práticas corporais, comportamentais e sociais em suas teorias, alegando que era necessário atentar-se aos corpos infantis para que estes pudessem ter uma vida adulta normal.

A aliança entre a ciência moderna e o avanço do industrialismo consolida a escola como *locus* de concentração das crianças na Modernidade. O que antes era relegado à família, passou a ser também preocupação de Estado. As crianças precisam sobreviver para manter a ordem capitalista de produção e comercialização de bens. Além disso, a investidura sobre a contenção do sexo infantil continua sendo

parte importante da educação das crianças, a fim de manter o poder cristão dentro e fora das instituições religiosas.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), feita em âmbito global após o fim da Segunda Guerra Mundial, também é um importante documento a ser colocado em evidência. Em seu texto, está contido o discurso de que as crianças são sujeitos diferenciados dos adultos no que diz respeito a respaldos legais. Este documento foi responsável pelo início de uma pressão sobre os países para que estes começassem a garantir direitos, então conquistados, desses grupos.

Durante as guerras, aconteceram inúmeros atentados contra as crianças dos países envolvidos e, a fim de garantir que isso não voltaria a acontecer, a Declaração tornou-se o documento fundante das políticas mundiais de proteção à criança. Dentro da perspectiva deste trabalho, não se pode deixar de problematizar as concepções de criança e infância presentes no documento, que admite como norma um determinado conjunto de direitos e deveres para manutenção da criança *normal*, a serem adotados para todas as crianças dentro dos países signatários deste acordo, como podemos notar em:

> A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança. (BRASIL, 1959, p. 1).

Como passível de produção de discursos e disputas de poder, se pode reafirmar a ideia de Moruzzi (2012) sobre a infância, de que esta pode ser encarada como um “dispositivo [que] também regulamenta a criança, constituindo-a em ‘sujeito infantil’, estabelece uma pedagogia e uma ciência da infância que, podemos dizer, ocupa-se também da preservação da espécie, a criança” (MORUZZI, 2012, p. 62). Ou seja, a partir das produções discursivas, normativas e comportamentais sobre a infância moderna, constituem-se novos saberes e disputas de poderes regionalizados e historicizados. É sobre estes que o próximo capitulo irá tratar.

O Brasil, sendo um dos países signatários da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de tradição colonizada e escravocrata, adota uma construção normativa e institucional sobre as crianças e a infância brasileira. Desenvolve, ao

longo dos anos republicanos e democráticos, uma série de legislações e normativas estatais para a manutenção dos corpos infantis brasileiros.

O capítulo seguinte também oferece um breve panorama da luta feminista brasileira para a problematização da condição feminina e do acesso das crianças às instituições de ensino como um direito tanto das famílias quanto da própria criança.

2 GOVERNAMENTALIDADE DA CRIANÇA, DA INFÂNCIA E DAS MULHERES NO BRASIL – A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO

Entre as décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais feministas brasileiros começaram a reivindicar maior abertura no mercado de trabalho. Assim, com a conquista do direito de trabalhar fora de casa por parte das mulheres que não estavam inseridas no mercado[2], estas buscaram lugares onde pudessem deixar seus filhos durante o expediente.

Havia também, no Brasil, a segregação de classes sociais; sendo o cuidar atribuído às crianças pobres e tidas como vulneráveis e o educar voltado às crianças ricas ou de classe média – que poderiam usufruir de certo tipo de aprendizagem. Portanto, às crianças pobres cabiam políticas assistencialistas e de controle social, ao passo que às ricas, cabiam práticas de antecipação da escolarização.

Essas afirmações se baseiam no trabalho de pesquisadores da infância e das instituições, como Kishimoto (1988), que descreve as creches no estado de São Paulo apresentando-as como asilos de crianças abandonadas e discorre sobre a transição destas para instituições de abrigo e guarda da criança no horário de trabalho dos pais. Essa mudança data de meados dos anos 1920, quando as famílias, estimuladas pela expansão industrial, deixavam seus filhos em troca de baixos valores e iam trabalhar nas fabricas recém-instaladas no Brasil.

> Estimuladas pela expansão industrial e favorecidas pela ausência de fiscalização, multiplicam-se creches [...] sem as mínimas condições para atendimento à criança em idade pré-escolar [com menos de cinco anos]. Conhecidas por absorver apenas funções de guarda de crianças não merecem a atenção do governo, que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar comercialmente tais casas. (KISHIMOTO, 1988, p. 26).

Para além dessas instituições de tutela assistencialista – as creches –, também existiam (e ainda existem) instituições filantrópicas, de cunho religioso e

[2] Aqui faz-se necessário um adendo ao dizer que as mulheres não possuíam o direito de trabalhar. Conforme apontam pesquisas, "os diferentes retornos auferidos pelas mulheres de uma luta que se pretendia universalizante tornava insustentável o não reconhecimento do peso do racismo e da discriminação racial nos processos de seleção e alocação da mão-de-obra feminina, posto que as desigualdades se mantêm" (CARNEIRO, 2003, p. 121). Ou seja, a reivindicação feminista de direito de acesso ao trabalho pode ser atribuída as mulheres brancas, ao passo que a pauta para as mulheres negras era de melhoria nas condições de trabalho e remunerações, visto a história escravocrata e excludente das mulheres negras e seus direitos.

moralizador, com a função de acolher e assistir crianças pobres no horário de trabalho de seus pais.

Kuhlmann Jr. (2001) apresenta as instituições de cuidado infantil com seus caráteres e concepções assistencialistas a partir desse mesmo período histórico, no qual os discursos começavam a enunciar uma responsabilização do Estado pela assistência social e infantil.

O caráter assistencialista destas instituições ganha uma nova roupagem. Preocupadas com a mortalidade infantil, motivadas pela construção de uma infância normal, recebem tanto crianças abandonadas quanto filhos de trabalhadores, compondo um ambiente que educa para a submissão, para a obediência e para a conformação com o estado de pobreza.

> A educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação (...). A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. (KUHLMANN JR., 2001, p. 182).

Essas instituições traziam consigo os discursos de modernização, com princípios filosóficos liberais que combatiam as concepções de caridade e de piedade inculcadas pela igreja. A transição do controle dos corpos da igreja para o Estado foi internacional e define a mudança de um tipo de pensamento colonial para o liberal, marcando o período de transição histórica do Brasil Colônia para um país republicano com fortes influências cientificas e culturais dos Estados Unidos.

Como afirma Kramer (2006)

> as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. (KRAMER, 2006, p. 799).

Essas ações estatais voltadas às crianças eram e ainda são dirigidas por grupos religiosos, políticos, médicos higienistas, juristas e pedagógicos. Isto reafirma a análise da infância como um dispositivo do poder, pois é a partir destes mecanismos

que, dentro das instituições públicas em que se recebem crianças de famílias trabalhadoras e pobres, se normatiza e forja uma infância considerada normal.

Kuhlmann (2000) corrobora esta ideia ao acrescentar a ideia que, apesar de existir um esforço em corrigir as carências infantis das camadas populares, não há interesse em equiparar o desenvolvimento e estimulação das crianças de diferentes classes socias. O autor afirma que

> a concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Segundo Barreto (2003) e, também, o documento da “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação”, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com pesquisadores da área de educação em 2004, os registros de atendimento das crianças de quatro e cinco anos na década de 1970 eram de instituições filiadas ao Ministério da Educação por meio da extinta Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) e do Ministério da Previdência e Assistência Social em parceria com instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais (BRASIL, 2006).

No fim dos anos 70, segundo esse mesmo documento, a demanda por creches e pré-escolas aumenta conforme as mulheres se inserem no mercado de trabalho brasileiro. Consequentemente, houve maior interesse na educação da criança, embasado por uma contribuição da cada vez mais ampla produção científica sobre ela, que colocava experiencias pedagógicas institucionalizadas como positivas. E, também, ao passo que o Estado oferta vagas em creches, há a criação de leis que obrigam as indústrias a acolher a demanda por espaço para crianças de mulheres trabalhadoras. Como afirma Kuhlmann (2000):

> No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000, p. 4).

Rosemberg (1989), em um dos seus textos clássicos sobre as creches, já citado anteriormente, afirma que essa demanda surge no Brasil pela falta de rompimento com a

> representação idílica da socialização da criança pequena pela maternagem compulsória, não sendo tida como uma instituição destinada a todas as crianças, mas apenas como um equipamento substituindo certas mães: aquelas que trabalham fora [de casa] (ROSEMBERG, 1984, p. 4).

Ou seja, ao tornar a creche como um equipamento substituto da relação ideal da criança com sua mãe, proposta pelo cientificismo das relações aos moldes da ciência do século XX, acaba-se por considerar a creche como um mal menor (ROSEMBERG, 1984), um local de reduzir os danos causados pelo rompimento da relação materno-filial. Essa ideia produz, ao mesmo tempo, a culpabilização da mulher por sua inserção no mercado de trabalho em detrimento da qualidade de criação de seus filhos e uma desvalorização do trabalho e função da creche em relação às crianças.

Mesmo assim, a necessidade de ampliação da quantidade e da qualidade da oferta de creches urge e, em 1979, é criado o Movimento de Luta por Creches, reunindo mulheres que se identificavam ou não com a pauta feminista. A partir dos anos 1980, com a pressão feita pelos movimentos sociais da época pela ampliação e garantia dos direitos, foram se criando aparatos governamentais para a absorção das crianças de famílias trabalhadoras. Estes direitos eram entendidos como direitos assistenciais das mães trabalhadoras, para que cuidassem de seus filhos durante seu expediente.

Rosemberg (1984) aponta para uma absorção estatal da pauta popular de demanda por creches e uma subversão feita para o freamento dos gastos em creches: instalação de unidades próximas às camadas mais populares e contratação de militantes para comporem os quadros do funcionalismo público. Desse modo, foi possível diminuir tanto quanto desejado o número de unidades de creches em São Paulo e enfraquecer a luta das mulheres pelo direito de acesso às creches no período entre o fim da Ditadura Militar no Brasil e o início do movimento democrático do país.

Outra questão fundamental para a discussão das creches e da infância é o que Foucault chama de *governamentalidade*. Ao entender que segurança, população

e governo são inter-relacionados e codependentes, Foucault (2017) apresenta a historicidade europeia da tradição da *arte de governar*. A esta arte o autor atribui a qualidade de continuidades ascendente e descente. A primeira, relacionada com a pedagogia do príncipe, diz que antes de governar aos outros, deve-se governar a si mesmo e aos seus. A segunda, relacionada com a pedagogia da polícia, é entendida como a lógica de que se o Estado funciona e governa bem, seus governados também o farão bem.

Assim, o autor define governamentalidade como

> conjunto construído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2009, p. 143).

Nos dois casos a governamentalidade baseia-se na ideia de uma economia política do poder; uma economia que prioriza o controle antes da punição, para evitar maiores gastos gestores e públicos. Como ilustração do conceito cunhado por Foucault, pode-se citar uma série de órgãos que passam a funcionar a fim de normatizar a vida das crianças em âmbito mundial, como: o Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), em 1946; a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), em 1948. Acrescentando os normatizadores em âmbito nacional, houveram: Departamento Nacional da Criança, em 1940; o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941; o Instituto Nacional de alimentação e Nutrição (INAN), em 1972; o Projeto Casulo, em 1974; a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), em 1975.

Bujes (2002) aproveita esse conceito para flexioná-lo à perspectiva da criança. Portanto, apresenta-o pensando na governamentalidade dos corpos infantis dentro do contexto da educação e faz a seguinte afirmação:

> os modos de operar de um poder insidioso, onipresente, capilar – um poder modesto, desconfiado mas permanente –, cuja forma de expressão é uma maquinaria que se encarrega da regulação da infância – tanto uma racionalidade governamental quanto um conjunto de tecnologias que se apoiam num sistema de expertise, cujo objetivo é tornar pensável a vida das populações, neste caso a infantil, para nela intervir. (BUJES, 2002, p. 19).

Para uma política da economia, entendendo o poder como um produtor, aponta-se a construção de estratégias de governamentalidade das crianças e surge, desse modo, a necessidade de vasculhar os mecanismos históricos que operavam e ainda operam a governança dos corpos infantis. Uma das maneiras encontradas para tal é investigar a governamentalidade das crianças dentro da legislação brasileira e, depois, partir para o enfoque do trabalho na Resolução 002/2015.

2.1 QUAIS LOCAIS OCUPARAM AS CRIANÇAS NAS LEGISLAÇÕES DE EDUCAÇÃO BRASILEIRAS?

A Constituição Federal de 1988 leva em consideração a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e coloca o acesso à educação por meio de creches, pré-escolas e escolas como um direito social da criança brasileira. Esse grande marco legal democrático brasileiro aconteceu em 1988, com a elaboração e implementação da Constituição Federativa Brasileira; momento no qual o Brasil se estabeleceu como uma República Federativa Democrática Presidencialista.

A partir deste momento histórico, diversas mudanças ocorreram e ainda ocorrem no país. No âmbito da educação (mais especificamente da educação infantil, para a qual nos voltamos neste trabalho) essas mudanças consistem na retirada de um ideário assistencialista, confessional e clientelista das instituições de ensino brasileiras, em função do firmamento da educação pública como um direito de todos os cidadãos. Com esta nova concepção de educação – um dever do Estado e um direito do cidadão – inúmeras conquistas sociais se consolidaram através de marcos regulatórios na legislação brasileira.

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entra em vigor, também respaldado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança. Nele, o acesso à saúde, educação, alimentação, saneamento básico, segurança, lazer, o brincar, entre outros itens, foram colocados como direitos das crianças brasileiras. Ou seja, a criança passou a ser reconhecida como cidadã, munida de direitos sociais previstos por lei, independente das condições de suas famílias. A condição de dever do Estado para com as crianças do acesso à creche e à pré-escola foi reforçada.

Em 1994, o então Ministério de Educação e Desporto, na gestão do presidente Itamar Franco, realizou um grande encontro de pesquisadoras da Educação Infantil.

O objetivo do encontro, intitulado “Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), era debater e tirar encaminhamentos sobre a formação dos profissionais que atuam com pequena.

A partir do encontro foi construído um documento, denominado “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, publicado em 1994 pelo mesmo ministério. Neste documento, que reproduzia uma série de artigos apresentados durante o evento, encontramos a defesa de uma formação profissional que abarcasse as especificidades da educação infantil no contexto brasileiro – não mais adotando o viés assistencialista voltado para o atendimento das crianças pobres, mas sim, o direito da criança de 0 a 5 anos de frequentar uma instituição de Educação Infantil.

Desse modo, a defesa feita pelas pesquisadoras foi a de que as crianças possuem o direito de ter um atendimento qualificado que compreenda e respeite suas necessidades e diferenças sem que o educar e o cuidar estejam desassociados:

> Se a educação infantil se fundamenta no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil (KRAMER, 1984, p. 78).

Em 1996 também entrou em exercício a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em consonância com o ECA, reconheceu o dever do Estado de prover a educação e o direito das crianças de frequentarem a escola. Além do direito ao acesso, a LDB procura assegurar às crianças o atendimento de qualidade, por meio de infraestrutura e formação inicial básica de professoras/es, além da formação continuada destas/es. Prevê, também, repasse de verbas governamentais para a Educação Básica com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira de impacto em todo território brasileiro, foi promulgada em 1996, durante um dos primeiros governos eleitos através do voto democrático direto. Nela, a concepção dos objetivos da educação está definida pelo Artigo Nº 2º:

> “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 7).

Portanto, a partir dessa definição, entendemos que o educando fica sob tutela da família e do Estado para a garantia do seu direito de acesso à educação. Porém, ao passo que estes pontos ficam marcados como obrigatoriedades legais do país, dos estados e municípios, encontramos diversas dificuldades enfrentadas para a garantia da efetivação das leis, acesso à escola e qualidade do ensino até o atual momento.

Apesar de os padrões de qualidade variarem quanto ao tempo histórico e disposição dos campos de disputa de poder, itens como espaço físico adequado, materiais disponíveis às crianças adequados, formação do profissional e proposta pedagógica, são os mais invariáveis ao longo do desenvolvimento de documentos oficiais sobre a educação infantil (BRASIL, 1994; BRASIL, 1996; BRASIL, 2000; BRASIL, 2006; BRASIL, 2017).

Já o acesso das crianças às instituições de ensino é problematizado primeiro na perspectiva da capacidade governamental e de financiamento para o acolhimento da demanda de crianças nas instituições de educação infantil e, segundo, no que diz respeito ao que será ofertado a estas dentro desses espaços. A obrigatoriedade da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que gera maior acolhimento da demanda por institucionalização das crianças, produz o aceleramento da alfabetização e escolarização das crianças pequenas.

Dentro de tantas disputas e discussões simultâneas entre acadêmicos, teóricos da educação e da infância, instâncias governamentais, movimentos sociais e demandas civis, deve-se destacar também a demanda pela formação de profissionais para atuar com a pequena infância. A partir do momento em que a criança pequena se torna sujeito de direitos pela legislação brasileira, a preocupação em torno da qualidade do seu cuidado e de sua educação também começa a ser visibilizada e discutida tanto nas instituições de ensino quanto nas esferas macropolíticas de educação. Como aponta Kishimoto (1999)

> a história demonstra que a qualificação em nível superior já vinha sendo feita desde os anos 30, pelo curso de pedagogia. Nas últimas décadas, a pedagogia vem sendo reformulada em processo de intensa revisão curricular, procurando ajustar seu projeto pedagógico, tendo em vista atender a padrões de qualidade (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

Um dos objetivos da presente pesquisa é colocar em evidência a relação entre a construção da infância, as demandas que esta produz e a resposta governamental a essas demandas. Em específico, a construção sexista da infância, a demanda pela igualdade de gênero e a emergência da Resolução 002/2015, que obriga as licenciaturas a inserir em seus PPCs e disciplinas a discussão do tema. Desse modo, a formação inicial das/os professoras/es da pequena infância é um tema caro para esta investigação. Por meio dos constructos colocados nos documentos regulatórios da formação inicial de professoras/es é possível esboçar o jogo de forças que estabeleceu algumas das regras para a formação destas/es.

Na próxima sessão, em um breve percurso histórico, serão apresentados os marcos regulatórios do ensino superior no Brasil para os cursos de licenciatura e Pedagogia para, então, demarcar a inserção histórica e contextualizada do tema de gênero nas legislações brasileiras.

2.2 QUAIS LOCAIS OCUPARAM OS ADULTOS QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS PEQUENAS NAS LEGISLAÇÕES DE EDUCAÇÃO BRASILEIRAS?

Desde o início do processo legislativo e normativo das instituições de ensino voltadas para a pequena infância, a partir da Constituição Federal, algumas mudanças ocorreram nas legislações e afetaram diretamente a profissionalização docente no Brasil. Ao longo da história, a imagem do profissional que atua com crianças nas instituições públicas e privadas adquire novas características e impõe desafios tanto de dentro das instituições para fora, quanto das instâncias normativas e acadêmicas para dentro.

Rosemberg (1984) defende que as creches seriam um *mal menor* ao afirmar que no começo do movimento pela abertura destas a reivindicação se centrava no direito de as mulheres saírem de suas casas e desfrutarem das esferas pública e privada sem estarem restringidas aos cuidados com a criança. A partir da Constituição Federal, na qual a educação passa a ser um direito da criança de viver sua infância para além dos espaços domésticos e familiares, a função da creche muda.

Mudança essa que produz uma série de desencadeamentos sociais. Pois, se é direito da criança ter acesso à educação e à uma educação de qualidade, faz-se necessário qualificar as instituições e os profissionais que nelas atuam. Para tanto,

investimentos intelectuais, sociais e – de maneira menos expressivas – financeiros foram feitos ao longo do tempo, com o fim de qualificar os trabalhadores que atuam na pequena infância.

Estão entre eles a instituição do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1994; a realização da primeira Conferência Nacional de Educação para todos, em 1994; a reabertura do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1995; a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996; o aceite das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, em 1999; o estabelecimento de metas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; a emissão da Política Nacional para Formação de profissionais da Educação Infantil, em 2006; a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, também em 2006; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007; a criação do Plano Nacional de Formação de Professores, em 2010; o lançamento das Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Básica e das Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Infantil, ambas em 2013; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior da Resolução 002/2015.

Na visão das importantes autoras da infância no Brasil

> na primeira década do século, a educação infantil foi atropelada, em um período em que as redes ainda estavam se adaptando às mudanças, com a incorporação da creche e dos convênios, a formação dos professores em nível superior e a LDB de 1996. Uma sequência de mudanças desse porte, para gerar efeitos positivos, precisaria de um cuidadoso processo de esclarecimento, orientação e preparação, não só junto às escolas, mas junto às famílias e às crianças. (CAMPOS; COELHO; NASCIMENTO, 2011, p. 211).

Todos estes marcos citados acima servirão de suporte de análise das condições de emergência de políticas públicas brasileiras para a formação dos profissionais que atuam na educação infantil com a pequena infância[3]. E, mais

[3] Para justificar o uso do termo *pequena infância* ao longo deste trabalho é necessário compreender que se parte do pressuposto de que a infância é uma categoria de análise de pesquisas. Anete Abramowicz, Ana Lucia Goulart Faria, Fúlvia Rosemberg, Sonia Kramer, Maria Machado Malta Campos e Tizuko Morchida Kishimoto são

especificamente, no que concerne ao currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia do Sudeste, às questões de gênero na formação de profissionais que atuam com essa pequena infância.

A fim de nos voltarmos para o objetivo do trabalho, o educando da pequena infância é a criança de 0 a 6 anos que tem o direito de acesso à Educação Infantil. Para a faixa etária de 0 a 3 anos, é dever do Estado ofertar vagas nas creches municipais e direito da criança acessá-las; já de 4 a 6 anos, é dever dos pais matricular a criança na pré-escola e dever do Estado garantir vagas suficientes para tal, em instituições que apresentem infraestrutura e profissionais de qualidade.

Campos, Coelho e Nascimento (2011) apontam que mesmo com os esforços empregados para a formação e qualificação da profissional que atua na educação infantil, com a formação em Pedagogia, existe um temor de exclusão das profissionais mais qualificadas. Essas exigiriam da gestão governamental um piso salarial mais elevado e condições de trabalho específicas, pela compreensão da importância da pequena infância. Em suas palavras:

> Temo que, quanto maiores forem as exigências para quem é chamado de professor, menor seja seu emprego pelas redes municipais, pressionadas para expandir matrículas e com problemas de orçamento. (CAMPOS; COELHO; NASCIMENTO, 2011, p. 208).

Dentro desses esforços de qualificação feitos pelo Estado, destaca-se a normativa de interesse da presente pesquisa, que posteriormente será mais bem detalhada e problematizada. Em 2015, o CNE emitiu uma Resolução que visa alterar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, incluindo diversas obrigatoriedades de reformulação destes: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.” (BRASIL, 2015, p. 1).

Com essa Resolução, passa a ser obrigatória a inserção de temas que produzem visibilidade às desigualdades sociais do país nos projetos políticos pedagógicos de todos os cursos por ela regulamentados.

São eles:

---

apresentadas no livro “Estudos da Infância no Brasil” (2015) como autoras que trabalham a infância como uma categoria histórica e socialmente construída passível de análises sobre, para e com as crianças. E é dentro desta perspectiva, próxima da Sociologia da Infância, que o presente trabalho se encontra.

> direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

Retomando as perguntas clássicas de Rosemberg (1984):

> Que papel o Estado vem assumindo como interlocutor dos movimentos sociais? Qual o poder dos movimentos sociais em influenciar políticas globais? (..) Que papel os movimentos sociais vêm atribuindo a seu próprio poder e ao poder do Estado e quando elegem prioridades de lutas e estratégias?" (ROSEMBERG, 1984, p. 78).

As respostas são inúmeras e para cada uma delas caberia um esforço cientifico de investigação no contexto brasileiro de 1984 até o presente momento. Nesta pesquisa, será dado destaque ao poder dos movimentos sociais – mais precisamente, dos movimentos de mulheres e da população LGBT[4] – brasileiros em pautarem discussões governamentais, incluírem suas reinvindicações nas pastas do governo, inserirem-se e serem absorvidos pelo Estado e produzirem uma normativa em nível federal que obriga a inserção de algumas pautas de grupos minoritários na formação de professoras/es no Brasil.

Faria (2006) aponta para um pequeno número de discussões sendo feitas na maior reunião nacional de pesquisadores da educação no início dos anos 2000:

> Nos últimos anos, essa situação não foi resolvida, mas com certeza foi amenizada num cenário complicado onde apenas 3% das pesquisas apresentadas nos congressos da ANPED analisaram as relações de gênero. Finalizo insistindo que a superação da desigualdade com certeza passa pela educação desde a primeiríssima infância em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças. (FARIA, 2006, p. 287).

