

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERICA BIANCO DE SOUZA QUEIROZ

**UNIVERSIDADE E GÊNERO: UM ESTUDO COMPARATIVO DE
CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO MARANHÃO E DE
ALAGOAS.**

Maceió/AL
2023

ERICA BIANCO DE SOUZA QUEIROZ

**UNIVERSIDADE E GÊNERO: UM ESTUDO COMPARATIVO DE
CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO MARANHÃO E DE
ALAGOAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Maceió/AL

2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

Q3u Queiroz, Erica Bianco de Souza.
Universidade e gênero : um estudo comparativo de currículos das
universidades federais do Maranhão e de Alagoas / Erica Bianco de Souza
Queiroz. – 2023.
123 f. : il.

Orientadora: Lana Lisiêr de Lima Palmeira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 118-123.

1. Gêneros (Grupos sociais). 2. Currículo. 3. Educação. I. Título.

CDU: 371.214(813.5)(812.1)

"Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente." - Sojourner Truth¹

¹ Mulher negra e escravizada, que se impôs em um discurso frente a homens que discutiam os direitos das mulheres em 1851.

RESUMO

Este trabalho busca compreender como os cursos de formação de professores (cursos de licenciatura) da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Federal do Maranhão estão abordando e inserindo a temática de gênero no contexto educacional (observando as mulheres como centralidade) e como os currículos estão norteando esta prática. Enfocam-se aspectos e influências do debate de gênero na formação pedagógica desses futuros professores, sendo este tema de suma importância nas pautas sociais, a fim de estimular cidadãos reflexivos e ativos. Analisa-se portanto, a compreensão das relações de gênero, perpassando pela indissociável tríade gênero, raça e classe, em que explicitamos o conceito de gênero segundo a teoria pós-estruturalista; a trajetória e pertencimento das mulheres na atualidade e seus desafios: sejam de violências, dificuldades de oportunidades e como estão sendo inseridos os debates das mulheres negras na sociedade; o conceito e implicações sobre o currículo, além de realizar uma análise comparativa nos currículos da UFAL e UFMA, sendo o primeiro, *lócus* de pesquisa anterior da autora, e o segundo, a universidade do Nordeste com maior quantitativo de licenciatura. Os procedimentos metodológicos consistiram em pesquisas documentais, inclusive realização do levantamento e investigação dos currículos oficiais expressos nos sites institucionais das universidades. A pesquisa revelou inúmeras possibilidades de inferências, dentre as quais a de que o aumento do debate de gênero tem potencial de reduzir desigualdades, sendo necessário que tais debates passem a sair do imaginário, bem como do prisma teórico e venham permear diretamente as práticas sociais. Em contrapartida, evidencia-se também a importância de seguir esse caminho e discutir tal temática, buscando garantir uma sociedade mais justa, igualitária e anti-patriarcal.

Palavras-chave: gênero; currículo; educação.

ABSTRACT

This work seeks to understand how teacher training courses (degree courses) at Federal University of Alagoas and the Federal University of Maranhão are approaching and inserting the theme of gender (also observing women as central) in the educational context and how the curricula are guiding this practice. We focus on the aspects and influence of the gender debate on the pedagogical training of these future teachers, this topic being of utmost importance in social agendas, in order to encourage reflective and active citizens. Therefore, the understanding of gender relations is analyzed, going through the inseparable triad gender, race and class, in which we explain the concept of gender according to post-structuralist theory; the trajectory and belonging of women today and their challenges: whether they are violence, difficulties in opportunities and how they are being inserted in the debates of black women in society; the concept and implications for the curriculum, in addition to carrying out a comparative analysis on the curricula of UFAL and UFMA, the first being the author's previous research *locus*, and the second being the Northeast University with the largest number of degrees. The methodological procedures consisted of documentary research, including the survey and investigation of official curricula expressed on the universities' institutional websites. The research revealed numerous possibilities for inferences, including that the increase in the gender debate has the potential to reduce inequalities, making it necessary for such debates to move beyond the imaginary, the theoretical prism and directly permeate social practices. On the other hand, the importance of following this path and discussing this topic is also evident, seeking to guarantee a more fair, egalitarian and anti-patriarchal society.

Keywords: gender; curriculum; education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Corpus Documental.....	20
Quadro 2: Categorias de análise.....	22
Quadro 3: Universidades do Nordeste e suas respectivas quantidades totais de cursos de graduação e cursos de licenciaturas.....	81
Quadro 4: Licenciaturas analisadas na UFMA.....	83
Quadro 5: Licenciaturas analisadas na UFAL.....	84
Quadro 6: Análise de disciplinas por universidade, <i>campus</i> e curso – UFAL.....	85
Quadro 7: Análise de disciplinas por universidade, <i>campus</i> e curso – UFMA.....	91
Quadro 8: Análise de carga horária e percentual que a temática de gênero representa na matriz curricular - UFMA.....	99
Quadro 9: Análise de carga horária e percentual que a temática de gênero representa na matriz curricular - UFAL.....	102
Quadro 10: Disciplinas por <i>campus</i> com maior recorrência – UFAL.....	108
Quadro 11: Disciplinas por <i>campus</i> com maior recorrência – UFMA.....	109
Quadro 12: <i>String</i> de busca UFAL.....	111
Quadro 13: <i>String</i> de busca UFMA.	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas de Análise de conteúdo.....	19
Figura 2: Percentual de desemprego por raça e gênero.....	43
Figura 3: Rendimento médio por raça e gênero.....	43
Figura 4: Mulheres são maioria entre os estudantes do ensino superior, 2019.....	44
Figura 5: Comparativo IFES e UFAL – sexo Feminino e Masculino – UFAL, 2018.....	45
Figura 6: Percentual por sexo e por <i>campus</i> dos estudantes da UFAL.....	46
Figura 7: Comparativo de gênero – IFES e UFAL – 2018.....	45
Figura 8: Graduandos (as) por orientação sexual – IFES e UFAL, 2018.....	47
Figura 9: Percentual por sexo dos estudantes da UFAL.....	80
Figura 10: Legenda de cores por <i>campus</i>	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual correspondente a grupos de pesquisa registrados na CAPES, no Brasil, Nordeste, UFMA e UFAL.....	29
Gráfico 2: Disciplinas por campus e área de conhecimento – UFAL.....	91
Gráfico 3: Disciplinas por campus e área de conhecimento – UFMA.....	99
Gráfico 4: Percentual de maior e menor debate de gênero, por curso – UFMA.....	105
Gráfico 5: Percentual de maior e menor debate de gênero, por curso – UFAL.....	106
Gráfico 6: Percentual de maior e menor debate de gênero, por curso – UFAL e UFMA.....	107
Gráfico 7: Disciplinas por campus com maior recorrência – UFAL.....	108
Gráfico 8: Disciplinas por campus com maior recorrência – UFMA.....	110
Gráfico 9: String de busca UFAL e UFMA.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CH	Carga Horária
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRN-1	Conselho Regional de Nutricionistas 1º Região
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FALE	Faculdade de Letras
FDA	Faculdade de Direito de Alagoas
GAE	Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional
GEMUSC	Grupo de Estudos Mulher, Saúde, Cidadania e Cultura
GENTTES	Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Trabalho e Territórios
IDEA	Intersecções entre Design e Ambiente Construído
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários, entre outros
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAAF	Política de Ações Afirmativas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEPM/PR	Secretaria Especial de Políticas para Mulheres da Presidência da República
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão e Atividades Acadêmicas
STF	Supremo Tribunal Federal
UF	Universidade Federal
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFDPAR	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ESTABELECENDO AS CONSIDERAÇÕES CENTRAIS EM TORNO DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	31
2.1 Gênero e raça: uma discussão indissociável.....	34
2.2 Pensando gênero com base na teoria pós estruturalista e as ressignificações necessárias ao contexto socioeducacional.....	47
3 ANALISANDO LÓGICAS DE PERTENCIMENTO DAS MULHERES NA ATUALIDADE E SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS NA SOCIEDADE	54
3.1 Obstáculos para ascensão social: as violências contra mulheres como um fator real de eliminação de oportunidades	55
3.2 Um breve diálogo sobre a invisibilização e as dificuldades do pertencimento das mulheres negras nas posições de destaque na sociedade	57
4- O CURRÍCULO COMO ELEMENTO CENTRAL DE FORMAÇÃO: CONCEITOS, TEORIZAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES GERAIS	65
5 O QUE NOS MOSTRA A REALIDADE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A UFAL E A UFMA NO TOCANTE À PRESENÇA DOS ELEMENTOS DE "GÊNERO" NOS SEUS CURRÍCULOS.....	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas sobre gênero foram despendidas a diversos campos do conhecimento, com destaque particular para aquelas que abordam mais especificamente o lugar das mulheres² na sociedade. Tais pesquisas buscam compreender os processos conflitantes que envolvem essa questão central, em vários âmbitos, como: desigualdades sociais, salariais e de oportunidades; violências³, educação, entre outros aspectos igualmente importantes.

De acordo com a Constituição Federal, o princípio de igualdade está previsto no artigo 5º e diz expressamente “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Assim sendo, não há (ou não deve haver) distinções de gênero de quaisquer naturezas. Portanto, um questionamento central e norteador que esta pesquisa estabelecerá em comparação com os marcos legais é: o que, de fato, apresenta a realidade social? Para o processo de resolução desta questão, percorreremos determinadas etapas tais como: 1) apresentação e discussão da desigualdade por gênero no mercado de trabalho; 2) apresentação e discussão de índices de desigualdade e violências diversas, e por fim; 3) quesito educacional (foco específico do presente trabalho).

Consideramos a reflexão e problematização deste último aspecto como uma categoria fundamental para fomentar uma mudança social mais profunda, pois é a partir da educação e, notadamente, da análise sobre a qualidade na formação de professores nas universidades, que chegamos ao cerne das desigualdades que se reproduzem em diversas direções nas relações sociais. Portanto, observar a realização de estudos de gênero nos cursos superiores é compreender um dos elementos que impactam diretamente nas desigualdades sociais que afetam a totalidade social.

Dentre os primeiros aspectos que podem ser citados, e que delimitam um recorte importante no tocante a pensar como as diferenças de gênero se apresentam na realidade social, está o mercado de trabalho. Segundo dados divulgados pela Organização

² Nesse trabalho, utilizaremos o substantivo “mulher” como caráter plural, conceito que abarca uma gama de mulheres de diversos contextos, de raças, classes e vivências diferentes, sendo este um posicionamento político, sugerindo uma ruptura com a ideia de mulher universal. Nós, mulheres, somos diferentes e vivenciamos os processos educativos e sociais de maneiras distintas.

³ O substantivo “violência” estará no plural durante o percurso do presente trabalho, pois as ações de violências se manifestam de diversas formas. São diferentes e são vivenciadas de maneiras plurais, podendo ser físicas, psicológicas, sexuais, morais, patrimoniais, obstétricas, dentre outras; de acordo com VELHO (1996, p. 10) “não se limita ao uso da força física, mas à possibilidade ou ameaça de usá-la”, associando seu uso a uma ideia de poder, efetivado através da dinâmica das relações sociais.

Internacional do Trabalho (OIT, 2023), 15% das mulheres em idade produtiva no mundo gostariam de exercer alguma função profissional, mas não há emprego ofertado; com relação aos homens, essa taxa cai a 10,5%. O mesmo estudo aponta ainda que, globalmente, para cada dólar de renda do trabalho que os homens ganham, as mulheres obtêm apenas 51 centavos.

O gênero também é decisivo quando se trata da tipificação do trabalho a ser desempenhado. Segundo o estudo “Estatística de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil – 2ª edição”, divulgado em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base em dados levantados em 2019, mulheres, notadamente pretas ou pardas, dedicaram-se aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase que o dobro de tempo dos homens (21,4 horas contra 11,0 horas). Com relação à Taxa de Participação (TP), para o mesmo período analisado, mulheres com 15 anos ou mais de idade foram menos ativas que os homens no mercado de trabalho: 54,5% contra 73,7% dos homens. Ambos os dados são alarmantes em dois sentidos, demonstrando uma grande desigualdade de gênero: 1) as jovens de 15 anos, embora não estejam trabalhando, certamente estão em casa desempenhando alguma função doméstica, característica da limitação às funções do lar atribuídas às mulheres; 2) homens jovens, aos 15 anos, estão desempenhando atividades remuneradas, quando deveriam se dedicar à escola.

Ainda sobre o mercado de trabalho, de acordo com o IBGE para dados de 2019, as mulheres negras recebem em média 44,4% da renda média obtida pelos homens brancos, que se localizam no topo da escala de remuneração do Brasil, informa o documento “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”. Por acréscimo, em um ranking formado por 153 países, o Brasil ocupa a posição de número 130 em relação à igualdade salarial entre homens e mulheres (Global Gender Gap Report, 2020).

Outro aspecto relevante e sintomático para a compreensão das distinções de gênero está no caso das violências contra as mulheres. Se levarmos em consideração a série histórica produzida e divulgada pela pesquisa publicada em 2023, intitulada “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”, realizada pelo Data Folha e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o ano de 2022 registrou o maior percentual de mulheres vítimas de diferentes formas de violências doméstica no Brasil.

E quando mercado de trabalho e violências promovem uma dupla e simultânea violação dos direitos das mulheres? A pesquisa “Percepções sobre violências e assédio contra mulheres no trabalho”, promovida pelo Instituto Patrícia Galvão e publicada em 2020, demonstra que na percepção de 92% de entrevistados, as mulheres sofrem mais

situações de constrangimento e assédio no ambiente de trabalho em comparação aos homens. De acordo com os dados apresentados, 40% das mulheres indicam que já foram xingadas ou já ouviram gritos no trabalho, contra 13% dos homens que atestam terem vivenciado situações semelhantes. Outro aspecto se liga ao excessivo supervisionamento do trabalho realizado: 40% entre mulheres e apenas 16% entre homens.

Um terceiro aspecto a ser considerado reside nas desigualdades em oportunidades educacionais. Embora os dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES) tenham indicado que, em 2019, as mulheres eram maioria nas inscrições para o processo seletivo do ENEM, bem como as que mais concluem o ensino superior (a nível de graduação e pós-graduação), elas ainda representam a minoria em cargos de maior hierarquia, como a docência no ensino superior, por exemplo – sendo esta última liderada quase que majoritariamente por homens.

Através do Educa IBGE, a instituição promoveu um interessante portal onde concede atenção especial às desigualdades de gênero relacionados com os temas do trabalho e da educação. Em estudo intitulado “Mulheres brasileiras na educação e no trabalho”, o IBGE demonstra que apesar das muitas transformações ocorridas ao longo do último século – dentre as quais estão a participação das mulheres no mercado de trabalho, aumento da escolarização e maior acesso à informação na sociedade – as mesmas seguem acumulando funções relacionados à casa, ou seja, seguem dedicando relativamente mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados de pessoas quando comparado aos homens. No entanto, o dado que mais chama atenção é que, apesar do dispêndio de tempo nas tarefas domésticas, 19,4% das mulheres com 25 anos ou mais concluíram o ensino superior, contra 15,1% de homens para a mesma faixa etária.

As informações acima evidenciam a discrepância entre o que está expresso em leis e o que de fato está sendo visualizado a partir de dados, e uma das hipóteses inferidas nessa desigualdade existente pode ser tomada a partir do conceito de Hultin (2003) denominado *glass ceiling* (“teto de vidro”), sendo este um fenômeno experienciado pelas mulheres, em que mesmo elas alcançando um certo progresso educacional ou profissional, há um determinado momento em que não conseguem ir além, como se estivessem limitadas a um teto de vidro (metáfora de Hultin) nessa jornada; em contrapartida, homens conseguem progredir mais rapidamente em uma espécie de *glass escalator* (“escada rolante de vidro”).

Podemos considerar então que mesmo com esse impedimento de progressão, há um avanço significativo das mulheres com relação aos estudos e ao mercado de trabalho,

graças às lutas incansáveis dos movimentos sociais, que pressionam para a conquista de direitos e construção de políticas públicas permanentes – há leis que asseguram, por exemplo, suporte em caso de violências, tais como: Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006); Lei nº 12.015/2009, conhecida popularmente como “Lei do Estupro”, que fez alterações no respaldo à vítimas de violências sexuais; Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2005); Lei da Importunação Sexual (Lei 13.718/2018); Lei do Acompanhante (Lei nº 11.108/2005); Lei dos delitos informáticos, popularmente conhecida como Lei Carolina Dieckmann (Lei n 12.737/2012); Lei Joanna Maranhão (Lei nº 12.650/2012), bem como leis específicas em vigor nos municípios e estados. No entanto, em dado momento, a partir do evidente crescimento de atuação social feminina, as estruturas do patriarcalismo (machismo social) impedem qualquer tipo de progresso de forma contínua. Os embates com esses obstáculos podem até parecer invisíveis, mas são tão presentes quanto concretos, fazendo com que muitas mulheres desistam de progredir nos estudos ou na carreira profissional, visto as atribuições familiares que muitas vezes assumem.

Embora com dificuldades nítidas e diversas, os avanços para reposicionar as mulheres na sociedade e tornar cristalinas as violências que sofrem, só foram possíveis devido aos esforços das próprias mulheres na luta em defesa dos direitos humanos, após a realização de pesquisas, levantamento de dados e análise apurada das reais necessidades, bem como da importância central em se falar sobre gênero e debater constantemente tais assuntos nas mais diversas arenas público-sociais. É justamente este o intuito do presente trabalho, ou seja, no âmbito educacional, compreender como os professores, possuindo um papel fundamental enquanto “intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (Giroux, 1997, p. 158), estão abordando a temática de gênero em sala de aula e como os currículos estão norteando esta prática.

Para cumprir os objetivos propostos para esta investigação acerca da temática de gênero, iremos adotar como recurso teórico, entre outros autores, os estudos realizados por Joan Wallach Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997), Eva Alterman-Blay (2002), Naomi Rebekah Wolf (1992), que abordam, dentre outros aspectos, o gênero como próprio à construção social, direcionamento esse que dará sustentação aos percursos analíticos aqui seguidos.

De maneira introdutória, é importante dizer que o trabalho teve por escopo inicial a análise um tanto quanto ousada de observar comparativamente 20 universidades federais da região Nordeste, a partir de uma perspectiva focada no ensino, perpassando

pela pesquisa e extensão. Logo, buscaríamos averiguar quais seriam os grupos de pesquisa, políticas afirmativas e matrizes curriculares de graduação e pós-graduação que abordam o gênero em seus documentos oficiais, e de que modo este debate está sendo realizado. No entanto, devido ao período escasso de duração do curso de mestrado, redirecionamos como prioridade analisar a matriz curricular da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que possui maior número de licenciaturas, e observá-la comparativamente com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), já que esta fora objeto de trabalho anterior em nível de graduação da pesquisadora, que sempre intencionou ampliar o olhar ao que já havia coligido, o que representa, de forma inegável, uma tarefa não menos importante e desafiadora.

Portanto, o presente trabalho de pesquisa tem como foco a realização de uma investigação comparativa em torno da questão de gênero nos currículos das universidades federais de Alagoas e do Maranhão, por meio de um recorte metodológico que compreende a análise de documentos institucionais e referencial bibliográfico sobre a temática, tais como artigos e monografias da última década. Dessa forma, almejamos responder as seguintes questões específicas, que representam inquietações/problemáticas deste trabalho, a saber:

1. Quais são os cursos que possuem a temática de gênero em sua ementa e em seu Projeto Político Pedagógico?
2. Qual percentual da carga horária daquele curso é destinada para abordar gênero?
3. Qual disciplina tem maior recorrência acerca da temática sugerida?
4. As disciplinas que fazem a abordagem da temática são de natureza eletiva ou obrigatória?
5. Quais atividades, para além do ensino, estão sendo efetivadas nas universidades acerca da temática?

Logo, o intuito é observar, ainda que de forma indireta, as mulheres como centralidade na construção do currículo. O recorte da Universidade Federal de Maranhão (UFMA) foi devido a ser esta a universidade do nordeste brasileiro com maior quantidade de licenciaturas existentes, e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como já dito nas linhas anteriores, por representar a continuidade de uma pesquisa realizada pela pesquisadora, em sua monografia. Em uma outra perspectiva e finalidade, o presente estudo também busca observar e conhecer como as políticas de recorte de gênero incentivaram as universidades na proliferação de trabalhos acadêmicos e na inserção da

temática nos programas de pesquisa, na expansão da extensão universitária, na inclusão de políticas secundárias e na assistência estudantil para as mulheres estudantes ingressantes.