Essa lacuna nas pesquisas já não é mais a mesma. Desde que as reinvindicações minoritárias passaram a produzir efeitos nas políticas públicas brasileiras há também um aumento da produção discursiva em pesquisas das ciências humanas sobre mulheres, feminismo, população LGBT, etnicidade, racialidade,

[4] O termo *população LGBT* se refere ao grupo identitário de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e as demais categorias da sigla que não cessa de crescer e reivindicar suas letras representativas no enunciado. Todas as pessoas que divergem da norma heterossexual e cisgênera encontram-se, no caso desta pesquisa em específico, colocadas sob o guarda-chuva da sigla *LGBT*.

diferenças, entre outras temáticas. Porém, as desigualdades no Brasil não estão superadas. Portanto, ainda é necessário resistir, insistindo na ideia de que gênero é um tema fundamental a ser discutido pelas/os professoras/es que irão trabalhar com a pequena infância.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA INSERÇÃO DO TEMA “GÊNERO” NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

O exercício teórico, técnico e acadêmico deste trabalho é, entre outros, o de cruzar docência, pequena infância, gênero e legislação brasileira. São muitos os fios que despontam dessa trama, porém, esse entrelaçamento permite uma visão histórica sobre a Resolução 02/2015 e seu ponto de diferenciação das demais legislações em educação no Brasil – a obrigatoriedade em se enunciar a temática de gênero às professoras/es em formação.

Cabe perguntar: então, onde está o *gênero*? A primeira resposta, coerente à perspectiva adotada neste trabalho, seria: na história. Conforme Louro (2014) “o conceito de gênero (...) está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo (...) implicado linguística e politicamente em suas lutas” (LOURO, 2014, p. 18). Não há como desassociar o conceito cunhado acadêmica e politicamente de sua historicização dentro dos movimentos de lutas de mulheres por igualdade de direitos.

Gênero seria, portanto, uma categoria de análise da diferenciação histórica e social dos corpos, que se dá a partir da ideia de que o sexo biológico e o fenótipo físico humano são determinantes de privilégios e desigualdades sociais. Ao se nascer com um órgão genital específico, cria-se uma demanda social e uma expectativa de comportamentos a serem cumpridos ao longo dos anos com o intuito de forjar uma necessidade de vida e consumo generificada e socialmente naturalizada.

A problematização das normas sociais de gênero inicia-se com os movimentos feministas em prol do direito de trabalho e de voto, como já discorrido no primeiro capítulo. É através das questões suscitadas pelo exercício político e intelectual que se passa a investigar quais são os efeitos sociais dessa construção binária de sexo e gênero.

Os estudos realizados por Araújo e Adrião (2017), em publicações feitas por instâncias nacionais de diretrizes e leis, têm por objetivo mostrar brevemente a produção discursiva de equipamentos governamentais no que tange as mulheres e o tema “gênero”, com o fim de pensar a inserção deste debate na legislação de educação e formação docente. As autoras, ao realizarem um “exercício de inspiração genealógica que buscou desenvolver uma análise sobre as políticas para mulheres no Brasil” (ARAÚJO; ADRIÃO, 2017, p. 1), fazem uma investigação de momentos de tensões e produções de verdades e equipamentos governamentais para e sobre as mulheres e a temática de gênero na história brasileira. As autoras anunciam seu posicionamento ético político feminista, entendendo as produções acadêmicas como estratégicas para a disputa de poder entre os diversos tipos de regimes de verdades.

Araújo e Adrião começam o seu trabalho apontando os diferentes tipos de organizações civis de mulheres que existiam no começo do século XX no Brasil (anarquistas, liberais e socialistas). Com o golpe militar de 1964 outras formas de organização foram articuladas, para dar conta da regressão dos direitos civis durante o regime ditatorial. Como forma de resistência a esse processo foi criado o *Movimento Feminismo pela Anistia*. Nesse tempo histórico houve um aumento da comunicação e troca entre o movimento feminista brasileiro e grupos estrangeiros, fortalecendo a ideia de igualdade de direitos entre os gêneros, devido à onda conservadora mundial.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a *Década Internacional da Mulher*, contando com a participação e diálogo entre mulheres brasileiras movimentos estrangeiros. Cinco anos depois, houve um aumento expressivo de candidaturas femininas para as primeiras eleições democráticas pós-regime militar.

Com a criação de um programa governamental desenvolvido exclusivamente para a saúde da mulher, as autoras apontam:

> Além de uma inegável importância histórica em defesa da saúde das mulheres, destacamos com alguma criticidade, que não parece ser da ordem do acaso que esse Programa compreende as mulheres como sujeitos da reprodução biológica. Ao pensarmos a partir da perspectiva da biopolítica, podemos inferir que a saúde das mulheres (especialmente aquelas em idade reprodutiva) é de fundamental importância para os mecanismos reguladores dos processos de vida (ARAÚJO; ADRIÃO, 2017, p. 4).

Ainda em 1980, a criação do primeiro Centro de Defesa dos Direitos da Mulher marca a emergência de uma ideia de proteção e combate à violência de gênero no Brasil, que seria amplamente replicada em diversos locais do país. Cinco anos depois, foi instalado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), vinculado ao Ministério da Justiça, com o objetivo de olhar para questões das mulheres brasileiras.

Durante a Assembleia Nacional Constituinte, a campanha “Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher” foi encampada. Nessa campanha foram denunciadas as desigualdades de classe das mulheres, bem como reivindicados os direitos à creche, ao trabalho, à saúde sexual, à saúde reprodutiva, ao aborto legal, ao combate à violência de gênero, dentre outras questões (ARAÚJO; ADRIÃO, 2017, p. 5). É na Constituição Federal que pela primeira vez homens e mulheres são declarados como sujeitos de direitos iguais em um documento.

De 1990 à 2002 temos os seguintes acontecimentos históricos: a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em 1993; a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em Belém do Pará, também no ano de 1993; a Conferência sobre População e Desenvolvimento, em 1994; a Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995; uma Norma Técnica para prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual, expedida pelo Ministério da Saúde, em 1999; e a criação da Secretaria Nacional dos Direitos das Mulheres, vinculada ao Ministério da Justiça, no último ano da gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Entre 2002 e 2010 temos a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito com uma plataforma de discursos progressistas que visavam a erradicação da pobreza e da desigualdade social. É importante atentar para a intenção de governamentalidade da pobreza e a instrumentação discursiva de políticas para as minorias brasileiras.

Em 2002 acontece a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que tinha como objetivo a proposição de diretrizes para a fundamentação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. No mesmo ano, houve também a promulgação da Lei Federal 10.778/03, que instituiu a notificação compulsória dos casos de violência contra a mulher atendidos nos serviços de saúde públicos ou privados. No ano de 2004, dentro do Ministério da Educação, é aberta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI. Em 2005, é realizada a Conferência de Políticas para as Mulheres, que resultou no I Plano Nacional de

Política para as Mulheres. Em 2006, entra em vigor a Lei Federal 11.340/06, que define cinco tipos de violência doméstica: violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial; a violência doméstica deixa de ser considerada um crime comum e passa a ser julgada em juizados especializados.

Com novas eleições presidenciais o Brasil elege a primeira mulher para presidente, Dilma Rousseff. Seu primeiro mandato data de 2010 a 2014 e seu segundo mandato de 2014 a 2016; este último com apenas dois anos de vigência devido a uma organização política e partidária para a incriminação da então presidenta, que foi impeachmada. Durante o período do mandato de Dilma Rousseff, mais precisamente no ano de 2015, houve uma reforma ministerial realizada por sua gestão, onde a Secretaria de Política para Mulheres (SPM) foi fundida com a Secretaria de Política de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Fora, desse modo, criado o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH).

Em 2016, com a tomada do governo pelo vice-presidente Michel Temer, tem-se o desmanche desse recém-formado ministério. Em 2018 acontecem novas eleições e o presidente eleito extingue o Ministério da Cultura, o Ministério do Esporte, o Ministério do Desenvolvimento Social e parte do Ministério do Trabalho, compondo, dessa maneira, um “superministério” da Cidadania.

A ideia de um único ministério que consiga gerir todas essas pautas em um país de dimensões continentais corrobora com a as discussões propostas por pesquisadoras que já denunciavam o desmanche do aparelho governamental em 2017:

> identificamos uma governamentalidade que coloca os direitos das mulheres – através daquilo que os representa (um Ministério de política para as Mulheres, bem como mulheres no alto escalão do Governo Federal) - como ameaças ao modelo Estado machista. Há, portanto, a morte das mulheres como sujeitos políticos, como sujeitos da cidadania. Em paralelo, com o retorno da vinculação da pasta das mulheres ao Ministério da Justiça, ressurge quase com exclusividade o sujeito mulher vitima de violência. (ARAÚJO; ADRIAO, 2017, p. 10).

Para analisar a condição da mulher dentro do Ministério da Educação foi preciso, antes, trazer à tona algumas das discussões precursoras de políticas normativas para mulheres dentro das legislações nacionais e dos movimentos sociais envolvidos. Este movimento se faz necessário sobretudo pelo caráter de inspiração

genealógica do presente trabalho. Ao voltar-se para a construção legislativa democrática da história educacional no Brasil e sua intersecção com a temática de gênero, o primeiro marco legal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este conjunto de normativas baseia-se na Constituição Federal, com o intuito de esquadrinhar os objetivos educacionais e desenvolvimentistas da educação brasileira.

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

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

No quesito linguagem, as autoras vão de encontro à primeira nota de rodapé do presente trabalho ao problematizarem a generalização das palavras no masculino, evidenciando, dessa maneira, a visão androcêntrica das leis e a misoginia linguística predominante no país.

No campo dos direitos, as autoras enfatizam a ausência do termo gênero nas legislações do período entre 1988 e 2002, mas atribuem essa ausência ao fato histórico da imaturidade do termo dentro dos movimentos sociais e da produção acadêmica.

Nesse sentido, estas fazem uma inflexão de gênero nas afirmações que dizem respeito aos direitos de “todos”. Na ausência da diferenciação e enfatização da necessidade de igualar em direitos as mulheres, a palavra “todos” teria por função parear a necessidade educacional de ambos os gêneros Ao passo que a ideia de generificar a palavra “todos” para o feminino – “todas” – traria maior representatividade linguística à necessidade educacional das mulheres.

Por fim, as autoras colocam o tema de gênero como “desvelado” no Plano Nacional de Educação, salientando o desaparecimento do mesmo no texto de abertura do documento e apontando o seu aparecimento em alguns tópicos. Como podemos afirmar, corroborando com essa ideia, na Resolução 02/2015 essa prática também acontece. Importante ressaltar, para fins dessa pesquisa, que no PNE a

intersecção entre educação infantil e gênero também não ocorre de maneira explícita. É necessário fazer um esforço interpretativo para conectar essas áreas, conforme explicitam as autoras em:

> O tópico sobre educação infantil também não aborda a questão de gênero em momento algum, quando estudos mostram que nessa fase de socialização os estereótipos de gênero tendem a se instituir. Trata-se de uma fase fundamental da socialização das crianças, momento privilegiado em que as diferenças de sexo e gênero deveriam ser trabalhadas por educadoras e educadores. (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p.94).

Ainda assim, é indicado um avanço significativo entre as duas documentações legais de educação. Entre a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) encontramos uma nova maneira linguística. O termo gênero enunciado, mesmo que timidamente, consegue colocar uma ênfase na necessidade de existência desse debate para uma educação mais igualitária. Ao sair de "todos" para "gênero" constata-se uma mudança. A sugestão das autoras para os próximos encaminhamentos teóricos se alinha aos objetivos do presente trabalho quando escrevem que "(...) vale ainda indagar sobre o modo como os próprios conteúdos de gênero foram tratados nessas reflexões e sobre suas consequências para o currículo escolar." (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p. 99).

O descontentamento reside no julgamento de que gênero, apesar de maior enunciado, viria acoplado às ideias de orientação sexual e doenças sexualmente transmissíveis. Esse recurso de aproximação causa preocupação nas autoras, por estas compreenderem que gênero ultrapassa as relações sexuais e produz desigualdades sociais profundas, não devendo estar presente apenas nesse tópico das legislações e muito menos ser atrelado a uma conotação negativa.

Os movimentos de construção de repertórios de governamentalidade das mulheres e de seus corpos e de incorporação das pautas dos movimentos civis e não governamentais nas engrenagens da máquina estatal trazem novas redes de forças que esgarçam o tecido historicamente instituído. Esses exercícios de apropriação de temas de lutas socias para a construção legal mostram, ao mesmo tempo, os possíveis avanços com pequenas conquistas e os meios de subverter os recursos linguísticos a fim de exercer poder de maneira contrária ao reivindicado.

Quando o desmantelamento dessas forças, a fim de remendar esse pano antigo, toma corpo em representantes que não consideram mulheres como sujeitos de direitos e como parte autoral de discursos normativos e legislatórios em paridade, temos um sinal de alerta social e histórico.

Desse modo, para além de uma pesquisa de inspiração genealógica – e, consequentemente, histórica –, no contexto das relações de poder atuais do país, este trabalho assume um caráter político ao se propor a realizar uma documentação acadêmica que tem como fim a visibilização do termo gênero enquanto ferramenta positiva para a produção de paridade e igualdade social.

2.3.1 PENSANDO A RESOLUÇÃO NÚMERO 002/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Em um contexto de dificuldade de se fazer cumprir as leis e as metas da educação, o Ministério da Educação criou, em 1995, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em substituição ao Conselho Federal de Educação, que estava sob denúncias de ilegalidades (MENEZES, 2001). Este passa a ser, então, o órgão regulador da educação nacional, atuando em duas frentes: Educação Básica e Educação Superior.

A função do CNE é a articulação entre os poderes executivos e legislativos, a sociedade civil e os trabalhadores da área de educação. Ele possui caráter de assessoria nas interpretações legais, regula e fiscaliza as execuções das leis, dos planos e das metas da educação brasileira visando a melhoria da qualidade educacional em todas as suas esferas.

Segundo o Ministério da Educação, a qualidade da educação está intimamente ligada à oferta de infraestrutura aos estudantes e trabalhadores, bem como ao nível de capacitação dos profissionais que atuam junto aos estudantes. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a construção discursiva de que educação

> abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

leva a pensar nas interdependências e na ordenação de espaços para a construção de um órgão regulador. Este órgão destinar-se-ia a controlar, normatizar e submeter às normas todas as instituições de ensino e pesquisa; não havendo limites de faixa etária ou níveis de educação que passariam ou não pelo crivo do órgão.

O objetivo de apresentar o CNE justifica-se pela ideia de que este legisla e regulamenta a formação de professoras/es no Ensino Superior desde a sua criação – em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Sua composição é feita de duas câmaras, a da Educação Básica e a do Ensino Superior, sendo de 22 conselheiros e dois membros natos (os secretários da Educação Básica e da Educação Superior do MEC) que ocupam essa cadeira somente no período em que estão à frente das respectivas secretarias. Pelo menos metade dos membros das câmaras devem ser indicados a partir de consultas feitas a entidades da sociedade civil da área de educação. O tempo de mandato dos conselheiros é de quatro anos e o do presidente é de dois anos.

Lüdke (2004) afirma que “nos últimos anos, os cursos de licenciatura têm sido alvo de uma série de normas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, CNE” (LÜDKE, 2004, p. 193). Pois, além de se consolidar como um órgão regulamentador, este também atua como órgão consultivo e parecerista do ensino superior.

Segundo documento oficial emitido pelo CNE, a Resolução 002/2015, interesse de pesquisa deste trabalho, atende às seguintes normas: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb; Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/1996; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, entre outras providências; Resoluções e Pareceres do CNE sobre a temática. Importante destacar, também, que

o Parecer e a Resolução consideram as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (Conae) de 2010 e 2014.

Assim, portanto, a Resolução parece condensar uma série de propostas feitas ao longo do processo de regulamentação da educação brasileira. Apesar de se voltar para formação de adultos que atuarão nas escolas brasileiras, essa Resolução interfere diretamente na educação das crianças – assim como todas as outras normas de profissionalização de pessoas para atuação com estas.

Ao se compor um conjunto de regras e normativas para pensar e produzir um certo tipo de tema, forjando um tipo de criança a ser educada e preparada para quaisquer finalidades que forem, existem jogos de forças atuando constantemente na retroalimentação de uma infância a ser produzida, uma infância produzida e uma revisão dessa produção que se volta a pensar em como aprimorar essa feitura.

A Resolução 002/2015 “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO, 2015, p. 1). Nela encontram-se, primeiramente, as considerações, as premissas básicas que foram tomadas por base para construir esse conjunto de regras a ser seguido por todas as universidades públicas do Brasil e pelas universidades particulares que possuem ou visam possuir uma validação do MEC. A primeira consideração a ser destacada é a de que o exercício de docência é encarado pelo Conselho, dentro dessa Resolução, como uma

> (...) ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2).

Um pressuposto importante de ser colocado em evidência é o diálogo necessário entre as diferentes visões de mundo – onde, supostamente, todas as identidades brasileiras estariam postas de maneira igualitária, conversando entre si e produzindo uma experiência de alteridade entre os sujeitos envolvidos no processo de educação. Assim como a ideia do exercício da docência, a consideração sobre o currículo mostra este como um

> conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2).

Desse modo, o conjunto de verdades dentro dos currículos é entendido como ferramenta de socialização. Palavra, essa, de difícil argumentação dentro do campo teórico em que o presente trabalho se encontra. Para além desta observação, novamente encontra-se a ideia de uma produção democrática e igualitária de educação, com a concepção de uma cidadania ativa e voltada para um certo tipo de bem comum, onde há um *bem* que seria colocado à disposição de todos de maneira igualitária e satisfaria a necessidade de pessoas diferentes, com demandas sociais diferentes, de uma maneira uniformizada e especificada.

Cabe problematizar essa produção discursiva, também, pelo ponto de partida linguístico. Os significados desta construção narrativa sobre o currículo trazem tantas palavras de ampla definição que a diluição das intencionalidades acontece de maneira naturalizada. Ao mesmo tempo em que, no parágrafo seguinte da resolução, esse currículo e essa consideração tomam corpo e um direcionamento um pouco mais claro. O enunciado de trazer vida ao currículo coloca uma dimensão mais objetiva sobre quem esse conjunto de regras vai forjar. Ao dizer que

> a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2).

Em seu artigo 20º, a Resolução diz da formação inicial e continuada, e também pressupõe uma igualdade de acesso e direitos, de maneira a estabelecer tal como premissa fundamental, um objetivo a ser seguido pela educação. Sendo assim, a Resolução afirma a garantia dessa igualdade por meio do currículo da formação das/os professoras/es:

> preparação e desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil,

> ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2).

A primeira vez em que gênero aparece na Resolução 002/2015 é dispondo sobre o projeto de formação das/os professoras/es, também no artigo 20º, parágrafo 6º, item VI. É posto que o projeto pedagógico deva ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e a de educação básica, o que envolve a consolidação de fóruns de apoio à formação docente, e que deve contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 5).

O trecho mais importante e amplamente citado pelos projetos pedagógicos aqui pesquisados é o que se refere às capacidades das/os professoras/es e egressas/os da graduação, no capítulo III, artigo 8, itens VII e VIII. Segundo este artigo da Resolução 002/2015 a professora egressa do ensino superior deve ser capaz de

> identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnicoraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (...); demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 8).

Neste artigo, diferente do que vinha sendo colocado anteriormente pela Resolução, há uma série de posturas e regras declaradas para se jogar o jogo de forças da educação. Palavras que indicam ações diretas como “identificar”, “demonstrar” e “respeitar” podem ser executadas de maneiras diferentes pelos profissionais, porém, denotam a intencionalidade e movimentação para a produção de uma sala de aula e, consequentemente, um ambiente escolar, esperados.

Há de se problematizar a ideia de que a Resolução 002/2015 foi implementada para a melhoria da educação, ou qualquer pensamento desenvolvimentista através da inclusão das pautas minoritárias nas leis; ao mesmo tempo, é inegável a importância dessas pautas dentro dos mecanismos de controle da educação, para que ao menos exista algum tipo de discussão sobre os temas vivos da escola por parte das/os professoras/es.

Mesmo que os objetivos propostos pela Resolução não sejam contemplados pelos cursos e disciplinas pelos quais passarão as/os professoras/es- e alunos, a produção discursiva da importância deste debate já produz desdobramentos. A benfeitoria ou maleficência não cabe aqui. Porém, cabe o olhar atento à insurreição do gênero como possibilidade de produtos discursivos e normativos.

2.3.2 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SECADI/MEC)

Dentro dos contextos de reformas conduzidas pela gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2002 a 2016 no governo federal, temos a implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no Ministério da Educação (SECADI). Esta secretaria visa

> (...) o resgate da dívida histórica que o Estado brasileiro tem para com os segmentos acima mencionados, as seguintes temáticas e agendas específicas: (1) educação escolar indígena; (2) educação do campo; (3) educação para as comunidades remanescentes de quilombos; (4) apoio a grupos socialmente desfavorecidos para acesso à universidade; (5) educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira; (6) educação ambiental; (6) ações educacionais complementares para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; (7) educação em Direitos Humanos e; (8) educação para população prisional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 8).

Ao se deparar com o enunciado do direcionamento populacional a quem essa secretaria procura responder, disposto no site do Ministério da Educação e reiterado pelo trecho introdutório do relatório inaugural da Secretaria, onde é reafirmado o discurso presente na descrição do site, problematiza-se a ideia de uma construção educacional e institucional voltada para o controle dos marginalizados historicamente.

> Fazem parte do público-alvo preferencial das políticas de inclusão e diversidade os seguintes grupos sociais: jovens e adultos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em instituições socioeducativas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO, 2005, p.11).

A investigação a qual essa pesquisa se propõe faz-se necessária na medida em que outras formas de produzir diferentes sujeitos estudantes começam a se anunciar dentro dos documentos oficiais. Esse movimento forja, assim, a urgência de reformulação dos currículos de cursos de licenciatura – incluindo os de Pedagogia, objeto de investigação desta pesquisa – anteriores à 2015. Portanto, uma necessidade de esquadrinhamento dessa produção, tendo como ponto de partida a Resolução 002/2015, torna o presente trabalho pertinente.

3 BUSCA PELA METODOLOGIA E MÉTODO DA BUSCA

A compreensão de que o funcionamento relacional e constitutivo de uma sociedade é permeado constantemente por jogos e múltiplas disputas de poderes e verdades que convivem não-harmonicamente entre si exige uma complexa investigação teórico-metodológica. Não que outras leituras do tecido social e de seus funcionamentos não exijam esforços, mas compreender que as verdades já estão produzidas e cabe aos pesquisadores encontrá-las gera uma sensação de maior segurança no percurso analítico dos empreendimentos intelectuais. Admitir as imperfeições da pesquisa e encontrar nela brechas que podem ser assumidas é um dos exercícios éticos a ser feito no trabalho acadêmico.

Compreender este trabalho como pós-crítico, apesar da imprecisão que esse termo adquire nas investigações epistemológicas, auxilia no processo de construção de repertório para uma pesquisa de mestrado. Dentro do arcabouço teórico encontramos autoras e autores foucaultianos, deleuzianos, pós-marxistas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, da filosofia da diferença, entre outros, que se encontram na convergência de que não existe uma única e derradeira verdade, pautada pela razão, capaz de iluminar e libertar as pessoas de seu aprisionamento. A ideia é de que existam múltiplas verdades produzidas historicamente e culturalmente disputando poder ao mesmo tempo e gerando diferentes efeitos sociais.

Confrontar verdades com verdades é um exercício comum às pesquisas de cunho pós-crítico. Segundo afirma Paraíso (2004):

> Existe aí um encontro das linhas da subjetividade e do sujeito com as linhas do poder ou das relações de poder que explicam como as coisas, os objetos e os sujeitos são construídos, formados, impondo-se como ‘verdades da educação’ (PARAÍSO, 2004, p. 290).

Ou seja, a curiosidade sobre como as verdades são produzidas e quais equipamentos são construídos a partir delas vem da tradição de produções de verdades e de equipamentos de pesquisas pós-críticas nas ciências humanas. O próprio exercício de problematização das disputas de poder envolvidas nos temas de interesses acadêmicos já é, por si só, uma fonte de produção de questões e problematizações. Poder-se-ia indagar o porquê de construirmos a verdade acadêmica de que se faz necessário problematizar questões sociais e humanas e,

assim, evidenciar as verdades em disputa. Porém, não há possibilidade de aqui nos determos nessa questão. Será deixada aos investigadores epistemológicos a tarefa de produzir verdades sobre a epistemologia das pesquisas pós-críticas.

Nesse sentido, o esforço do presente trabalho é o de tentar produzir questionamentos sobre como se chegou à ideia de que era necessário tornar obrigatório aos cursos de licenciatura brasileiros – atingindo, assim, a Pedagogia – a enunciação de que se discutirá gênero e outros temas marginais dentro destes. E, além disso, *se* essa discussão foi posta declaradamente em seus PPCs e como a mesma foi feita.

Para tanto, o método de produção de dados utilizado foi o de análise documental quantitativa e qualitativa; adota-se a ideia de que os enunciados dos documentos oficiais dizem muito em seus conteúdos, mas que seus silêncios podem dizer outras coisas, cabendo a uma pesquisa de inspiração genealógica o exercício de ouvi-las.

3.1 A GENEALOGIA EM MICHEL FOUCAULT E AS PESQUISAS DE INSPIRAÇÃO GENEALÓGICAS

Dentro do percurso epistemológico necessário para se pensar uma pesquisa e uma produção de dados, esse trabalho se identifica como pertencente as linhas pós-critica e pós-estruturalista de pensamento. Apesar de não prover de tempo suficiente em dois anos de mestrado para realizar uma pesquisa genealógica, a inspiração e o arcabouço teórico aqui evocados trazem a necessidade de se embrenhar nas palavras ditas e tentar também ler o que não foi escrito nas normas que estabelecem uma diretriz de ensino para os pedagogos brasileiros.

Diferente da busca pela origem das coisas (*ursprung*), de uma essência constitutiva e indivisível, Foucault (2017) propõe uma busca pelo que ele chama de *proveniência*. Esse conceito pressupõe que existem diversos movimentos atuando sobre a história e nos corpos presentes nela e que o resultado dessa cadeia de movimentos são conteúdos e ações que emergem. O trabalho do historiador seria, portanto, mergulhar nos conteúdos emergentes para esboçar uma ideia de proveniência, um substrato que sustenta o crescimento das plantas da floresta histórica.

Então, poderia-se compreender que “a genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo.” (FOUCAULT, 2017, p. 65).

A mostra dos corpos arruinados também deve conter as feridas abertas que se deixam contaminar. Quando ocorrem infecções, demora-se a descobrir ou, muitas vezes, nem se percebe; a não ser quando a febre começa a anunciar que algo de diferente e ameaçador está acontecendo no corpo. Tem-se a figura da febre como uma analogia do que Foucault (2017) chama de *emergência*.

Assim como afirma Moruzzi e Abramowicz (2010), a genealogia no campo da educação opera de maneira a fazer

> oposição à pesquisa de origem; percepção perspectivista de fenômenos e fatos; observação dos discursos engendrados por uma determinada sociedade ou grupo; análise das condições que fazem emergir e prevalecer um ou outro discurso; percepção das relações de poder que estão em jogo nas práticas discursivas. (MORUZZI; ABRAMOWICS, 2010, p. 181).

O que cabe ser afirmado nesta pesquisa é o interesse de cunho genealógico, inspirado nas pesquisas e incursões teóricas de Michel Foucault, pela produção da norma 002/2015 e sua imposição em versar sobre o tema de gênero dentro dos cursos de licenciatura, com recorte metodológico nas universidades federais que formam profissionais licenciados em atuar com crianças (as/os pedagogas/as e professoras/es de educação infantil) localizadas no Sudeste do país.

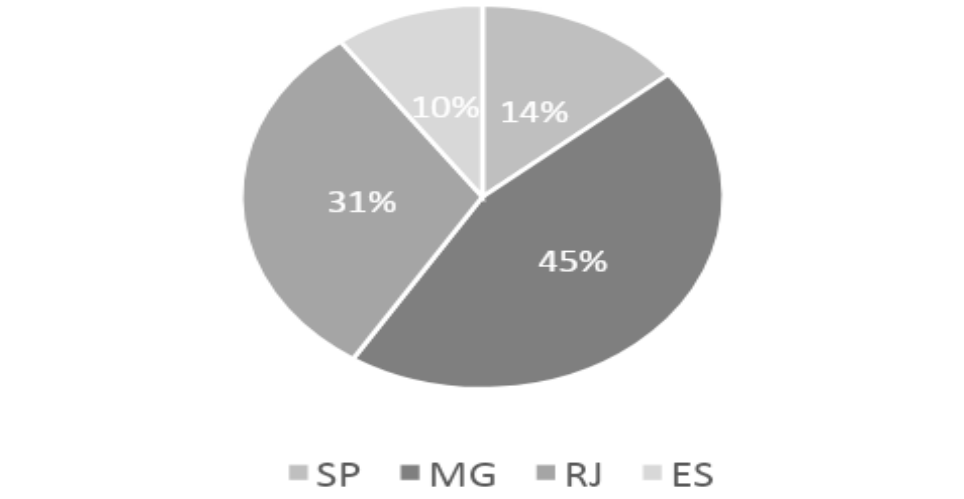
3.2 PROCEDIMENTO METÓDICO

Contextualizando historicamente a imersão de inspiração genealógica feita nos documentos durante a análise documental, podemos iniciar pela descrição da busca dos cursos ofertados pelas instituições federais da região sudestina do país. Dentro do portal do MEC, encontramos a aba de acesso para o *e-MEC,* que se caracteriza como

> criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente. (BRASIL, 2007).

Desse modo, foi possível ter acesso a todos os cursos de Pedagogia do país. Utilizando o filtro de busca “pedagogia” foram encontrados 3302 cursos superiores de Pedagogia credenciados no portal e-Mec, sendo selecionados apenas os que estavam dentro do nosso recorte de pesquisa – Universidades Federais da Região Sudeste do país. Assim, pudemos constatar que das 41 universidades federais do Brasil, 15 estão localizadas na Região Sudeste. Dentro destas 15 universidades, encontramos 29 cursos de Pedagogia e/ou habilitação em educação infantil. Os cursos federais da Região Sudeste se encontram distribuídos conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - *Distribuição dos cursos de Pedagogia da região Sudeste conforme os Estados*



Fonte: elaborado pela autora. 2020.

Como mostra o Gráfico 1 acima, a maioria dos cursos de Pedagogia de Universidades Federais se encontra no estado de Minas Gerais, onde se tem a Universidade Federal De Minas Gerais, a Universidade Federal De Juiz De Fora, a Universidade Federal De Lavras, a Universidade Federal de Ouro Preto, a

Universidade Federal de São João del-Rey, a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Federal de Viçosa, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e a Universidade Federal de Alfenas.

No estado do Rio de Janeiro, o segundo maior detentor dos cursos federais, encontram-se a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal Do Rio De Janeiro, a Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Em São Paulo, estão a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Federal de São Paulo. E, no Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo.

Para fim de esclarecimento, neste mapeamento dos cursos de Pedagogia foram encontrados os Institutos Federais [5] – novas instituições de ensino fomentadas pelo governo federal, que fornecem ensino superior na área de Pedagogia. Porém, estes foram excluídos da coleta de dados e análise de conteúdos. Apesar de estarem inclusos no levantamento mais abrangente dos cursos da região, conforme a Tabela 1 apresentada na próxima sessão, estes estão excluídos de quaisquer produções de resultados e análises quantitativas e qualitativas geradas nessa pesquisa.

Após a busca e organização dos cursos encontrados, foram acessados os sites dos 29 cursos indicados pela plataforma e-MEC para ter acesso aos documentos indisponíveis no portal. Dentro dos sites, os documentos procurados foram os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) e as Matrizes e/ou Grades Curriculares deles. Na maioria dos sites esses arquivos estavam disponíveis para download; nos que não estavam, os documentos foram solicitados via *e-mail*. Todos os cursos que não dispunham de seus PPCs no site da instituição também não fizeram o envio via e-mail, pois alegaram estarem em processo de reelaboração ou reestruturação do curso ou não responderam à solicitação.

Os PPC's indisponíveis foram os das seguintes universidades: Universidade Federal Fluminense (campus Santo Antônio de Pádua, Niterói e Angra dos Reis), Universidade Federal Rural do Rio de janeiro (campus Seropédica) e Universidade Federal de Ouro Preto (campus Mariana). Já as matrizes indisponíveis foram:

[5] "Os Institutos Federais são instituições que atuam na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Os Institutos Federais representam centros de excelência ao atuarem desde o ensino técnico de nível médio até a pós-graduação, no desenvolvimento de programas de extensão, divulgação científica e tecnológica, além de realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo." (BRASIL, 2016). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/perguntas-frequentes>.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (campus Rio de Janeiro) e Universidade Federal de Viçosa (campus Viçosa).

Com os dezessete PPCs disponíveis e as vinte matrizes acessadas, deu-se início à contagem de palavras-chave dentro dos arquivos digitais. A escolha pelas palavras-chave justifica-se pela busca do tema de gênero em intersecção com a educação infantil nas disciplinas e nos projetos dos cursos, como um dos objetivos da presente pesquisa. “Infância”, “infantil”, “educação infantil”, “gênero”, “sexualidade/sexuais”, “diversidade”, “diferença”, foram as palavras escolhidas e procuradas uma a uma dentro dos documentos, com auxílio das ferramentas de busca disponíveis nos *softwares* Microsoft Office e Acrobat Rider.

Após a quantificação do aparecimento das palavras nos documentos, foram selecionados e tabulados todos os trechos dos PPCs em que se encontravam as palavras “gênero”, “sexualidade/sexuais”, “diversidade”, “diferença”. Isso também foi feito com todas as disciplinas que apresentavam as respectivas palavras. O intuito com isso foi fazer o cruzamento desses achados com a observação referente à educação infantil.

Nas sessões seguintes serão apresentados os resultados de maneira descritiva e imagética, a fim de fomentar problematizações sobre o currículo e a adaptabilidade deste conforme a Resolução 002/2015. Os dados na íntegra, as tabelas geradas e os números dos gráficos, estão alocados no Anexo I deste trabalho.

3.3 MEIOS DE OPERAR A GENEALOGIA EM EDUCAÇÃO: PESQUISAS DE INSPIRAÇÃO GENEALÓGICA

> Nas escolas aprende-se não apenas sobre o que fazer ou o que conhecer. Aprender gramatica, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito. Minha ênfase no conhecimento curricular está dirigida a vincular nossas formas de falar e raciocinar – as formas pelas quais nos dizemos a verdade sobre nós mesmos e sobre os outros – com questões de poder e regulação. (POPKEWITZ, 1984, p. 185).

É com essa introdução de Popkewitz (1984) que esta sessão se abre. Historicamente, a escola de massas surge em um momento de intensas mudanças

sociais na Europa e nas Américas[6]. A industrialização dos processos de produção de bens, a consolidação de religiões protestantes com sua ideia de ascese pelo trabalho, a urbanização e migração dos campos, entre outras mudanças fundamentais para desenhar o campo de emergência dessa nova instituição chamada escola.

Partindo do pressuposto foucaultiano, se há nascimento de uma nova instituição social, há produções discursivas, normas e valores que tanto forjaram esse aparecimento, quanto alimentam sua manutenção. Assim, o currículo pode ser colocado como uma produção discursiva que regulamenta e disciplina um novo sujeito: o escolar, o aluno. Aluno esse, que não possui sua luz própria e precisa receber luz dos mestres iluminados. Hierarquizando uma relação como essa se pode dizer da prerrogativa da escola desde seu início histórico: haveriam aqueles que por possuírem suas luzes próprias seriam capazes de controlar os que viviam na escuridão. Prerrogativa emprestada de uma construção contemporânea ao aparecimento das escolas: a corrente teórica do Iluminismo. Mesmo que esse termo tenha sido emprestado da Filosofia Antiga, é com o Iluminismo que o aluno toma força e emerge como objeto de controle e construções normalizantes.

Como normalizar o aluno? Popkewitz (1984) aponta para duas estratégias de regulação por meio do currículo. Uma delas é a de selecionar, sistematicamente, maneiras de conhecer e compreender o mundo em que habita, ter a ideia de que o conhecimento produzido jamais será totalmente apreendido pelo aluno e escolher o que ele aprenderá e como aprenderá. A outra é a percepção de que além do mundo ao redor há o conhecimento de si a partir da visão do outro, uma experiência de alteridade e descobrimento de si por meio do descobrimento do outro, que pode ser tanto positivado quanto negativado no processo de aprendizagem. Se o outro é algo a ser destruído, o convívio e o desejo de aprender com/para/sobre esse outro se dissipa.

Em consonância, Moreira e Silva (1994) apontam uma tendência dos pesquisadores do início do século XX em se voltarem para o cientificismo acadêmico com o intuito de melhorarem técnicas de controle para evitar o desvio do aluno das metas e objetivos já pré-definidos (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 9). Os autores apontam

[6] É imprescindível, na concepção pós-crítica, afirmar a ideia de que quando se fala de uma história determinada ela está inscrita em um regime de verdades que consegue produzir sujeitos a partir das suas forças dentro das disputas de poder. Estamos falando, portanto, da história euro-centrada e colonialista, onde as histórias orientais e dos povos colonizados e escravizados não cabem.

as duras críticas que a escola recebe durante o movimento de contracultura, onde as liberdades individual e sexual começam a serem valoradas no ocidente. Também mostram a resposta estatal do enrijecimento dos conteúdos a fim de gerarem uma eficiência e produtividade, pautadas no liberalismo econômico.

Com essa nova lente de trabalho sobre o currículo, durante o surgimento dos movimentos sociais reivindicatórios de pautas minoritárias como o movimento feminista, o negro, o dos homossexuais, passou-se a analisar também como essas pautas infiltram na sociologia e produzem novos olhares sobre os conteúdos curriculares. Após a década de 1980, temos a ramificação e separação das diversas sociologias presentes. A Sociologia da Educação debruça-se sobre o currículo da formação de professoras/es e, segundo Moreira e Silva (1994), é possível fazer a seguintes distinções das discussões produzidas em torno dos currículos: (1) currículo e ideologia; (2) currículo e cultura; (3) currículo e poder. Justamente na terceira distinção é que o presente trabalho se inspira.

Entende-se que, assim como colocam os autores,

> o currículo é expressão das relações sociais de poder (...) constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações sociais de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro das relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 29)

Portanto, é nas relações de poder constitutivas dos currículos dos cursos federais de Pedagogia do Sudeste e na forma como estes trabalham o tema gênero após a normativa 002/2015 do CNE, que opera essa investigação. As pesquisas de inspiração genealógica são, como apontam Klaus, Hattege e Lockman (2015), um caminho que vem sendo bastante utilizado por pesquisadores de legislação em educação. As autoras afirmam que

> é possível perceber a importância dos estudos genealógicos na análise de políticas educacionais. Eles podem permitir que se construa um panorama dos processos de constituição tanto das políticas quanto das respectivas práticas por e com elas instituídas (KLAUS; HATTEGE; LOCKMAN, 2015, p. 680).

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa está em analisar de que maneira os cursos de universidades federais diretamente ligados à formação de professoras/es de Pedagogia da Região Sudeste do país se reformularam para atender à Resolução

Nº 002/2015 do CNE, enfocando especialmente o debate sobre gênero na formação de professoras/es da pequena infância.

4 PROJETOS PEDAGÓGICOS E DIRETRIZES DOS CURSOS FEDERAIS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL E A RESOLUÇÃO CNE 002/2015

A investigação da presente pesquisa se baseia em documentos oficiais das instituições de ensino superior da região Sudeste do Brasil e do Ministério da Educação brasileiro. Esses documentos são os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da região Sudeste e suas Matrizes Curriculares, bem como ementas das disciplinas sobre infância e/ou gênero disponíveis *online*. Por meio deles uma análise qualitativa e quantitativa de palavras-chave foi possível; análise esta imprescindível para a investigação pretendida.

Nesse sentido, foram realizadas incursões documentais, tendo como fim não a busca por verdades sobres os fatos históricos, mas sim, a tentativa de compreender os enunciados dentro das políticas públicas de Estado; enunciados que, como já foi problematizado anteriormente, podem ou não corresponder às intenções de promoção de igualdade de direitos. As lupas utilizadas devem corresponder ao interesse de investigação das estruturas de poder-saber sobre a infância, gênero e formação de professoras/es dentro das normativas correspondentes.

Para conseguir atingir os objetivos específicos a que este trabalho se propôs – resgatar os estudos sobre as condições de emergência do debate de gênero nas políticas públicas brasileiras a partir da década de 1980 e analisar as condições de inserção dessas discussões no campo da educação e nas legislações; investigar os meios de adequação feitos pelas Universidades Federais do Sudeste e pelos cursos de licenciatura em Pedagogia em função da Resolução; levantar e discutir a implementação dessa política nos projetos pedagógicos dos cursos e nas disciplinas ofertadas por eles –, o esforço deu-se de maneira a amalgamar as concepções teóricas trazidas até o momento com as produções dos dados que serão apresentados e analisados nas próximas sessões deste capitulo.

4.1 MAPEAMENTO DOS CURSOS FEDERAIS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

Nesta seção são apresentados os cursos e suas exigências para os alunos que desejam se formar em licenciatura em Pedagogia ou com alguma habilitação[7] em específico. Ao longo da história brasileira, inúmeras mudanças foram feitas a fim de profissionalizar e qualificar as/os professoras/es de educação infantil. Com o advento do marco regulatório brasileiro da Constituição Federal, observa-se um crescimento da complexificação dos processos profissionalizantes e de ganhos jurídicos e trabalhistas.

O primeiro curso de Pedagogia do Brasil data de 1931, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa época, a Revolução de 1930 havia acabado de acontecer e Getúlio Vargas iniciou seu mandato sendo o décimo quarto presidente do Brasil. A partir desse ano, alguns novos cursos de ensino superior foram surgindo no país. Podemos citar como exemplo não só a Pedagogia, como também a Publicidade, a Engenharia Aeronáutica, a Enfermagem, entre outros.

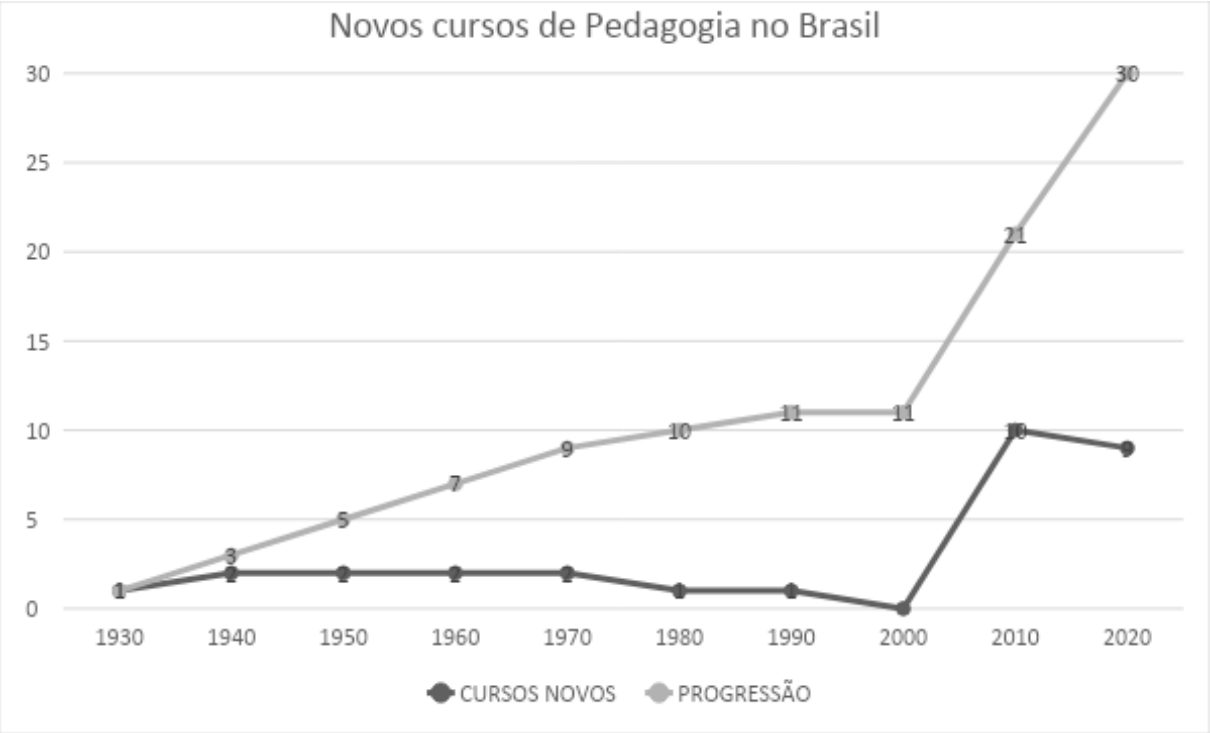
Destaca-se a concentração do desenvolvimento do ensino superior no Sudeste; lembrando que o Rio de Janeiro era, então, a capital do país. A concentração populacional do Brasil, embora ainda muito recente e discutida, era claramente observada nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

Os cursos fundados durante o século XX (1930 a 1992) no Sudeste eram onze, tendo cada Estado pelo menos um representante federal. Já no século XXI (2006 a 2018), temos a abertura de 19 novos cursos na região; o que representa um crescimento de 72% de oferta de cursos de Pedagogia na mesma. Além dos cursos das universidades, temos a abertura de seis novos cursos de Pedagogia dentro de Institutos Federais entre 2015 e 2018.

Abaixo, no Gráfico 1, podemos melhor observar a evolução da abertura de novos cursos de Pedagogia, desde o primeiro fundado no país até o último ano do recorte que a presente pesquisa contempla (2018).

[7] Muito embora as legislações em educação vigentes não permitam esse tipo de formação, ainda existem cursos de Pedagogia no país que se utilizam dessas terminologias e do recurso de habilitação em seus currículos e matrizes, indicando uma não adequação às legislações de formação de professoras/es de 2006 e 2012.

***Gráfico 2** - Progressão da abertura de novos cursos de Pedagogia no Brasil*

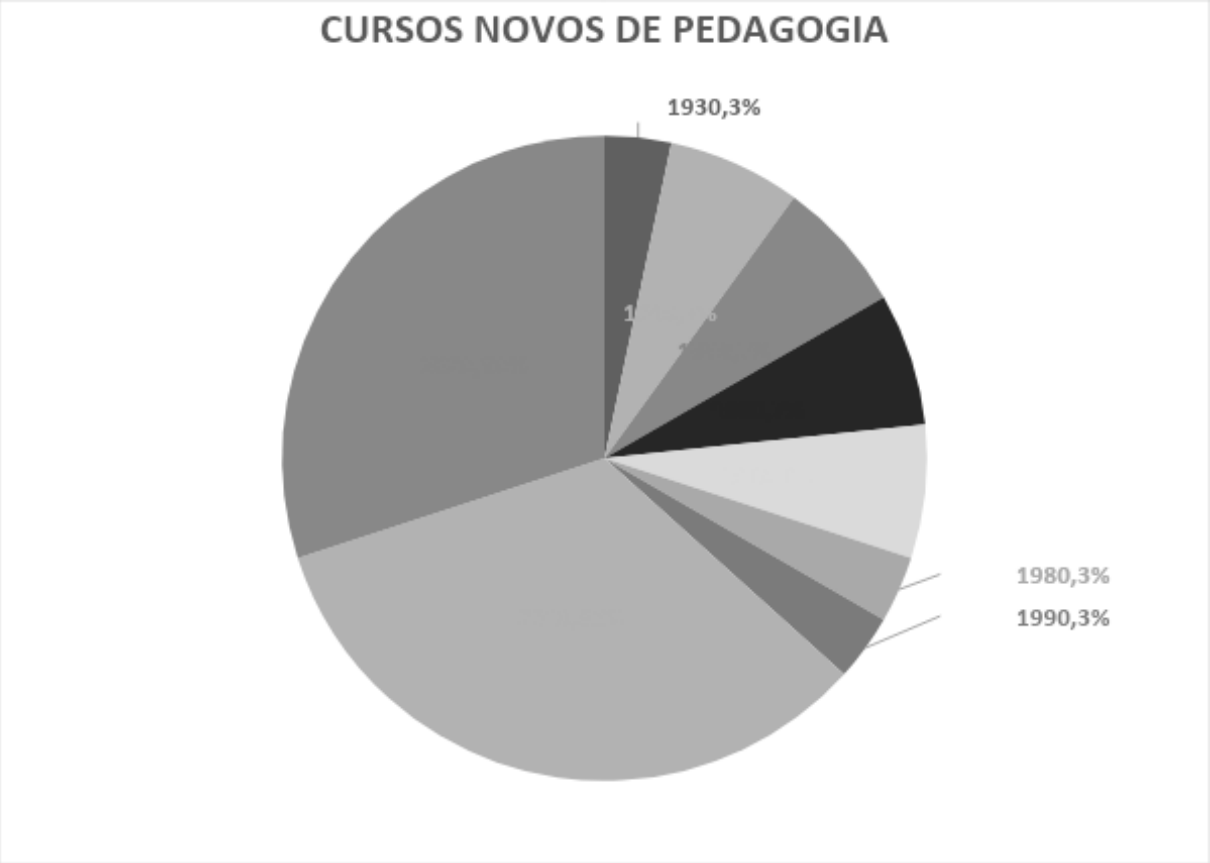


Fonte: elaborado pela autora. 2020.