Assim, com problemas de pesquisas lançados e objetivo definido, tornou-se indispensável estabelecer o percurso metodológico que nortearia as ações investigativas, já que se sabe que toda pesquisa necessita de uma definição quanto ao critério para a interpretação dos seus achados, sendo uma das fases mais decisivas para o pesquisador a escolha adequada das técnicas de análise dos dados. Independentemente de se optar por uma pesquisa que seguirá o método qualitativo, quantitativo ou mesmo quali-quantitativo, tem o pesquisador que se encontrar apto a saber avaliar os resultados oriundos da sua escolha. Assumindo o presente estudo a natureza qualitativa, lançou-se mão da Análise de Conteúdo como método que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para tanto, passou-se a trabalhar em cada fase na qual se baseia a Análise de Conteúdo, a saber: pré-análise, exploração do material e triangulação de dados – com ênfase, nesta terceira fase, à inferência e à interpretação.

Figura 1: Etapas de Análise de conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin, 2011.

A primeira fase (da pré-análise) correspondeu à etapa de organização, na qual se estabeleceu o mecanismo de trabalho. Aqui se contemplou a leitura “flutuante”, ou seja, um contato preliminar com os textos e documentos que seriam analisados, bem como a escolha dos mesmos, a formulação das hipóteses e objetivos.

Assim, passamos a selecionar os documentos objeto de análise, constituindo o chamado *corpus* da pesquisa, aqui representado pelas matrizes curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFAL e da UFMA, grupos de pesquisa e trabalhos publicados nos repositórios dessas duas instituições.

Quadro 1: Corpus Documental

Corpus	Descrição	Links e datas de acesso
Matriz Curricular e Projetos Políticos Pedagógicos - UFMA – PORTAL UFMA	As matrizes curriculares apontam as diretrizes que definem a atuação pedagógica na instituição de ensino, bem como: as ementas, disciplinas, cargas horárias, de cada <i>campus</i> e curso da Universidade Federal do Maranhão. Já o Projeto Político Pedagógico é o documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de ensino.	PORTAL UFMA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. In: WEBPAGE. Disponível em: https://portalpadrao.ufma.br/site . Acesso em: 23 mar. 2023.
Matriz Curricular UFAL e Projetos Políticos Pedagógicos - Site Institucional UFAL	As matrizes curriculares apontam as diretrizes que definem a atuação pedagógica na instituição de ensino, bem como: as ementas, disciplinas, cargas horárias, de cada <i>campus</i> e curso da Universidade Federal do Alagoas. Já o Projeto Político Pedagógico é o documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de ensino.	PORTAL UFAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. In: WEBPAGE. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos . Acesso em: 23 mar. 2023.
Diretório de Grupos de Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	É um inventário dos grupos de pesquisa em atividade no País, em que foi possível filtrar os grupos de pesquisa que abordam a temática de gênero no Brasil, Nordeste, UFAL e UFMA	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Diretório de Grupos de Pesquisa. Disponível em: < https://lattes.cnpq.br/web/dgp > . Acesso em: 5 março. 2023

Repositório UFAL	É uma base de dados que reúne sistematicamente as produções científicas publicadas no âmbito acadêmico, auxiliando no processo de coleta de dados dos conhecimentos produzidos na Universidade Federal de Alagoas.	RIUFAL: Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/ . Acesso em: 23 mar. 2023.
Repositório UFMA	É uma base de dados que reúne sistematicamente as produções científicas publicadas no âmbito acadêmico, auxiliando no processo de coleta de dados dos conhecimentos produzidos na Universidade Federal do Maranhão.	REPOSITÓRIO Institucional da Universidade Federal do Maranhão: Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB). Disponível em: https://repositorio.ufma.br/jspui/ . Acesso em: 23 mar. 2023.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

As principais diretrizes documentais norteadoras foram ementas e Projetos Políticos Pedagógicos nas duas universidades que abordassem as categorias escolhidas, que serão explanadas posteriormente na segunda fase: gênero e currículo.

Ainda, tomando por base Bardin (2011), é importante registrar que se procurou observar as regras de exaustividade (que consiste em esgotar a totalidade da comunicação), da representatividade (que significa que a amostra deve representar todo universo pesquisado), da homogeneidade (em que os dados devem guardar relação a um mesmo assunto e serem obtidos por técnicas semelhantes), da pertinência (em que os documentos devem se vincular ao conteúdo da pesquisa), bem como da exclusividade (segundo a qual um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Na segunda fase, passamos à escolha das categorias que seriam trabalhadas, elegendo-se também, a partir do desenvolvimento de categorias, as subcategorias denominadas *strings* de busca, focadas na temática de gênero para cada curso, em suas diferentes etapas, sendo esse: [...] um processo de redução dos dados pesquisados, pois as Categorias de Análise representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando-se, nesse processo, seus aspectos” (RODRIGUES, 2019, p. 30).

A partir desse refinamento de dados, chegou-se às categorias: Gênero e Currículo, que norteiam nossa pesquisa e análise de dados. Cabe ressaltar também que não houve exploração do currículo oculto, pois este exercício demandaria um esforço etnográfico,

inviabilizado visto o curto tempo de duração do mestrado. Atentamos, portanto, aos currículos oficiais expressos em sites de domínio público das instituições pesquisadas.

Quadro 2: Categorias de análise

Categoria de análise	Conceitos norteadores
Gênero	Almeida e Soares (2012, p. 569) “o gênero é entendido como uma construção social, histórica e cultural, organizada sobre as diferenças sexuais e as relações de poder, revelando conflitos e contradições que marcam uma sociedade assinalada pela desigualdade, seja ela de classe, raça, etnia ou gênero”. Scott (1995) sugere que o gênero é a face das relações sociais e da expressão de poder que se baseia a partir das distinções entre os sexos. Por estes termos, ao contrário do que sustentou uma tradição conservadora ocidental, gênero e sexualidade podem ser percebidos como construções sociais, passíveis de uma mutação constante no interior das relações sociais, notadamente quando há forças (movimentos) que reivindicam e impulsionam essas mudanças. Beavouir (1950) entende “gênero enquanto construção dentro de uma arena social de disputa.”
Currículo	Em Goodson (1997, p. 17), “O currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos (...). Continua o autor que, no entanto, embora o currículo manifeste as construções sociais, tem sido tratado como um dado e, mais grave ainda, um dado neutro. Para Giroux (1988), o currículo se trata de um reflexo do seu tempo, espaço e história Popkewitz (1994) tem o currículo como uma invenção de uma sociedade ocidental, com proposta e finalidade de disciplinar o

	indivíduo e moldá-lo a partir de costumes, crenças e valores esperados e criados por uma elite, tornando assim, um novo modelo de sociedade O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7-8).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Para a escolha de categorias, a primeira, “gênero”, foi selecionada por ser o foco do estudo, e registra-se que foi realizada a exclusão de informações que relacionavam “gênero” como “gênero textual” ou “gênero literário”, fora do contexto a que esta pesquisa se propõe. A segunda, “currículo”, foi escolhida pois o *corpus* da pesquisa se baseia nos documentos oficiais curriculares das universidades, sendo essas duas categorias essenciais para a análise do tema proposto.

A definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2011).

Para um recorte mais assertivo, e análise dessa repetição de palavras, após a organização dos dados conforme demonstrado no quadro acima, os mesmos foram sistematizados, considerando as unidades de análise temáticas e realizadas as inferências da pesquisadora, a partir de seis *strings* de busca que estão inseridas nas duas categorias analisadas, sendo elas: gênero, sexo, mulher, feminismo, direitos humanos e diversidade. Também foi excluída a palavra “diversidade” no âmbito das ciências em sua tipificação, bem como feita a seleção de exclusão com o termo de “gênero”.

Não é demais assinalar que o trabalho de pesquisa aqui apresentado, seguido de apuração e análise de dados, revisita os processos históricos e construção de políticas de compensação relacionadas ao gênero, auxiliando na compreensão dos significados que recobrem a presença das mulheres no ensino superior, bem como a influência que desempenham as temáticas de gênero nas universidades diante de sua missão de formação humana através de práticas de ensino e pesquisa.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo foi destinada à triangulação de dados – a inferência e interpretação dos dados da pesquisa, a saber os currículos dos cursos de licenciatura ofertados pela UFAL e pela UFMA, em sinergia com o referencial teórico que sedimenta este trabalho, criando-se, para isso, um rol de tabelas e operações estatísticas para análise posterior. Ressalta-se que esta interpretação foi além do conteúdo que apareceu nos documentos, já que o mais importante é o conteúdo latente, ou seja, o sentido que se encontra por trás dos resultados aparentemente encontrados, sendo também necessário retomar os teóricos escolhidos para uma análise mais aprofundada.

Dos 75 cursos de licenciaturas, analisamos a matriz curricular e o projeto político pedagógico, a fim de investigar o grau de discussão da temática de gênero em ambas as universidades. Após o levantamento de licenciaturas, foi realizada uma busca no SIGAA, Portal UFMA e Site Institucional da UFAL. Criamos, de início, um quadro por “*campus*” de cada universidade, a “quantidade de licenciatura” e o “nome das licenciaturas” que existiam em cada um deles.

<i>Campus</i>	Quantidade de licenciaturas	Nome das licenciaturas
---------------	-----------------------------	------------------------

Após o levantamento de quais as licenciaturas existentes iriam ser trabalhadas, foi feito um minucioso levantamento por curso e por *campus*, analisando cada Projeto Político Pedagógico (PPP) e as matrizes curriculares, a fim de comparar e avaliar os seguintes aspectos:

- Carga horária total do curso;
- Se a disciplina é obrigatória ou optativa, bem como a carga horária da disciplina;
- Acessar todas as disciplinas e separar pelas seis *strings* de busca na estrutura curricular as que possuem as palavras: gênero, sexo, mulher, feminismo, direitos humanos e diversidade.

Tentamos averiguar disciplinas que possuem em seu escopo de planejamento, ou seja, em sua estrutura curricular e sua ementa, as temáticas que perpassam pela vertente de gênero, com base nas *strings* de busca referidas acima. O recorte temporal para análise dos PPPs e ementas se baseou na atualização mais recente de cada curso.

A partir deste levantamento, foi criado um quadro com as seguintes especificações:

<i>Campus</i>	Curso	C.h total mínima	Disciplina selecionada	Natureza	C.h da disciplina	Período	<i>String</i> de busca	Ano do PPP	Ano matriz curricular
---------------	-------	------------------	------------------------	----------	-------------------	---------	------------------------	------------	-----------------------

Após a criação do quadro principal, foram realizadas algumas análises e gerados outros quadros a partir dos resultados da primeira, considerando os seguintes aspectos:

- 1) Quantidade de carga horaria que cada curso dedica para a temática pesquisada.

<i>Campus</i>	Curso	C.H. total do curso	C.h obrigatórias que abordam a temática	C.H. eletivas que abordam a temática	Soma da C. H. total da temática (obrigatória e eletiva)	Porcentagem que aborda a temática (obrigatória)	Porcentagem que aborda a temática (eletiva)	Soma da porcentagem que aborda a temática (obrigatória e eletiva)
---------------	-------	---------------------	---	--------------------------------------	---	---	---	---

- 2) Qual *string* de busca que mais se repete.

<i>Campus</i>	Gênero	Diversidade	Direitos humanos	Feminismo	Mulher	Sexo
---------------	--------	-------------	------------------	-----------	--------	------

- 3) Qual disciplina mais aparece em cada curso.

<i>Campus</i>	Disciplina	Quantidade de cursos em que ela aparece
---------------	------------	---

Durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos ligados à investigação, já que eles sedimentam as vertentes da pesquisa, pois o elo entre os dados coletados e a fundamentação teórica é que assegura sentido à interpretação do estudo, permitindo as inferências.

Ainda em relação à escolha das instituições de ensino trabalhadas, deve-se registrar que para uma maior segurança metodológica, o presente trabalho, se dividiu nas seguintes etapas: a) inicialmente, foi realizado um levantamento de quais são, ao todo, as universidades federais da região Nordeste; b) em seguida, foi averiguada a quantidade de cursos totais de graduação que elas possuem; c) com foco nos cursos de formação de professores, foi realizado um levantamento da quantidade de licenciaturas em cada uma

das universidades; d) por fim, constatamos que a universidade com maior quantitativo de licenciaturas, que configura o recorte da pesquisa, é a Universidade Federal do Maranhão(UFMA), com 58 licenciaturas. A partir da análise da Tabela de Cursos e Status (e-MEC) - CENSO 2020/2021, percebeu-se que a UFMA totaliza 112 cursos ativos de graduação, sendo 55 Bacharelados e 58 Licenciaturas, com 42 cursos presenciais que foram analisados. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que está em quarto lugar no maior quantitativo de licenciaturas da região Nordeste, foi a instituição de ensino superior que serviu para comparação, por ser, como já anunciado acima, fruto de pesquisas anteriores acerca da temática de gênero e cursos de formação de professores, além de representar um desejo da pesquisadora de ampliação desse horizonte inicial.

Para tanto, observamos comparativamente UFMA e UFAL e analisamos como a discussão de gênero é apresentada nos cursos de licenciatura, identificando a existência delas nas matrizes curriculares. Nesse sentido, tivemos como proposta mais ampla averiguar objetivamente o impacto da inclusão da discussão de gênero na trajetória acadêmica da formação de professores no ensino superior. Tal objetivo se deu a partir do levantamento e análise dos dados, que forneceu elementos importantes para a compreensão dos determinantes de inserção atual das mulheres no ensino superior e de suas escolhas profissionais, podendo auxiliar decisivamente nas lutas femininas no âmbito da educação e do trabalho.

O presente estudo toma como base o trabalho de conclusão de curso realizado em 2018, denominado “Universidade e gênero: um processo histórico em construção”, em que foi pesquisada a temática de gênero na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sendo a UFAL uma das universidades pioneiras no Brasil na implantação de políticas de cotas por gênero. Foi tomado este fator como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa, sendo identificados e analisados 30 arquivos referentes ao tema investigado, por meio de busca no banco de dados da instituição, dos quais constam: projetos, cursos, eventos, prestações de serviços, produtos e programas. Esses dados estão armazenados em duas plataformas de pesquisa específicas: o Sistema da UFAL, mais especificamente em seu Banco de Ações de Extensão, sobretudo entre os anos de 2007 e 2013; e o banco de ações do Sistema Integrado de Gestão e Atividades Acadêmicas, onde foi possível obter resultados para os anos de 2014 a 2018.

Consequentemente, a partir dos resultados obtidos na pesquisa realizada à época, percebemos a insuficiência de ações voltadas para a temática, justificando, assim, a necessidade de investigação das desigualdades de gênero ainda existentes no âmbito

educacional. Tal fato precisa de destaque mesmo tendo em vista os avanços percebidos com a Lei de Cotas (nº Lei 12.711/2012) no Brasil, existente desde 1995, que prevê que 50% das vagas em universidades e institutos federais sejam direcionadas para pessoas que estudaram em escolas públicas, e tem sido pouco explorada em estudos educacionais, especialmente em cursos de licenciatura, fundamentais à formação de professores. A UFAL possui o sistema de cotas desde 2003 a partir do Políticas de Ações Afirmativas (PAAF). E quando foi sancionada a Lei 12.711/2012, a universidade construiu um recorte onde desses 50% ou 60% seriam direcionados para mulheres e 40% para homens. Atualmente, não existe mais essa distinção, já que esses 50% gerais passou a ser ocupado por grupos definidos - negros, quilombolas, indígenas, e Pessoas com Deficiência (PCDs).

Logo, este trabalho busca ampliar a escala de investigação, para que seja possível interpretar e conhecer com maior profundidade também a questão da discussão de gênero no interior da UFMA. De maneira detalhada, podemos dizer que a escolha desta instituição como recorte principal do estudo ocorre, bem como em razão de outros aspectos, pelo crescimento demasiado nos casos de violências contra as mulheres na Região Nordeste, e a necessidade de abordar a temática de gênero no curso de formação de professores, razão pela qual foi selecionada a universidade com maior número de licenciaturas.

Um levantamento prévio e atualizado dos cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) demonstra que temos o seguinte contexto: 1) 44 programas de mestrado e 123 linhas de pesquisa; 2) 15 programas de doutorado e 58 linhas de pesquisa. Por sua vez, do ano de 2010 a 2016, 30 cursos de especialização foram contabilizados como disponíveis no site institucional da UFAL – entretanto, não foi possível ter acesso ao quantitativo de cursos nos anos de 2013 a 2014.

Dentre estes grupos e linhas de pesquisa, vale salientar a seguir alguns exemplos, a fim de entender a dinâmica de abrangência dos programas de pós-graduação da UFAL que trabalham com a temática de gênero, de modo a demonstrar que a presente pesquisa não se trata de um esforço isolado, mas constitutiva de um leque maior nesta vertente de estudos.

Uma das linhas de pesquisa a se destacar pertence ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, denominada “Direitos, Movimentos Sociais, Relações de Exploração Agrária, Urbana e de Opressão”, tendo por escopo a “Divisão sexual do trabalho, condição social das mulheres e políticas públicas, violências de classe, gênero, raça/etnia

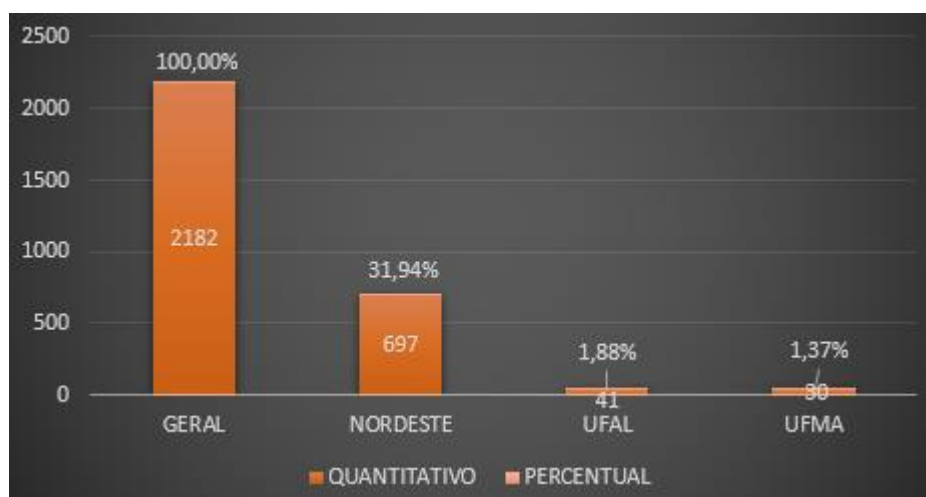
e geração.” O grupo possui os seguintes professores vinculados: Maria Adriana Torres, José Meneses Gomes e Elvira Simões Barretto, sendo esta última coordenadora do programa de extensão “Gênero, Diversidade, Direitos Humanos na Educação.”

Outros exemplos de linhas/grupos de pesquisa que discutem a questão de gênero podem ser citados, como: a linha “Culturas Políticas, Representações, Discursos e Narrativas”, do Programa de Pós-Graduação em História; a linha “Literatura: poéticas, cultura e memória”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras (FALE). O Programa de Pós-graduação em Sociologia possui a linha de “Corpo, Cultura e Conhecimento”, abordando as temáticas de corpo, gênero e sexualidade. O mestrado de Antropologia Social possui a linha de pesquisa denominada “Etnicidade, Corpo e Política”. Por fim, o mestrado em Psicologia, denominado “Subjetividades, Políticas e Processos Psicossociais” também possui estudos de gênero.

Sobre a UFAL, cabe mencionar ainda as linhas/grupos de pesquisa listados através do documento intitulado “Vitrine tecnológica – grupos de pesquisa (atualizado em agosto de 2020)” e disponibilizado pela própria instituição: 1) Mandacaru – Núcleo de Estudos em Gênero, Saúde e Direitos Humanos; 2) Intersecções entre Design e Ambiente Construído (IDEA); 3) Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Trabalho e Territórios (GENTTES); 4) Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Sexualidade; 5) Família, Gênero e Desenvolvimento Humano; 6) Grupo de Pesquisa Frida Kahlo – Estudos de Gênero, Feminismos e Serviço Social e, finalmente; 7) Grupo de Pesquisa e Extensão Gênero, Diversidade e Direitos Humanos.

Importante mencionar que, posteriormente, em pesquisa efetuada nos sites institucionais com base no Diretório de Grupos de Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ, 2023), mediante aplicação do filtro da *string* de busca “gênero”, foi constatada a existência de novos grupos de pesquisa institucionalizados na UFAL que buscam alinhar-se à discussão da temática de gênero, retornando 41 resultados – o mesmo exercício foi realizado na UFMA, e retornou 30 resultados. No Nordeste, em geral, 697 resultados foram retornados (abaixo segue o gráfico em percentual para melhor visualização desses dados).

Gráfico 1: Percentual correspondente a grupos de pesquisa registrados na CAPES, no Brasil, Nordeste, UFMA e UFAL.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Outros grupos que também podem ser citados, como o “Núcleo de Estudos sobre a Violência em Alagoas”, tendo como vice-diretora a Profa. Dra. Elaine Cristina Pimentel Costa, também líder do grupo de pesquisa “CARMIM Feminismo Jurídico”, ambos inseridos na temática de gênero, sendo estes, grupos da Faculdade de Direito da UFAL. No mestrado em Enfermagem há o Grupo de Estudos Mulher, Saúde, Cidadania e Cultura – GEMUSC, liderado pela Profa. Dra. Amuzza Aylla Pereira dos Santos.

Além disso, é importante registrar a realização pelo PROFORD/PROGRAD/UFAL do curso “Gênero, Diversidade e Equidade no Ensino Superior”, que ocorreu em 2022, tendo como público-alvo servidores técnicos em assuntos educacionais e docentes da UFAL, ministrado pela professora Dra. Lana Lisiêr de Lima Palmeira.

Vê-se, portanto, que o estudo aqui apresentado, seguido de apuração e análise de dados, traz as raízes dos processos históricos e a construção de políticas de compensação relacionadas ao gênero, auxiliando na compreensão dos significados que recobrem a presença das mulheres no ensino superior, bem como a influência que desempenham as temáticas de gênero nas universidades diante de sua missão de formação humana através de práticas de ensino e pesquisa.

Para isso, o presente trabalho se divide em quatro seções. Inaugurando a discussão, logo na primeira seção, abordamos os pontos centrais acerca de gênero e sexualidade, bem como suas conceituações. Na segunda seção, analisamos o percurso das

mulheres na sociedade, suas conquistas, lutas, avanços e o lugar que elas ocupam na história. Na terceira e penúltima seção, evidenciamos a conceituação de currículo, sua importância e seu papel na Educação e na sociedade, bem como as disputas de poder e questões acerca de neutralidade e impacto social. Por fim, na quarta seção, apresentamos uma detalhada análise comparativa dos currículos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e de que forma o elemento “gênero” está presente neles.

Em termos de considerações finais, observamos, durante o processo de coleta de dados sobre estudos de gênero, que as publicações e o acesso em repositório da UFMA são consideravelmente menores em relação à UFAL, elemento que certamente reflete nos resultados desta pesquisa comparativa. No entanto, por representar, na região Nordeste, uma densa universidade federal em número de cursos de graduação e disciplinas, acreditamos que os resultados e conclusões se coadunam à realidade social analisada.

Assim, a partir da análise de cursos, disciplinas, ementas e Projetos Político Pedagógicos, bem como das respectivas cargas horárias obrigatórias e eletivas, podemos destacar importantes resultados que são detalhados ao longo do trabalho, quais sejam: 1) na UFAL, há, nos cursos de licenciatura, um quantitativo elevado das disciplinas intituladas “Profissão Docente”, o que consideramos uma porta de entrada para a discussão de gênero nestes cursos superiores; 2) na UFMA, diferentemente da UFAL, a disciplina que cumpre este papel é intitulada “Educação Para a Diversidade”, embora tenhamos observado uma constância relativamente menor que “Profissão Docente” na universidade em Alagoas; 3) percebemos uma grande concentração de cursos e disciplinas dedicados aos estudos de gênero, sobretudo, na grande área das ciências humanas e sociais, e demonstramos historicamente como esta distribuição tem sido defasada nas demais áreas de conhecimento 4) em comparação com a matriz curricular dos cursos em ambas as universidades federais, consideramos como insuficiente a carga horária obrigatória e eletiva designada para estudos de gênero, especialmente quando este quantitativo é irrisório em cursos e disciplinas voltados especificamente para a formação docente.

2 ESTABELECENDO AS CONSIDERAÇÕES CENTRAIS EM TORNO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

No presente estudo, tem-se as mulheres como enfoque central, tendo em vista suas condições de desigualdade, embates e avanços, onde se faz necessário explicitar alguns fundamentos teóricos sobre o conceito de gênero e sexualidade. A luta para incorporar uma maior discussão de gênero na sociedade não se refere apenas à igualdade de gênero, mas especialmente para que não se perpetuem os estereótipos que continuam a ser socialmente reproduzidos, recorrendo a explicações biologizantes sem quaisquer embasamentos científicos. A propósito, a saída do campo biológico para o campo social no debate de gênero, por si só, é um grande avanço para a formação de homens e mulheres. Mas é preciso ir além. Esse trabalho, apesar de ser centralizado na mulher, não é uma leitura exclusiva para mulheres, pelo contrário: é uma questão de gênero para transformar o processo educativo em um processo que seja acolhedor para a condição feminina, buscando contribuir com um conhecimento e com uma educação que transforme estes paradigmas sociais.

Em suas reflexões, Louro (1997) apresenta um rol de questionamentos específicos relacionados à origem das relações de poder, no intuito de problematizar a relação de domínio masculina. Nesse sentido, a problematização implica inserir a construção de gênero no contexto histórico de uma hegemonia masculina, branca, heterossexual e cristã, sendo esta a produtora e mantenedora de regras e concepções socialmente legitimadas. Para esta autora, é somente a partir dos anos de 1980 que o conceito de gênero passa a figurar em definitivo nos textos acadêmicos brasileiros, seguindo as transformações nos campos históricos e educacionais.

Mas, de modo geral, o conceito de gênero encontra sua discussão decisiva a partir dos escritos de Simone de Beauvoir, em meados da década de 1950. A autora realizou estudos envolvendo a temática das mulheres na sociedade e desenvolveu pensamentos acerca do gênero enquanto construção dentro de uma arena social de disputa, a exemplo da célebre obra “O Segundo Sexo”.

Segundo Almeida e Soares (2012, p. 569) “o gênero é entendido como uma construção social, histórica e cultural, organizada sobre as diferenças sexuais e as relações de poder, revelando conflitos e contradições que marcam uma sociedade assinalada pela desigualdade, seja ela de classe, raça, etnia ou gênero”.

Por acréscimo, Scott (1995) sugere que o gênero é a face das relações sociais e da expressão de poder que se baseia a partir das distinções entre os sexos. Por estes termos, ao contrário do que sustentou uma tradição conservadora ocidental, gênero e sexualidade podem ser percebidos como construções sociais, passíveis de uma mutação constante no interior das relações sociais, notadamente quando há forças (movimentos) que reivindicam e impulsionam essas mudanças. E segue: “as pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente (SCOTT, 1995, p. 74).

Ao introduzirmos o conceito de gênero a este trabalho e ao nos propormos a uma abordagem que explore efetivamente sua complexidade, não podemos tangenciar à discussão as categorias de raça e classe, sendo estas interseccionais. Mas, por quê?

A interseccionalidade é um instrumento político, em que percebemos que o racismo, patriarcado e capitalismo são indissociáveis nas análises sociais, que para olhar e lutar por um, consequentemente, olhamos para o outro, e que elas se atravessam por diferentes marcadores.

Foi um termo de posicionamento cunhado pelo feminismo negro, com intuito de, como aborda Akotinere (2019), desfazer-se da ideia de um feminismo global e hegemônico como voz única. Mas antes de Kimberlé Crenshaw cunhar o termo em 1989, Sojourner Truth já trazia em seus pensamentos a noção de que raça e o gênero estavam ligados, como podemos analisar no discurso “I’m a Woman”, de Sojourner, proferido como uma intervenção na Women’s Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851, na qual ela aborda que suas reivindicações eram diferentes das mulheres brancas. Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez também estavam envoltas nessa perspectiva. Esse termo da interseccionalidade nos elucida que, apesar de estarmos em um mesmo grupo, não podemos tomar a mesma realidade para todos, como se depreende na fala de Lélia:

Quando falo de experiência, me refiro a um processo difícil de aprendizado na busca de minha identidade como mulher negra, dentro de uma sociedade que me oprime e discrimina precisamente por causa disso. Mas uma questão de ordem ético-política é imposta imediatamente. Não posso falar na primeira pessoa do singular, de algo dolorosamente comum a milhões de mulheres que vivem na região; refiro-me aos ameríndios e aos africanos (Gonzalez), subordinados a uma latinidade que legitima sua interiorização (GONZALEZ, 2018, p.308).

Partimos do princípio de que todos os indivíduos possuem peculiaridades, são diferentes e, por suas vivências distintas, possuem dores de maneiras diferentes. Por exemplo, as mulheres sofrem com feminicídio, mas a taxa deste fenômeno para a mulher negra é maior. São categorias diferentes (raça), dentro de uma mesma categoria (gênero), e elas precisam se correlacionar. Significa então compreender que as pessoas não são apenas afetadas por uma única forma de opressão, mas sim por uma interconexão de sistemas de poder, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, capacidade física e outras características.

E é nessa perspectiva que utilizamos a interseccionalidade no trabalho, que embora seja um imenso, complexo e multifacetado desafio, ao colocarmo-nos diante de um trabalho científico, buscamos com isso alterar, de certa maneira, a realidade social opressora que se apresenta. Além disso, compreender as categorias em torno de gênero é central para o entendimento da não hierarquização das experiências de opressão.

Por exemplo, ao abordarmos o oposto entre oportunidades e violências contra as mulheres, é importante compreender que há uma diferença social e estrutural no tratamento de mulheres brancas e mulheres negras e, no Brasil e no mundo, este fenômeno só pode ser compreendido a partir de uma profunda e comprometida reflexão histórica. Davis (2016) trata do “apagamento histórico” de mulheres negras, ou seja, de um projeto estruturado à luz do dia em vias de sua invisibilização. Nesse sentido, um exemplo revelador é a questão do sufrágio.

Quando mulheres brancas de classe média estavam reivindicando seu direito ao voto, por outro lado, mulheres negras estavam ainda com um alarmante déficit de direitos basilares, ainda sustentando uma luta contra o racismo que impedia e impede a plena e harmônica convivência social. Por acréscimo, quando houve o envolvimento de mulheres negras na luta pelo direito do voto, tal participação foi silenciada, direta ou indiretamente, conforme veremos a seguir, com mais alguns exemplos que demonstram como se deram estas relações no Brasil.

Ainda com relação ao exemplo acima apresentado, no Brasil, o direito ao voto em 1932 não incluiu as mulheres negras. Apenas as mulheres alfabetizadas poderiam votar, o que demonstra, por consequência do racismo operante socialmente, que mulheres negras não teriam acesso a este meio de participação política enquanto não tivessem acesso à educação de qualidade, e como a educação, portanto, é relevante para inclusão de mulheres na vida política, econômica, social e cultural. Quando falamos de uma educação de qualidade, seria uma educação voltada ao gênero, preparada para incluir

mulheres nas dinâmicas da vida, com igualdade e sem violência. Vemos as dificuldades que as mulheres têm na formação educacional, porque estão diante de professores que não compreendem suas peculiaridades, vivências e situações específicas, como a pobreza menstrual, por exemplo. Como pensar educação para todos, quando falta conhecimento do próprio corpo e do ciclo menstrual, e quando isso impacta diretamente na assiduidade às aulas, interferindo na aquisição de conteúdo? É necessário que a prática docente, sendo essa um resultado das formações nos cursos de licenciatura, seja sintonizada e sensibilizada com a condição das mulheres

Retomando a cronologia histórica brevemente, podemos demonstrar que: 1) segundo a Constituição, em 1934, mulheres servidoras públicas podiam votar; 2) em 1946, a obrigatoriedade do voto passou a ser para todos os homens e mulheres, desde que devidamente alfabetizadas; 3) por fim, em 1985, o direito ao voto foi tardiamente ampliado para a população analfabeta. Nesse sentido, vemos uma negação histórica do direito ao voto para mulheres analfabetas, constituídas, em sua maioria, por mulheres negras, gerando assim, mulheres destituídas do direito em ter voz e escolher representações políticas, privando-as, portanto, da participação nos destinos da nação – por sua relevância, a educação passou a ser aspecto estratégico na agenda de luta do movimento negro.

O feminismo traz uma contribuição importantíssima, do ponto de vista de uma visão de mundo. Mas as feministas também são formadas para desconhecer as desigualdades raciais. Formadas para pensar o Brasil como uma democracia racial. E aí, contraditoriamente, ainda que o movimento feminista consiga perceber em que nível a diferença de sexo é utilizada na reprodução das desigualdades, não consegue perceber como as diferenças raciais são trabalhadas na perspectiva da recriação constante dos mecanismos de discriminação racial (BARROS, 2008, n.p.).

Tem-se, assim, como imprescindível abrir a discussão, ainda que de forma superficial, também à categoria da raça, por representar um tema que se imbrica às considerações e reflexões que se pretende perpassar aqui, conforme subseção a seguir.

2.1 GÊNERO E RAÇA: UMA DISCUSSÃO INDISSOCIÁVEL

Após o período abolicionista, está bastante evidente a ausência completa de políticas a nível nacional como forma de integrar os negros na sociedade, dando-lhes efetivo acesso à cidadania que, em teoria, teriam direito ao deixarem para trás a

escravidão. Como vimos, com o problema do analfabetismo, a educação foi uma das primeiras bandeiras a serem erguidas, não pelo Estado, mas pelos próprios negros, que passaram a se organizar em movimentos coletivos e reivindicatórios.

Gonçalves (2018) descreve-nos que um marco nesta luta viria apenas no contexto pós-Revolução de 1930, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), maior entidade negra a problematizar a questão educacional da população negra. Posteriormente, a própria entidade, como forma de protesto e auxílio à população, passou a oferecer serviços educacionais, transformando-se em escola para os negros de modo a promover o acesso ao conhecimento e, desta forma, a tão sonhada ascensão social. A FNB foi dissolvida logo depois, em 1937, com o golpe estadonovista no Brasil (GONÇALVES, 2018).

Uma nova tentativa educacional para os povos negros surgiria no Brasil apenas em 1954, com o advento da Associação Cultural do Negro. Somente em 1977, a associação se abriria a uma proposta educacional que foi paulatinamente se enfraquecendo pela falta de interessados a lecionarem à população negra, sobretudo a mais precarizada. Mesmo com este fracasso pontual, a década de setenta ficaria marcada por importantes acontecimentos no campo de luta dos negros por reconhecimento, respeito e efetiva integração social.

Surgia, assim, o Movimento Negro Unificado (MNU), propondo uma agenda de luta antirracial articulada à luta de classes e superando o mito da democracia racial que era imposto pelos militares a partir da Ditadura Militar de 1964. O MNU possuía uma evidente inspiração no Movimento Panteras Negras e em lideranças como Martin Luther King e Malcom X. O movimento brasileiro foi responsável direto pela convocação do povo negro a despir-se das vergonhas e conotações pejorativas atreladas à palavra “negro”, sendo convidados a assumi-la com orgulho de suas raízes afro-brasileiras. O termo “negro”, nesse contexto, passa a ser ressignificado e usado como forma de luta, substituindo o termo “homem de cor” (GONÇALVES, 2018).

Mas afinal, o que seria essa democracia racial que nos é apresentada? É uma forma de negar o racismo no Brasil, pois, acredita-se que, diferente dos Estados Unidos, em que houve o Apartheid⁴, o Brasil idealmente nunca teve um tipo de segregação, e se encontra em um mesmo nível de entendimento à pluralidade cultural sem discriminação por raça,

⁴ Foi um regime político de segregação racial violento que ocorreu de 1948 à 1994, na África do Sul, em que havia locais para negros e locais para brancos. A segregação dos negros esteve relacionada a serviços públicos diversos, como saúde, educação, transporte, geolocalização, entre outros.

sendo assim, um país em que “não há divisão de raça”, “não há discriminação de nenhum ser humano em detrimento da sua cor” e que “todos são iguais perante a lei”, como consta no artigo 5º da Constituição Federal. Porém, os dados extraídos da realidade cotidiana diferem consideravelmente dessa teoria imposta.

O Brasil alimenta esse mito e tal constatação ocorre quando vemos na prática que o maior índice de miséria, desigualdade e violência concentra-se na população negra. Alimentar esse mito é criar uma utopia da não existência do racismo no Brasil e corroborar, portanto, para a perpetuação dessas desigualdades, na tentativa de mascarar as atrocidades ocorridas na sociedade com a população negra e na negação de direitos. Existe racismo no Brasil, e o racismo é velado em diferentes instâncias sociais.

E afinal, a quem interessaria construir uma democracia racial no Brasil? Quando Lélia nos traz a reflexão de que as classes dominantes ditam a estrutura e a distribuição de poder, ela reitera que “Eles não estão a fim de desenvolver um trabalho no sentido da construção de uma nacionalidade brasileira; nacionalidade esta que implicará efetivamente na incorporação da cultura negra.” (1985, p. 223).

Também é importante salientar que quando falamos da pluralidade cultural do país, não falamos de uma forma romantizada e harmônica de vivências de povos de diferentes etnias, pois essa multiculturalidade foi construída a partir do estupro, violência, escravidão do senhor de engenho contra as escravas, e essa carga histórica é trazida até os dias atuais, em que a mulher negra é sexualizada, tida como “fácil” e “boa de cama”.

Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau (2003, p. 161): A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (CANDAU, 2008, p.16).

Pode-se ver a partir da citação acima, a importância de revelar essas informações principalmente no contexto educacional. Então, quando desvelamos a história, de encontro com a que nos foi apresentada inicialmente, em que há uma romantização, quando problematizamos junto aos alunos e formamos professores com essa consciência e descolonizamos as narrativas, ou seja, rompemos com a visão eurocêntrica que nos contaram, estamos, de fato, no processo educativo de formação social do indivíduo.

É nessa trama de inúmeras e significativas transformações/ressignificações da sociedade brasileira que movimentos negro e feminista se aliaram na luta por direitos.

Embora decisivos para a mudança de rumo da sociedade em diversos aspectos e centrais para a autonomia que passaram a exercer sobre as populações periféricas, Gonçalves (2018) salienta que este panorama rendeu um certo problema até então não percebido pelos movimentos.

As mulheres negras, mesmo que representadas em certa medida, tanto pelo movimento negro quanto pelo movimento feminista, não se sentiam inteiramente pertencentes ao universo de reivindicações que se avolumavam na sociedade brasileira. Com seus interesses e necessidades específicas, as mulheres negras, portanto, seguiram invisibilizadas dentro dos movimentos e silenciadas em suas pautas.

Foi com o *I Encontro Nacional de Mulheres Negras* que ficou evidente que elas não se sentiam representadas nem pelo movimento negro, com protagonismo negro masculino; nem pelo movimento feminista, cujas pautas priorizavam a ruptura com certo *modelo* feminino, ao qual não se identificavam (GONÇALVES, 2018, p. 353).

Portanto, mesmo que seja sempre pertinente reconhecer os ganhos evidentes que as mulheres negras obtiveram com o surgimento dos movimentos – de um lado, movimento negro e, do outro, movimento feminista –, especialmente após um longo e doloroso contexto ditatorial que forçadamente estimulava a ideia de democracia racial como forma de frear quaisquer mobilizações reivindicatórias, o movimento feminista, em especial, inegavelmente estaria alinhado a uma visão eurocêntrica das mulheres, pautada em padrões estéticos e de vida homogeneizantes/universalizantes do feminino, não sendo capaz de reconhecer os aspectos que afligiam as mulheres negras.

Há nesta contribuição de Gonçalves (2018) um importante trecho formulado a partir de uma crítica de bell hooks a Bett Friedan, afirmando que as mulheres brancas, casadas, com formação universitária, de classe média e alta buscavam se mobilizar coletivamente em direção a uma libertação do lar, das tarefas domésticas, do cuidado exclusivo dos filhos, das compras, lançando-se ao mercado de trabalho para contribuir financeiramente em igualdade com os homens. No entanto, este movimento não refletiu sobre quem substituiriam as mulheres brancas nas tarefas domésticas. Ou seja, as mulheres negras, para além de questões referentes à organização do lar, estavam bem mais preocupadas com a própria sobrevivência numa sociedade completamente dominada pelo ódio e pela discriminação étnico-racial.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a

gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. (GONZALEZ, 1987 p. 226).

Essa satirização que Lélia traz em sua citação nos revela que a sociedade ainda naturaliza algumas práticas e que o preconceito racial está mascarado de várias formas, perpassando pela linguagem (racismo linguístico), em que usamos palavras como “denegrir” (tornar negro) no sentido negativo, ou quando caçamos da forma de falar de um indivíduo.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os *erres* dos infinitivos verbais, que condensa você em *cê*, o *está* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 1984, p. 238).

O racismo também está presente na arquitetura do país, em como as cidades são divididas e na própria separação dos prédios, em que existe o elevador de serviço e o elevador social, onde há o quarto para hóspedes e quarto da empregada. Isso revela uma prática do processo de colonização e do preconceito, questões ainda presentes no cotidiano da sociedade brasileira e predominante nas relações.