Tanto no Gráfico 2 acima, quanto no Gráfico 3 abaixo, fica evidente o salto que o ensino superior da região dudeste do Brasil deu a partir dos anos 2000. Em números relativos, é possível dizer que provavelmente esse salto se estende a todo Brasil. Essa suposição ocorre pela contextualização histórica do acontecimento político em 2002. Com a entrada de uma gestão de caráter progressista, durante o governo do presidente Lula, os investimentos em educação aumentaram substancialmente.

Nas duas últimas décadas, o Brasil criou mais cursos do que em todas as outras décadas somadas. Concomitantemente a esse crescimento e desenvolvimento dos cursos federais, temos no Brasil quatro mandatos presidenciais do PT (de 2002 a 2014). Isso indica o compromisso da gestão com a oferta de ensino superior público, devido ao observável aumento de vagas em instituições de ensino superior e investimentos na educação. Somando essas duas décadas (de 2000 a 2020), temos um crescimento de 63% na criação de novos cursos, em comparação com o crescimento de 3% das duas décadas anteriores (de 1990 a 2010).

Gráfico 3 *- Distribuição por décadas do crescimento e abertura de novos cursos de Pedagogia no Brasil*



Fonte: elaborado pela autora. 2020.

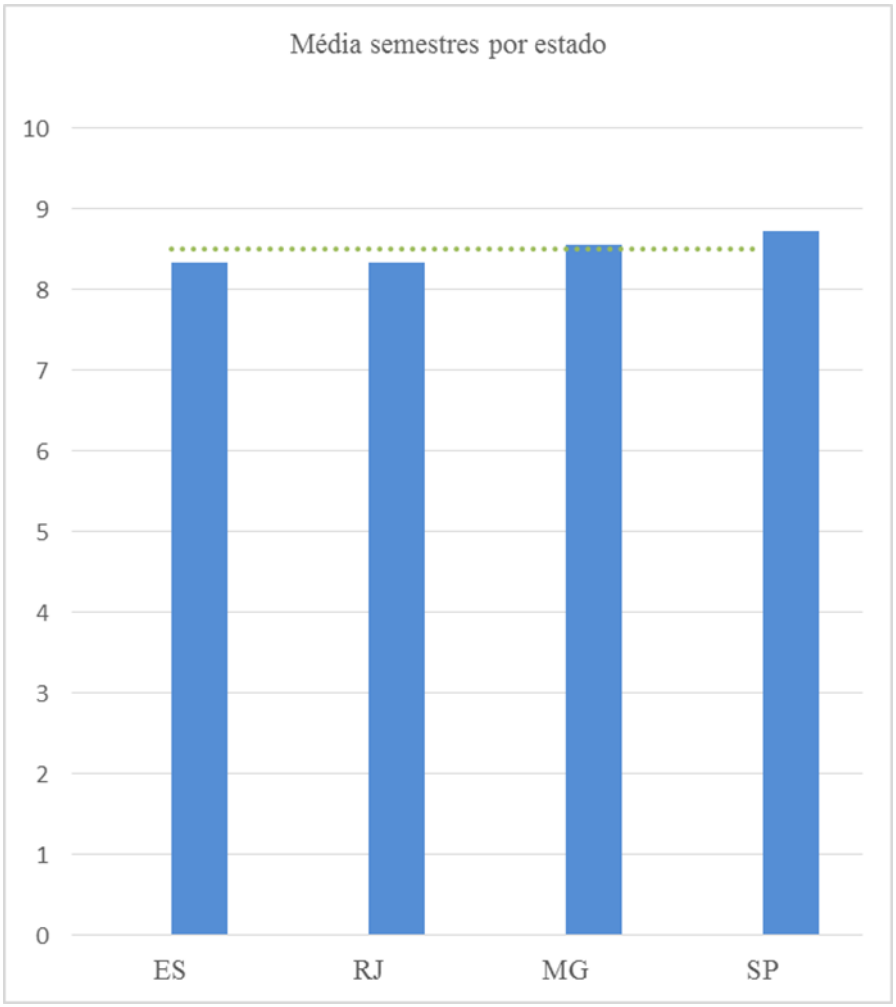
Os cursos federais de Pedagogia, em sua maioria, possuem professoras/es com a escolaridade mínima exigida de doutoramento. Ou seja, para trabalhar em uma instituição de ensino superior pública, seu nível de escolaridade deve ser pós-graduação completa com o título de doutor. Essas/es docentes possuem contratos de dedicação exclusiva à docência da instituição vinculada e devem manter três atividades obrigatórias: ensino, pesquisa e extensão. O que significa que deverão obedecer ao artigo 207 da Constituição brasileira, onde dispõe sobre as universidades e, consequentemente, seus trabalhadores:

> As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988, s/p).

Assim, ao se abrir novos cursos, também há a necessidade de contratação de recursos humanos para tal; indicando, dessa maneira, o investimento feito pela gestão a fim de qualificar a população nacional.

Os cursos federais de Pedagogia do Sudeste brasileiro possuem, em média, 3486 horas de atividades obrigatórias, distribuídas em uma média de 8,5 semestres.

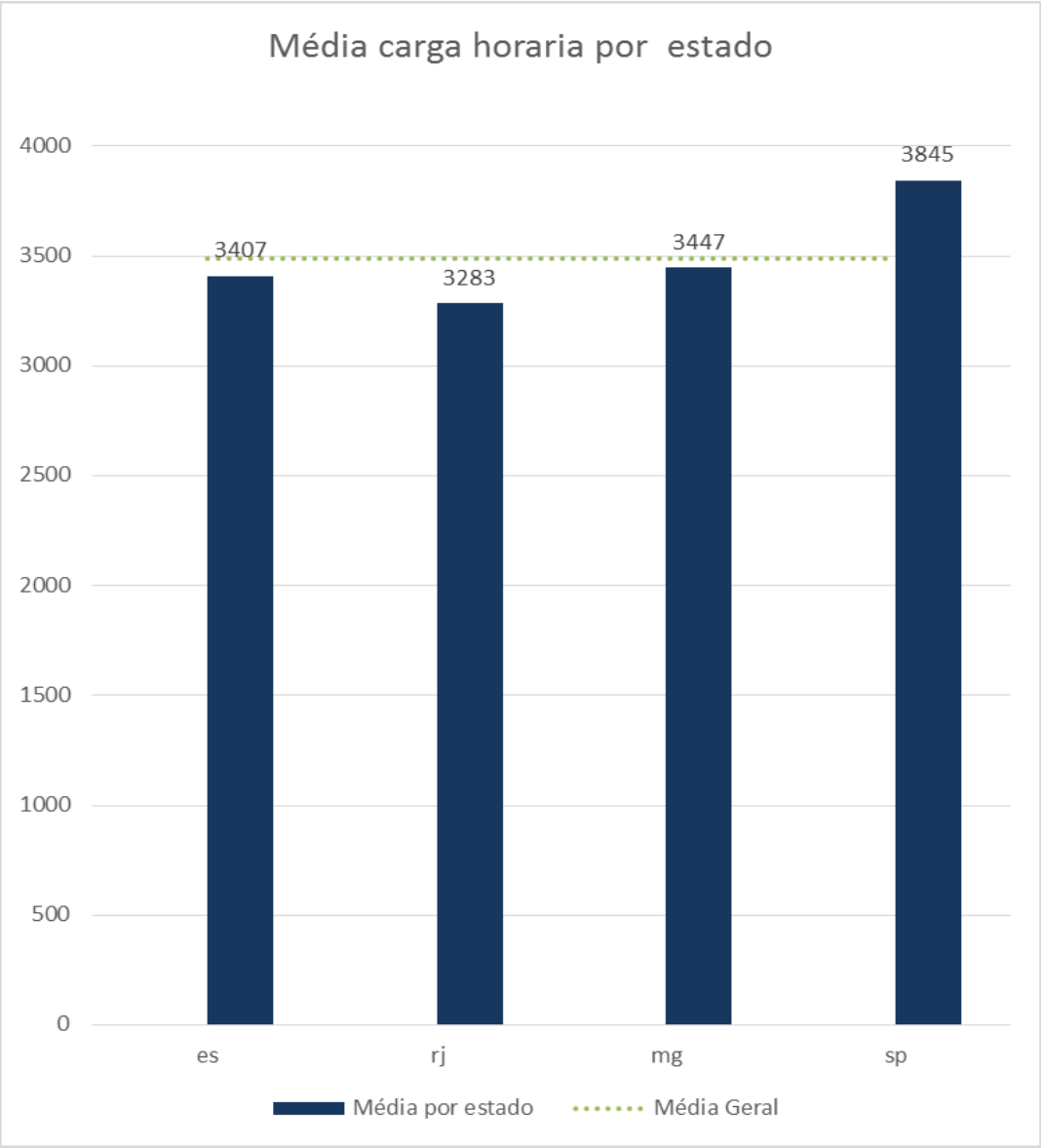
Gráfico 4 *- Média do número de semestres mínimos exigidos para graduação*



Fonte: Elaborado pela autora. 2020.

Ou seja, para obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia, o aluno precisará percorrer um tempo mínimo médio de oito semestres e meio dentro da instituição que oferece a formação inicial para professoras/es. Cabe ressaltar que todos os cursos são presenciais, com número mínimo de atividades extracurriculares exigidas.

***Gráfico 5** - Média do número de horas mínimas exigidas para graduação*



Fonte: elaborado pela autora. 2020.

Em todos as matrizes/grades curriculares dos cursos sudestinos encontramos a especificidade da educação infantil contemplada em, pelo menos, uma disciplina obrigatória. Também são encontradas em todas as grades: alfabetização e letramento, gestão escolar, ensino de disciplinas específicas no ensino fundamental, psicologia, sociologia e filosofia da educação.

Além da carga horária, do número mínimo de semestres, do estado da Região Sudeste em que se localiza o curso e da cidade em que o curso é oferecido, também foi possível obter através do portal e-MEC as datas de fundação dos cursos.

A tabela 1 abaixo nos mostra todos os cursos federais do Sudeste levantados pela pesquisa antes de serem lidos os PPCs. Após o exercício de leitura, foram descartados os Institutos Federais, por não carregarem o nome de universidade federal e terem surgido muito recentemente como uma das opções viáveis para formação docente. Além disso, chama atenção o pequeno número de Universidades Federais no estado de São Paulo, em comparação aos demais estados da região Sudeste.

Esse dado salta aos olhos. Para esclarecer algumas dúvidas, foi constatado que o número de Universidades Estaduais dentro do estado de São Paulo é o maior de todos do Sudeste brasileiro – são dez cursos de Pedagogia divididos entre quatro Universidades Estaduais paulistas (Universidade Estadual de Montes Claros, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade de São Paulo).

A primeira suposição, portanto, é a de que o governo federal mantenha esse número de universidades por acreditar que a demanda é suficientemente suprida pelo estado. A segunda volta-se para a ideia de uma demanda por cursos superiores grande em um estado com a maior concentração populacional do país; portanto, poderia ser uma reserva de mercado para universidades particulares atuarem no estado. A terceira e última levanta em questão o cruzamento das duas hipóteses: uma oferta federal insuficiente e distribuída pelo interior do estado – não há campus de universidades Federais que ofereçam Pedagogia na capital (SP) – acrescida da maior oferta estadual da região e com universidades particulares atuando massivamente dentro e fora da capital do estado.

Cabe lembrar, também, da oferta crescente de cursos de Pedagogia EAD em todo Brasil; discussão que não é abarcada por essa pesquisa.

INSTITUIÇÃO	**SIGLA**	**UF**	**CIDADE**	**CURSO**	**CARGA HORARIA**	**SEM**	**ANO DE INÍCIO**
UNIVERSIDA DE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	ES	São Mateus	Pedagogia	3410	9	2013
UNIVERSIDA DE FEDERAL	UFES	ES	Vitória	Pedagogia	3410	8	1954

DO ESPÍRITO SANTO							
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO	IFES	ES	Colatina	Pedagogia	3400	8	2015
UNIVERSIDA DE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	RJ	Sto. Antônio Pádua	Pedagogia	3200	8	2009
UNIVERSIDA DE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	RJ	Niterói	Pedagogia	3330	8	1947
UNIVERSIDA DE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	RJ	Angra dos Reis	Pedagogia Habilitação em Educação Infantil	3250	8	1992
UNIVERSIDA DE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	RJ	Rio de Janeiro	Pedagogia	3200	8	2009
UNIVERSIDA DE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	RJ	Rio de Janeiro	Pedagogia/Habilitações	3435	9	1931
UNIVERSIDA DE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	RJ	Nova Iguaçu	Pedagogia	3305	8	2006
UNIVERSIDA DE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	RJ	Serotopédica	Pedagogia	3120	8	2007
UNIVERSIDA DE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO	RJ	Rio de Janeiro	Pedagogia	3355	9	1987
UNIVERSIDA DE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO	RJ	Rio de Janeiro	Pedagogia	3355	9	2010
UNIVERSIDA DE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MG	Belo Horizonte	Pedagogia/Habilitações	3210	9	1943

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MG	Belo Horizonte	Pedagogia/Habilitações			
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	MG	Juiz de Fora	Pedagogia	3225	10	1965
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	MG	Lavras	Pedagogia	3766	9	2014
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	MG	Mariana	Pedagogia	3230	8	2008
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	MG	Mariana	Pedagogia			
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REY	UFSJ	MG	São João Del Rey	Pedagogia	3568	8	1954
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	MG	Ituiutaba	Pedagogia	3380	8	2007
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	MG	Uberlândia	Pedagogia	3530	8	1960
UNIVERSIDADE FEDERAL VIÇOSA	UFV	MG	Viçosa	Pedagogia	3450	8	1972
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	MG	Diamantina	Pedagogia	3815	10	2009
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UFAL	MG	Alfenas	Pedagogia	3300	8	2006
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	IFMG	MG	Ouro Branco	Pedagogia	3440	8	2017

DE MINAS GERAIS							
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCar	SP	São Carlos	Pedagogia	3270	10	1971
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCar	SP	São Carlos	Pedagogia			
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCar	SP	Sorocaba	Pedagogia	3530	10	2009
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	SP	Guarulhos	Pedagogia	3730	9	2007
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO	IFSP	SP	Boituva	Pedagogia	3400	8	2017
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO	IFSP	SP	Campos do Jordão	Pedagogia	3200	8	2017
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO	IFSP	SP	Jacareí	Pedagogia	6586	8	2018
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO	IFSP	SP	President e Epitácio	Pedagogia	3200	8	2017

Tabela 1 - Cursos de Pedagogia em Universidades Federais do Sudeste

Fonte: elaborado pela autora. 2020.

Os dados apresentados nesta seção nos indicam um crescimento significativo dos cursos durante as gestões de cunho desenvolvimentista e progressista dos governos Lula e Dilma (PT).

Para além da discussão partidária, a presente pesquisa seguirá voltando-se para as pautas inclusivas atribuídas e esse momento histórico, cientifico e educacional do país. A abertura de sessões específicas nas pastas governamentais para tratar sobre temas e problemáticas advindos de demandas populares, como a erradicação da pobreza, desigualdade de gênero, racismo, discriminação contra pessoas LGBTs, entre outros, faz com que a educação tenha condições de incluir em seus espaços normativos e estruturais essas pautas.

Portanto, é nesse cenário de jogo de forças que a presente pesquisa se debruça; Cenário onde incluir pautas sociais nas instâncias governamentais é visibilizar minorias na tentativa de se diminuir as desigualdades sociais entre os brasileiros; ao mesmo tempo em que incluir é, também, normatizar, dizer sobre, categorizar e excluir, a partir do que é institucionalizado como uma minoria legítima.

Onde, para quê, de que maneira, com quais intenções, supondo quais coisas, o tema “gênero” entra em cena nos cursos como uma norma a ser seguida? Nas sessões seguintes, os PPCs dos cursos serão melhor esmiuçados e as ementas das disciplinas que versam sobre o tema de interesse desta pesquisa serão problematizadas a fim de investigar se a Resolução 02/2015 possibilitou alterações significativas nos cursos de Pedagogia.

4.2 EMERSÃO DO TEMA DE GÊNERO NOS CURSOS FEDERAIS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

Assim como melhor especificado no Capítulo 2 deste trabalho, novas instâncias de inserção governamental de pautas minoritárias foram criadas e a absorção de pessoas e discursos foi feita durante o período de 2002 à 2017 no Brasil. É impossível deixar de dizer que essa absorção gera controvérsias e não foi suficiente para o estabelecimento de igualdade entre os grupos brasileiros marginalizados e os demais. Porém, também, tão importante quanto é colocar em evidência as novas forças dentro e fora das esferas governamentais.

A Diretriz 002/2015 prevê que os PPCs dos cursos de licenciatura do país fossem reformulados e homologados até junho de 2017 em sua primeira versão. Houve prorrogamento, até junho de 2018, para os cursos que ainda não haviam conseguido cumprir o prazo anterior. Mesmo assim, ainda existem universidades com seus PPCs e Matrizes Curriculares em reformulação e/ou em aberto. Uma das universidades contatadas via e-mail para a solicitação de documentos respondeu a esta em setembro de 2019 e afirmou:

> Estamos no meio do processo de reformulação curricular no curso de Pedagogia da UFRRJ. O PPC do curso - que está em reformulação - é anterior à Resolução 02/2015, portanto, não apresenta nenhum aspecto da referida resolução que será incorporada no novo PPC. Temos previsão de finalizar este trabalho até o final do ano. (UNIVERSIDADE RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

Pode-se utilizar a fala acima da UFRRJ para ilustrar uma das hipóteses da pesquisa anterior à coleta de dados. A hipótese era a de que os cursos de Pedagogia acreditavam que as alterações propostas pela Resolução 02/2015 seriam amenizadas e quiçá descartadas após a saída da gestão vigente no período de homologação da Resolução. Melhor dizendo, a Resolução 02/2015 deu o prazo de 2015 a 2018 para a reformulação dos cursos; mesmo período previsto para a gestão governamental da presidente Dilma Rousseff. O ano de 2018 era eleitoral e os níveis de aprovação do governo eram menores do que nas gestões anteriores. Havia um indício de que em 2018 os partidos mais progressistas e/ou de esquerda não se elegeriam. Portanto, o atraso para reformulação passaria a ser estratégico. Os cursos que demoraram a se adequar não foram suficientemente fiscalizados e cobrados a incorporar as demandas produzidas pela Resolução, porque em 2016 a presidenta sofreu um processo de Impeachment e seu vice substituiu o plano de governo vigente. Desse modo, as pautas mais progressistas que estavam sendo levadas a cabo acabam desacelerando ou sendo abandonadas, tanto pelas entidades com dificuldades em implementar mudanças, quanto por outras que possuíam facilidade, mas estavam fragilizadas pela instabilidade política gerada com a troca da gestão.

Outras universidades que também não disponibilizaram os documentos estão inclusas nas tabelas de dados da pesquisa e seus conteúdos foram substituídos por uma mensagem de que estes não estão disponíveis (“PPC não disponível”), para a análise dos dados produzidos.

Para melhor apresentar o procedimento metódico adotado no levantamento de dados para a pesquisa, cabe um adendo à análise dos dados produzidos. O portal e-MEC não possui os arquivos dos PPCs das instituições filiadas indexado à página. Apesar de ter informações como ano de abertura, ano de reformulação, cidade e estado dos cursos de Pedagogia, o portal não ofereceu todos os arquivos necessários. Em sua maioria, o site da instituição estava disponível e foi necessário acessá-lo para encontrar e fazer o download dos PPCs e das Matrizes Curriculares. A partir desses documentos baixados no computador foi possível extrair todos os dados necessários ao levantamento pretendido pela pesquisa, como a carga horária dos cursos, suas regulamentações, o ano de publicação do PPC vigente, entre outros dados que serão publicizados ao longo desse texto.

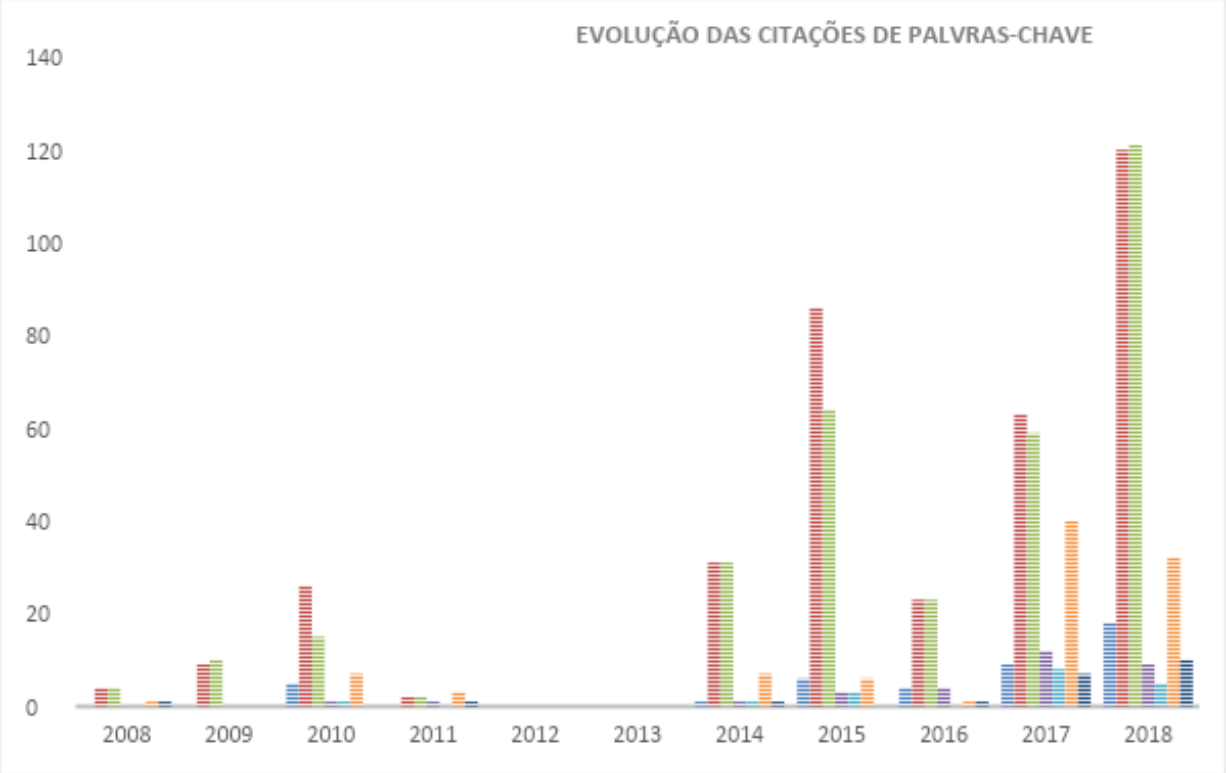
Na tabela abaixo encontram-se todos os dados produzidos a partir dos PPCs investigados. Nela estão as datas dos PPCs disponíveis nos sites das instituições, os PPCs que estão indisponíveis mesmo com o envio de e-mails à coordenação dos cursos e as palavras-chave da pesquisa (infância, infantil, educação infantil, gênero, sexualidade, sexuais, diversidade e diferença).

SIGLA	UF	CIDADE	DATA PPC	INFÂNCIA	INFANTIL	EDUCAÇÃO INFANTIL	GÊNERO	SEXUALIDADE/ SEXUAIS	DIVERSIDADE	DIFERENÇA
UFES	ES	São Mateus	2011	0	2	2	1	0	3	1
UFES	ES	Vitória	2018	1	19	19	1	0	4	1
UFF	RJ	Sto. Antonio Pádua	NDS	-	-	-	-	-	-	-
UFF	RJ	Niterói	NDS	-	-	-	-	-	-	-
UFF	RJ	Angra dos Reis	NDS	-	-	-	-	-	-	-
UFRJ	RJ	Rio de Janeiro	2015	5	67	45	1	0	6	0
UFRRJ	RJ	Nova Iguaçu	2009	0	9	10	0	0	0	0
UFRRJ	RJ	Serotopédica	NDS	-	-	-	-	-	-	-
UNIRIO	RJ	Rio de Janeiro	2008	0	4	4	0	0	1	1
UFMG	MG	Belo Horizonte	2009	-	-	-	-	-	-	-
UFJF	MG	Juiz de Fora	2010	2	10	9	1	1	7	0
UFLA	MG	Lavras	2017	3	37	33	9	6	32	4
UFOP	MG	Mariana	NDS	-	-	-	-	-	-	-
JFSJDF	MG	São João Del Rey	2010	3	16	6	0	0	0	0
UFU	MG	Ituiutaba	2007	1	15	14	1	0	21	0
UFU	MG	Uberlândia	2015	1	19	19	2	3	0	0
UFV	MG	Viçosa	2016	4	23	23	4	0	1	1
UFVJM	MG	Diamantina	2018	16	72	73	5	2	22	5
UNIFAL	MG	Alfenas	2014	1	31	31	1	1	7	1
UFSCar	SP	São Carlos	2018	1	20	20	2	2	1	0
UFSCar	SP	Sorocaba	2018	0	9	9	1	1	5	4
UniFESP	SP	Guarulhos	2017	6	26	26	3	2	8	3

Tabela 2 - Universidades Federais da Região Sudeste e número de palavras-chave encontradas em seus Projetos Pedagógicos
Fonte: elaborado pela autora. 2020.

O gráfico 6 nos apresenta uma evolução, ao longo dos anos, das palavras-chave pesquisadas no levantamento sobre gênero e sexualidade dentro dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação em Pedagogia do Sudeste.

Gráfico 6 *- Progressão das palavras-chave pesquisadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia do Sudeste brasileiro*



Fonte: elaborado pela autora. 2020.

Segundo os dados obtidos na investigação, nos nove cursos que não foram reformulados até 2018, os quais tinham seus Projetos Pedagógicos disponíveis nos sites das instituições referentes, a palavra “gênero” aparecia seis vezes no total. Já nos outros oito cursos, que tiveram seus projetos pedagógicos reformulados a partir de 2015, a palavra “gênero” aparece vinte e sete vezes. Isso representa um crescimento de 612% da enunciação desse tema quando o projeto pedagógico passa pelas novas normas do currículo.

Usando os mesmos critérios de divisão temporal, o número de vezes que a palavra “sexualidade” ou “sexuais” aparece nos projetos pedagógicos subiu de duas vezes para os projetos anteriores à 2018 não reformulados, para dez vezes nos

projetos reformulados depois dessa mesma data. O que representa, portanto, um total de crescimento de 708% da enunciação desse tema em PPCs reformulados.

Ao analisar esses percentis produzidos, fica evidente que o número absoluto do aparecimento das palavras nos currículos é, ainda, irrisório. Por exemplo, para fim de comparação, a palavra “infantil”, que também fez parte do levantamento de palavras-chave, aparece, na média total dos anos, trinta e três vezes em cada PPC disponível. Ao passo que “gênero” e “sexualidade” aparecem no total de PPCs, em média, três e duas vezes respectivamente. Ou seja, a cada onze vezes em que a palavra “infantil” é citada pelos PPCs, a palavra “gênero” é citada apenas uma vez e a palavra “sexualidade” uma ou nenhuma.

	MÉDIA PRÉ	MÉDIA PÓS	MÉDIA TOTAL
INFÂNCIA	0,9	9	4
INFANTIL	10,3	73	33
EDUCAÇÃO INFANTIL	8,9	67	30
GÊNERO	0,4	7	3
SEXUALIDADE/SEXUAIS	0,3	4	2
DIVERSIDADE	2,6	20	9
DIFERENÇA	0,4	5	2

Tabela 3 - Cálculo dos valores das médias de vezes em que as palavras-chave foram encontradas nos PPCs dos cursos de Pedagogia do Sudeste
Fonte: elaborado pela autora. 2020.

Mesmo ambos termos (gênero e sexualidade) tendo sido citados de maneira irrisória, é interessante chamar atenção para o fato de que sexualidade aparece, em média, menos vezes do que gênero. Uma hipótese é a de que os cursos lidam melhor com a palavra gênero atrelada à ideia de igualdade de gêneros e às pautas feministas do que com a discussão sobre sexualidade. Uma ideia de corpo e infância generificado desatrelada da ideia de um corpo sexuado. Assim como aponta Dinis (2008a), as pesquisas no campo da educação também confluem com os dados obtidos por meio dos PPCs. Também no interesse de pesquisa é possível observar que:

> nos debates sobre gênero houve a predominância do tema da dominação dos homens sobre as mulheres, porém poucos estudos no campo educacional se debruçaram sobre a temática da homossexualidade ou da diversidade sexual. E práticas sexuais como a homossexualidade, assim como as noções masculina e feminina de

> gênero, também são conceitos histórico-culturais. (DINIS, 2008a, p. 482).

Em sua maioria, os trechos em que a palavra “gênero” aparece remetem ou citam diretamente trechos da legislação sobre a formação inicial de professoras/es onde os temas minoritários começam a aparecer com mais clareza. Para além da noção de “direitos humanos” posta até 2004, começamos a enunciar os temas gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros, individual e discriminadamente.

Aqui fica evidente a coerência com os dados obtidos nos estudos citados anteriormente, onde a palavra “todos” era a mais encontrada nos documentos legais de educação e, ao longo dos anos posteriores a 2002, a proveniência e a emersão da palavra gênero fica mais clara.

> O androcentrismo característico da forma como se refere a alunos e professores, mantendo o genérico masculino indiscriminadamente, soma-se à ausência do gênero nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro. (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p. 91).

Para versar sobre o tema de gênero nos PPCs das instituições, a Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, nos seus artigos 8 e 13, é encontrada, em sua maioria, da seguinte maneira dentro dos PPCs das universidades que tiveram seus projetos reformulados:

> 9 PROPOSTA PEDAGÓGICA
> Assim sendo, primordialmente como projeto de formação e em atendimento ao que estabelece a Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, no seu artigo 13, parágrafo 2º, o curso de licenciatura em Pedagogia garante em seu currículo [...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Para tanto, o PPC está construído de modo a ofertar, como unidades curriculares específicas e como conteúdos que perpassam toda a sua organização em todos os eixos de formação, o que se encontra preconizado na resolução supracitada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI, 2018, p. 34).

Esse trecho do PPC da universidade de Diamantina mostra a ideia da *transversalidade* do tema, que é obrigatória, segundo a diretriz. Uma hipótese sobre essa ideia de transversalidade dos assuntos minoritários é a de que quando as diretrizes da Resolução 02/2015 chegam às universidades para serem cumpridas , são contempladas pelos temas que atravessam as demais disciplinas já existentes. Ou seja, a dissolução da exigência daria-se, a fim de não se produzir uma necessidade de contratação ou o surgimento de mais uma disciplina nas matrizes curriculares, o que comprometeria a estabilidade dos horários e conteúdos das disciplinas já existentes.

Uma outra maneira de emersão do tema de gênero e de sexualidade posta nos PPCs é a cópia exata do trecho da Resolução 002/2015 que versa diretamente sobre a necessidade da inclusão desses temas:

> 6. Perfil do profissional egresso (competências e habilidades) (...) De acordo com o artigo 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2018, p.)

Se, por um lado, a universidade demonstra preocupação em enunciar as obrigatoriedades e, com isso, de alguma maneira, se compromete a cumpri-las; de outro, demonstra descaso ao não elaborar mais a questão para além do que já está dado pelas instâncias superiores. Por outro lado, ainda, incluir em seus PPCs as palavras dadas pelas normas não significa que seus discursos internos e seus fazeres rotineiros necessariamente irão se alterar de alguma forma.

Há também referências às normas CNE/CP n. 1, de 30 de junho de 2012, que torna obrigatória a inserção do tema de direitos humanos; o artigo 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia, onde é expressa a obrigatoriedade de que o egresso identifique

> problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇAO, 2006, p. 2).

Por fim, também são encontradas citações da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 01/2004 que normatizam a lei dos estudos de relações étnico-raciais; da Lei 9.795/1999 e do Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002, que versam sobre a educação ambiental; da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir dos princípios, ou melhor dizendo, dos valores incorporados aos PPCs dos cursos através dessas normatizações feitas, as disciplinas dos cursos que as propõem devem incorporar em seus discursos e práticas as temáticas de gênero. A análise dessa correspondência foi feita através da leitura das ementas das disciplinas que continham o tema “gênero” enunciado. A sessão seguinte se trata de um esforço para colocar alguns pontos desse exercício regulamentário.

4.3 EMENTAS DISCIPLINARES: A PALAVRA “GÊNERO” E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES SOBRE INFÂNCIA

> Outras estratégias de resistência seriam incluir os estudos sobre gênero nos cursos de formação de professores/as, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos e científicos; esses são alguns dos procedimentos macro políticos que envolveriam uma nova mudança curricular. (DINIS, 2008b, p.12)

Ao atribuir à infância uma perspectiva de dispositivo de controle dos corpos infantis, por meio da qual se normatiza, metrifica, julga, e produz discursos sobre, há de se atentar para os mecanismos criados para convencer os adultos das necessidades específicas e “essenciais” para se saber quando lidar com corpos infantis. São essas produções, concepções, regras, discursos, práticas e lugares que se constroem a partir dos saberes sobre a infância e se enunciam dentro das disciplinas dos cursos de profissionais que lidarão com as crianças.

O voo deste trabalho repousa nos ninhos emaranhados das ementas que cruzam a infância, a educação infantil e gênero. Nesses ninhos poderão ser vistos rotinas discursivas, hábitos prescritivos, alimentação de normas e cuidado para controle dos corpos.

Ao atentar-se para esse emaranhado, existe a busca pela proposição que abre a presente sessão. Existe resistência sendo feita atualmente pelos cursos de formação de professoras/es de Pedagogia que atuarão com a pequena infância? Como gênero aparece enunciado nas ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia do Sudeste? Todos os estudantes de licenciatura da Região Sudeste são obrigados a passar por disciplinas que abordam esse tema? O que acontece com as universidades que não se adequaram à Resolução? Como ficam as disciplinas destas?

Uma produção de dados mais generalista aponta que, das disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia do Sudeste que versam sobre gênero, praticamente metade delas são obrigatórias e a outra metade são disciplinas optativas, conforme demonstra a tabela abaixo.

PERCENTUAL DE CARÁTER DE DISCIPLINAS		
Optativas	27	48%
Obrigatória	29	52%
Indisponíveis	0	0%
TOTAL	56	100%

Tabela 4 - Percentual de disciplinas optativas e obrigatorias as quais enunciam o tema gênero.
Fonte: elaborada pela autora. 2020.

A tabela a seguir mostra o número de disciplinas que versam sobre gênero reunidas na presente pesquisa e as cargas horárias das mesmas.

PERCENTUAL DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS		
HORAS	DISCIPLINAS	PORCENTAGEM
30	7	13%
45	3	6%
60	36	67%
75	5	9%
90	2	4%
120	1	2%
TOTAL	54	100%

Tabela 5 - Percentual de carga horaria das disciplinas que abordam o tema gênero
Fonte: elaborada pela autora. 2020.

É possível inferir que, dentre as cargas horárias propostas pelos cursos de Pedagogia para as disciplinas que versam sobre gênero, a maioria das disciplinas são de 60 horas por semestre. Da média de 3400 horas de carga horária de disciplinas para se obter o título de pedagoga/o nos cursos, entre 60 e 120 são as horas ofertadas para as discussões sobre gênero, em disciplinas podem ter caráter obrigatório ou não. Ou seja, o discente pode optar por ter em seu currículo uma disciplina que questione os padrões de gênero e sexualidade, mas também pode passar pela graduação sem que estes temas sejam problematizados ao longo da sua formação.

A preocupação em interseccionar gênero e educação infantil e/ou infância é um dos objetivos deste presente trabalho. A análise quantitativa dessa qualidade mostra que, das disciplinas que versam sobre gênero, a maioria não é relacionada à temática ou à formação específica para o trabalho com a pequena infância. Uma hipótese, após a produção de tal dado, é a de que as pesquisas que vem mostrando a construção social desigual das interações de crianças da Educação Infantil e como estas produzem e reproduzem desigualdades de gênero, misoginia, homofobia, entre outras relações problemáticas adultas, ainda não estão amplamente incorporadas às práticas discursivas docentes do ensino superior.

A ideia da necessidade de formação para pautar algumas discussões dentro dos ambientes educacionais de crianças pequenas (ou mesmo em outros níveis escolares) é posta aos pesquisadores que se debruçam sobre gênero e sexualidade. Muitas vezes, essas discussões são incorporadas em cursos de Formação Continuada para docentes, as Especializações ofertadas para professoras/es já formadas/os e atuantes.

Ou seja, as discussões sobre gênero e sexualidade ficam a cargo de metade por algumas disciplinas obrigatórias, metade por disciplinas optativas e, depois, por cursos opcionais ofertados a professoras/es já formados que sentirem a necessidade individual de realizar alguma formação complementar.

A tabela 5 mostra o cruzamento dos dados pretendidos pela pesquisa. Para melhor observá-la é preciso atentar às disciplinas que versam sobre sexualidade infantil, mas não falam sobre gênero (vide páginas 14, 21 e 23 do ANEXO II). O que é o caso, por exemplo, das disciplinas de Psicanálise e de Psicologia presentes nas grades curriculares evidenciadas nessa pesquisa. Com a teoria sobre a sexualidade infantil, Sigmund Freud visibiliza a questão sem entrar na discussão sobre as construções identitárias e sociais de gênero. Portanto, nas ementas estão presentes

as discussões sobre a sexualidade, mas estão ausente as discussões de gênero (“S/ GÊNERO” intitulado na tabela).

CRUZAMENTO DE DISCIPLINAS COM OS TEMAS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL		
DISCIPLINA SOBRE EDUCAÇAO INFANTIL	N	PORCENTAGEM
INTERSECCIONAM	10	16%
NÃO	46	75%
INDISPONÍVEL	2	3%
S/ GÊNERO	3	5%
TOTAL	61	100%

Tabela 6 - Percentual de disciplinas que interseccionam os temas gênero e educação infantil
Fonte: elaborada pela autora. 2020.

Por outro lado, há matrizes curriculares mostrando disciplinas obrigatórias que versam sobre gênero, contemplando, dessa maneira, a inserção do tema em disciplinas que formarão todos os alunos daquele curso. Caberia uma investigação das datas em que estas foram inseridas nas grades curriculares e de por quais professoras/es são ministradas.

4.4 PRODUÇÕES DISCURSIVAS DENTRO DAS EMENTAS DISCIPLINARES

O levantamento qualitativo dos PPCs aponta uma tendência de inserir a palavra gênero apenas quando se cita as normativas representativas da formação inicial de professoras/es. Como já foi colocado anteriormente, existem avanços no sentido de composição formal da pauta de movimentos sociais nos currículos, ao mesmo tempo em que essa incorporação não avança no sentido de produzir discursos autorais sobre o tema dentro dos textos de apresentação ou em tópicos mais específicos.

Com as ementas encontra-se um movimento diferente, pois não existe a necessidade de ressalvar as normativas que compuseram o processo de elaboração das disciplinas. Porém, alguns caminhos de exercício da temática podem ser ressaltados.

Das sessenta e duas disciplinas que colocam a palavra gênero e/ou sexo/sexualidade em suas ementas, apenas duas disciplinas falam exclusivamente de Psicanálise aplicada à educação. Nessas disciplinas encontram-se autores como Freud e Lacan sendo utilizados em bibliografias obrigatórias (vide página 14, Anexo II).

Apesar da construção misógina da Psicanálise, em uma época onde os europeus vitorianos eram as fontes de análise dos precursores da teoria, existe a necessidade de salientar a importância de se discutir sexualidade infantil inaugurada por essa corrente teórica. Muito já se contestou, inclusive dentro da própria Psicanálise, sobre as fontes de observação e a construção voltada para a simbologia do masculino (o falo). Porém, ao mesmo tempo, a Psicanálise, historicamente, fundou um importante campo que atua em diversas discussões sobre sexualidade e gênero. Possuir uma disciplina com essas discussões é interessante, ao passo que haja historicização e crítica.

Outras disciplinas falam sobre gênero dentro das manifestações sociais, de igualdade entre os gêneros, dissociando gênero da sexualidade. Como, por exemplo: Sociologia (UFES – São Mateus); Educação e Juventude (UFES – Vitória); Sociologia e Educação II (UFRRJ – Nova Iguaçu); Sociologia e Educação II (UFRRJ – Nova Iguaçu); História e Educação III (UFRRJ – Nova Iguaçu); Antropologia Social (UFRRJ – Serotopédica); Cultura Brasileira (UFRRJ – Serotopédica); Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais (UFMG – Belo Horizonte); Cultura Brasileira (UFV – Viçosa); Currículos e Culturas Escolares (UFU – Uberlândia); Sociologia, Sociedade e Educação (UFSCar – São Carlos); História Da Educação II (UFSCar – São Carlos); Relações Sociais e Processo Educacional (UFSCar – São Carlos); Práticas Pedagógicas Programadas III (UNIFESP – Guarulhos).

As disciplinas elencadas acima apresentam gênero como um marcador social de desigualdade desatrelado da sexualidade. É a ideia citada em capítulos anteriores (Dinis, 2008b) de um movimento social apartado das lutas contra a homofobia e das discussões sobre como uma disputa está atrelada a outra sem que as vezes estas sejam explicitadas e problematizadas. Se são as disputas de gênero que produzem as desigualdades e a homofobia está associada a ideia de estereótipos de papéis de gênero, a inserção dessas duas questões deve ser tão híbrida quanto possível.

Acrescido ao fato da dissociação entre gênero e sexualidade dentro de algumas ementas de disciplinas, encontramos, também, diversas ementas de

disciplinas que versam sobre a infância e a educação infantil, porém não abordam as questões nem de gênero e nem de sexualidade. Essa possibilidade aponta o desafio da transversalidade dos temas obrigatórios da Resolução 02/2015. Muitas disciplinas poderiam dizer sobre gênero dentro de suas aulas, mas as ementas não

As disciplinas sobre educação infantil que possuem enunciação de gênero inserida ou na ementa ou em sua bibliografia foram: Educação Infantil: A Criança, A Infância e As Instituições (UFSCar – São Carlos), Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil (UFSCar – São Carlos), Educação Infantil (UFSCar – Sorocaba), Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (UNIFESP – Guarulhos), Unidade Curricular: Fundamentos Teóricos e Práticos de Cultura Corporal na Escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIFESP – Guarulhos), Brincar e Educação: Teorias, Experiências e Pesquisas (UNIFESP – Guarulhos), Unidade Curricular (UC): Relações de Gênero na Escola (UNIFESP – Guarulhos), Educação, Corpo e Movimento (UFES – Espirito Santo), Tópicos Especiais em Educação Infantil: Criança e Cultura (UFRRJ – Serotopédica). Todas as ementas estão disponíveis no Anexo II da presente pesquisa.

Como pode ser visto acima, a maioria das disciplinas são de universidades do estado de São Paulo, mesmo sendo este o estado com menor número de cursos de Pedagogia. Tal fato corrobora com a ideia de que onde estão as/os pesquisadoras/es de gênero e infância também ali estão as discussões curriculares sobre esta intersecção.

Dentro dessas ementas podemos destacar a ideia da intersecção pretendida e justificada por esta pesquisa. Chama a atenção, por exemplo, a colocação da infância circunscrita à ideia de uma construção social de gênero na disciplina “Educação Infantil: A Criança, A Infância e As Instituições”:

> Esta disciplina propõe a inserção do futuro pedagogo aos processos históricos, sociológicos e culturais que constituíram a ideia de criança e de infância. Propõe olhar para estas noções conceituais a partir de suas dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero. Analisa a forma pela qual se configurou diferentes formas de atendimento à criança pequena até a consolidação da educação infantil como direito da criança pequena (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018).

A ideia de uma criança que é construída dentro do emaranhado social, com jogos de forças, o tempo produzindo sua subjetividade, tem a função de contextualizar

a/o pedagoga/o dentro de seu trabalho. Possibilita que o futuro profissional que atuará com crianças pequenas possa compreender e analisar em seus contextos profissionais a criança e a infância a partir de suas dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero. Escapa da ideia de uma criança aluna, um recipiente vazio a ser preenchido com capacidades motoras e lúdicas. Coloca o profissional para atuar com outras pessoas, capazes de pensar e produzir cultura na relação entre pares e na relação com o sujeito, os outros.

Um apontamento relevante a ser feito também é para a disciplina “Tópicos Especiais em Educação Infantil: Criança e Cultura” da Universidade Rural do Rio de Janeiro. Essa universidade, embora não tenha seu PPC reformulado em acordo com a Resolução 02/2015, já apresenta em seu escopo curricular uma disciplina que enuncia gênero em sua ementa fazendo a intersecção com educação infantil:

> Redefinir o conceito de infância; Construir uma compreensão da criança através da diversidade das práticas socioculturais que a constitui como sujeito da história e na história; (...) O CONCEITO DE INFÂNCIA: DIVERSIDADES CULTURAIS E PRÁTICAS INFANTIS; 1.1 O conceito de infância e sua construção histórica; 1.2 A criança e as diversidades culturais; 1.3 O papel da sociedade moderna e as discussões sobre gênero, etnia, religião, classe social e inclusão: conceito e preconceito; 1.4 Modernidade e pós modernidade: o lugar da infância (UNIVERSIDADE RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2007).

Muitas vezes, disciplinas que interseccionam infância e gênero e/ou sexualidade aparecem atreladas aos nomes de pesquisadoras/es que trabalham com estas temáticas muito antes da Resolução 02/2015 ser implementada. Como é o caso, por exemplo, das universidades federais UFSCar e UNIFESP, que possuem em seu quadro de professoras/es as/os pesquisadoras/es Anete Abramowicz, Andrea B. Moruzzi, Nilson F. Dinis, entre outros, na UFSCar, e a professora e pesquisadora Daniela Finco, na UNIFESP (vide páginas de 25 a 30 do ANEXO II). Algumas/ns outras/os professoras/es que produzem pesquisas relevantes para a investigação sobre gênero e infância não aparecem no quadro de professoras/es das universidades, mas fizeram suas escolas.

Os grupos de pesquisa universitários são fontes de suma importância para o desenvolvimento técnico e cientifico dos alunos de graduação, dos alunos de pós-graduação e das/os professoras/es

Uma indagação que surge por meio da leitura dos dados aqui produzidos é a de que talvez as disciplinas que enunciam gênero dentro da discussão da educação infantil existam mais devido ao esforço intelectual e político da/o professor/a e pesquisador/a universitária/o do que ao cumprimento da Resolução 02/2015 de fato. Embora a emersão da palavra nos documentos oficiais possa ser devida à resolução, não há garantias de que a discussão de gênero não se fazia anteriormente ou seja feita posteriormente.

Ressalta-se a importância dessa normativa como uma conquista histórica em educação. Há muito essas pautas vêm sendo discutidas, conforme mostram os primeiros capítulos desse trabalho. Porém, a inserção das produções científicas e das problematizações feitas pelos movimentos sociais pelas instâncias de poder, via criação de pastas ministeriais, leis de vigência nacional e debates por incorporação das mesmas nas estruturas sociais tão engessadas no paternalismo e na misoginia histórica brasileira é um trabalho recente de, aproximadamente, vinte anos.

Embora acredite-se que o exercício de contextualizar os acontecimentos históricos em que as produções discursivas legais se inserem seja tão válido quanto a produção de novas ferramentas para a inserção de mais pautas e maiores especificidades de subjetividades, atualmente estamos vivendo um momento em que seria necessário retomarmos as ideias das primeiras autoras acadêmicas de gênero para conseguir frear alguns movimentos de retrocesso governamental existentes.

A afirmação feita por Abramowicz e Tebet (2017) ilustra uma das motivações da presente pesquisa ao afirmar que:

> Um dos principais pontos positivos no processo que podemos denominar ascensão da diversidade na cena pública e social foi a abertura à possibilidade de participação de grupos que até então não participavam da cena pública, bem como a pressão que tais grupos exerceram em prol de outros estilos, critérios e políticas na construção de outro Estado. Neste momento de retrocesso do Estado de direito e democrático em que vivemos hoje, há um refluxo substantivo dessa pauta e da ascensão de todas as formas de fascismos. Novamente se disputa a identidade nacional, de maneira a colocar a diferença e/ou a diversidade como aberração e desvio e, se possível, aboli-las do espaço público e educacional, como ocorreu, por exemplo, na interdição do debate sobre as relações de gênero que tão contundentemente foi colocada no processo de aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p.197).

Até mesmo as fontes de produção científicas estão sendo colocadas em xeque pela atual gestão governamental. Inúmeras notícias e decretos são lançados para a extinção ou freamento das pautas minoritárias já inclusas nos programas governamentais. Ativistas e autores que deem ênfase aos casos transformados em desvio estão sendo perseguidos, ameaçados e executados, como foi o caso da deputada Marielle Franco, que pautava questões como homofobia, racismo e misoginia dentro das esferas parlamentares.

CONCLUSÃO

O caminho percorrido pela dissertação mostra que ainda há muito trabalho a ser feito. A discussão de gênero dentro da educação infantil brasileira parece produzir uma necessidade de afirmação dentro e fora das pesquisas. Os movimentos de resistência e positivação de gênero e sexualidade nos espaços de discussão para a formação de professores/as devem ser encarados como necessidade fundamental, principalmente em uma carreira cuja estrutura está baseada na ideia paternalista de que são as mulheres as principais responsáveis pelo cuidado e controle infantil.

Pensar a infância e a sexualidade como dispositivos de controle; dissociar a maternidade e se perguntar para onde vão as crianças; colocar a educação infantil em contexto; localizar as crianças e os trabalhadores da pequena infância nas legislações de educação brasileiras; construir um breve histórico da inserção do tema gênero na legislação brasileira de educação; demarcar a abertura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no Ministério da Educação (SECADI/MEC); pensar a Resolução Número 002/2015 do CNE; situar meios de inspiração genealógica na educação; historicizar as condições de emergência da Resolução CNE 002/2015; descrever o procedimento metódico da pesquisa; mapear os cursos federais de licenciatura em Pedagogia da região Sudeste do Brasil; imergir nos documentos oficiais das instituições de licenciatura em Pedagogia da região Sudeste do Brasil e propor encaminhamentos de pesquisa, foram as ações propostas por este trabalho.