As contribuições de Gonzalez e Hasenbalg (1982) são especialmente relevantes no sentido de criticar de modo contundente o mito da democracia racial no Brasil. A ideia de democracia racial é um conceito que busca negar a existência do racismo no Brasil, sendo um termo que intenciona ainda, comparativamente, indicar que não há no país a mesma divisão e desigualdade racial que há nos Estados Unidos, por exemplo. É uma concepção puramente ideológica, sem qualquer base de sustentação na história e nos fatos da realidade social brasileira.

Como explicam os autores, através de uma abordagem inicial das interpretações de Gilberto Freyre a partir de 1930, este autor, por meio da ideia de democracia racial constituída a partir da mistura racial da população sob a intervenção do colonizador, teria promovido uma invisibilização da existência de elementos como o preconceito e a discriminação racial, alimentando, mesmo que implicitamente, a noção de igualdade de oportunidades econômicas e possibilidades de ascensão social para negros e brancos – uma máxima que perdura de maneira ainda sólida nos tempos atuais e que transfere ao negro a inteira responsabilização por seus fracassos no mercado de trabalho, na educação etc.

Posteriormente, os argumentos de Gilberto Freyre impactaram e influenciaram novas vertentes de estudos e de interpretações da questão racial como parte da sociabilidade brasileira, entre 1940 e 1950. As linhas de interpretação sobre as relações raciais no Brasil, grosso modo, eram as seguintes:

(a) existe preconceito no Brasil, mas é mais preconceito de *classe* do que de *raça*; (b) a forte consciência das diferenças de cor não está relacionada à discriminação; (c) estereótipos e preconceitos negativos contra o negro são manifestados mais verbalmente do que a nível do comportamento; e (d) outras características tais como riqueza, ocupação e educação são mais importantes que a raça na determinação das formas de relacionamento interpessoal.” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 85).

Dando prosseguimento na herança de pensamento social brasileiro em torno da questão racial, Gonzalez e Hasenbalg (1982) afirmam que, entre os anos de 1950 e 1960, três nomes se destacaram nacionalmente ao representar a escola de São Paulo no debate deste tema central, sendo eles o do renomado sociólogo Florestan Fernandes e seus súditos, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni. Embora avaliem o diagnóstico destes autores referente ao negro pós-abolição como correto, Gonzalez e Hasenbalg (1982) pontuam a limitação do argumento, ao ser incompleto e focado apenas nas relações estabelecidas no sul do país, deixando de considerar aspectos relevantes de sociabilidade vivenciados em Minas Gerais e no Nordeste brasileiro no período pós-abolição, que destacaram a profunda precariedade de inserção social do negro.

Apesar de Gonzalez e Hasenbalg (1982) reconhecerem em Florestan Fernandes um autor de contribuições fundamentais sobre o negro em suas relações sociais no período pós-abolição, há nestes autores uma crítica essencial ao diagnóstico otimista do pensamento brasileiro, que fazia os intelectuais da época acreditarem veementemente que o preconceito e discriminação raciais eram simplesmente “resquícios” da sociedade escravista e que não estariam, dessa forma, presentes nas lógicas jurídicas, sociais e econômicas de uma sociedade em vias de transição para o sistema de classes. Ou seja, preconceito e discriminação seriam impurezas a serem dissolvidas com o “natural” progresso e amadurecimento da sociedade brasileira, argumento que logicamente não se mostra consistente quando confrontado com a realidade.

Portanto, esta visão utópica de total e completa integração do negro na sociedade de classes fez com que os elementos do preconceito e da discriminação racial se tornassem invisíveis, atuando sempre em constante negação, mas inteiramente

impregnados no surgimento das instituições, pautando leis, políticas, critérios de participação social e sendo parte constitutiva das engrenagens responsáveis pela formação social brasileira, embora dificilmente reconhecidos e assumidos enquanto decisivos para as relações de desigualdade.

Assim, resumidamente sobre as três abordagens de interpretação da questão racial no Brasil aqui brevemente discutidas, Gonzalez e Hasenbalg explicam:

Num caso o papel da raça na geração de desigualdades sociais é negado, noutro o preconceito (racial) é reduzido a um fenômeno de classe e, por último, a discriminação racial constitui um resíduo cultural do já distante passado escravista. Nenhuma destas perspectivas considera seriamente a possibilidade da coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista. (1982, p. 88).

O que Gonzalez e Hasenbalg (1982) chamam atenção de modo perspicaz é que não há incompatibilidade entre os temas raça e desenvolvimento capitalista no Brasil, por mais que se queira uma distinção entre ambos. Segundo Almeida (2019), raça não é um termo fixo, sendo este atrelado a condições históricas, e por trás dessa denominação há conflitos de poder, construção política, formas de categorização e dominação de um grupo social perante outro. Ou seja, a raça – em sua substância social e historicamente construída – segue como elemento central e indissociável na distribuição hierárquica das pessoas na sociedade brasileira, no modo como ocupam determinados locais, grupos e na forma como acessam a direitos específicos. Portanto, diferentemente do esquema mostrado anteriormente, estes autores elaboram uma linha de interpretação, de fato, definitivamente compatível à realidade social.

(a) preconceito e discriminação raciais não se mantêm intactos após a abolição, adquirindo novas funções e significados dentro da nova estrutura social e (b) as práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 89).

É preciso reiterar a necessidade de conhecermos as categorias que envolvem a discussão de gênero. Isso nos impede de, por exemplo, hierarquizar um “feminismo branco” e um “feminismo negro”, distinguindo-os entre mais ou menos eficiente. Precisamos, sim, diferenciá-los de acordo com os distintos pontos de partida que tiveram as mulheres brancas e as mulheres negras, com suas vivências e reivindicações particulares. Para além disso, estimular um pensamento crítico do próprio movimento

feminista como um todo, para que ele possa promover um olhar que perpassasse as classes sociais e a raça, sem os quais, não custa lembrar, seria improdutivo realizar uma reflexão de gênero e as desigualdades produzidas numa sociedade eminentemente patriarcal.

O racismo no ambiente escolar, por exemplo, marca durante muito tempo a vida de pessoas negras, impactando duramente e diretamente em suas vivências, sejam em ambientes de estudo, trabalho ou em relacionamentos sociais. Neste caso, mulheres negras sofrem racismo desde a infância, perpassando por suas relações familiares, Educação Básica, com graves desdobramentos para sua atuação no mercado de trabalho e aos cuidados particulares com a saúde.

As mulheres negras, durante séculos, fizeram parte do contingente de milhões de pessoas africanas sequestradas para a escravidão ou descendentes destas. Assim como as mulheres indígenas, elas sofreram com a lógica do terror da colonização com outros atravessamentos, pois “toda situação de conquista e dominação de um grupo humano sobre outro é a apropriação sexual das mulheres” (CARNEIRO, 2020, p. 150). A partir das estratégias de humilhação, os corpos são inferiorizados e extorquidos de suas características humanas (PEREIRA, C. S.; PEREIRA, A. L.; POCAHY, F., 2021, p. 04).

O último trecho da citação acima é particularmente revelador. A inferiorização dos corpos das mulheres negras busca cumprir o papel de retirar-lhes sua humanidade. Assim, as práticas históricas de subalternização estão cristalizadas até hoje em nossa sociedade, seja na hiper sexualização dos corpos negros, seja atribuindo a estes corpos funções submissas na sociedade, ou ligados a práticas criminosas. Portanto, toda essa ruptura entre o corpo das mulheres negras e sua humanidade causa efeitos colaterais que se reproduzem duplamente numa sociedade misógina e racista.

Gonçalves (2018) chama atenção em como as violências contra as mulheres negras no Brasil moldou um tipo de contrato sexual para todas as mulheres, mas estabelecendo uma distinção/hierarquização entre elas, onde as mulheres brancas seriam próprias para o casamento, as mulheres mulatas para o sexo casual, sem compromisso, e as mulheres negras para o trabalho manual. As violências da sociedade patriarcal, além de hierarquizar com base na classe social, também o faz mediante o preconceito e a discriminação racial.

Até mesmo neste contrato sexual unilateral mencionado por Gonçalves (2018), as mulheres negras não obtêm de posição de destaque ou possibilidades de ascensão, estando sempre em posições inferiores em comparação às mulheres branca e mulata. A hierarquização deste contrato sexual também pressupõe uma divisão social do trabalho,

limitando de modo perverso as mulheres negras ao trabalho doméstico ou, quando fora da casa, a trabalhos como gari, cobradora de ônibus, prostituta. Discorre Gonçalves (2018) que, nesse contexto, mulheres negras dificilmente são docentes e quando o são, ao subverterem a lógica dominante, são constantemente lembradas de que não estão sem “seu lugar”.

A sociedade patriarcal, dessa maneira, age de modo implacável para impedir que mulheres negras atuem como intelectuais. Por um lado, temos uma ação de responsabilidade masculina, geralmente homens brancos de classe média e alta, que querem evitar a não confrontação com mulheres negras capazes de alcançar posições de destaque social; por outro, de maneira global, temos um dos mecanismos que se reproduzem nas sociedades capitalistas e que age para manter uma força de trabalho barata e disponível para a produção, garantindo, assim, uma classe subalterna sempre disposta ao trabalho de subsistência por conta das oportunidades escassas de sobrevivência.

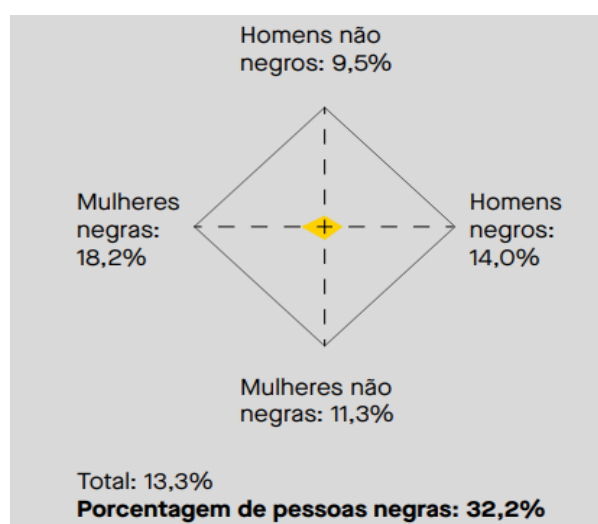
Portanto, o racismo atua de modo a classificar a mulher negra e condicioná-la a determinados postos de trabalho, sem possibilidades de ascensão econômica e social. Além disso, impõe ao seu corpo uma sexualização perversa que a impede de ser respeitada por qualidades intelectuais em espaços profissionais (como o espaço acadêmico). “Em quaisquer dos casos, como prostituta ou como mãe-preta, as mulheres negras são desprovidas da capacidade intelectual, o que as coloca em desvantagem quando chegam à docência no Ensino Superior onde, para sobreviver, terão responsabilidade redobrada.” (GONÇALVES, 2018, p. 363).

Atribuímos contornos de objetividade à discussão até aqui desenvolvida ao indicar que, segundo o Atlas da Violência 2022 do IPEA, conforme dados obtidos em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Especificamente no estado alagoano, de acordo com dados extraídos da Secretaria de Segurança Pública de Alagoas, veiculando informações levantadas pela Agência Tatu (2021), 72% das mulheres vítimas de assassinato eram negras.

Dados do Dossiê Mulheres Negras e Justiça Reprodutiva (2020 – 2021), mostram (Figura 2) que pessoas negras estão como maioria na taxa de desemprego, e quando categorizamos por gênero, mulheres negras estão com a maior percentual, sendo este de 11,3%. Quando analisamos o rendimento médio (Figura 3), nessa mesma categorização, as mulheres negras possuem a menor renda. Em uma perspectiva pandêmica, esses dados de desemprego das mulheres negras aumentaram. Segundo (DIEESE, 2020) “As

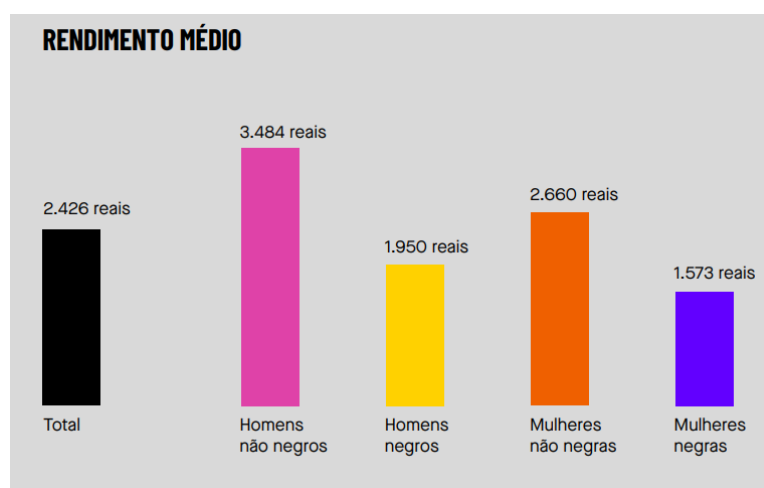
mulheres negras apresentaram a maior taxa de desemprego (18,2%) e de subutilização (40,5%) na pandemia”. Seguindo a linha de raciocínio acerca da pandemia, Araujo, Calldwell, Santos, Souza, Rosa, Santos, Batista (2022) argumentam que a Covid-19 foi mais mortal para a população negra, e esse fator se dá a partir da violação dos direitos humanos, passando por saneamento básico, moradia, desemprego, levando-se em conta ainda o fato das mulheres estarem na linha de frente como enfermeiras, cuidadoras, atingindo assim, de forma mais agravante as mesmas.

Figura 2: Percentual de desemprego por raça e gênero.



Fonte: Dossiê Mulheres Negras e Justiça Reprodutiva (2020 – 2021).

Figura 3: Rendimento médio por raça e gênero.



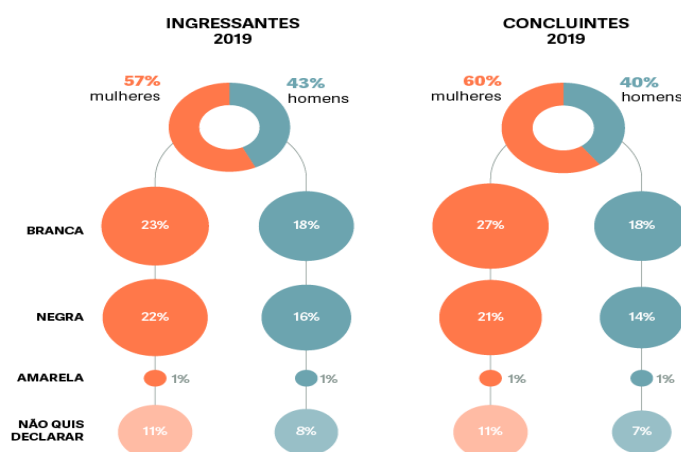
Fonte: Dossiê Mulheres Negras e Justiça Reprodutiva (2020 – 2021).

Os exemplos seguem com dados alarmantes também para a educação. Os dados do IBGE Educa, a partir do PNAD (2019), apontam que a Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo, com 13,9%. Segundo estas informações, a taxa se apresenta, aproximadamente, como quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul, ambas com 3,3%. Nas Regiões Norte e Centro-Oeste, a taxa de analfabetismo alcançou 7,6% e 4,9%, respectivamente. O analfabetismo é maior para homens de 15 anos ou mais de idade, com 6,9%, contra 6,3% para as mulheres. Por fim, mas não menos importante, para pessoas pretas ou pardas o quantitativo é de 8,9%, ou seja, mais que o dobro da taxa observada entre as pessoas brancas, com 3,6%.

Tanto estes quanto outros dados aqui apresentados permitem inferir que mulheres possuem uma taxa mais elevada que homens com relação à alfabetização e à conclusão do ensino superior. Os dados levantados em nossa pesquisa também demonstraram que as mulheres são maioria na educação superior em comparação aos homens, coincidindo com a pesquisa realizada pelos economistas Ana Luiza Matos de Oliveira e Arthur Welle, a partir de dados da Pnad Contínua Anual de 2019, que demonstrou que as mulheres negras eram, para o recorte do período avaliado, 27% dos estudantes do ensino superior público – sendo consideradas para os resultados mulheres autodeclaradas pretas ou pardas.

Entretanto, mesmo com este desempenho acima dos homens, as mulheres sofrem com sucessivas desigualdades em outras áreas da sociedade, a exemplo do mercado de trabalho, quando a realidade se altera negativamente. A figura a seguir, por exemplo, demonstra como as mulheres negras têm mais dificuldade em concluir o ensino superior.

Figura 4: Mulheres são maioria entre os estudantes do ensino superior, 2019.

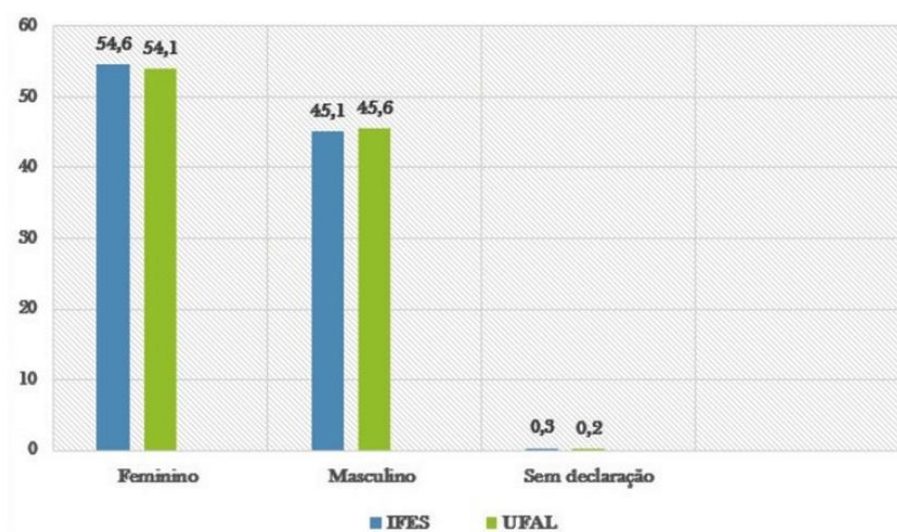


Fonte: Inep (2019).

Voltando tal olhar à realidade da Universidade Federal de Alagoas, tem-se que o perfil é convergente aos dados acima elencados. De acordo com pesquisa realizada pela Universidade Federal de Alagoas, catalogada em E-book nominado “Perfil Sócioeconômico e Cultural dos(as) estudantes da UFAL”, que mostra a real distribuição dos estudantes na atualidade, por categorias como renda familiar, faixa etária, raça, deficiência, situação conjugal, sexo, gênero e orientação sexual, dentre outras, fica evidente uma considerável mudança desse perfil na universidade.

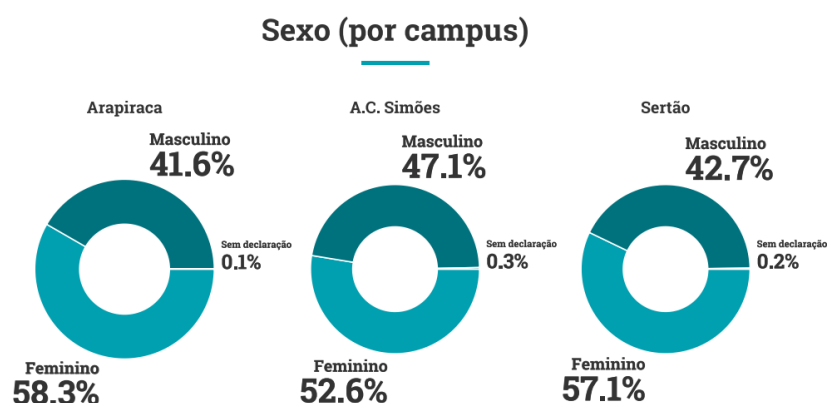
Assim, cotejando os dados que envolvem a temática acima referida, traz-se os gráficos abaixo, em que se faz um comparativo de gênero entre a Universidade Federal de Alagoas – UFAL e as demais IFES do país, onde observa-se que a UFAL apresenta contingente significativo de mulheres, conforme pode se visualizar abaixo.

Figura 5: Comparativo IFES e UFAL – sexo Feminino e Masculino – UFAL, 2018.



Fonte: elaborado a partir Fonaprace/Andifes, 2019.

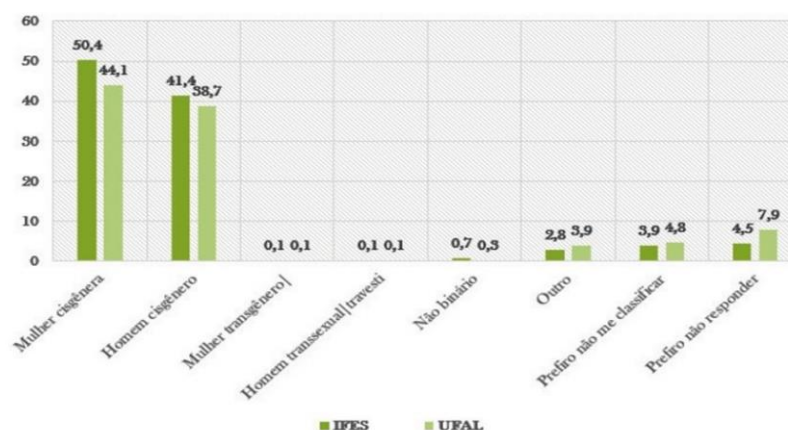
Figura 6: Percentual por sexo ⁵ e por *campus* dos estudantes da UFAL



Fonte: Perfil Socioeconômico dos estudantes da UFAL (2018).

Ao delimitar ainda mais a temática pertinente à categoria gênero, observa-se igualmente uma mudança paradigmática na realidade dos discentes da UFAL na atualidade, eis que tal realidade é marcada por um contingente significativo de pessoas se auto identificando como mulheres transgêneros, homem transsexual, não binário, somando-se ainda aqueles e aquelas que preferiram não se classificar e não responder.

Figura 7: Comparativo de gênero – IFES e UFAL – 2018.

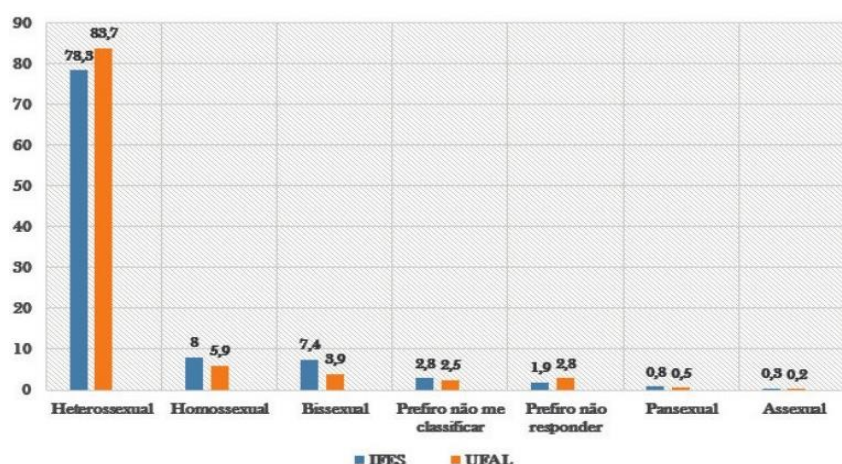


Fonte: elaborado a partir Fonaprace/Andifes, 2019.

No tocante à orientação sexual, não se pode também deixar de registrar os dados que estão visualizáveis no gráfico a seguir apresentado.

⁵ Apesar da inclinação da autora do presente trabalho à ideia de “gênero”, de acordo com a teoria pós-estruturalista, mantivemos a denominação “sexo”, pois é como se encontra na pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes da UFAL.

Figura 8: Graduandos (as) por orientação sexual – IFES e UFAL, 2018



Fonte: elaborado a partir Fonaprace/Andifes, 2019

Assim, com base no que se vem levantando até aqui e tomando o exemplo de Scott (1995), percebemos que falar sobre a temática de gênero e evidenciar a questão em nossas pesquisas, permite a escrita de uma nova história, onde, consequentemente, serão empreendidos novos saberes, desconstruções. Os novos conhecimentos desenvolvidos estarão, dessa forma, intrinsecamente ligados com as oportunidades de carreira das mulheres, por exemplo, e com a redução das desigualdades e das violências de toda natureza, com a ocupação de novos espaços e cargos públicos, ensejando a inclusão das mulheres na sociedade de forma justa e igualitária. Ou seja, a produção de conhecimentos, nesse sentido, tende a contribuir com uma reconfiguração social, que há de ser profunda, desde que o trabalho em torno das desconstruções de determinados conceitos sociais seja permanente.

2.2 PENSANDO GÊNERO COM BASE NA TEORIA PÓS ESTRUTURALISTA E AS RESSIGNIFICAÇÕES NECESSÁRIAS AO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL

A construção do termo “gênero” foi ressignificada durante a história, sendo ele um construto social e mutável, tendo forte influência da teoria pós-estruturalista.

Desse modo, as pesquisas pós-críticas em educação têm feito o currículo, a pedagogia, o ensino e outras práticas educativas movimentarem-se. [...] É possível dizer, então, que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Nessa perspectiva, toda a rigidez de conteúdos, de verdades “inquestionáveis” e saberes pré-estabelecidos são questionados, postos em pauta para debates abertos, proporcionando ao indivíduo uma liberdade e uma forma emancipatória de pensar e ser. Percebemos esse movimento na pluralidade de gêneros que são constantemente reconhecidos, a partir de novos relatos de sentimentos que precisam ser visibilizados. Com isso, debates atuais em torno da sexualidade são cada vez mais fomentados, como, por exemplo, os recentes acréscimos das siglas “P” e “N” no conceito de LGBTQIAPN+ – gêneros que há tempos eram socialmente negados e, portanto, inteiramente invisibilizados.

É justamente nesse sentido que a importante teoria pós-estruturalista recusa algumas premissas filosóficas tradicionais, ou seja, questiona de modo veemente uma ideia de “verdade”, apresentando outras formas de interpretação do mundo social, sendo uma legítima desconstrução dos saberes tidos como unquestionáveis. A teoria, por fim, tende a aprofundar a crítica buscando compreender o porquê de determinado fato ocorrer e quais suas repercussões para a sociedade, gerando perguntas, como aborda Gamboa (2010):

Nesse caso, o processo da pesquisa deve gerar as perguntas, abordando ou tomando como ponto de partida as problemáticas das práticas e das experiências educativas e fechar o processo, elaborando respostas sobre essas práticas e experiências, gerando diagnósticos, explicações e compreensões sobre elas. (GAMBOA, 2010, p. 4).

Ou seja, precisamos fazer as perguntas certas. Devemos questionar mais profundamente as questões estruturais. Giroux (1997) utiliza o adequado termo “intelectuais transformadores” para abordar que o professor precisa enfrentar questões complexas do ser humano a fim de melhorar a qualidade de sua prática docente, evitando a perpetuação de discriminações, violências, racismos, seja pela falta de informações e/ou equivocada utilização dos saberes disponíveis.

De acordo com o trabalhado por Palmeira (2018, p.147), percebe-se que, dentro da corrente de ideias anteriormente demonstrada, Giroux (1997) vai declinar que um desafio crucial na formação de um cidadão com senso crítico reside na própria formação recebida pelo professor, já que, na visão do mesmo, trabalhar o professor enfatizando apenas o conhecimento técnico é um verdadeiro desserviço à natureza do ensino e aos estudantes, pois, no lugar de desenvolverem espírito reflexivo, os futuros docentes ficam presos a metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. Ou seja, os programas de treinamento de professores não se atrelam à necessidade de

educar os alunos para que eles pensem as raízes dos problemas escolares, limitando-se a tentar entregar respostas prontas e acabadas.

Tais argumentos podem ser justapostos ao que é preceituado por Tardif (2012, p.32), em sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, quando levanta uma série de questionamentos, a saber:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todos os saberes dos professores?

Uma possível resposta para tais problema residiria, segundo Giroux, no que ele chama de formação de professores intelectuais, os quais teriam como característica básica ser detentores de um alicerce que os fizesse conscientes de que seu papel não se circunscreve apenas a atividades tecnicistas, mas que são, antes de tudo, agentes críticos capazes de intervir na realidade na qual se produz o que é propagado em suas práticas diuturnas.

Nessa perspectiva, para Giroux (1997, p.161):

Os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens.

Assim, dentro da visão até então esboçada, o citado autor entende que esses professores intelectuais devem ter estratégias pedagógicas que estabeleçam com os alunos relações de dialogicidade, estreitando o diálogo crítico e trazendo à discussão problematizações em torno do conhecimento, saindo assim da rotina reprodutora para uma ação mais transformadora.

Em seus exatos termos:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se

cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 163).

Nessa perspectiva, deve-se combater o que Paulo Freire concebe como “educação bancária”, ou seja, o modelo educacional que se desenvolve de forma verticalizada, em que o “dono” do conhecimento se encontra em posição de superioridade a quem não o detém que, por tal razão, fica em patamar de inferioridade, em relação de submissão e passividade, em uma verdadeira distorção do papel educacional para uma atividade de alienação.

Como elucida Freire (1979, p. 38):

As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve se recriar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação.

E prossegue tal raciocínio, declinando que: “a consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.” (FREIRE, 1979, p. 38).

Por outro lado, deve-se prezar pela ação de um educador humanista, ação esta na qual, segundo Freire (1987, p. 35), o educador identifica-se “desde logo com os educandos e deve se orientar no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar influenciada da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.”

Assim, ao realizar uma análise dessa vertente, pode-se fazer a ampla correlação de tais ideais com a formação propugnada atualmente, eis que se percebe haver ainda o predomínio cultural de uma reprodução sistemática de conteúdos voltados às ideologias das maiorias.

Voltando ao recorte central desta pesquisa, tem-se que um exemplo de equívoco que precisa de desconstrução é a ideia do binarismo, ou seja, a crença errônea de que deve existir somente dois gêneros (masculino e feminino), sendo a corrente pós-estruturalista

uma aliada para indicar a vasta diversidade de gêneros existentes na sociedade. Negá-los é limitar e aprisionar os indivíduos, engessar o desenvolvimento e perpetuar a opressão.

Em suma, o pós-estruturalismo questiona os valores e currículos que foram sendo construídos ao longo da história na educação. Os dados que serão abordados à frente demonstram, por exemplo, que termos como “sexo feminino” e “sexo masculino” presentes nos currículos ainda correspondem a um binarismo que se mantém firme, apesar dos avanços sociais no campo do gênero. Demonstram também que, como esses currículos são direcionados especificamente para a formação de professores, pode tornar ainda mais lento o processo de emancipação, autonomia, conhecimento de uma diversidade de gêneros, atrasando, assim, o processo de atualização dos saberes.

No que diz respeito à ciência e produção dos saberes, as autoras Medeiros e Barreto (2022) constroem um breve panorama histórico, ressaltando que muito embora a modernidade ocidental tenha rompido com as justificativas teológicas da subordinação, outras dinâmicas que reproduzem desigualdades foram estimuladas, tal como o binarismo na sociedade. Assim, as relações pautadas no gênero passam a estar de modo imbricado nas estruturas sociais.

Medeiros e Barreto (2022) também explanam como certos valores/conceitos, a exemplo de “igualdade”, estabelecem-se de maneira universalizante e homogeneizante, generalizando e conseqüentemente invisibilizando particularidades/especificidades, negando e silenciando grupos subalternizados ao longo da história pela sistemática violência patriarcal.

Na esfera individual, esse processo de homogeneização da vida em sociedade se constituiu e se constitui por meio de abstrações que inviabilizam o reconhecimento dos contextos em que se configuram as situações concretas entre indivíduos e grupos (MEDEIROS; BARRETO, 2022, p. 07).

Para as autoras, portanto, este aspecto de tentativa de conceitualização do mundo através da universalização e, logo, homogeneização dos grupos em disputa é um processo que reflete diretamente na produção do saber e sua ferramenta, a ciência, como podemos ver no trecho a seguir:

A produção do saber operada pela ciência moderna está marcada pelas histórias de segregação da sociedade. A ciência tem afastado de seus espaços de produção de saber e de seus pressupostos não apenas as mulheres, mas os diversos grupos historicamente subalternizados pela ordem vigente (MEDEIROS; BARRETO, 2022, p. 09).

Assim, instituições como Estado e ciência foram forjadas e estruturadas a partir de um interesse em manter e reproduzir de modo eficiente certas lógicas de dominação, produzindo normas para que a sociedade legitime condições desiguais como meras características naturais da vida coletiva. De maneira contundente, as autoras denunciam:

É preciso questionar a ciência moderna em sua cultura, método e conteúdo, estruturados a partir de centenas de anos de exclusão das mulheres e do feminino, pela legitimação da violência produzida pela cultura andocêntrica e patriarcal (MEDEIROS; BARRETO, 2022, p. 11).

Como caminho para a crítica e desconstrução dos pressupostos de uma ciência que invisibiliza mulheres, as autoras destacam movimentos sociais, vertentes teóricas, pesquisadores e pesquisadoras, especialmente quem está engajado nos debates pós-colonialistas, críticas feministas e estudos decoloniais que tratam de apontar, de modo contundente, as inconsistências e ambiguidades deste modelo hegemônico para uma vida social tão plural. Estas representações de combate contra esse processo de subalternização das mulheres também são responsáveis pela produção de um renovado conhecimento a partir das vozes daquelas outrora marginalizadas.

É possível, no entanto, uma reconceituação do mundo sob um viés crítico e libertador. Um dos exemplos ainda mais evidentes desse processo de transformação social é a despatologização da homossexualidade, onde apenas em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) modificou os termos, excluindo o “homossexualismo”, de CID-10 (OMS 1993), sendo então substituído por “homossexualidade”, uma vez que no contexto médico o sufixo “ismo” remete a doença. Tal atualização trouxe diversos benefícios aos homossexuais, pois a sexualidade passou a não mais ser tratada como patologia, embora sejam conquistas recentes – até 2020, pessoas LGBTQIA+ eram proibidas no Brasil de doar sangue, até que foram liberadas a partir de uma inédita decisão do Supremo Tribunal Federal (STF).

Outros avanços recentes no campo da temática de gênero podem ser apontados: 1) a mudança referente à laqueadura. Aprovada pelo Senado em agosto de 2022, entrou em vigor, em março de 2023, a lei que reduziu para 21 anos a idade mínima de homens e mulheres para a esterilização voluntária, pondo fim, assim, a exigência do consentimento do cônjuge para a realização dos procedimentos de laqueadura e vasectomia (Lei 14.443/2022); 2) a criação pelo Conselho Regional de Nutricionistas 1º Região (CRN-1) de um guia de cuidados e atenção nutricional à comunidade LGBTQIAPN+, tendo em vista que, assim como a saúde das mulheres, a comunidade possui necessidades

específicas, sendo um avanço possível a partir da ciência e dos constantes debates sobre a temática.

É nesse sentido que realizamos no presente trabalho uma abordagem acerca de gênero, sexualidade e currículo, analisando como esta relação tem se desenvolvido nas duas universidades observadas – UFMA e UFAL – a fim de identificar as necessidades de novas pautas ou de reforçar pautas existentes e que possam ser difundidas para além dos espaços acadêmicos, desde que façam parte de um plano adequado de formação de professores. São estes profissionais os responsáveis para mobilização de conhecimentos atualizados que atentam às novas demandas sociais nas escolas.

3 ANALISANDO LÓGICAS DE PERTENCIMENTO DAS MULHERES NA ATUALIDADE E SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS NA SOCIEDADE

Como vimos, os movimentos feministas no Brasil emergiram objetivamente a partir da década de 1970, como nos elucida Ferreira (2016). Este surgimento foi fruto de lutas pela anistia e maior reivindicação e participação política. Inicialmente, tem-se o eixo Rio-São Paulo como foco das mobilizações, o que se explica pelo elevado perfil educacional, cultural e socioeconômico desses estados. Em seguida, nota-se uma difusão para os demais estados da Região Norte, Sul, Centro Oeste e, por fim, Nordeste, embora fossem seguidas por inúmeras dificuldades na organização das articulações e, naturalmente, na disseminação das lutas pelo vasto território brasileiro. Resulta desse importante processo, ao final dos anos de 1970 e início de 1980, a eclosão de novos movimentos que requisitavam moradia, combatiam a carestia e defendiam os direitos humanos.

De acordo com Bezerra (2010 p. 4) “Com a grande expansão que ocorreu na universidade no ano de 1970 é que as mulheres realmente começam a fazer parte de uma forma bem expressiva no ensino universitário no Brasil. É a partir do ingresso das mulheres nas universidades que o ensino superior consegue se expandir no Brasil”. Nesse contexto de importantes mudanças, houve um crescimento da presença feminina no ensino superior, sendo a discussão de gênero e as políticas de acesso determinantes para essa inclusão.

De acordo com a pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), denominada como IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação (ANDIFES, 2019), a comunidade de graduandos das universidades federais brasileiras é formada por 54,6% das mulheres. Mais de 50% possuem idade entre 20 e 24 anos, e 78,1% se declararam heterossexuais. Além disso, 51,2% da população pesquisada é negra.

A distribuição dos alunos matriculados em curso de graduação licenciatura de acordo com o Censo da Educação Superior (2021), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revela que 72,5% são mulheres, enquanto 27,5% são homens, sendo essa distribuição localizada 63,5% em universidades, 25,6% em centros universitários, 6,5% em faculdades e 4,3% em Cefets, totalizando 64,4% em instituições privadas e 35,6% em instituições públicas.

Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) constata o crescimento da presença feminina na ciência e na pós-graduação

brasileira. Além de serem a maioria entre os bolsistas (57%), elas representam 53% do total de matrículas nos cursos *stricto sensu*. Dos 364 mil alunos de mestrado e doutorado, 195 mil são mulheres. No entanto, importante ressaltar que, informações de 2017 sobre a bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq por sexo demonstram a predominância de homens (64,6%) em relação às mulheres (35,3%).

Em 2019, segundo informações do Censo da Educação Superior, as mulheres representavam 46,8% dos professores de instituições de ensino superior no Brasil. A inserção no mercado de trabalho também possui diferenças com relação ao sexo, sendo o percentual de ocupação é de 27,1% entre estudantes do sexo feminino e 33,2% entre estudantes do sexo masculino.

Passando a visualizar o cenário das violências, tem-se que em 2018, por exemplo, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. A diferença fica ainda mais evidente em estados como Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, onde as taxas de homicídios contra as mulheres negras são superiores em quatro vezes se comparadas às mulheres não negras. Por sua vez, em Alagoas, essa diferença é a maior do país, onde os números de homicídios foram quase sete vezes mais altos entre as mulheres negras (IPEA, 2020). Tal abordagem será evidenciada brevemente na subseção a seguir, em que se buscará trabalhar essa questão, a qual, embora não seja o recorte central deste estudo, não pode deixar de ser olhada, tendo em vista sua relevância e os muitos aspectos que o problema envolve.

3.1 OBSTÁCULOS PARA ASCENSÃO SOCIAL: AS VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES COMO UM FATOR REAL DE ELIMINAÇÃO DE OPORTUNIDADES

Como já falado anteriormente, as violências contra as mulheres vêm apresentando indicadores ascendentes em várias das estatísticas oficiais do Brasil. Voltando tal atenção ao Nordeste, tem-se que, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), Alagoas está no 10º lugar no ranking da taxa de feminicídio no Brasil, e o Maranhão em 18º.

Os números foram ainda maiores durante a pandemia da Covid-19 e o consequente período de restrições impostas pelos governos estaduais. Na região Nordeste, de acordo com especialistas consultadas pela Agência Eco Nordeste (2020), os dados oficiais de crimes não letais contra mulheres durante a pandemia não refletiam a realidade, o que

ocorre pelo fato de o isolamento social dificultar as denúncias por parte das mulheres agredidas. Mesmo assim, estados como Maranhão (133,33%), Pernambuco (37,5%) e Ceará (33,33%) registraram aumento nos números de feminicídio entre março e abril de 2019 e março e abril de 2020.

Dados mais recentes evidenciam o aumento da taxa de feminicídio em Alagoas, quando o assunto é violência doméstica:

de acordo com os dados da Polícia Civil (PC-AL), foram registrados, nos cinco primeiros meses de 2021, mais de 1.757 casos de violência doméstica. Se comparado com o mesmo período do ano anterior, houve um aumento de 17%. Tais estatísticas mostram uma média de 12 registros diários de violência contra as mulheres em todo o estado (NASCIMENTO, 2022, p. 26).

Neste mesmo trabalho, na entrevista realizada com Alexandre Machado, do Juizado da Mulher de Arapiraca, o magistrado aborda que “o país vive duas pandemias: a de corona vírus e a da violência doméstica”.