Ao finalizar essa etapa do trabalho investigativo inúmeras dúvidas se perpetuam e novas dúvidas começam a surgir. Dentro do contexto histórico que o Brasil se encontra, onde a perseguição pela “ideologia de gênero” (seja lá o que isso queira dizer quando usado em discursos públicos) se instaura em câmaras legislativas, a ousadia de se manter discutindo gênero dentro da educação de crianças faz-se necessária. Também se faz necessário o aprofundamento e produção de todos os dados científicos e comprováveis para combater notícias falsas (*fakenews*) e pseudocientificismos que vigoram na cultura brasileira atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R.; ADRIÃO, K. Políticas públicas para as mulheres no Brasil de 1985 a 2016: uma análise sobre sujeitos. **Anais eletrônicos** do Seminário Internacional Fazendo Gênero – 11 & 13th Women's Worlds Congress. Florianópolis, 2017.

ARIÉS, P. (1978). **História Social da Infância e da Família**. 3° ed. Rio de. Janeiro: Zahar Editores, 2001.

ASSEMBLÉIA DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente**. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez., n. 24, 2003.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994. 92t.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. **Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil**. Resolução CNE/MEC, Nº 1, de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999, seção 1, p. 18.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006, vol. 1-2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Apresentação: e-MEC**, 2007. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://wwww.portal.mec.gov.brdoc/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil**. Resolução CNE/MEC, Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI**. Parecer CNE/CEB 20/2009. Resolução CNE/CEB, Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 21, p. 17-39, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R.; NASCIMENTO, M. L. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista Retratos da Escola**. Dossiê Educação Infantil. Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. de 2011.

CORAZZA, S. M. Os bons(?) os maus(?): genealogia da moral da Pedagogia. *In*: _____. **Para uma Filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, mai./ago. 2008a. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 99-109, ago. 2008b . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FINCO, D. Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 13, n. 1, pp. 85-96, 2015.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**: 1877 a 1940. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2020.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2 ed. Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc**., Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 29 dez. 2007.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2020.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413478200000020002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCA, C. (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1930**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LUDKE, M. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. *In*: MOREIRA, A. F. B. M.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.).**Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete: CNE – Conselho Nacional de Educação. 2001. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** Plataforma Educabrasil. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/cne-conselho-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 01 set. 2019.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In:* _____. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-37.

MORUZZI, A. B.; ABRAMOWICZ, A. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 168-181, 7 set. 2010.

MORUZZI, A. B. **A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

_____. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017.

NIETZSCHE, F. W. **A Genealogia da Moral**. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2017.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui**., São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2019.

POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **O sujeito da Educação***.* Estudos Foucaultinos. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROSEMBERG, F. Educação para quem? **Revista Ciência e Cultura**, v. 28, n. 12, p. 1.466- 1.471, jul. 1979.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *In*: _____. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1984, p. 90-103.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesqui**., São Paulo , v. 34, n. 121, p. 77-104, abr. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ANEXO I – Tabela de levantamento do tema "gênero" e do tema "sexualidade/sexuais" dentro dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia do Sudeste

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
UF	ES
CIDADE	SÃO MATHEUS
GENERO	6. Perfil do profissional egresso (competências e habilidades) De acordo com o artigo 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
SEXUALIDADE	6. Perfil do profissional egresso (competências e habilidades) De acordo com o artigo 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
UF	ES
CIDADE	VITORIA
GENERO	O perfil do profissional baseia-se no pressuposto de que o profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade includente, justa e solidária, ao exercer suas atividades nos seguintes campos: magistério e gestão escolar. Em conformidade com as Resoluções CNE/CP nº 1 de 16 de maio de 2006 e nº 2 de 1 de julho de 2015, bem como com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o futuro profissional formado pelo curso de Pedagogia - Licenciatura, deverá estar apto a: VII demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.
SEXUALIDADE	(NÃO CONSTA)
	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UF	RJ
CIDADE	Santo Antônio Pádua
GENERO	(PPC INDISPONÍVEL)
SEXUALIDADE	(PPC INDISPONÍVEL)
	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UF	RJ
CIDADE	Niterói
GENERO	(PPC INDISPONÍVEL)
SEXUALIDADE	(PPC INDISPONÍVEL)

	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UF	RJ
CIDADE	Angra dos Reis
GENERO	(PPC INDISPONÍVEL)
SEXUALIDADE	(PPC INDISPONÍVEL)
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UF	RJ
CIDADE	Rio de Janeiro
GENERO	A finalidade da UFRJ, afirmada em sua Proposta de Plano Quinquenal de Desenvolvimento Institucional da Reitoria – editado em março de 2006 (PDI), e que baliza seus objetivos estratégicos, consiste em proporcionar à sociedade brasileira os meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Mais especificamente, a Universidade destina-se a completar a educação integral do estudante, preparando-o para: (...) Ø assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade. (p.6)
SEXUALIDADE	
	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
UF	RJ
CIDADE	Nova Iguaçu
GENERO	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)
SEXUALIDADE	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)
	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
UF	RJ
CIDADE	Serotopédica
GENERO	(PPC INDISPONÍVEL)
SEXUALIDADE	(PPC INDISPONÍVEL)
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UF	RJ
CIDADE	Rio de Janeiro
GENERO	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)
SEXUALIDADE	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UF	MG
CIDADE	Belo Horizonte
GENERO	(PPC INDISPONÍVEL)
SEXUALIDADE	(PPC INDISPONÍVEL)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
UF	MG
CIDADE	Juiz de Fora
GENERO	ANEXO D CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
SEXUALIDADE	ANEXO D CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
UF	MG
CIDADE	Lavras
GENERO	3.4 PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO O perfil do profissional formado pelo curso contempla três dimensões interdependentes: o domínio das habilidades e competências para o trabalho, um cidadão atuante em sua comunidade e um pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e representações sociais vinculadas ao seu campo de atuação. Em consonância as Diretrizes s da Pedagogia (CNE 1/2006, art. 5.º, e CNE 2/2015, art. 8.º), o profissional egresso tem capacidade de: VI identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura a investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico para a superação de exclusões sociais, étnico--raciais, econômicas, culturais, religiosas, raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VII demonstrar consciência a da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras
SEXUALIDADE	3.4 PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO O perfil do profissional formado pelo curso contempla três dimensões interdependentes: o domínio das habilidades e competências para o trabalho, um cidadão atuante em sua comunidade e um pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e representações sociais vinculadas ao seu campo de atuação. Em consonância as Diretrizes s da Pedagogia (CNE 1/2006, art. 5.º, e CNE 2/2015, art. 8.º), o profissional egresso tem capacidade de: VII demonstrar consciência a da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
UF	MG
CIDADE	Lavras
GENERO	PETi – Programa de Educação Tutorial Institucional O programa tem o objetivo de: desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante constituição de grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; elevar a qualidade da formação acadêmica dos estudantes de graduação; estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior; estimular o espírito crítico, a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior; introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; e, contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior (IES), por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero (p.64)
SEXUALIDADE	3.17.2 Programa de Iniciação à Docência O PIBID objetiva inserir a universidade nas comunidades e atua no ensino, na pesquisa e na extensão para contribuir na melhoria da qualidade da Educação Básica, valorizando o espaço da Escola Pública como campo de experiência na construção do conhecimento. Os estudantes, desde o início de 2015, passaram a ter a oportunidade de participar do Programa de Iniciação à Docência, nomeado PIBID Pedagogia, cujo objetivo é propiciar a formação inicial e continuada de educadoras e educadores nas temáticas de gênero e sexualidade. Atualmente, o PIBID Pedagogia possui dez estudantes bolsistas e duas professoras supervisoras de escolas estaduais de Lavras. A partir dessa tônica compõe grupos de trabalho para o desenvolvimento de projetos com a participação de professores e estudantes de escolas públicas; professores e professoras das universidades e estudantes de cursos de licenciatura. O PIBID Pedagogia (2015-2017) denominado de “Gênero e Sexualidade”, está vinculado ao Grupo de Pesquisa: Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente – Departamento de Educação, e ao Mestrado Profissional em Educação. A proposta tem como finalidade integrar licenciandos de Pedagogia às práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, desafiando a inserção da Educação para as Sexualidades, a dinâmica da Diversidade Sexual e das relações de gênero.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
UF	MG
CIDADE	Lavras
GENERO	3.17.2 Programa de Iniciação à Docência O PIBID objetiva inserir a universidade nas comunidades e atua no ensino, na pesquisa e na extensão para contribuir na melhoria da qualidade da Educação Básica, valorizando o espaço da Escola Pública como campo de experiência na construção do conhecimento. Os estudantes, desde o início de 2015, passaram a ter a oportunidade de participar do Programa de Iniciação à Docência, nomeado PIBID Pedagogia, cujo objetivo é propiciar a formação inicial e continuada de educadoras e educadores nas temáticas de gênero e sexualidade. Atualmente, o PIBID Pedagogia possui dez estudantes bolsistas e duas professoras supervisoras de escolas estaduais de Lavras. A partir dessa tônica compõe grupos de trabalho para o desenvolvimento de projetos com a participação de professores e estudantes de escolas públicas; professores e professoras das universidades e estudantes de cursos de licenciatura. O PIBID Pedagogia (2015-2017) denominado de “Gênero e Sexualidade”, está vinculado ao Grupo de Pesquisa: Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente – Departamento de Educação, e ao Mestrado Profissional em Educação. A proposta tem como finalidade integrar licenciandos de Pedagogia às práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, desafiando a inserção da Educação para as Sexualidades, a dinâmica da Diversidade Sexual e das relações de gênero.
SEXUALIDADE	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
UF	MG
CIDADE	Mariana
GENERO	(PPC INDISPONÍVEL)
SEXUALIDADE	(PPC INDISPONÍVEL)
	UNIVERSIDADE FEDERAL SÃO JOÃO DEL-REI
UF	MG
CIDADE	São João del Rei
GENERO	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)
SEXUALIDADE	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERABA
UF	MG
CIDADE	Ituiutaba
GENERO	VI. CARACTERIZAÇÃO DO EGRESSO De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, (Resolução CNE/CP nº 1, 15 maio 2006) instituem-se como perfil do egresso: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
SEXUALIDADE	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERABA
UF	MG
CIDADE	Uberaba
GENERO	5.3 - Alguns aspectos a serem considerados na organização do fluxo curricular do curso de Pedagogia da UFU d) Na indicação/definição dos temas/conteúdos dos diferentes componentes curriculares, além dos eixos básicos de desenvolvimento da formação alguns aspectos tratados de maneira transversal e interdisciplinar ao longo do curso, em especial aqueles relativos a: educação inclusiva (relações étnico-raciais e indígenas, pessoas com deficiência); educação ambiental; educação em direitos humanos; ludicidade; arte; corpo; movimento; gênero; sexualidade; tecnologias e educação. Essa perspectiva possibilitará assegurar uma sólida formação teórica em torno destes aspectos, sem que isso implique um inchaço do currículo e/ou sua fragmentação e um número muito grande de disciplinas, que certamente, teriam cargas horárias reduzidas. Além disso, estes aspectos poderão receber tratamento teórico mais específico para aprofundamento em componentes curriculares optativos, além de outras atividades curriculares como Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias, projetos de iniciação científica e iniciação à docência, dentre outros.
SEXUALIDADE	5.3 - Alguns aspectos a serem considerados na organização do fluxo curricular do curso de Pedagogia da UFU d) Na indicação/definição dos temas/conteúdos dos diferentes componentes curriculares, além dos eixos básicos de desenvolvimento da formação alguns aspectos tratados de maneira transversal e interdisciplinar ao longo do curso, em especial aqueles relativos a: educação inclusiva (relações étnicoraciais e indígenas, pessoas com deficiência); educação ambiental; educação em direitos humanos; ludicidade; arte; corpo; movimento; gênero; sexualidade; tecnologias e educação. Essa perspectiva possibilitará assegurar uma sólida formação teórica em torno destes aspectos, sem que isso implique um inchaço do currículo e/ou sua fragmentação e um número muito grande de disciplinas, que certamente, teriam cargas horárias reduzidas. Além disso, estes aspectos poderão receber tratamento teórico mais específico para aprofundamento em componentes curriculares optativos, além de outras atividades curriculares como Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias, projetos de iniciação científica e iniciação à docência, dentre outros.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERABA
UF	MG
CIDADE	Uberaba
GENERO	IX – Estrutura Curricular (...) Na indicação/definição dos temas/conteúdos dos diferentes componentes curriculares, além dos eixos básicos de desenvolvimento da formação alguns aspectos tratados de maneira transversal e interdisciplinar ao longo do curso, em especial aqueles relativos a: educação inclusiva (relações étnicoraciais e indígenas, pessoas com deficiência); educação ambiental; educação em direitos humanos; ludicidade; arte; corpo; movimento; gênero; sexualidade; tecnologias e educação. Essa perspectiva possibilitará assegurar uma sólida formação teórica em torno destes aspectos, sem que isso implique um inchaço do currículo e/ou sua fragmentação e um número muito grande de disciplinas, que certamente, teriam cargas horárias reduzidas. Além disso, estes aspectos poderão receber tratamento teórico mais específico para aprofundamento em componentes curriculares optativos, além de outras atividades curriculares como Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias, projetos de iniciação científica e iniciação à docência, dentre outros.

SEXUALIDADE	IX – Estrutura Curricular (...) Na indicação/definição dos temas/conteúdos dos diferentes componentes curriculares, além dos eixos básicos de desenvolvimento da formação alguns aspectos tratados de maneira transversal e interdisciplinar ao longo do curso, em especial aqueles relativos a: educação inclusiva (relações étnicoraciais e indígenas, pessoas com deficiência); educação ambiental; educação em direitos humanos; ludicidade; arte; corpo; movimento; gênero; sexualidade; tecnologias e educação. Essa perspectiva possibilitará assegurar uma sólida formação teórica em torno destes aspectos, sem que isso implique um inchaço do currículo e/ou sua fragmentação e um número muito grande de disciplinas, que certamente, teriam cargas horárias reduzidas. Além disso, estes aspectos poderão receber tratamento teórico mais específico para aprofundamento em componentes curriculares optativos, além de outras atividades curriculares como Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias, projetos de iniciação científica e iniciação à docência, dentre outros.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
UF	MG
CIDADE	Viçosa
GENERO	4. Objetivos do Curso de Pedagogia Desta forma, espera-se que o graduando desenvolva um pensamento crítico do contexto da sociedade e da educação acional, sendo capaz de compreender de forma ampliada o processo educacional para, assim, propor, coordenar e avaliar projetos de ensino, projetos pedagógicos, em sistemas e unidades educacionais, além de promover formas de interação e de trabalho escolar. Ao mesmo tempo, este profissional estará apto a lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, em espaços escolares e não escolares, de modo que deve preocupar-se com o desenvolvimento da aprendizagem de todos os que estão nestes locais. Realizar tal proposta envolve identificar e respeitar as diversas manifestações da natureza humana, em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, étnico-culturais, gêneros, classes sociais, de forma individual ou coletiva.
SEXUALIDADE	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
UF	MG
CIDADE	Viçosa
GENERO	16. Outras Atividades do Curso O estudante de Pedagogia também tem a oportunidade de inserção no Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG), o qual, integrado ao CCH, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão tendo como referência os Estudos de Gênero e Estudos Feministas. Este Núcleo tem priorizado o campo da educação, saúde, políticas públicas e comunicação. Os temas abordados pelo NIEG tratados são controle social, violência de gênero, processos de formação e sistemas de informação.
SEXUALIDADE	

	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
UF	MG
CIDADE	Diamantina
GENERO	7 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES • demonstrar ética e consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais e sexualidades, entre outras;
SEXUALIDADE	8 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES • demonstrar ética e consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais e sexualidades, entre outras;
	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
UF	MG
CIDADE	Diamantina
GENERO	9 PROPOSTA PEDAGÓGICA Assim sendo, primordialmente como projeto de formação e em atendimento ao que estabelece a Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, no seu artigo 13, parágrafo 2º, o curso de licenciatura em Pedagogia garante em seu currículo [...] conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Para tanto, o PPC está construído de modo a ofertar, como unidades curriculares específicas e como conteúdos que perpassam toda a sua organização em todos os eixos de formação, o que se encontra preconizado na resolução supracitada.
SEXUALIDADE	Além de abordar, na perspectiva da transversalidade, todos os conteúdos a que se refere o artigo 13 Resolução CNE/CP N° 02, de 1° de julho de 2015, também encontram-se evidenciados nas ementas e bibliografias das UCs conforme demonstra o quadro a seguir: Diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional (p.34)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
UF	MG
CIDADE	Diamantina
GENERO	Além de abordar, na perspectiva da transversalidade, todos os conteúdos a que se refere o artigo 13 Resolução CNE/CP N° 02, de 1° de julho de 2015, também encontram-se evidenciados nas ementas e bibliografias das UCs conforme demonstra o quadro a seguir: Diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional (p.34)
SEXUALIDADE	Entendemos como propõe Canen e Moreira (2001, p. 36), que a formação de professores a partir de currículos multiculturais deverá ser pautada pelos seguintes aspectos: Associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais. Esse posicionamento significa dizer que o currículo do curso contribuirá para ressignificarmos e problematizarmos as relações de gênero, a linguagem gestual, as culturas escolares e não-escolares que compõem a região do Vale do Jequitinhonha. Contribuirá para compreendermos as construções discursivas sobre identidades étnicoraciais, classes sociais, religiões, orientação sexual, considerando-as sob as novas circunstâncias na qual a diferença emana. Como afirma Corazza o currículo é uma prática teórico-investigativa concomitantemente é uma ação ativa de transformação das culturas (p.36)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
UF	MG
CIDADE	Diamantina
GENERO	Entendemos como propõe Canen e Moreira (2001, p. 36), que a formação de professores a partir de currículos multiculturais deverá ser pautada pelos seguintes aspectos: Associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais. Esse posicionamento significa dizer que o currículo do curso contribuirá para ressignificarmos e problematizarmos as relações de gênero, a linguagem gestual, as culturas escolares e não-escolares que compõem a região do Vale do Jequitinhonha. Contribuirá para compreendermos as construções discursivas sobre identidades étnicoraciais, classes sociais, religiões, orientação sexual, considerando-as sob as novas circunstâncias na qual a diferença emana. Como afirma Corazza o currículo é uma prática teórico-investigativa concomitantemente é uma ação ativa de transformação das culturas (p.36)
SEXUALIDADE	O currículo delineado nesta proposta apresenta nossas posições enquanto formadores (as) de professores (as) que permanentemente dialogam com as diferenças e os diferentes. “Um currículo, para lidar com a diferença, precisa ser pensado como espaço-tempo de negociação cultural [...] Um agente que está, enfim, numa posição de negociação-com-a-diferença. (MACEDO, 2006, p. 294). Esse currículo busca a problematização de questões de classes, raça, gêneros, etnias, sexualidades, nacionalidades e religiosidades; está localizado no espaço e no tempo histórico que pretende observar e incorporar as peculiaridades da região do Vale.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
UF	MG
CIDADE	Diamantina
GENERO	O currículo delineado nesta proposta apresenta nossas posições enquanto formadores (as) de professores (as) que permanentemente dialogam com as diferenças e os diferentes. “Um currículo, para lidar com a diferença, precisa ser pensado como espaço-tempo de negociação cultural [...] Um agente que está, enfim, numa posição de negociação-com-a-diferença. (MACEDO, 2006, p. 294). Esse currículo busca a problematização de questões de classes, raça, gêneros, etnias, sexualidades, nacionalidades e religiosidades; está localizado no espaço e no tempo histórico que pretende observar e incorporar as peculiaridades da região do Vale.
SEXUALIDADE	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
UF	MG
CIDADE	Alfenas
GENERO	Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
SEXUALIDADE	Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UF	SP
CIDADE	São Carlos
GENERO	APRESENTAÇÃO Para além dessas modificações procurou-se também explicitar questões presentes no curso e discutidas nas disciplinas (obrigatórias e optativas) e Aciepes que envolvem elementos indicados pelas novas DCN de formação de professores: as diversidades de gênero, étnicoraciais, religiosas, sexuais, faixa geracional; questões socioambientais; violência. Tais DCN indicam também um mínimo de 400 horas de estágio, aumentando, portanto, em 100 horas a carga horária de estágio do curso, que até então contemplava 300 horas.
SEXUALIDADE	APRESENTAÇÃO Para além dessas modificações procurou-se também explicitar questões presentes no curso e discutidas nas disciplinas (obrigatórias e optativas) e Aciepes que envolvem elementos indicados pelas novas DCN de formação de professores: as diversidades de gênero, étnicoraciais, religiosas, sexuais, faixa geracional; questões socioambientais; violência. Tais DCN indicam também um mínimo de 400 horas de estágio, aumentando, portanto, em 100 horas a carga horária de estágio do curso, que até então contemplava 300 horas.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UF	SP
CIDADE	São Carlos
GENERO	1. VISÃO GERAL DOS PROBLEMAS E NECESSIDADES POSTOS PELA SOCIEDADE Cabe à escola brasileira assumir o compromisso de avaliar e trabalhar os problemas e necessidades brasileiras relativas à Educação, caso contrário, o Brasil corre o risco de ver agravados seus problemas sociais e econômicos. Será preciso uma vontade política consistente com as necessidades. Por exemplo, como as que citamos abaixo: (...)trabalhar com populações com características diferentes de suas próprias (da cultura, da linguagem, da família, da comunidade, do gênero, da escolarização)
SEXUALIDADE	3. EXIGÊNCIAS PARA O DESEMPENHO PROFISSIONAL E LEGISLAÇÃO VIGENTE A demanda das classes populares pela Instituição Escolar mudou o sentido outrora atribuído à educação e às culturas escolares. Outras classes sociais acorrem à escola – além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores – exigindo um novo projeto de escola que atenda ao perfil de uma nova população, com diferentes expectativas e experiências de vida, e que tenha portando, como preposição, a superação das desigualdades sociais, dos preconceitos religiosos, étnicos, raciais, sexuais.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UF	SP
CIDADE	Sorocaba
GENERO	4. PERFIL DO EGRESSO Em todas as áreas de formação, os alunos deverão ser capazes de respeitar as diferenças físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos seus educandos, identificando os problemas socioculturais e adotando uma política de inclusão social. Para isto, deverão desenvolver consciência, respeito e afirmação da diversidade social e cultural, estando atento às questões de classe social, raça/etnia, gênero, necessidades especiais, religião e orientação sexual.
SEXUALIDADE	4. PERFIL DO EGRESSO Em todas as áreas de formação, os alunos deverão ser capazes de respeitar as diferenças físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos seus educandos, identificando os problemas socioculturais e adotando uma política de inclusão social. Para isto, deverão desenvolver consciência, respeito e afirmação da diversidade social e cultural, estando atento às questões de classe social, raça/etnia, gênero, necessidades especiais, religião e orientação sexual.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
UF	SP
CIDADE	Guarulhos
GENERO	3.3 Breve histórico do Curso Breve diagnóstico: A produção da desigualdade educacional No atual contexto brasileiro, assim como mundial, colocam-se como central, tanto a necessidade de ofertar educação de qualidade para todas as crianças, quanto a demanda de expansão significativa das oportunidades de aprendizado para jovens e adultos. Amplas e abrangentes, tais carências podem ser mais bem delineadas ao se pensar na garantia de educação gratuita, laica e obrigatória para todas as crianças, jovens e adultos, sobretudo, aqueles e aquelas em situação de vulnerabilidade social e pertencentes a populações e grupos em relação aos quais se expressam enfaticamente desigualdades geracionais, étnicoraciais, sexuais e de gênero. Um conjunto de medidas pode fazer frente aos fenômenos de exclusão, entre as quais figuram duas exemplares estratégias. De um lado, o acesso equitativo à educação, sob a forma de ampliação e aprimoramento das aprendizagens e dos cuidados à educação básica, desde a primeira infância. De outro lado, a oferta de Ensino Superior que colabore para a construção de mecanismos de atendimento de lacunas tão presentes no contexto social no qual a Universidade enraíza o significado de sua existência.
SEXUALIDADE	3.3 Breve histórico do Curso Breve diagnóstico: A produção da desigualdade educacional No atual contexto brasileiro, assim como mundial, colocam-se como central, tanto a necessidade de ofertar educação de qualidade para todas as crianças, quanto a demanda de expansão significativa das oportunidades de aprendizado para jovens e adultos. Amplas e abrangentes, tais carências podem ser mais bem delineadas ao se pensar na garantia de educação gratuita, laica e obrigatória para todas as crianças, jovens e adultos, sobretudo, aqueles e aquelas em situação de vulnerabilidade social e pertencentes a populações e grupos em relação aos quais se expressam enfaticamente desigualdades geracionais, étnicoraciais, sexuais e de gênero. Um conjunto de medidas pode fazer frente aos fenômenos de exclusão, entre as quais figuram duas exemplares estratégias. De um lado, o acesso equitativo à educação, sob a forma de ampliação e aprimoramento das aprendizagens e dos cuidados à educação básica, desde a primeira infância. De outro lado, a oferta de Ensino Superior que colabore para a construção de mecanismos de atendimento de lacunas tão presentes no contexto social no qual a Universidade enraíza o significado de sua existência.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
UF	SP
CIDADE	Guarulhos
GENERO	6.2 Competências e habilidades O perfil do egresso do Curso de Pedagogia Licenciatura deve configurar as seguintes competências e habilidades: demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
SEXUALIDADE	6.2 Competências e habilidades O perfil do egresso do Curso de Pedagogia Licenciatura deve configurar as seguintes competências e habilidades: demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
UF	SP
CIDADE	Guarulhos
GENERO	7.1.5 Eletivas As UC Eletivas de Área são organizadas a partir de núcleos temáticos específicos, possibilitando o aprofundamento de estudos em áreas variadas. Integram o rol das Unidades Curriculares Eletivas as UC listadas a seguir: • Relações de gênero na escola
SEXUALIDADE	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
UF	SP
CIDADE	Guarulhos
GENERO	Os resultados da avaliação dos estudantes ofereceram as evidências do potencial formativo dessa Unidade Curricular e estimulou a proposição de Linhas de pesquisa para contemplar o rol de percursos formativos e demandas dos próprios estudantes. A chegada de novos docentes no Curso também permitiu a ampliação da oferta de temáticas e áreas de interesse, entre as quais, citem-se: • Políticas igualitárias (gênero)
SEXUALIDADE	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
UF	SP
CIDADE	Guarulhos
GENERO	Os resultados da avaliação dos estudantes ofereceram as evidências do potencial formativo dessa Unidade Curricular e estimulou a proposição de Linhas de pesquisa para contemplar o rol de percursos formativos e demandas dos próprios estudantes. A chegada de novos docentes no Curso também permitiu a ampliação da oferta de temáticas e áreas de interesse, entre as quais, citem-se: • Políticas igualitárias (gênero)
SEXUALIDADE	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
UF	SP
CIDADE	Guarulhos
GENERO	15. RELAÇÃO DO CURSO COM O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO Além disso, os docentes da Pedagogia têm participado das ações vinculadas à política Nacional de Formação Inicial ou Continuada de Professores que, no ambiente universitário, são geridas pelo COMFOR (Comitê Gestor Institucional de formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério e de Educação Básica) da UNIFESP. Como exemplos da oferta dos Cursos ministrados pelos docentes da Pedagogia, citamos: • Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - Prof.ª Daniela Finco e Prof. Adalberto dos Santos Souza.
SEXUALIDADE	