Como elucidam Pimentel e Dorvillé (2020), utilizando o exemplo do Brasil, estas violências de gênero estão firmadas nas bases históricas do país, sendo uma consequência e um produto direto das relações de poder nutridas nas sociedades patriarcais as quais empreendem opressões sistemáticas à gênero, raça e classe. Por sua vez, sobre este assunto, ~~como~~ Aruzza, Bhattacharya e Fraser evidenciam que “a verdade é que o racismo, o imperialismo e o etnonacionalismo são escoras fundamentais para a misoginia generalizada e o controle dos corpos de todas as mulheres” (2019, p. 56). Logo, sua lógica de superação é através da diversidade e da luta, para que seja possível o alcance de um poder coletivo necessário para transformação da sociedade. As desigualdades, portanto, são marcadores sociais que corroboram para as violências, sejam desigualdades de gênero, raça ou classe: “Múltiplas formas de discriminação levam a graves violações dos direitos sociais, econômicos e culturais das mulheres e, de um modo geral, corroem o exercício pleno e livre de todos os direitos pelas mulheres”, afirma Tracy Robinson, integrante da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (IACHR, na sigla em inglês) e relatora sobre os Direitos das Mulheres da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Nesse aspecto em que discutimos introdutoriamente as violações de direitos, é essencial afirmar que não é possível desvincular as categorias de gênero, raça e classe, sendo três marcadores interseccionais importantes para analisarmos as opressões sociais existentes – notadamente a opressão de mulheres negras uma estatística em franca expansão, sendo as mesmas, em sua maioria, vítimas de homicídio e violências diversas

perpetradas por cônjuges, ex-cônjuges e parentes. Para ilustrar esta informação, observamos através do Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil (Flacso, OPAS-OMS, ONU Mulheres, SPM/2015) que, entre 2003 e 2015, houve uma queda de 9,8% no total de homicídios de mulheres brancas, enquanto os homicídios de mulheres negras tiveram um aumento consideravelmente alarmante, alcançando 54,2%.

Assim, conforme os dados mencionados, reforçamos o aspecto da indissociabilidade entre gênero, raça e classe, este também destacado por Pimentel e Dorvillé (2020). No trabalho desenvolvido pelas autoras, percebemos que observar e discutir as situações de gênero relacionadas à questão racial é combater a invisibilidade das mulheres negras, especialmente sendo estas as que estão mais expostas à estigmatização, inclusive institucional, por meio de práticas opressoras sistemáticas operacionalizadas pelo Estado. Embora o presente esforço reflexivo não tenha o aspecto racial como seu recorte central, consideramos que ele estará presente nos percursos desta pesquisa, ao adotarmos uma postura de análise crítica, seja nos dados apresentados que demonstram o processo de subalternização das mulheres negras, seja nos temas e objetivos dos grupos de pesquisa mobilizados pelas universidades aqui comparativamente observadas. Destacamos, por acréscimo, a proposição de uma continuidade desta pesquisa, de modo a conceber o aspecto racial por meio da profundidade analítica que ele merece. Assim, apesar de não ser esta a centralidade discursiva aqui abarcada, mas pensando a indissociabilidade temática já referida, passar-se-á, nas linhas subsequentes, a apresentar considerações acerca das questões de raça como fator de agravamento à exclusão das mulheres dos mais diversos espaços nobilitantes, teorização que não poderia se ausentar deste estudo.

3.2 UM BREVE DIÁLOGO SOBRE A INVISIBILIZAÇÃO E AS DIFICULDADES DO PERTENCIMENTO DAS MULHERES NEGRAS NAS POSIÇÕES DE DESTAQUE NA SOCIEDADE

De que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! CARNEIRO (2001. p. 1).

Ser mulher em um país com uma carga histórico-cultural fundada nas bases do patriarcado e do machismo já constitui uma luta diuturna. Como vimos nas discussões anteriores, sobreviver a tal realidade é algo desafiador. Imaginemos como as dificuldades se avolumam, ao somarmos à questão do gênero feminino o marcador racial. Isto nos leva a uma indagação inevitável, a saber: quais são as condições enfrentadas pelas mulheres negras que buscam se manter presentes em um quadro que, para além do machismo, é revelador também do racismo?

Para tanto, precisamos revisitar as teóricas que estudam a matéria, trazendo como uma importante presença a figurar neste trabalho a da autora bell hooks. Podemos lançar mão de dois aspectos mencionados por hooks (2013) como forma de atribuir sentido à pesquisa que desenvolvemos e aos objetivos aqui propostos. O primeiro deles se assenta no processo de transição mencionado pela autora, ou seja, o processo de dessegregação. hooks (2013), através do seu característico e marcante relato íntimo e rico em detalhes, discorre sobre a dessegregação racial que enfrentou em seu tempo de estudante. Ao descrevê-lo, afirma que os próprios negros tomaram (forçadamente) para si a missão da dessegregação, embora profundamente decepcionados ao terem que se deslocar de suas escolas para as escolas dos brancos, em localidades distantes dos seus bairros.

O exemplo da mudança de escolas é uma imagem interessante aos nossos propósitos. hooks (2013) ao relatar, com uma intensa carga sentimental, que em sua escola os negros eram a centralidade, enquanto na escola dos brancos, os negros estavam à margem do convívio social que ali se desenvolvia. A transferência para esta nova, desconhecida e hostil escola, em nome de uma dessegregação visivelmente repudiada pela sociedade de então, proporcionou à hooks (2013) e aos seus companheiros uma época “extremamente infeliz”. Além disso, tal mudança parecia não ser efetivada nos espaços de convívio. A autora descreve que as marcas do *Apartheid* estavam presentes em cada lugar da nova escola, demonstrando que demoraria um logo tempo até que, de fato, negros e brancos pudessem socializar, sem a violência física e simbólica das pessoas brancas que transferem às pessoas negras uma marca de inferioridade.

Outro exemplo bastante impactante que extraídos dos relatos de hooks (2013) é sua amizade na adolescência com Ken, um jovem branco. Ao descrever esta relação, a autora cita que tal amizade foi construída e solidificada não considerando raça ou gênero, mas unicamente por uma visão da realidade de ambos, baseada na democracia, na justiça social e no amor. A lembrança desta amizade aflora quando a autora menciona os homens brancos que tentam nutrir relacionamentos amistosos com pessoas negras como se

estivessem inteiramente despossuídos de racismo ou como se merecessem reconhecimento por serem amigáveis com os negros, num suposto ato de “favor”. É nesse sentido que a amizade de hooks (2013) e Ken cristalizava uma verdade em torno de bens comuns e vilosos, para além de aspectos superficiais.

Tomamos estes dois aspectos mencionados por hooks (2013) para discutir um objetivo comum: a confrontação da realidade. Resguardadas as devidas proporções, o tema do racismo, citado e vivenciado pela autora, permite-nos um paralelo com a inserção da questão de gênero nas universidades. E por isso são indissociáveis. Se consideramos os dois aspectos acima citados, podemos desenvolver e orientar duas visões em torno desse processo: 1) adicionar aos currículos e construir ementas que concebam grupos/temas de pesquisa não basta para romper com as desigualdades e violações relacionadas ao gênero nas universidades. Como demonstrado em hooks (2013), o processo é mais complexo e profundo, sendo necessário uma dessegregação a partir de uma confrontação da realidade social; 2) homens, professores universitários, que lidam e que estimula tais temáticas não devem (ou não deveriam) fazê-lo mediante uma rasa compreensão de uma autossatisfação e autopromoção em “ajudar” as mulheres.

Para romper com as violências de gênero e incentivar uma relação verdadeiramente democrática e pautada no respeito mútuo, é preciso uma transformação das práticas cotidianas e institucionais que favorecem sistematicamente ao patriarcado. Novamente aqui, compartilhar de uma mesma visão de mundo é fundamental, tal qual hooks (2013) e Ken o fizeram na adolescência, para além dos obstáculos impostos pelas diferenças de gênero e raça numa sociedade capitalista opressora. Portanto, para compartilharmos de uma mesma visão de mundo, que seja assentada na democracia e na justiça social, é preciso confrontar a realidade existente e provocar importantes rupturas.

É como forma de confrontar a realidade de constantes violências de gênero, que grupos feministas foram (e são) fundamentais na condução de lutas que garantiram importantes transformações socioculturais e possibilitaram condições ao surgimento de políticas públicas, a exemplo do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2013. Ao longo da década de 1980, a resistência e participação das mulheres na vida pública condicionou o país ao desenvolvimento de inúmeras políticas públicas direcionadas às questões de gênero, das quais temos: Fórum Nacional de Presidentas de Conselhos da Condição Feminina e Direitos da Mulher, em 1989; Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher no Estado de São Paulo, em 1985; Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 1985; Fundo Especial de Direito da Mulher em 1997, entre outros.

No início dos anos 2000, ações como a criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres da Presidência da República (SEPM/PR), em 1º de janeiro de 2003, com status de ministério, além da I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, realizada em Brasília no ano de 2004, também tiveram grande relevância para o campo das políticas públicas de fomento à igualdade de gênero. Nesse sentido, resta-nos investigar como os instrumentos da discussão de gênero estão sendo apropriados pelas universidades públicas presentes na Região Nordeste, com destaque ao recorte dado a este estudo que abarca a UFAL e a UFMA, e como essa discussão se estabelece, com foco nos cursos de Licenciatura, que são de formação de professores, sendo esta uma etapa fundamental para o auxílio da formação de pensamento crítico do(a) discente, notadamente por considerá-la uma região que possui urgência em estabelecer esse diálogo.

Ao empreender estudos no campo feminista, Blay (2001) aponta Bertha Lutz como precursora deste movimento no Brasil. Bertha, bióloga e política, ocupou a liderança da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, criada em 1922 em defesa dos direitos das mulheres. Já no século XX, a ativista promoveu um importante ato simbólico no Rio de Janeiro ao, de avião, arremessar panfletos exigindo o direito ao voto feminino, com ajuda de um grupo de mulheres burguesas. As reivindicações surtiram efeito quando o direito do voto foi estabelecido pelo então presidente Getúlio Vargas, por meio do decreto nº 21.176, de fevereiro de 1932, assegurando que para acessarem tal direito os eleitores deveriam ser maiores de 21 anos, não prevendo quaisquer restrições de participação em virtude do sexo – direito corroborado pela Constituição de 1934.

Entretanto, apenas a partir de 1970 é que o debate sobre o papel das mulheres na realidade brasileira se intensifica, quando, na conceituação do gênero, foram adicionadas a dimensão política e as relações de poder, formando amplo e multifacetado panorama de discussões que contribuiu decisivamente, inclusive, para o fim da ditadura militar no país (1964-1985) e início do processo de redemocratização.

Para Beltrão e Alves (2009, p. 128) “o decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em curso superior data de 1881. Todavia, era difícil vencer a barreira anterior, pois os estudos secundários eram essencialmente masculinos, além de caros e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades”. Por sua vez, Aranha (2006, p. 230) salientou que “a primeira mulher a se matricular na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro foi Dona Ambrozina de Magalhães, em 1881”. Já para Bezerra (2010, p. 4) “a primeira mulher a ingressar na universidade do Brasil, foi no estado da Bahia no ano de 1887, formando-se pela faculdade de medicina”. Beltrão e Alves (2009) indicam ainda

que foi somente em 1887 que Rita Lobato Velho Lopes tornou-se a primeira mulher a obter o título de médica no Brasil. Embora percebamos com clareza divergência nas informações, todas confirmam que o acesso das mulheres ao ensino superior ocorreu somente nos anos 1880 no Brasil.

Em meados de 1920, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino foi de grande importância, pois, através de conferências e congressos realizadas, debatiam pautas que abordavam a temática de direitos das mulheres e promoviam o incentivo delas em relação ao estudo superior. Em 1929, as mulheres dessa Federação, fundaram a União Universitária Feminina, tendo este, importante papel para inserção e permanência das mulheres na faculdade.

Atualmente, embora as mulheres possuam maior abertura às instituições de ensino superior do Brasil, carecem pesquisas que abordem a qualidade dessa inclusão nas instituições de ensino, que discutam a configuração dos cursos de licenciatura, que identifiquem os resultados objetivos dessa ampliação das discussões de gênero, por meio da produção de artigos, dissertações, teses, partilhas em grupos de pesquisa, dentre outras formas.

Podemos adicionar ao aspecto da inclusão, do acesso e permanência nos espaços educacionais e da igualdade de condições no mercado de trabalho, um viés igualmente importante, que nos auxilia na percepção aprofundada dos processos de desigualdade de gênero: são as pressões estéticas que vitimizam as mulheres. Tal perspectiva nos é apresentada, por exemplo, a partir da seguinte afirmação: “As mulheres trabalham muito – duas vezes mais do que os homens.” (1992, p. 26), trecho extraído do livro “O Mito da Beleza”, de Naomi Wolf.

Outro livro, ainda sobre este assunto, é “Capital Erótico: pessoas atraentes são mais bem-sucedidas. A ciência garante.”, da socióloga Catherine Hakim, que aborda a existência de um capital decisivo, relacionado à aparência e elegância, que condicionam o indivíduo à ascensão profissional. A partir disso, podemos perceber que as questões envolvendo a estética se posicionam à frente da formação profissional, da trajetória profissional e pessoal e das experiências acumuladas. Este conceito de capital erótico foi desenvolvido por Hakim (2012) complementarmente à teoria de Pierre Bourdieu, adicionando, portanto, um quarto atributo de avanço profissional e social, que se une àqueles formulados pelo autor em 1983, sendo eles: os capitais econômico, cultural e social.

A teoria cunhada por Hakim (2012), embora possua qualidades ao admitir e identificar a existência de um tipo específico de capital vinculado à aparência que pode ser decisivo para a ascensão profissional, comete falhas ao designar que este mesmo capital possui uma “faca de dois gumes”, ou seja, ele pode ser usado, segundo a autora, para diminuir o abismo social e econômico que diferenciam homens e mulheres. Portanto, tal perspectiva reforça e amplia desigualdades sociais a partir de pressões estéticas que fazem com que mulheres iniciem uma busca desenfreada por padrões específicos de beleza. Tal busca tende a crescer, como demonstra a citação a seguir:

Durante a última década, as mulheres abriram uma brecha na estrutura do poder. Enquanto isso, cresceram em ritmo acelerado os distúrbios relacionados à alimentação, e a cirurgia plástica de natureza estética veio a se tornar uma das maiores especialidades médicas. (WOLF, 1992 p. 12).

Mas, a questão estética não pode ser de todo descartada. Como a questão impacta no trabalho, na educação e em outros âmbitos interpessoais? Ela pode estar relacionada indiretamente com as oportunidades a nós oferecidas, a visão de mundo que é forjada para as mulheres e em quais lugares elas “devem” pertencer.

Outro aspecto bastante relevante na discussão de desigualdades é o capital erótico e pressão estética aqui já referidos, ou seja, os padrões de beleza que mobilizam parte considerável da sociedade são os constituídos através das mulheres brancas que, por sua vez, se vinculam a padrões eurocêntricos ou estadunidenses. Por mais que uma mulher negra busque integrar-se aos padrões de beleza vigentes, há uma repressão social quase que automática, visto que as mulheres negras não possuem circunscrito em seus corpos os fenótipos tidos como ideais. A questão da aparência e do racismo está cruelmente materializada no mercado de trabalho através de uma pesquisa com empregadores, ao serem indagados sobre a não contratação de pessoas negras:

Sobre o quesito “boa aparência”, citou uma pesquisa realizada com empregadores que não contratam pessoas negras. O motivo alegado por estes empregadores sempre associava os negros a características negativas: “30 anunciantes preferem empregados brancos alegando que os pretos são desonestos, roubando os patrões; 18 anunciantes acham que os pretos não são assíduos e, além disso, são inconstantes nos empregos (...); 5 anunciantes acham que os pretos são desobedientes, indisciplinados, desordeiros (...); 4 anunciantes dizem que ‘os pretos não prestam’ (...); outros 2 acham que os pretos não são espertos, trabalhando muito devagar; 2 outros anunciantes acham que ‘os pretos são sem-vergonha’ (...); 1 acha que os pretos são preguiçosos; outro acha os pretos ‘relaxados’ (Conselho Estadual da Condição Feminina, s/d:04) (MEDEIROS, 2004, p. 12).

As “justificativas” para a não contratação de negros denunciam um racismo impregnado na estrutura social, fazendo com que se acumulem os obstáculos enfrentados, sobretudo para mulheres negras. Não custa destacar que, com base no trecho acima, gênero e raça estão imbricados quando buscamos compreender os elementos promotores da ascensão social e das oportunidades (ou ausência destas).

Quando Lélia Gonzalez (2020) fala sobre empregadas domésticas, ela também trata a questão da aparência e do encaixe de mulheres a determinados padrões e lugares. Há, desta forma, lugares ocupados pelas mulheres na sociedade, mas lugares impostos, não aqueles que elas querem, de fato, ocupar.

Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam “lidar com o público”? Ou seja, atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira, e raramente copeira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais etc. e tal? (GONZALEZ, 2020, p. 75).

Louro (2000, p. 62) nos traz uma importante reflexão de Chris Schiling (1997), em que o corpo está se tornando “um fenômeno de opções e escolhas”. É justamente esse tipo de pedagogia que se busca, ou seja, a pedagogia como prática da liberdade, como Freire ensina. Uma pedagogia em que seja possível ter escolhas, exercer autonomia, com dignidade e igualdade, independente de raça, classe e gênero. Por isso, deve-se estimular e amplificar a realização de estudos que discutam gênero, a fim promover maior conscientização e elucidação em torno desta temática central.

A fim de dar visibilidade e protagonismo às vozes das mulheres que fazem ciência, o presente trabalho possui mais de 59% da bibliografia composta por produções escritas por mulheres. Entretanto, esta pesquisa não se justifica apenas na tentativa de compreendermos aspectos da formação de professores em espaços universitários, mas para analisarmos com maior profundidade como estes futuros docentes estão sendo efetivamente preparados para enfrentar os debates e dialogar com o multiculturalismo em sala de aula, especialmente diante de temas como transfobia, lgbtfobia, machismo, aborto, pobreza menstrual, racismo, sexismo, entre outros.

Um dos exemplos importantes deste aspecto de formação profissional para a sala de aula diz respeito ao trabalho de pesquisa desenvolvido por Gabriela Lima dos Santos Xavier, ao tratar do tema da pobreza e da dignidade menstrual, sobretudo quando vinculado a populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seu estudo é um

dos elementos centrais daquilo que os futuros docentes precisam compreender para atuação nas escolas, independentemente da especificidade de suas áreas de conhecimento.

Xavier (2022) sugere, ao trazer uma bibliografia especializada ao debate, que há uma compreensão socialmente compartilhada que descaracteriza a menstruação, fazendo com que um ato biologicamente comum se torne algo relacionado à sujeira e falta de higiene. Para tanto, a autora estabelece uma retrospectiva histórica que demonstra diferentes concepções em torno da menstruação ao longo do tempo. Há, portanto, um eficiente sistema simbólico-conceitual que cria estigmas e, por sua vez, gera diversos constrangimentos para as mulheres ao longo de sua vida.

A autora também chama atenção para o fato de que este tema-tabu se agrava ainda mais quando relacionado à vida de mulheres inseridas nas camadas mais vulneráveis da sociedade, ou seja, seu trabalho consiste em analisar os impactos da pobreza menstrual no Brasil sob a perspectiva da legislação e do papel do poder público para minimizar suas consequências. Sobre este tema, Xavier (2022, p. 16) explica:

Percebe-se, portanto, que independente da abrangência do conceito, a precariedade menstrual fere diversos aspectos da vida das pessoas que menstruam, passando desde a questão da saúde física e mental e chegando a prejudicar inclusive o acesso à educação de jovens; além da privação de recursos financeiros e a vinculação da menstruação a preconceitos e exclusões sociais nesses períodos, o que fere a dignidade de meninas e mulheres, alimentando desigualdade entre os gêneros.

Nesse sentido, a partir do exposto, questionamos: como os estudantes universitários de cursos de licenciatura estão sendo formados para lidarem com temas desta natureza nas escolas brasileiras? O exemplo da precariedade menstrual aqui considerado a partir da pesquisa de Xavier (2022) demonstra como, para além das competências e habilidades de cada área de conhecimento profissional, os futuros professores em formação para a educação básica necessitam de acesso às discussões profundas desta natureza, com relevante impacto social na produção de desigualdades, de modo a serem efetivamente preparados para diminuir injustiças sociais de maneira prática, a partir da complexa e diversa experiência cotidiana observada nas salas de aula.

Assim, levando em consideração todas as discussões empreendidas até o presente momento e buscando fazer o dimensionamento mais específico ao objeto desta dissertação, voltaremos a atenção, na seção seguinte, às questões teóricas acerca do currículo, o qual constitui base fundante a nortear a formação dos futuros profissionais, nos termos do que fora levantado acima.

4- O CURRÍCULO COMO ELEMENTO CENTRAL DE FORMAÇÃO: CONCEITOS, TEORIZAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES GERAIS

Para analisar o currículo, precisamos conceber inicialmente que ele se trata de um reflexo do seu tempo, espaço e história (GIROUX, 1988), ou ainda, para usar as palavras de Apple (1989) a partir de uma interpretação de Macherey, é preciso questionar no currículo os silêncios evidenciados para descobrir quais os interesses ideológicos que se encontram em atividade. Em Goodson (1997, p. 17), percebemos que “O currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos (...)”. Continua o autor que, no entanto, embora o currículo manifeste as construções sociais, tem sido tratado como um dado e, mais grave ainda, um dado neutro. A seguir, determinados acontecimentos históricos envolvendo especialmente a economia do mundo ocidental, com grandes impactos relacionais, demonstrarão que não há nada de neutro no currículo e que sua elaboração está profundamente vinculada às relações sociais de poder.

A princípio, deve-se à obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt (1918) os primeiros escritos que vieram a introduzir uma preocupação reflexiva com a construção do currículo, possibilitando, a partir dessa teorização inicial, uma quebra de paradigmas que colocavam o currículo num patamar estático e de neutralidade frente à educação. A obra, publicada nos Estados Unidos, permitiu compreender a relação não do ponto de vista da neutralidade científico-técnica, mas dotada de um conjunto de valores e interesses que utilizam o currículo como campo político e controverso de disputa por legitimação de visões de mundo. Mesmo relevante, a obra não teria tanto impacto aos esforços de reconceituação do currículo se comparado aos muitos acontecimentos econômicos, políticos e culturais que marcariam a virada do século XIX para o século XX.

Algumas transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas ao longo da história evidenciaram o currículo como central, dando-lhe maior relevância estratégica no processo de entendimento e organização da sociedade por parte dos educadores. Tais transformações, como as ocorridas ao final do século XIX nos Estados Unidos, foram decisivas para a formação de um campo de pesquisa amplo focado nas preocupações em torno da construção do currículo – no Brasil, tais preocupações iriam se materializar somente no decorrer dos anos noventa, também a partir de mudanças econômicas de grande proporção. Autores como Moreira e Silva (1999) demonstraram que as preocupações, naquele contexto norte-americano, estavam assentadas no processo de

racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo escolar, baseado na nova roupagem social que se apresentava – no caso específico dos Estados Unidos, o contexto pós-guerra civil, a crescente dominação capitalista industrial e intensa urbanização que proporcionou ao país um considerável crescimento de imigrantes.

Este último aspecto, por exemplo, teria sido decisivo para um olhar um tanto preocupado com a escola e o currículo. Isso porque a ocupação massiva de imigrantes no país norte-americano gerava o temor de uma profunda descaracterização da cultura e dos valores de sua classe média, sendo urgente, portanto, consolidar um projeto nacional por meio de um currículo comum, cumprindo o papel de ensinar aos novos habitantes (imigrantes) as crenças e comportamentos desejáveis, tais quais as habilidades profissionais que pudessem qualificar a mão de obra, a exemplo da ordem, racionalidade e eficiência, fundamentais à crença do avanço econômico (MOREIRA; SILVA, 1999). A escola, dessa forma, se apresenta estrategicamente como um instrumento de readaptação e controle social, de acordo com as novas demandas sociais que estavam em evidência.

Embora esse contexto histórico ligado aos Estados Unidos – que, junto à Europa, compõe o modelo ocidental de grande influência para o desenvolvimento educacional brasileiro – seja importante para iniciarmos uma discussão em torno da construção do currículo e, mais que isso, abordar como se dão as priorizações em sua formulação, cabe ressaltar como ponto primordial a ideia de que as concepções em torno do currículo não são homogêneas, ou seja, mesmo uma visão mais tradicional de educação, de uma pedagogia liberal, e alinhada aos interesses capitalistas de produção contem divergências e lutas por legitimidade de representação. Tais embates, como demonstram Moreira e Silva (1999), deram origem ao que seria chamado de escolanovismo e tecnicismo, dominando o pensamento curricular dos anos vinte ao final dos anos sessenta e início dos anos setenta, onde o primeiro focava nos interesses e gostos dos estudantes, enquanto o segundo valorizava aquilo que seria “desejável” para formar uma personalidade adulta.

Tendo o currículo como uma invenção de uma sociedade ocidental, com proposta e finalidade de disciplinar o indivíduo e moldá-lo a partir de costumes, crenças e valores esperados e criados por uma elite, tornando assim, um novo modelo de sociedade (POPKEWITZ, 1994), de forma sutil as instituições produzem a educação que lhe convém, segundo suas próprias regras e segregações, já que o currículo é um construto moldado por disputas e interesses políticos, não sendo neutro ou ingênuo.

A sociedade norte-americana é um exemplo interessante para demonstrar como a supervalorização da escola (em detrimento das demais instituições sociais e seus

esquemas de atuação que produzem desigualdades) cria inversamente uma força que atua para contestá-la diante do surgimento de graves problemas sociais. Nos anos sessenta, por exemplo, problemas como racismo, desemprego, violência urbana, onda de crimes e precariedade de moradia e trabalho, além do envolvimento com a Guerra do Vietnã, produziram um amplo questionamento do modelo educacional do período e, conseqüentemente, a composição do seu currículo, que estaria, dessa forma, à serviço da manutenção e expansão da estrutura capitalista para uma classe privilegiada, sem proporcionar à grande maioria da população uma vida de melhor qualidade. Com as instituições (entre elas, a escola) em xeque, os Estados Unidos passam por uma profunda mudança cultural (uma contracultura), baseada na larga libertação individual, efervescência da sexualidade, vida em comunidade, uso de drogas, ideais de felicidade, amor e paz.

Moreira e Silva (1999) discorrem que tais transformações impactantes são precedidas, já nos anos setenta, pelo surgimento dos reconceitualistas do currículo, que se opõem de maneira absoluta ao caráter dominante e hegemônico do currículo. Nesse contexto, surgem as vertentes ligadas ao neomarxismo e à tradição humanista e hermenêutica que buscam fundamentar uma teoria educacional crítica. Bem como demonstrado anteriormente, que as linhas de pensamento mais tradicionais da educação sofriam divergências, tais vertentes críticas do currículo também se opunham umas as outras: neomarxistas criticavam os humanistas por sua visão pouco preocupada com a relevância das estruturas e bases sociais; humanistas criticavam os neomarxistas por desconsiderarem as especificidades das relações sociais, vinculando tudo às estruturas de classe. Tal discussão nos é importante para a compreensão das lutas que recobrem a construção do currículo, e como as transformações sociais podem reconfigurar o campo e as preocupações com a educação.

No fim dos anos setenta, nos mostram ainda Moreira e Silva (1999), houve uma ramificação no grupo de reconceitualistas, que passaram a olhar para outros ângulos de preocupações sociais. A noção crítica se amplia e passa ser menos dicotomizada. A ideia crítica em torno do currículo construído a partir de relações sociais passa a tomar proporção significativa, sendo questionada a forma como produz desigualdades e reproduz as estruturas capitalistas de opressão. Logo, passa-se a buscar um currículo que transcenda a tais problemáticas: um currículo efetivamente libertador.

O complexo exemplo da sociedade norte-americana demonstra como as ideias em torno da escola e do currículo não encontraram ambiente harmônico. Embora isto seja

bastante conhecido a partir de diversas discussões teóricas e comprovações empíricas já demonstradas por diferentes áreas de conhecimento, nunca é demais afirmar que a produção do currículo é dotada de grande efervescência e lutas constantes, em contínua transformação. Em Moreira e Silva (1999), pudemos compreender que o currículo corporificado, especialmente tomando o exemplo dos Estados Unidos, deixa de ser um mero instrumento de procedimentos técnicos e de métodos, carregando consigo uma complexificação maior que diz respeito às relações sociais, culturais e históricas e às lutas em torno da sua produção e legitimação, que envolvem vontades particulares ou de grupos, interessados na manutenção ou transformação de dada realidade social.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7-8).

Os autores, ao citar as contribuições de Althusser em um de seus ensaios, argumentam que a educação constituiria, portanto, um importante instrumento através do qual a classe dominante transmitiria de modo estratégico sua ideologia do mundo social, garantindo uma manutenção e reprodução da estrutura social dominante. Logo, através desse processo de reprodução, diferentes grupos seriam alcançados e os códigos disponibilizados a cada um deles seria metodicamente distinto, de acordo com os papéis que ocupariam na sociedade, ou seja, formação dominante para os dominadores; formação subordinada para os subordinados. As visões de mundo, para Althusser, seriam difundidas nas disciplinas que compõe a organização curricular, sejam elas disciplinas de ideias ou as chamadas exatas, em maior ou menor grau. Mesmo importantes, as concepções de Althusser foram criticadas por considerarem o conceito de ideologia como oposto ao que seria um conhecimento absolutamente verdadeiro. A ideologia, neste autor, seria um modo de representar uma falsa consciência e uma falsa ideia de mundo, como se uma não-ideologia existisse e fosse desprovida de relações de interesses e de poder.

O exemplo de Althusser mencionado por Moreira e Silva (1999), mesmo não sendo diretamente central para nossas pretensões, demonstra que ao observarmos a ideologia transmitida através do currículo, e ao tentarmos decifrar sua suposta natureza (se “boa” ou “ruim”, verdadeira ou falsa) pode nos conduzir ao erro, pois a ideologia também é um modo de representação do mundo, estando indissociável da educação, no

processo de construção e transmissão de um determinado currículo que, na verdade, é um conjunto de ideias e visões sobre o mundo social. Por esses termos, é menos importante saber se a ideologia em questão é falsa ou verdadeira, e mais importante saber a quem de fato ela beneficia (MOREIRA; SILVA, 1999), ou ainda, a qual cultura ela exalta. Portanto, pensar o currículo é pensar numa relação dotada de uma variada gama de relações de interesses, logo, ideologias. O currículo é uma arena política em disputa, suas articulações não são estáticas, sem controvérsias, sem conflitos, sem imposições, sendo assim, parte decisiva na criação de significações do mundo.

Dessa forma, aliado a estes e outros autores que serão apresentados a seguir, podemos indicar que o currículo é um instrumento de poder, seja para manutenção de contextos de poder que interessa a grupos dominantes, seja como instrumento desejado para grupos subordinados que lutam por visibilidade, reconhecimento e transformação (onde podemos aplicar a questão de gênero). Os autores que aqui contribuem para análise também sinalizam que esse processo de maneira alguma é cristalino; não há, assim, uma dicotomia entre “bem” ou “mal”, ou uma concepção de currículo dotado de uma ideologia falsa do conhecimento ou conhecimento verdadeiro (como apresentou Althusser na primeira parte de seu ensaio), mas sim uma relação plural, em variadas direções/caminhos, com diversas forças que mutuamente se confrontam por legitimidade. “Que um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito.” (CORAZZA, 2001, p. 10).

A função de todas aquelas e aqueles interessados em desmistificar a transmissão de conhecimento é, essencialmente, a investigação de a quem esse conhecimento “oficial”, expresso no currículo, representa, privilegia. O bastante difundido conceito de currículo oculto poderia, dessa forma, conceber o oculto do currículo? Ou seja, aquilo que ocorre de maneira obscura, velada, em sua construção? É preciso reconhecer as dificuldades em se revelar certos aspectos ocultos nessa lógica: “Um dos problemas fundamentais com que nos deparamos é a forma como os sistemas de dominação e de exploração persistem e se reproduzem sem serem conscientemente reconhecidos pelas pessoas.” (APPLE, 1989, p. 53-54). Tomando novamente emprestadas as contribuições de Moreira e Silva (1999), o ideal é, para além desta identificação, montar estratégias que sejam capazes de conceber a participação de outros grupos na construção de um currículo, um currículo, de fato, alinhado à realidade do mundo social e sua diversidade, dotada de diferentes classes, etnias, gêneros, entre outros, tal qual Apple (1999) defendeu, ou seja,

uma educação que não fosse, em suas palavras, “divorciada” da realidade e que se colasse, enfim, diante do contexto de desigualdade das relações de poder.

Por sua vez, ao mencionar Apple (1999), cabe destacar um trecho bastante revelador:

(...) é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse o tipo de *mercadoria*) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente texto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. (APPLE, 1999, p. 45).

Este autor nos ajuda a compreender algo importante para as nossas pretensões, logo, não se trata de visualizar a escola (e o currículo) como meros reprodutores de estímulos que são produzidos e trazidos do exterior, ou seja, a escola não é uma mera etapa de transmissão, um mecanismo dotado a enviar informações aos estudantes a fim de lhes convencer que uma determinada estrutura social de poder deve se manter e perpetuar. Na visão de Apple (1999) acima mencionada, as instituições educacionais atuam na distribuição e produção de valores ideológicos e de conhecimentos de modo a pavimentar as bases para que determinadas circunstâncias econômicas, culturais e políticas possuam sustentação e longevidade.

Para Apple (1999), uma “cultura comum” não é, verdadeiramente, uma cultura comum para todos, mas algo puramente superficial que é transmitido aos indivíduos de uma sociedade como algo desejável e professado como uma inquestionável verdade coletiva, quando representa apenas uma pequena parcela dos interesses da sociedade. Por isso, o currículo carece de maior participação, de uma ampliação do seu vocabulário, do seu entendimento, das interpretações que o constitui e de uma disseminação maior de valores que obedeçam à toda sociedade. Deveria, portanto, haver uma verdadeira oportunização de participação de todas as pessoas de maneira democrática na formulação e reformulação participativa de conceitos e valores, sem a centralidade das decisões nas mãos daqueles que o autor chamou de “guardiões intelectuais” da tradição ocidental (APPLE, 1999).

Assim, esse direcionamento numa interpretação do currículo e numa retomada de caminhos para apropriação de tal instrumento pela coletividade da sociedade vai de encontro a ideia de consumo, também efetuada por Apple (1999) de modo bastante

oportuno. Nesse caso, estudantes e demais profissionais da educação nada criam, apenas recebem uma cartilha pronta construída pelos intelectuais dominantes, um grupo a que pouco se tem contato, mas atua nos bastidores para confeccionar e aprovar verdades inquestionáveis do conhecimento do mundo social, político, econômico e cultural. Tal movimento descrito pelo autor e vivenciado intensamente nos dias de hoje no Brasil, especialmente nos últimos quatro anos, promove a ideia de educação como produto a ser distribuído e consumido pelos consumidores (estudantes), o que resulta na incapacitação das pessoas em construir conhecimentos e fazerem parte reflexivamente e criativamente do processo de entendimento do mundo, notadamente os grupos que já se encontram em posições economicamente desfavoráveis na sociedade e culturalmente marginalizados e invisibilizados. Entretanto, quando há políticas que atuem de modo a visibilizar esses grupos e causas, há quase que de imediato ações contrárias para culpabilizar a escola por sua suposta falta de efetividade no ensino, retomando-se, portanto, um viés conservador que atribui o conhecimento técnico como algo a ser buscado incessantemente pela sociedade, em uma visão superficial e mecanicista das instituições de ensino. “O ressurgimento de posturas conservadoras é uma tentativa de recuperar o poder hegemônico que foi ameaçado por mulheres, pelas pessoas de cor e outros.” (APPLE, 1999, p. 49).

No entanto, segundo o próprio Apple (1989), as lutas causam transformações quem não podem ser desfeitas, e nenhuma reprodução ocorre sem deixar um rastro de antagonismos:

À medida que um modo de produção tenta reproduzir as condições da sua própria existência, cria antagonismos e contradições junto de outras esferas. À medida que grupos de pessoas lutam por questões relacionadas com o gênero, a raça e a classe, em cada uma destas esferas, o processo social global, incluindo a “economia”, também é afetado. As lutas e o terreno onde se precipitam são remodelados. (APPLE, 1989, p. 41).

A respeito dessa insurreição do conservadorismo contra o currículo e a escola enquanto instituição social, Giroux (1988) menciona algo nessa perspectiva. Ao citar os conservadores no contexto da recessão dos Estados Unidos nos anos setenta, o autor chamou atenção para um processo de responsabilização da escola (consequentemente, seu currículo) para o aparecimento de graves problemas sociais, sobretudo de ordem econômica. Há uma recorrente responsabilização ao modelo da formação técnica dos estudantes, refletindo na baixa qualificação profissional para atuação no mercado de

trabalho, culminando num deficitário desenvolvimento econômico nacional. A crítica recorrente em sociedades onde o processo capitalista está em franca expansão faz lembrar a narrativa do então presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro (entre 2019 a 2022), que constantemente se voltava de modo veementemente crítico à educação pública brasileira, culpabilizando a classe política do país (as esquerdas), que supostamente estariam se apropriando do currículo escolar para atribuir-lhe pautas desnecessárias ao avanço econômico, mais ligadas ao âmbito das lutas dos movimentos sociais. “No entanto, dentro desse conjunto de práticas pedagógicas, construídas socialmente, encontram-se forças que trabalham ativamente para produzir subjetividades que, consciente ou inconscientemente, adiram a um determinado “sentido” de mundo.” (GIROUX, 1988, p. 59).

O “sentido de mundo” da visão conservadora de educação e da pedagogia liberal atribuído ao papel da instituição educacional na sociedade é mecanicista, ou seja, lhe concebe uma função mecânica, repetitiva e homogênea que busca inculcar valores voltados aos costumes morais que a caracteriza e à formação própria ao perfil do mercado de trabalho que se desenvolve nacionalmente – vide a atual discussão sobre o novo ensino médio no Brasil, que vem despertando a insatisfação de parte considerável de estudantes e educadores, por desvalorizar áreas de conhecimentos fundamentais em detrimento de atividades complementares com pouca relevância, assumindo, parece, a função cada vez mais protagonista e interventora do Estado na criação de “mercadorias culturais (APPLE, 1989), para amplificar o processo de mercantilização na educação.

Logo, o discurso educacional conservador compreende o estudante como um corpo unitário, apartado das forças materiais e ideológicas que constroem suas subjetividades, interesses e preocupações (GIROUX, 1988). Há, portanto, o interesse velado que estes indivíduos reproduzam (sem questionar) conhecimentos que lhes são repassados e aprendam habilidades básicas que favoreçam ao *status quo* dominante na sociedade, ou seja, nesse sentido, não há crítica possível para o conhecimento, muito menos brecha para a possibilidade de construção de pautas e conhecimentos mais alinhados à realidade do mundo social. Os corpos são educados e postos à serviço da ideologia do controle e do gerenciamento. Críticas como as de Jair Bolsonaro às escolas públicas brasileiras se traduzem no desinteresse conservador e masculino às pautas de movimentos sociais, como as que lutam por um trabalho mais eficaz da questão de gênero nos currículos da educação básica e do ensino superior. São posturas que enxergam a educação e os indivíduos que dela desfrutam como meros receptores, sem quaisquer

relevâncias, eles próprios, para a construção da sociedade e os conhecimentos que a constituem.

Podemos recordar outro argumento de Giroux (1988) que revela as consequências devastadoras dessa noção mecanicista da escola e do currículo escolar, onde a busca incessante por eficiência submete a história dos estudantes a algo puramente secundário, fazendo com que os mesmos não tenham quaisquer interesses pela prática pedagógica em questão, já que o que lhes é apresentado não reflete aquilo que vivenciam cotidianamente em suas relações sociais/experiências de vida. Ou seja, na vida fora da escola, estudantes e professores sofrem as violências materiais que caracterizam a sociedade capitalista, e, na escola, sofrem as violências simbólicas ao serem forçados a se adaptarem à lógica homogeneizadora de ensino, que fazem com que estudantes se tornem receptores de um determinado conhecimento, e professores meros funcionários burocratizados.

O importante de estabelecermos essa discussão inicial sobre currículo, tomando como fundamentação as contribuições de Giroux (1988) e outros importantes autores, é compreender que há um embate onde podemos, a princípio, nos posicionar. De um lado, um pensamento conservador de educação que não reconhece a diversidade de relações sociais, que busca padrões morais sob a roupagem tecnicista previamente delimitados e sem margem para uma construção coletiva do conhecimento que envolva estudantes, professores e suas realidades e visões de mundo; de outro, como ainda aponta Giroux (1988), nos deparamos, por vezes, com críticas radicais ao currículo, que não reconhecem a possibilidade de uma luta contra-hegemônica, caindo na armadilha de uma crítica repetitiva e sem vislumbrar possibilidades de uma libertação futura. Dessa maneira, se levarmos em consideração a entrada efetiva das questões de gênero nos currículos dos cursos superiores do país (como veremos mais à frente como se encontra essa realidade nos cursos de UFAL e UFMA) podemos nos localizar entre aqueles que criticam o currículo, mas que vislumbram condições para uma transformação possível, desde que se intensifique a participação de todos os grupos interessados na construção do currículo e na validação de seus conhecimentos.

Se a linguagem é inseparável da experiência vivida e do desenvolvimento da forma como o povo cria uma expressão diferenciada, está também fortemente associada a uma luta intensa, entre diferentes grupos, a respeito daquilo que vale como significado, de tal maneira que determinado capital cultural prevaleça, legitimando modos de vidas específicos. Isto é, o discurso funciona, por exemplo, dentro da escola, para produzir e legitimar configurações de tempo, de espaço e de narrativas que posicionam professores e alunos de modo

a privilegiar versões particulares de ideologia, de comportamento e de representação da vida diária. (GIROUX, 1988, p. 59).