ANEXO II – Disciplinas encontradas nas matrizes curriculares dos cursos sudestinos sobre infância e/ou gênero

	ES		
INSTITUIÇÃO	**UFES**		
CIDADE	**São Mateus**		
NOME DA DISCIPLINA	Sexualidade e Repressão	Psicanálise	Sociologia
CARGA HORARIA	60	60	60
CARATER	OPTATIVA	OPTATIVA	OBRIGATÓRIA
EMENTA	Ementa: A Sexualidade e a constituição do Sujeito. A história da sexualidade humana. Sexualidade humana. Sexualidade e Cultura. Gênero e papéis sexuais. Política e Repressão sexual	Ementa: História da Psicanálise: sua origem e desenvolvimentos posteriores. Conceitos Fundamentais: Aparelho psíquico, sexualidade e inconsciente. Desenvolvimento das concepções freudianas sobre o aparelho psíquico: primeira e segunda tópicas. Teoria da sexualidade e vicissitudes da pulsão. Processo primário e secundário. Introdução ao pensamento de Lacan.	Fundamentos de Sociologia Geral. Conceitos fundamentais de sociologia: relações sociais, processo de socialização, sociedade e cultura; processo civilizatório, comunidade e sociedade; status social, controle social e dominação; relações de gênero, multiculturalismo e relações de classes. Estudo das concepções teóricas de autores clássicos (Marx, Durkheim e Weber). Fundamentos de Sociologia da Educação. A Educação como objeto de estudo da Sociologia. Estudo das concepções teóricas relativas à educação presentes nos diferentes discursos sociológicos: de autores clássicos (Marx, Durkheim e Weber) e de autores e correntes de pensamento contemporâneos. Tendências atuais da Sociologia da Educação.

ES				
UFES				
Vitória				
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	EDUCAÇÃO, DIFERENÇA E INCLUSÃO	CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE	EDUCAÇÃO E JUVENTUDE	EDUCAÇÃO, CORPO E MOVIMENTO
60	60	60	60	60
OBRIGATÓRIA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OBRIGATÓRIA
Relações étnicoraciais e políticas afirmativas no contexto brasileiro. Relações étnicoraciais, identidade e gênero na educação brasileira. Escola, currículo e a questão étnico-racial na educação básica. A formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. Raízes históricas e sociológicas da discriminação contra o negro na educação brasileira.	Diferentes abordagens sobre a Educação Inclusiva; Perspectivas histórico-conceitual-filosófica referente à educação; Legislação e políticas na perspectiva da pedagogia inclusiva no Espírito Santo e Brasil; os sujeitos da educação e o cotidiano escolar e suas diferenças em uma prática inclusiva. Conhecer as diferentes abordagens sobre a Educação Inclusiva; Compreender as perspectivas histórico-conceitual-filosófica referente à educação Analisar a legislação e políticas na perspectiva da pedagogia inclusiva no Espírito Santo e Brasil;	Corpo, gênero e sexualidade como dispositivo disciplinador e de controle nos/dos e com os processos educacionais, culturais e políticos. Pedagogias da sexualidade/corpo/gênero na fabricação do sujeito que importa para a educação e trabalho. Biopolítica, governamentalidade e educação. Necropolítica e Educação. ensinar as categorias de análise: identidade, diversidade, diferença, normal, normal como campos de disputas políticas e educacional e suas reverberações na produção de corpos e gêneros que importam Compreender os processos pedagógicos e educacionais como ferramentas a serviço da vida e afirmação da diferença; problematizar os corpos e gêneros que resistem e criam outras formas de existir com a educação e as políticas públicas; analisar e desenvolver contra dispositivos que contribuem para afirmação e produção de uma escola e processos educativos mais justos e igualitários.	A constituição da categoria juventude em seus aspectos sociais, culturais e políticos. Juventude e educação básica. O trabalho educativo com as juventudes em espaços educativos escolares e não escolares. Políticas públicas para jovens. Culturas juvenis. Redes de sociabilidades juvenis. A categoria Juventude e sua relação com as noções de classe social, gênero e a questão étnico racial. Compreender, a partir de uma perspectiva multidisciplinar, o debate e a constituição dos diversos campos de estudos sobre as juventudes buscando refletir suas dimensões epistemológicas, sociopolíticas, culturais e afetivas	Problematização e vivência do movimentar-se e suas diferentes interfaces tendo em vista o contexto escolar e não-escolar. Sentidos e significados da corporeidade como linguagem corporal e como construção da infância. Abordagens metodológicas do movimentar-se. Implicações do estudo da corporeidade para a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva para a diversidade. Problematizar questões sobre o corpo, o movimento humano e a prática pedagógica na escola. ● Analisar os pressupostos das diferentes abordagens do movimentar-se humano e suas implicações para a construção da prática pedagógica. ● Compreender o corpo como estrutura essencial para a construção do conhecimento no contexto escolar e não-escolar ● planejar e vivenciar atividades relativas à relação educação, corpo e movimento tendo em vista o contexto escolar e não-escolar.

RJ			
UFF			
Sto. Antônio Pádua		Niterói	Angra dos Reis
DIVERSIDADE CULTURAL, GÊNERO E SEXUALIDADE	GÊNERO E MASCULINIDADES		
60	60		
OBRIGATÓRIA	OPTATIVA		
DIVERSIDADE CULTURAL E ESCOLA: PROBLEMAS, DESAFIOS E QUESTÕES. RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA. ESCOLA, ORIENTAÇÃO E OPÇÃO SEXUAL. A CULTURA INDÍGENA NA SOCIEDADE BRASILEIRA E NA ESCOLA. A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA. A LEI 10 639/2006 E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR. RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E CULTURA E ENTRE CULTURA E CURRÍCULO. A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. MULTICULTUALISMO E PLURICULTURALISMO. CULTURA E INTERDISCIPLINARIDADE.	(NÃO ENCONTRADO NO SISTEMA)	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)

RJ	
UFRJ	
Rio de Janeiro	
INTELECTUAIS NEGRAS	EDUCAÇÃO E GÊNERO
45	45
OPTATIVA	OPTATIVA
Conhecimentos orais e escritos de mulheres negras. História, práticas e nuances dos feminismos negros(cis e transgêneros) e seus sujeitos no Brasil na América Latina e no continente Africano. Práticas educativas emancipatórias, relações de gênero e antirracismo. Pensamento feminista negro e reeducação das relações étnicoraciais em contextos escolares. Pesquisa ativista e a construção de narrativas na primeira pessoa ("escritas de si"). Diálogos horizontais entre produção escolar, acadêmica e militante. As relações entre subjetividade(saberes localizados) e conhecimento científico. O trabalho com gêneros literários diferenciados em sala de aula (livros e artigos, entrevistas, romances, poesias, letras de músicas, documentários). Os conceitos de intelectual negra e interseccionalidade.	Cultura e relações de gênero. O masculino e o feminino nas sociedades contemporâneas. Gênero e sexualidade. Relações de gênero na educação. O professor e a construção da identidade de gênero.

RJ		
UFRJ		
Serotopédica		
ANTROPOLOGIA SOCIAL	CULTURA BRASILEIRA	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA E CULTURA
60	45	60
OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
A Antropologia Social como diálogo entre sociedade e seus analistas. “Nós”, a Antropologia e os “outros”: a comparação relativisadora como instrumento para a compreensão desconfigurações culturais. Como a análise sobre outras sociedades pode falar ao Brasil. Como os estudos antropológicos sobre o Brasil podem falar para outras sociedades. Como e para que as fazemos dialogar? O etnocentrismo e a alteridade. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: 1. Antropologia: “ciência das sociedades primitivas?” Da unidade biológica à diversidade cultural; O surgimento da Antropologia como campo de saber sobre “outras” sociedades; a antropologia no âmbito das ciências sociais: a pesquisa de campo e a etnografia; “Civilizados” e “selvagens”: cultura e natureza. “Nós” e a antropologia: sociedades complexas X outras sociedades. A antropologia feita em casa como transformar o familiar em exótico? 2. Privilegiando alguns temas 2.1. Parentesco/familiar como linguagem das relações sociais; 2.2. A antropologia em face do sagrado: religião, magia, bruxaria, totemismo; 2.4 Igualdade, hierarquia e sistemas de classificação social: gênero, raça, classe, casta, etnia.	Debater a problemática histórico-cultural do País a partir do estudo da formação e do desenvolvimento da sociedade brasileira em seus vários aspectos. Identificar o fenômeno cultural brasileiro desenvolvendo uma visão crítica contextualizada sobre as relações de dependência e autonomia política, econômica e cultural. Discutir a influência da indústria cultural de massa e os efeitos da globalização na cultura brasileira relacionando nacionalismo e brasilidade. Ampliar o patrimônio cultural a partir do estudo de variadas manifestações culturais, desenvolvendo o senso crítico e estético. 2. CULTURA Conceituação. Natureza e história. Cultura e civilização Fatores, características, manifestações e funções da cultura Processos de criação, transmissão e aquisição da cultura nacional? Componentes. Visão crítica 3. CULTURA BRASILEIRA 2.1. As heranças portuguesa, indígena e africana; 2.2. Contextualização histórica 2.2.1. Período Colonial: ciclos econômicos. A sociedade colonial. Ensino jesuítico. Movimentos nativistas. Música, Literatura e Artes Plásticas, Barroco e arcadismo. 2.2.2. O Império: independência política e autonomia cultural. Estrutura econômica e social. Música, Literatura e Artes plásticas. Romantismo e Realismo. Movimento abolicionista; 2.2.3. A República: A política do café com leite. Imigração. Semana de Arte Moderna. O Estado Novo. Redemocratização. Industrialização e desenvolvimento cultural. Populismo. Desenvolvimento. A indústria cultural. Anova realidade; 2.2.4. Ditadura Militar. Nova República, neoliberalismo, Globalização; 2.3. Língua Portuguesa no Brasil; 2.4. Folclore; 2.5. Literatura Brasileira Primórdios. Romantismo. Realismo. Modernismo. Literatura de Cordel. Literatura alternativa. Principais autores e obras. Contemporaneidade; 2.6. Cinema Nacional 4. CULTURA BRASILEIRA EM DEBATE Nacionalismo e globalização : a questão da brasilidade. Autonomia e dependência cultural. Multiplicidade cultural e novas configurações sociais: esporte, trabalho, família, religião, gênero, sexualidade, etnia e ideologia. Cultura e Educação. Cultura e criticidade	Redefinir o conceito de infância . Construir uma compreensão da criança através da diversidade das práticas socioculturais que a constitui como sujeito da história e na história. . Construir bases teóricas para uma análise do processo de constituição da imaginação criadora na perspectiva sócio-histórica-cultural. . Discutir as formas pelas quais a indústria cultural desencadeia modos de subjetivação da infância, analisando o lugar social da infância frente à massificação da cultura, do consumo em massa e da homogeneização da experiência humana. . Discutir e analisar a influência e a contribuição que a tv, o cinema, a música, a literatura, o museu, a cidade exercem sobre a infância de hoje. O conceito de infância e sua evolução histórica; Diversidades culturais e práticas infantis; o lugar social da criança na modernidade/pós-modernidade; A criança, o brinquedo e a indústria cultural; a criança e a sociedade de consumo; a criança e a tv, o cinema, a música, a literatura, o museu, a cidade. PROGRAMA ANALÌTICO: 1. O CONCEITO DE INFÂNCIA: DIVERSIDADES CULTURAIS E PRÁTICAS INFANTIS 1.1 O conceito de infância e sua construção histórica; 1.2 A criança e as diversidades culturais; 1.3 O papel da sociedade moderna e as discussões sobre gênero, etnia, religião, classe social e inclusão: conceito e preconceito; 1.4 Modernidade e pós modernidade: o lugar da infância 2. A INFÂNCIA, O BRINQUEDO E A INDÚSTRIA CULTURAL 2.1 A indústria cultural e o brinquedo; 2.2 O que está em jogo quando a criança brinca? O papel do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento infantil; 2.3 Como as crianças se relacionam com significados e valores nas brincadeiras; 2.4 Brinquedo, brincadeira, jogo, atividade lúdica, dramatização e linguagem teatral; 2.5 As diversas formas de expressão da criança: brincar, desenhar, pintar, construir, dançar, etc. 3. A CRIANÇA E A SOCIEDADE DE CONSUMO 3.1 O que é sociedade de consumo?; 3.2 A família, a sociedade de consumo e a infância 3.3 Televisão e propaganda e a infância de ontem e de hoje; 3.4 O papel do adulto nas relações de consumo e sua influência junto à criança; 4. A Infância e os Diferentes Meios De Comunicação; 4.1 A infância no cinema; 4.2 A infância na música brasileira 4.3 A literatura infantil; 4.4 O computador/internet; 4. A CIDADE O OS ESPAÇOS DE FOMENTO À CULTURA 4.1 O museu como campo de conhecimento para as crianças pequenas; 4.2 Centros culturais e bibliotecas públicas; 4.3 O espaço urbano e a produção cultural.

RJ				
UFRRJ				
Nova Iguaçu				
Sociologia e Educação II.	Movimentos Sociais e Educação	História e Educação III	Juventude e Sociedade	Educação e Relações Raciais no Brasil.
60	60	60	30	30
OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
A Nova Sociologia da Educação (NSE). Educação e Sociologia Crítica. Globalização Econômica, Neoliberalismo e Educação. Multiculturalismo, Cidadania e Educação. Capital Cultural, Mobilidade Social e Educação. Estado e Educação no Brasil. Espaços Sociais Emergentes na Contemporaneidade Brasileira. Unidade I – As Teorias Sociológicas Contemporâneas e Educação. Þ O "Novo Movimento Teórico" em sociologia; Þ Pensamento Pós-Moderno e Sociologia Crítica; Þ Movimentos Sociais: Demandas em Educação. Þ A Nova Sociologia da Educação; Þ Diversidades: Gênero, Raça/Etnia, Classe, Cultura e Cidadania; Þ Políticas Neoliberais e Educação: no Mundo e no Brasil; Þ Sociologia, Educação, Currículo e Multiculturalismo; Þ A Educação Como Política Pública Unidade II – Análise Sociológica da Instituição Escolar; Þ A Escola Como	Ação Coletiva e Cidadania. Movimentos sociais: Abordagens Teóricas. Movimentos Sociais e Exclusão Social. Movimentos Sociais Como Atores Políticos. Movimentos Sociais Como Instâncias de Educação Popular. Propostas e Reflexões Metodológicas Acerca dos Movimentos Sociais Como Instâncias de Prática Pedagógica. Alguns Movimentos Sociais no Brasil, suas relações com a Educação e a Cidadania: Múltiplos Olhares. Unidade I – Movimentos Sociais e Teoria Social § Movimentos sociais: abordagem clássica; § Movimentos sociais e teoria social crítica: questões emergentes; § Movimentos sociais e desigualdades; § Os movimentos sociais como estratégia de intervenção política da sociedade civil. Unidade II – Movimentos Sociais e Educação § Movimentos sociais urbanos:	Escola Nova, modernização e as reformas do ensino na República. A Educação Popular e as políticas públicas educacionais dos anos 40 aos anos 80. Capitalismo, Estado e as políticas para a educação no final do século XX. História social da educação do negro. Gênero e História da Educação. Memória e saberes da educação. Historiografia da educação brasileira. Unidade I – Educação e modernização na República O ideário escolanovista: vertentes e caminhos; Sociedade, modernidade pedagógica e reforma do ensino no Brasil Unidade II – Políticas educacionais e educação popular entre as décadas de 40 e 80 Organização do ensino e sociedade; Ideário pedagógico e educação popular no Brasil: entre o período populista, o regime militar e a	Caracterização da juventude brasileira. Indicadores sociais para esse segmento. Enfoques temáticos: associativismo, sexualidade, gênero, religião e trabalho.	Processos de Formação de Identidades. O Debate Clássico Raça X Classe. Cidadania e Ação Afirmativa. O currículo como arena política onde digladiam diferentes repostas de construção do social

Instituição Social e Política; Þ A Estrutura da Escola; Þ A Relação Escola/Comunidade; Þ O Professor e a Produção do Conhecimento.	principais demandas e contribuições ao processo de democratização da sociedade brasileira; § Movimentos sociais no campo: principais demandas e contribuições ao processo educativo; § Movimentos sociais e estruturas de dominação: tensões, rupturas e continuidades; § Educação e formação de professores na Perspectiva dos Movimentos Sociais Contemporâneos; § Globalização econômica, movimentos sociais e educação; § Educação e Promoção da cidadania	redemocratização Unidade III – Educação no final do século XX Organização do ensino e sociedade; Ideário pedagógico e educação popular no Brasil: entre os movimentos sociais, a ideologia e prática neoliberal na educação brasileira Unidade IV – História social da educação do negro A escolarização da população negra no Brasil; Cultura e história da consciência negra na educação brasileira Unidade V – Gênero e História da Educação Gênero e magistério; Gênero e identidade na História da Educação Unidade VI – Memória e História da Educação Memória e História; Memória na pesquisa em História da Educação Unidade VII – Historiografia da educação brasileira Trajetórias da pesquisa em História da Educação no Brasil

RJ		
UNIRIO		
Rio de Janeiro		
CORPO E MOVIMENTO	PSICOLOGIA DA INFÂNCIA	CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO II
60	60	90
OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA
Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. Corpo e a relação com o outro, consciência corporal e a identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.	O nascimento da categoria criança no Ocidente. Construção do sujeito, o infantil e a sexualidade. A inscrição da criança no desejo dos pais. Desenvolvimento e aprendizagem. A escola e a socialização da criança. Problemas psicológicos e Romantizações na infância	O contexto sócio-econômico-cultural contemporâneo e a aprendizagem em Ciências Naturais. Breve histórico do ensino das Ciências Naturais no Brasil. As Ciências de Laboratório e os Saberes Populares sobre a Natureza. Etnociência e os avanços das Ciências de Laboratório. Tendências Metodológicas para a aprendizagem dos fenômenos da Natureza – etnometodologia, trabalho de campo e educação pelos pares. Conteúdos atualizados e conhecimentos de fronteira das Ciências, suas aplicações e críticas. Temas transversais: Sexualidade, Promoção à Saúde, Performances do Corpo, Conhecimentos étnicos, culturais. Análise das políticas públicas educacionais – PCNs e outras. Construção de material didático.

MG	
UFMG	
Belo Horizonte	
Escola e Diversidade: Interfaces Políticas E Sociais	CORPO E EDUCAÇÃO
30	60
OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA
Escola e diversidade: educação do campo, indígena e diversidade étnico-racial. Os sujeitos da educação e a diversidade: gênero e idade. A diversidade na legislação educacional: da LDB às diretrizes curriculares nacionais	Representações de corpo na sociedade contemporânea e suas repercussões na Educação. Educação do corpo na escola. Concepções históricas de Educação Física. A especificidade e os objetivos da educação física. O corpo e o movimento nas diversas áreas de atuação do pedagogo. O corpo e a escola: intervenções históricas e atuais de controle e castigo. Possibilidades de construção de conhecimento por meio do corpo. Corpo, gênero e sexualidade

MG			
UFJF	UFLA	UFOP	UFSJDR
Juiz de Fora	Lavras	Mariana	São João Del Rey
Fundamentos Teórico-Metodológicos em Ciências II	Educação e Gênero	GENERO E SEXUALIDADE NA EDUCACAO	(PALAVRAS-CHAVE NÃO ENCONTRADAS)
INDISPONÍVEL	60	30	
OPTATIVA	OPTATIVA	OBRIGATÓRIA	
A interdisciplinaridade: História e pressupostos; modalidades de interação: multidisciplinaridade e transdisciplinaridade; temas transversais na escola; educação ambiental na escola: história, pressupostos, tendências e metodologias; os problemas ambientais contemporâneos; a orientação sexual na escola; os problemas da informação sexual e o papel da escola na busca da orientação sexual; educação para a saúde: histórico e pressupostos.	Estudo das relações entre gênero e educação e do processo de feminização do magistério, suas consequências sobre a organização do trabalho escolar e a identidade coletiva e individual docente.	Infância, gênero e sexualidade. Juventude, gênero e sexualidade. A construção das trajetórias afetivo-sexuais na contemporaneidade. O debate sobre diversidade sexual: temas e desafios teóricos e políticos. Formulações conceituais sobre sexualidade. Orientação sexual na escola. Postura do Educador. Questão de gênero. Unidade I – Gênero, corpo e sexualidade. 1. A construção social dos gêneros; 2. Sexualidade nos Direitos Humanos e na educação; 3. Corpo, identidade e estima; 4. Sexualidade humana: da diferença à reciprocidade. · Unidade II – Sexualidade na vida humana 1. Crianças e adolescentes, gênero e sexualidade; 2. A sexualidade na vida das pessoas com deficiência; 3. Sexualidade em tempo de Aids. Risco ou vulnerabilidade; 4. Violência e abuso sexual. · Unidade III – Educar na diversidade. 1. A orientação sexual do desejo: sexismo e homofobia; 2. Homossexualidade na escola; 3. Integração escola/saúde/família; 4. Recursos didáticos para a educação na diversidade	

MG			
UFU		UFV	UNIFAL
Ituiutaba	Uberlândia	Viçosa	Alfenas
Antropologia Cultural	EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE	Currículos e Culturas Escolares	UNIDADE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DIVERSIDADE
30	60	120	90
OBRIGATÓRIA		OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA
A Antropologia numa visão crítica. A antropologia cultural e suas relações com a educação. Teoria interpretativa da cultura. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. A ideologia do sistema cultural. Unidade I – Antropologia e Educação: diversidade, alteridade e cultura Unidade II- Cultura Afro-brasileira: desafios da prática pedagógica e diversidade Unidade III – Multiculturalismo e Interculturalismo na Escola – Entre a formação e a pratica pedagógica	Concepções de sexualidade. Aspectos históricos, políticos, antropológicos, psicológicos e educacionais da sexualidade. 1. Sexualidade Humana . concepções . influências culturais 2. Sexualidade e sociedade . dupla moral sexual estereótipos a respeito da sexualidade . influências da mídia 3. Diversas contribuições para o repensar da sexualidade hoje: psicológicas, educacionais, sociológicas, antropológicas.	O campo do currículo a partir da abordagem teórico-conceitual da matriz do Positivismo, do Materialismo Histórico dialético e das teorias Pós-modernas. Fundamentos epistemológicos no campo de Currículo. Aspectos históricos do desenvolvimento do campo currículo no Brasil. Tendências e paradigmas modernos no campo de estudo. O aparato jurídico-normativo no campo do currículo. Organização curricular a partir das reformas educacionais no final do século XX e início do século XXI e suas manifestações no cotidiano escolar. Tendências alternativas de organização curricular. Educação e Multiculturalismo. Unidade I: 1- Fundamentos epistemológicos no campo do currículo 1.1- Definições e conceituações de currículo; 1.2- Educação e Currículo no Brasil de 1930 a 1980; 1.3- Tendências neomarxistas no campo do currículo 1.4-Tendências pós-modernas no campo do currículo; 1.5-Estudos Culturais e Educação; 1.6-O Multiculturalismo e currículo; 1.7- Movimentos sociais na educação: as relações de gênero, étnicas e raciais no campo do currículo Unidade II: 2- O currículo e a organização do trabalho escolar; 2.1- Currículo “inclusivo” 2.2- Currículo e interdisciplinaridade; 2.3- organização do currículo por projetos de trabalho Unidade III: 3- A organização curricular a partir das reformas educacionais do final do século XX e início do século XXI; 3.1- A organização curricular no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (nº 9394/96); 3.2- Parâmetros Curriculares Nacionais: os temas transversais; 3.3- Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos; 3.4- Organização do tempo escolar por ciclos de formação Unidade IV: 4- A teoria de currículo inserida no contexto da práxis escolar: tendências e perspectivas para planejamento de propostas curriculares; 4.1- O planejamento curricular 4.2- O Projeto Político-Pedagógico como instrumento do Planejamento Curricular; 4.3- A realidade escolar a partir do Projeto de Prática Pedagógica.	O estágio como fonte de pesquisa e relação entre teoria e prática. Marcos oficiais e legais. Observações e análises no âmbito das instituições educativas na perspectiva da pluralidade cultural e nas relações de ensino e aprendizagem . Educação de Jovens e Adultos. Relações étnicoraciais. Relações socioeconômicas. Educação do Campo. Educação inclusiva. Educação quilombola. Gênero e sexualidade. Especificidades do Vale do Jequitinhonha.

MG		
UFVJM		
Diamantina		
Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação	UNIDADE CURRICULAR: DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO	UNIDADE CURRICULAR ORIENTAÇÃO AO ESTÁGIO EM DIVERSIDADE
60	75	30
OPTATIVA	OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA
INDISPONÍVEL	A diferença como constituinte da condição humana. A cultura como universo simbólico que caracteriza os diferentes grupos humanos. A diversidade social e as desigualdades econômicas. Dimensões contemporâneas da cidadania. Direitos humanos e políticas para a diferença. Questões e tensões no cotidiano: gênero, sexualidade e outros marcadores socioculturais da diferença. A escola como espaço de encontro intercultural. Políticas públicas e programas relacionados à diversidade: educação em direitos humanos, gêneros e sexualidades.	O estágio como fonte de pesquisa e relação entre teoria e prática. Marcos oficiais e legais. Observações e análises no âmbito das instituições educativas na perspectiva da pluralidade cultural e nas relações de ensino e aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Relações étnicoraciais. Relações socioeconômicas. Educação do Campo. Educação inclusiva. Educação quilombola. Gênero e sexualidade. Especificidades do Vale do Jequitinhonha.

SP	
UFSCar	
Sorocaba	
EDUCAÇÃO INFANTIL	GÊNERO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS (OPTATIVA)
60	30
OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
O estudo da Educação Infantil desde uma abordagem histórica. A origem das diferentes concepções de infância e propostas educacionais. Análise de fundamentos, currículos e programas pedagógicos. O lúdico e o desenvolvimento infantil: produção de brinquedos e jogos pedagógicos. A especificidade da sala de aula: planejamento, currículo, didática e avaliação na Educação Infantil. As questões relativas à: ração, gênero, corpo, necessidades especiais e diferenças em crianças de 0 a 6 anos.	A construção histórico-social da categoria de gênero. Gênero no Brasil nos estudos étnicoraciais, socioambientais, de comunidades urbanas e camponesas, e nos estudos geracionais. Percepção, identidade e estruturas de poder. Gênero e sexualidade. Gênero e Políticas Públicas. Gênero e Participação Comunitária em projetos de desenvolvimento sustentável.

SP		
UFSCar		
São Carlos		
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	SOCIOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO (DEd)	HISTÓRIA DA EDUCACAO II
60	60	60
OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA
A disciplina tratará a educação como processo de formação humana, apresentando os caminhos percorridos historicamente para a construção da escola, da sala de aula e do pensamento pedagógico desde a Antiguidade aos tempos atuais. Destacará políticas e movimentos socioculturais pela expansão da escolaridade e democratização da educação, como também colocará em discussão dilemas e desafios da educação em perspectiva global, o que envolve, por um lado, movimentos de alfabetização em massa e expansão do acesso à escola, e por outro, questões relativas a gênero, infância e a profissão docente. Objetivos: · Fundamentar e conceituar os conhecimentos teóricos e críticos da história da educação e das práticas pedagógicas produzidas pelas civilizações. · Estudar os fundamentos históricos da educação por meio de obras clássicas. · Interpretar, com base na lógica que garantiu as existências material e espiritual das civilizações, os fundamentos históricos da educação. · Analisar o processo de construção e de desarticulação da escola no âmbito dos contextos históricos desenvolvidos no mundo. · Conhecer e analisar contextos e questões históricas que envolvam as exclusões sociais, étnicoraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.	Ementa: A sociologia educacional como campo de estudo. Conceitos fundamentais de sociologia e sua relação com a educação: relações sociais, processo de socialização, sociedade e cultura; processo civilizatório, comunidade e sociedade. Status social, controle social e dominação. Relações de gênero, multiculturalismo e relações de classes. Concepções teóricas relativas à educação presentes nos diferentes discursos sociológicos: de autores clássicos -Marx, Durkheim e Weber - e de autores e correntes de pensamento contemporâneos. Objetivos: · Estudar os fundamentos sociológicos da educação. · Compreender os conceitos básicos da sociologia e de seus principais teórico. · Entender o papel das relações socioculturais no processo educativo	A disciplina tratará a história da educação brasileira considerando os seus períodos constitutivos desde a Colônia à contemporaneidade, as políticas que visaram a construção da escola em nossa sociedade, a construção do pensamento pedagógico e os movimentos socioculturais pela democratização da educação. Colocará em discussão os desafios da educação brasileira para o século XXI no tocante à democratização do acesso, à permanência na escola e à aprendizagem das crianças e jovens. Discutirá ainda os desafios que questões relativas a gênero, infância e profissão docente apresentam a educação na sociedade brasileira. Objetivos: · Fundamentar e conceituar os conhecimentos teóricos e críticos e as práticas pedagógicas produzidas nos processos históricos da educação brasileira. · Compreender os fundamentos históricos da educação brasileira. · Analisar o processo de construção da escola nos diferentes contextos históricos vividos pela sociedade brasileira. · Conhecer e analisar contextos e questões históricas que envolvam as exclusões sociais, étnicoraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

SP		
UFSCar		
São Carlos		
RELAÇÕES SOCIAIS E PROCESSO EDUCACIONAL	DIDÁTICA: ENSINO E APRENDIZAGEM	ESCOLA E CURRÍCULO
60	60	60
OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA
A educação como prática social. Relações de macro e micro poderes no processo educacional. A escola como grupo social. Educação e transformação social. Educação e reprodução social. Relações sociais e ação pedagógica. Movimentos sociais, ações coletivas e educação popular. Conflitos, marginalidade, desenvolvimento social e educação. Multiculturalismo e educação. Relações de classe, gênero e raça. Justiça e igualdade social. Objetivos: · Possibilitar a compreensão do papel da sociologia da educação na ação educacional. · Contribuir para o entendimento de princípios de justiça social e respeito à diversidade. · Compreender o papel da educação na transformação da sociedade com base no estudo das diferentes correntes de pensamento da sociologia educacional.	Campo de investigação da Pedagogia e disciplina curricular da formação de professores, a Didática, em diálogo com outras ciências, é responsável por oferecer meios, instrumentos e estratégias para a organização de processos de ensinar e aprender em ambientes escolares e não escolares. Para tanto, considera como focos centrais a infância, a juventude e a vida adulta, tendo os direitos humanos e a igualdade de diferenças (gênero, sexualidade, raça, etnias, idade, classe social, origem geográfica, religiosidade) como parâmetros. Frente ao atual contexto mundial e local, dedica-se ao estudo de diferentes teorias sobre processos de aprendizagem e de ensino e contempla ações práticas de planejamento, execução e avaliação de processos e aprendizagens. Objetivos: Caracterizar e analisar diferentes situações e relações sociais e suas repercussões nas práticas pedagógicas, nos diferentes espaços escolares, em especial na sala de aula. 1. Analisar a Pedagogia enquanto ciência e as relações entre Educação, Pedagogia e Didática no contexto histórico atual e seu papel na formação de professores/as e educadores/as sociais; 2. Analisar as situações de ensino e aprendizagem na perspectiva da formação, educação, direitos humanos e socialização em diferentes bases teórico-metodológicas; 3. Caracterizar, analisar e compreender as concepções de aprendiz e processos de ensino e aprendizagem em e entre diferentes grupos e pessoas; 4. Analisar estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem na ação didática, destacando as contribuições dos movimentos sociais para as pedagogias da diversidade e da diferença; 5. Avaliar políticas culturais e educacionais e suas repercussões em processos de ensino e de aprendizagem nas escolas de diferentes níveis e em diferentes contextos (especificidades dos espaços de restrição de liberdade); 6. Discutir o papel do/a professor/a e do/a educador/a e suas práticas pedagógicas/educativas em diálogo com o cotidiano e a construção da identidade na diversidade; 7. Realizar entrevistas com professores/as da rede pública de ensino sobre os temas estudados em sala e as temáticas transversais; 8. Promover oficinas sobre relações étnicoraciais, gênero, religiosidade, direitos humanos e espaços de restrição de liberdade.	Estudo analítico das relações entre escola, currículo, conhecimento, cultura e sociedade. Diferentes conceitos de currículo. Âmbitos do currículo formal e suas relações com as políticas educacionais. Aspectos políticos-pedagógicos e sua influência no currículo-em-ação: currículo oculto; rituais; currículo nulo; resistência; diversidade religiosa e/ou de gênero e sexual; educação especial e/ ou educação ambiental. Objetivos: 1. Identificar e compreender diferentes conceitos de currículo e suas relações com as concepções de escola, conhecimento, cultura e sociedade; 2. Distinguir as noções de currículo formal e currículo-em-ação; 3. Identificar os diferentes âmbitos do currículo formal e suas relações com as políticas educacionais; 4. Perceber a influência de aspectos político-pedagógicos – currículo oculto; rituais; currículo nulo; resistência; diversidade religiosa e/ou de gênero e sexual; educação especial e/ou educação ambiental – no currículo em ação.

SP		
UFSCar		
São Carlos		
EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA, A INFÂNCIA E AS INSTITUIÇÕES	METODOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
60	60	135
OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA
Esta disciplina propõe a inserção do futuro pedagogo aos processos históricos, sociológicos e culturais que constituíram a ideia de criança e de infância. Propõe olhar para estas noções conceituais a partir de suas dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero. Analisa a forma pela qual se configurou diferentes formas de atendimento à criança pequena até a consolidação da educação infantil como direito da criança pequena. Objetivos: · Descrever e analisar as ideias de criança e de infância à luz de diferentes abordagens teórico-metodológicas no contexto das relações étnicas, raciais, geracionais e de gênero; · Analisar a história do atendimento às crianças pequenas em diferentes instituições sob o prisma histórico, sociológico e cultural no contexto da constituição da educação como direito da criança de 0 a 6 anos de idade; · Possibilitar que o futuro pedagogo e professor de crianças pequenas possam compreender e analisar em seus contextos profissionais a criança e a infância a partir de suas dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero; · Compreender os conceitos de Criança e de infância a partir de suas dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero; · Compreender a construção social da mulher na sociedade e sua relação de complementariedade com a criança e com a ideia de infância; · Compreender a construção social da família e sua relação com a vida das crianças e com a ideia de infância; · Compreender o processo de institucionalização da criança e as políticas públicas construídas para seu atendimento até a consolidação da educação infantil como direito da criança; · Compreender a produção da infância a partir destas diferentes dimensões: étnicas, raciais, geracionais, de gênero.	O eixo condutor da disciplina metodologia do trabalho docente na educação infantil é a articulação entre os aspectos históricos, geográficos, econômicos, sociais, étnicoraciais e de gênero produtores da ideia de infância e as práticas de apropriação pela criança pequena do mundo em que vive. O trabalho docente considera: 1. História do atendimento à criança, da infância e da educação infantil no contexto da diversidade cultural social, religiosa e de gênero; 2. A infância como experiência e a cultura infantil; 3. Enfoques teóricos sobre os processos de aprendizagem da criança pequena: o brincar e o pensar; 4. A identidade da(o) professora(professor) da pequena infância; 5. O currículo da escola da pequena infância. Objetivos: Compreender os processos de aquisição do conhecimento pela criança pequena, de zero a seis anos, a partir das suas múltiplas linguagens e da cultura da infância por meio da articulação com o mundo adulto no que se refere aos aspectos históricos, geográficos, econômicos, sociais, étnicoraciais e de gênero, a fim de desenvolver concepções e estratégias educativas pertinentes.	Orientações para a participação na vida da instituição de Educação Infantil de forma a garantir o atendimento dos direitos fundamentais das crianças; orientações para a redação de relatório final serão realizados em aulas na universidade, com duração de duas horas semanais e de caráter prático. Orientações para o planejamento e realização de intervenções nas instituições de educação infantil e salas receptivas do estágio de forma a problematizar aspectos relativos aos direitos fundamentais das crianças, as relações de gênero, raça e etnia, bem como as relações geracionais entre adultos e crianças que frequentam a comunidade escolar. As atividades realizadas na escola devem ser analisadas pelos alunos e alunas à luz da literatura estudada no curso e das orientações recebidas nas aulas, compondo o relatório final, instrumento que caractere Objetivos: A disciplina tem por finalidade realizar a inserção do estudante em instituições de educação infantil para planejar, desenvolver a analisar práticas promotoras de experiências que garantam os direitos fundamentais das crianças

SP		
UFSCar		
São Carlos		
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	HISTÓRIA E GEOGRAFIA: CONTEÚDOS E SEU ENSINO	METODOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
60	60	60
OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Ferramentas e processos. Competências profissionais, práticas pedagógicas e profissão docente. Desafios na formação e no exercício profissional: reflexão sobre as práticas pedagógicas, professor pesquisador, políticas públicas para a educação, tecnologias digitais de informação e comunicação, diversidade de faixa geracional e/ou diversidade de gênero e sexual. Objetivos: 1. processos envolvidos na aprendizagem da docência, exigências relativas ao processo de ensino-aprendizagem e ao ser professor em contextos escolares; 2. desafios relacionados à aprendizagem docente e ao exercício profissional.	Instrumentalizar os estudantes para a elaboração e desenvolvimento do trabalho com História e Geografia na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Dar-se-á ênfase nos debates que constituem historicamente ambas as disciplinas e a aplicabilidade dos conteúdos em contexto educativo com ênfase nos tempos e espaços da escola. Pretende-se apresentar elementos que aprofundem o ensino e o estudo de História e de Geografia a partir das aproximações e dos processos históricos que marcam os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira a partir dos temas de direitos humanos, juventudes e questões de gênero e sexualidade. Almeja-se integrar a previsão das diretrizes curriculares específicas para cada nível de ensino, o ensino de História e Cultura dos africanos e seus descendentes no contexto brasileiro e da diáspora junto aos outros grupos que compõem a sociedade brasileira como indígenas, quilombolas, entre outros. Elaborar conhecimentos a partir da prática docente para a prática pedagógica da História e da Geografia nos espaços e tempos escolares e não-escolares nos temas de direitos humanos, juventudes e questões de gênero, sexualidade e relações étnicoraciais; Desenvolver metodologias por meio de atividades desenvolvidas na Prática de Ensino de História e Geografia as metodologias desenvolvidas e apresentar as experiências compartilhadas. Realizar pesquisa sobre diferentes fontes para o trabalho com História e Geografia como análise de livros didáticos e sua evolução ao longo do tempo, fotografias, multimeios educacionais e tecnologias da informação, músicas, acervos de museus e formas de integração e exploração do espaço público na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA	A disciplina será responsável por abordar: 1. Breve histórico da Educação de pessoas jovens e adultas no Brasil; 2.Caracterização dos sujeitos que compõem a EJA, considerando as questões de gênero, sexualidade, relações étnicoraciais, intergeracionais, culturais e sociais; 3. Políticas públicas e teorias educacionais que consideram as especificidades da aprendizagem de jovens e adultos; 4. A EJA no quadro da educação popular e da educação ao longo da vida; 5. A aprendizagem dos jovens e adultos e os processos de ensino; 6. EJA em diferentes contextos formais e não formais; 7. A EJA na contemporaneidade a partir dos temas de educação ambiental, tecnologias e mundo do trabalho; 8. Instrumentos de observação e acompanhamento de práticas pedagógicas de EJA; 9. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes componentes curriculares e interdisciplinares, para a educação de pessoas jovens e adultas; 10. Elaboração e análise de material didático adequado para a aprendizagem de pessoas adultas. Objetivos: estudo de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA), bem como de teorias que consideram as especificidades da aprendizagem destes sujeitos. A partir da compreensão da educação como direito humano e da importância de considerar as questões de gênero, sexualidade, relações étnicoraciais, intergeracionais, culturais e sociais, pretende orientar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de aulas, a análise e elaboração de material pedagógico e apresentar experiências vivenciadas em diferentes cenários.

SP	
UFSCar	
São Carlos	
NOVO CÓDIGO – PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	METODOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR
60	60
OPTATIVA	OPTATIVA
Orientações para a participação em salas de aula de educação de jovens e adultos e/ou outras instituições que ofereçam oportunidades educacionais, em situações de planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de ensino e de aprendizagem em diferentes componentes curriculares, considerando as questões de gênero, sexualidade, relações étnicoraciais, intergeracionais, culturais e sociais. As atividades realizadas devem ser analisadas pelos alunos e alunas à luz da literatura estudada e das orientações recebidas nas aulas teóricas, compondo o relatório final, instrumento que caracteriza a integralização da disciplina Objetivos: A disciplina tem por finalidade possibilitar aos futuros pedagogas e pedagogos situações em salas de aula de educação de jovens e adultos e/ou outras instituições que ofereçam oportunidades educacionais para planejar, desenvolver e avaliar aulas em diferentes componentes curriculares de modo a abordar temas de gênero, sexualidade, relações étnicoraciais, intergeracionais, culturais e sociais, bem como analisar esse processo à luz da literatura educacional.	Os conhecimentos contemplados na disciplina referem-se à interface entre o saber pedagógico e o conteúdo específico e têm como objetivo levar os estudantes e as estudantes a analisar e refletir a respeito de questões de ensino e de aprendizagem relacionadas à docência nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos de duração. Serão abordados e discutidos aspectos referentes aos desafios para o ensino, o aluno, enfatizando suas marcas de diversidade (cultural, de classe social, étnico/racial, de religiosidade, de gênero) e seus conhecimentos escolares e não escolares, como também a construção da identidade docente para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos. Contempla estudos e atividades práticas sobre as relações entre escola, o currículo e os conhecimentos específicos, a fim de preparar os estudantes e as estudantes para o ingresso nas práticas de ensino e nos estágios supervisionados. Objetivos: A disciplina tem por finalidade possibilitar aos futuros pedagogos e pedagogas a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos de duração, de modo a favorecer a análise da especificidade da ação docente junto a esse nível de ensino. Favorecer a compreensão da relevância desse trabalho no mundo contemporâneo, privilegiando os diferentes conteúdos e formas de abordá-los de modo que contemplem as marcas da diversidade dos grupos de crianças e jovens, que favoreçam o trabalho coletivo de professores/as e crianças com os diferentes conhecimentos, no espaço escolar e na sociedade; Articular atividades de análise de currículos, de materiais didáticos, orientar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de aulas, bem como de elaboração de material pedagógico adequado para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

SP	
UFSCar	
Sorocaba	
EDUCAÇÃO INFANTIL	GÊNERO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS (OPTATIVA)
60	30
OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
O estudo da Educação Infantil desde uma abordagem histórica. A origem das diferentes concepções de infância e propostas educacionais. Análise de fundamentos, currículos e programas pedagógicos. O lúdico e o desenvolvimento infantil: produção de brinquedos e jogos pedagógicos. A especificidade da sala de aula: planejamento, currículo, didática e avaliação na Educação Infantil. As questões relativas à: ração, gênero, corpo, necessidades especiais e diferenças em crianças de zero a seis anos.	A construção histórico-social da categoria de gênero. Gênero no Brasil nos estudos étnicoraciais, socioambientais, de comunidades urbanas e camponesas, e nos estudos geracionais. Percepção, identidade e estruturas de poder. Gênero e sexualidade. Gênero e Políticas Públicas. Gênero e Participação Comunitária em projetos de desenvolvimento sustentável.

SP		
UNIFESP		
Guarulhos		
UNIDADE CURRICULAR: Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB)	Práticas Pedagógicas Programadas III	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil
75	**60**	**75**
OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA
O curso trata de direitos educativos, da legislação e de políticas do ensino básico no Brasil, considerando seus condicionantes históricos, sócio econômicos e culturais. Trata também das etapas e modalidades da educação básica, enfatizando as políticas recentes.	Espaço de aprendizagem interdisciplinar construído na perspectiva da articulação entre os estudos teóricos das diferentes disciplinas e práticas pedagógicas. A Unidade Curricular desenvolverá seis linhas de pesquisa orientadas por oito preceptores; os alunos efetuarão suas escolhas a partir das linhas de pesquisa e a desenvolverão em grupos de até dez alunos, cumprindo estudos teóricos e práticos que resultarão num produto específico a ser divulgado publicamente ao final do semestre conforme segue: Linha 6.Representações sobre o corpo e suas implicações no cotidiano dos sujeitos; Discutir, a partir do referencial teórico das ciências sociais, em especial a antropologia, como são construídas as representações sociais sobre o corpo e as suas implicações no cotidiano dos sujeitos. Será realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de identificar como as pessoas se relacionam com o seu corpo e, como as representações sobre esse corpo são construídas. Após a realização da pesquisa os dados serão tabulados e analisados.	Estudo teórico das culturas da infância: Culturas produzidas para e pelas crianças; Metodologias de trabalho, rotinas e instrumentos na Educação Infantil; Organização dos espaços e tempos na educação infantil; Planejamento; acompanhamento e avaliação dos processos pedagógicos em creches e pré-escolas; Arte como subsídio para a construção da pedagogia da Educação Infantil; Brincadeiras e múltiplas linguagens; Educação Infantil, diferenças e diversidade.

SP		
UNIFESP		
Guarulhos		
UNIDADE CURRICULAR: Fundamentos Teóricos e Práticos de Cultura Corporal na Escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Brincar e educação: teorias, experiências e pesquisas	UNIDADE CURRICULAR (UC): Relações de gênero na escola
75	75	
OBRIGATÓRIA	OPTATIVA	OPTATIVA
Estudo das principais teorias sobre o corpo e a construção da identidade, levando em consideração os aspectos sócio históricos e políticos bem como a função social da escola e o currículo do corpo. A disciplina também focará a cultura corporal e o currículo do corpo na construção e desenvolvimento do Projeto Político-pedagógico, as diferentes interpretações do movimento humano, as múltiplas propostas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as interfaces entre cultura corporal e escolarização e o papel da escola na discussão, reconstrução e ampliação do conceito de cultura corporal.	O brincar e suas teorias. A brincadeira na infância diferentes abordagens: Filosofia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia e Sociologia da infância. O brincar como eixo curricular e sua prática no cotidiano da educação infantil. O brincar como forma própria da criança significar e apreender o mundo. Brincadeira e construção de conhecimento. Brincadeira como experiência de cultura. Brincadeira e culturas infantis. Jogo, brinquedo e brincadeira: definições e questões. A ludicidade como mediadora da ação da criança. As culturas infantis na contemporaneidade e o repertório de brinquedos, brincadeiras e práticas lúdicas ao longo da história. Os espaços e tempos do brincar em creches e pré-escolas. Espaços lúdicos e brinquedotecas. A pesquisa com criança.	Relações de gênero, currículo e educação básica. Perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil. Construção das identidades de gênero, sexualidades, diferenças e desigualdades no contexto escolar.