Assemelha-se a essa perspectiva de Giroux (1988) o que compreende Apple (1989), e nos dá maior concretude da possibilidade de, de fato, modificarmos a realidade existente, sem cair na apatia automática e material de uma pedagogia liberal nem na crítica desesperançada da linha radical. Segundo Apple (1988), as escolas não são meras instituições de reprodução, onde todo conhecimento veiculado ao estudante é neste internalizado e, logo, transforma-o em ser passivo, desprovidos de reação e apto a viver numa sociedade desigual, sem quaisquer oposições. Para o autor, os estudantes não são interiorizadores passivos das mensagens sociais pré-concebidas. Sejam informações do currículo formal ou currículo oculto, há uma reinterpretação do conteúdo, sendo assimilado, na melhor das hipóteses, parcialmente pelo estudante. Logo, a escola não é um espaço simplista, onde as relações de reprodução ocorrem segundo os planos da classe dominante, mas antes um ambiente complexo, onde parte do conteúdo repassado é reconfigurado por quem o recebe, em grande parte porque este mesmo conteúdo não o representa de imediato, ou seja, diz respeito a uma realidade que não se aproxima em nada daquilo que é vivenciado.

Outra premissa importante que vale destaque sobre a produção do currículo é a ideia de que há uma suposta abertura conservadora na sua construção, que envolveria mais grupos e culturas diversas. No entanto, trata-se de um reconhecimento vazio, desprovido de significado aprofundado, opaco. É preciso ter bastante cuidado ao celebrar algumas conquistas, pois elas podem não ter sustentação duradoura ou serem meras etapas genéricas para a construção do conhecimento. Giroux (1988) também alertou para esta condição ao tratar do pensamento da tradição conservadora na educação. Aqui, a cultura que compõe o currículo deixa de ser estática, passando a conceber diferenças culturais e identidades variadas dos estudantes, mas que as circunda com uma malha de “igualdade”. Aqui, a palavra “igualdade” possui uma conotação perigosa, que gera armadilhas. Ela anula as tensões e modos distintos de ver e pensar o mundo, e de enxergar, especialmente, como atuam dominadores e dominados no campo de disputa material e simbólica. A cultura, portanto, é identificada como um terreno de disputas, mas sendo tais disputas uma condição provisória a ser superada para reposicionar a cultura (e os grupos que a constitui) como algo nacionalmente homogêneo. Como bem coloca Corazza (2001, p. 81): “Preparado, escrito, editado e divulgado pelo Estado brasileiro, o currículo nacional

é uma de suas formas privilegiadas de controle e regulação, funcionando como princípio e método para racionalizar as próprias práticas governamentais.”

Não se negligenciam as diferenças culturais, mas negligencia-se a ideia de assimetria entre elas, a ideia de diferentes níveis de poder que são exercidos sobre elas e a lógica que as torna desiguais em direitos e oportunidades, materiais e simbolicamente, na realidade social. É justamente através deste viés de “somos diferentes, mas iguais”, que se professa uma lógica de “respeito”, como tentativa estrategicamente pensada para apaziguar os contrários, evitar conflitos, mas manter uma dominação que os faça permanecer dentro dos limites do comportamento aceitável para as elites. Os antagonismos políticos e sociais são reconhecidos, mas como forma de serem superados para a necessária criação de um grupo “feliz” e “bem resolvido”, como modo de alcançar uma ilusória condição da história composta por integração absoluta entre os contrários e cooperação coletiva. A cordialidade, aqui, é um elemento de grande relevância, pois oprime sem demonstrar violências aparentes. O currículo (e seu espaço de construção) acolhe sem dar voz aos oprimidos.

É bem verdade que não podemos deixar de fora da discussão um breve apontamento feito por Apple (1989), quando mencionou o fato de correremos o risco em armadilhas extremas, de um lado, a que concebe grande importância à escola (e o currículo) e, do outro, a que não a reconhece com papel tão determinante assim para o desenvolvimento das relações sociais, sejam elas materiais ou simbólicas. Embora o exemplo esteja inserido num contexto próprio, onde o autor estabelece uma retrospectiva histórica teórica sobre a crítica educacional, fazemos aqui referência para indicar que, muito embora seja fundamental a atualização dos currículos – sejam eles da educação básica ou do ensino superior – de modo a perseguir cada vez mais um alinhamento à realidade social, não podemos tratar as instituições educacionais de forma supervalorizada, a ponto de isolá-las das demais instituições (e engrenagens) que compõe a realidade. Apple (1989) chega a citar o exemplo estatístico que demonstra que estudantes negros, mesmo concluindo o ensino secundário, não conseguiram ascender socialmente.

São mudanças desafiadoras. Como lembra Goodson (1997), o reconhecimento/legitimação das disciplinas escolares num determinado currículo se estabeleceram de maneira a frustrar quaisquer propostas de reformas curriculares. É justamente por isso que chama atenção de modo alarmante quando há mudanças muito evidentes e profundas, a exemplo do novo ensino médio, no Brasil (embora esta não tenha

sido uma transformação sadia). Para Goodson (1997), a mudança organizacional deve ser acompanhada por mudança institucional, ou seja, novas práticas institucionais que assegurem aquilo que foi incorporado ao currículo, ou seja, as mudanças devem ser acompanhadas de novos padrões. “Em suma, a mudança fundamental exige a invenção de (novas) tradições.” (GOODSON, 1997, p. 31).

Da mesma forma, identificar a necessidade de maior presença da questão de gênero nos currículos não encerra a questão, sendo necessário, obviamente, que haja uma luta constante para que as condições das mulheres no mercado de trabalho, no âmbito educacional e pessoal sejam melhoradas. Mesmo assim, sabemos se tratar de um processo árduo, mas há possibilidades reais de mudanças; tal como Apple (1989) cita estudantes negros que não conseguiram ganhos reais com a escolarização, podemos citar que, há pouco tempo na história, negros ainda eram vistos como povos inferiores e retratados dessa maneira no conhecimento formal com grande reverência ao pensamento eurocêntrico. Tal como esta realidade vem mudando graças aos movimentos sociais e suas incansáveis lutas, é possível crer que a discussão de gênero também pode se afastar por completo da dimensão biologizante de outrora, já que currículo é ideologia, e ideologias são retratadas por conceitos, que, por sua vez, são socialmente construídos e legitimados. Conceitos podem ser validados ou superados, desde que haja um processo que os referencie dentro do conhecimento como modo de superação da desigualdade de gênero nos campos material e simbólico da economia, da sociedade e da cultura.

Ainda a respeito da temática de gênero, segundo Louro (1997), o grande desafio das estudiosas feministas foi tornar visíveis aquelas que foram ocultadas. “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.” (LOURO, 1997, p. 17). As condições começam a se alterar (a exemplo dos currículos), entre outros fatores, quando o debate sobre gênero é recolocado no campo social, pois, segundo Louro (1997), é no campo social que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. Não se trata de uma negação da biologia e das características próprias de homens e mulheres, mas de indicar que as relações de poder daí decorrentes (e suas desigualdades) são socialmente fabricadas a partir de arranjos sociais. “O conceito passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros.” (LOURO, 1997, p. 22).

Louro (1997, p. 23) dá continuidade:

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Louro (1997) está tratando de um âmbito em que os estudos feministas passaram por importantes transformações, e as discussões em torno do conceito de gênero ganharam uma roupagem inteiramente social, distanciando-se do campo biológico, não por refutar sua existência, mas por refutar a justificativa de desigualdades a partir desta perspectiva, posto que são inteiramente sociais. Nesse sentido, abrir espaço para anunciar esta mudança no tratamento do conceito abre espaço igualmente para apontarmos as possibilidades que se apresentaram na inclusão do conceito de gênero dos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação das universidades federais de Alagoas e do Maranhão, pois, sendo o currículo um instrumento presente no campo relacional e social, contribui para disseminar o conceito de modo a quebrar paradigmas que insistem em estereotipar as mulheres. É fundamental se opor ao conhecimento previamente expresso no modelo curricular dominante que, segundo Giroux (1997, p. 45), “é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo.”

Em termos práticos ao que foi elucidado acerca do currículo, suas disputas por legitimidade de visões de mundo e as tensões que envolver as relações de poder e interesses, podemos ver, como um dos exemplos mais evidentes desse processo, a retirada e supressão de termos como “gênero” da orientação curricular no Brasil, sob a tutela de um determinado grupo interessado em invisibilizar qualquer menção à “gênero” ou “orientação sexual” no âmbito educacional. Curiosamente, a partir de uma pesquisa em sites e documentos oficiais, foi possível perceber que até mesmo o termo “gênero alimentício” foi suprimido das metas do Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ocorrendo o mesmo no Plano Nacional de Educação, em 2014, e na atualização de 2018 da Base Nacional Comum Curricular.

O movimento feminista traz para o currículo uma discussão importante quando questiona as desigualdades de acesso das mulheres a educação, e denuncia o quanto os currículos e as instituições escolares reproduziam desigualdades de

gênero, justificada por diferenças biológicas, de forma que as expectativas por parte das/os professoras/es com relação a meninos e meninas são diferenciadas, levando-os a escolher determinados papéis considerados inferiores na sociedade, conservando as desigualdades. Após a denúncia do acesso ao conhecimento, uma segunda onda de movimento feminista vai reivindicar que, mais do que o acesso, as mulheres precisariam se sentir representadas em seus interesses e formas de pensamento femininos, já que de forma dominante o mundo social e a ciência são constituídos de acordo com o gênero masculino (SILVA, 2010). Das contribuições dos movimentos feministas infere-se, portanto, que o “currículo é entre outras coisas um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. (SILVA, 2010, p. 97).

Dessa forma, negar esses termos e essa pauta da diversidade, dos diferentes corpos, gêneros e sexualidades é negar ao currículo formal, seja ele real ou oculto, um elemento fundamental dos direitos humanos. É negar, ainda, uma pluralidade cultural existente na realidade e que se materializa, sobretudo, nas instituições de ensino. O âmbito educacional é formador social de indivíduos autônomos, e precisa, de fato, assumir este papel. Após reivindicações, manifestações, lutas e conquistas na aquisição de direitos, invisibilizar esta pauta nos currículos é fazer retroceder a própria constituição democrática do país. Justamente por isso que intencionamos demonstrar, por meio de dados extraídos da observação documental e bibliográfica, os níveis de representatividade da temática de gênero nas universidades aqui priorizadas, a fim de contribuir para o entendimento de como está se desenvolvendo esta pauta nos cursos de formação de professores, conforme o que será apresentado na seção a seguir.

5 O QUE NOS MOSTRA A REALIDADE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A UFAL E A UFMA NO TOCANTE À PRESENÇA DOS ELEMENTOS DE "GÊNERO" NOS SEUS CURRÍCULOS

Segundo o endereço eletrônico oficial da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)⁶, sua origem se remete à antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, em 1953, através de uma iniciativa da Academia Maranhense de Letras. Foi por força da Lei Estadual nº 1.976, de 31 de dezembro de 1959, que a mesma se desvinculou da Academia para integrar a Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS). Posteriormente, esta instituição, fundada pela SOMACS, seria reconhecida como Universidade livre pela União, em 22 de junho de 1961, por meio do Decreto nº 50.832, denominando-se, enfim, Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A UFMA é composta ao todo por nove *campus*, sendo eles: Bacabal, Balsas, Chapadinha, Codó, Grajaú, São Luís, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo. Ressaltamos que para nossas inferências neste estudo, conforme já explicado nas páginas iniciais do trabalho, estabelecemos uma análise dos 42 cursos de licenciatura devidamente distribuídos em seus *campus*.

Por sua vez, fundada oficialmente em 25 de janeiro de 1961, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi criada por ato do então presidente Juscelino Kubitschek, por meio da reunião, à época, das Faculdades de Direito (1933), Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957), segundo informações obtidas no próprio site da instituição⁷. Instalada atualmente no *campus* A.C. Simões, em Maceió, capital de Alagoas, também comporta mais dois *campi* no interior do estado: *campus* de Arapiraca (com unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios) e *campus* do Sertão (com sede em Delmiro Gouveia e unidade em Santana do Ipanema).

Ainda com base nas informações sobre a instituição, a UFAL é composta por 99 cursos de graduação, dos quais 32 cursos na modalidade licenciatura. A universidade também conta com 258 grupos de pesquisa, 1.125 linhas de pesquisa e 3.646 pesquisadores entre professores, técnicos e estudantes. Ao totalizarmos esses números, estabelecemos uma análise de 32 cursos de licenciatura em Alagoas. A pesquisa contou então, com a observação de 74 cursos de licenciatura no total, sendo 42 cursos da UFMA e 32 cursos da UFAL.

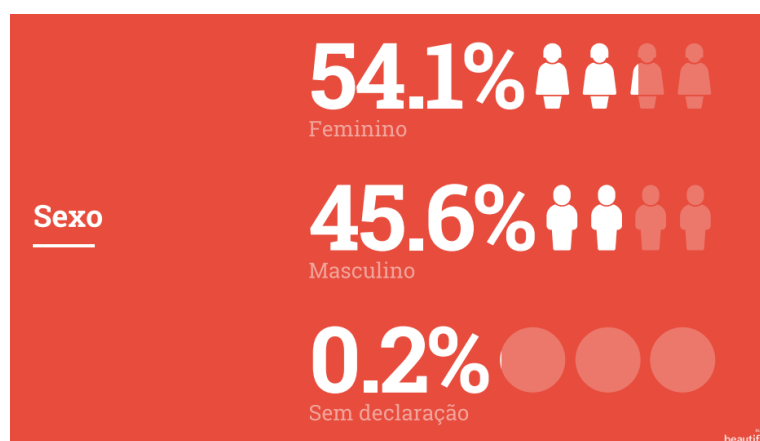
⁶ <https://portalpadrao.ufma.br/site/institucional/historico>

⁷ <https://ufal.br/ufal/institucional/apresentacao>

Com base no Perfil Socioeconômico dos estudantes da UFAL, já referido e apresentado em seção inicial, para o ano de 2018, em relação a gênero: 1) 54% são mulheres, 45,6% são homens e 0,2% não declararam; 2) o *campus* Arapiraca possui 58,3% de mulheres, 41,6% de homens, enquanto 0,1% não declararam; 3) o *campus* AC Simões possui 52,6% de mulheres, 47,1% de homens e 0,3% não declararam; por fim, 4) o *campus* Sertão possui 57,1% de mulheres, 42,7% de homens, enquanto 0,2% não declararam.

Apenas para ilustrar os dados anunciados acima, passamos a apresentar a figura abaixo:

Figura 9: Percentual por sexo dos estudantes da UFAL.



Fonte: Perfil Socioeconômico dos estudantes da UFAL (2018).

De acordo com o site institucional da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a universidade possui cerca de 26 mil estudantes de graduação matriculados. Em dados mais atualizados, referentes a 2022.1, existiam 19.710 estudantes matriculados. Em números absolutos referentes ao ano de 2018 (dado mais recente), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), possuía 33.579 alunos matriculados, de acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES.

Após todo levantamento de cursos, foi realizada uma busca acerca de produções publicadas na UFAL e na UFMA sobre a temática de gênero, a partir das *strings* de busca. Podemos constatar que no repositório da UFAL há 9.298 publicações. Ao pesquisarmos os termos “currículo e gênero”, temos acesso a 97 publicações; ao buscarmos as seis *strings* de busca, são reveladas 2.681 publicações. Por sua vez, o repositório da UFMA possui 547 publicações. Ao pesquisarmos os termos “currículo e gênero, são apresentadas 402 publicações.

Houve um desnível considerável de resultados na realização desta pesquisa comparativa entre UFMA e UFAL. As quantidades de publicações no repositório da UFMA são nitidamente menores que as da UFAL. Uma das hipóteses se deve ao sistema de pesquisa. Ao buscar por mais de uma palavra, há uma separação automática, logo, palavras como "currículo e gênero" se transformam em "currículo//e//gênero". Isso pode influenciar nos resultados aqui referidos. Ao buscá-las separadamente, a palavra "currículo" retorna 4 publicações, enquanto "gênero" retorna 17 publicações. Ao pesquisar as seis *strings* de busca, são retornadas 61 publicações.

Também foi realizado um levantamento de pesquisas da temática de gênero no site institucional UFAL, encontrando-se no Centro de Educação, mais especificamente no Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/CEDU – UFAL), um núcleo intitulado "Produções Científicas sobre Gênero, Raça e Classe: o panorama da pesquisa em Alagoas", coordenado pela Profa. Dra. Jusciney Carvalho Santana, que tem sua tese voltada para questões de gênero, raça e classe, denominada: "As cotas raciais no contexto neoliberal: um estudo sobre as ações afirmativas na UFAL".

Entre outros fatores, elencamos a UFMA para uma análise comparativa com a UFAL a partir de um levantamento nos sites institucionais das 20 universidades federais da região Nordeste para mensurar o total de cursos de graduação, bem com a quantidade total de cursos de licenciatura. Com os resultados, observamos que seria pertinente um estudo a partir do cruzamento entre UFMA e UFAL, pela possibilidade deste recorte mais robusto de pesquisa gerar resultados mais fidedignos e relevantes. A seguir, apresentamos um quadro detalhando este levantamento, exibido em ordem decrescente de acordo com a quantidade de licenciaturas, constatando, assim, que a UF com maior quantitativo de cursos é a do estado do Maranhão, enquanto Alagoas assume, nesse aspecto, a quarta colocação.

Quadro 3: Universidades do Nordeste e suas respectivas quantidades totais de cursos de graduação e cursos de licenciaturas.

Universidade	Quantidade total de cursos de graduação	Quantidade total de cursos de licenciaturas
1. Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	113	58

2. Universidade Federal do Piauí (UFPI)	135	55
3. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	84	39
4. Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	99	32
5. Universidade Federal de Sergipe (UFS)	95	30
6. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	105	26
7. Universidade Federal do Ceará (UFC)	127	24
8. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	55	21
9. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	96	18
10. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	61	18
11. Universidade Federal da Bahia (UFBA)	110	16
12. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	45	13
13. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	25	13
14. Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	24	7
15. Universidade Federal do Cariri (UFCA)	21	7
16. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	34	5
17. Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAR)	12	3
18. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)	7	2

19. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	130	0
20. Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	42	0

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Após levantamento do total da quantidade de cursos de graduação e de licenciaturas, realizamos uma descrição de quais cursos de licenciatura existem em cada universidade e foram analisados. A seguir, os cursos serão apresentados mediante sua distribuição por *campus*. Como podemos constatar, no caso da UFMA, o *campus* de São Luís/Bacanga é o que abriga a maior quantidade de cursos de licenciatura, 18 no total. Na UFAL, o *campus* A. C. Simões apresenta 21 cursos de licenciatura. Ambos quantitativos de cursos se dão por razões óbvias e dizem respeito ao núcleo principal de cada universidade.

Quadro 4: Licenciaturas analisadas na UFMA.

<i>Campus</i>	Quantidade de licenciaturas	Nome das licenciaturas
<i>Campus</i> Bacabal	07	Sociologia, Filosofia, Letras Português Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática Educação do Campo – Ciências Agrárias Física Biologia
<i>Campus</i> de Balsas	0	-
<i>Campus</i> de Chapadinha	01	Ciências Biológicas
<i>Campus</i> de Codó	03	Ciências Biológicas Pedagogia História
<i>Campus</i> de Grajaú	02	Química Geografia
<i>Campus</i> de São Luís/Bacanga	18	Pedagogia Artes Visuais Estudos africanos e afro-brasileiros Letras-Espanhol, Letras-francês

		Licenciatura Letras-Inglês Filosofia Geografia História, Libras, Música, Teatro Ciências Biológicas Química Matemática Física Educação Física Ciências Sociais
<i>Campus de Imperatriz</i>	03	Biologia Sociologia Pedagogia
<i>Campus de Pinheiro</i>	04	Biologia Educação física História Filosofia
<i>Campus de São Bernardo</i>	04	Sociologia Química Língua Portuguesa Música

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Quadro 5: Licenciaturas analisadas na UFAL.

<i>Campus</i>	Quantidade de licenciaturas	Nome das licenciaturas
A.C. Simões	21	Ciências sociais Pedagogia Letras espanhol Letras francês Letras português Letras inglês Letras libras Ciências biológicas Dança Filosofia História Música Música canto Música educação musical Música instrumento Teatro Educação física Física Geografia

		Matemática Química
Arapiraca	07	Educação física Ciências biológicas Letras português Matemática Física Pedagogia Química
Sertão	04	Geografia História Letras Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Abaixo, seguem as disciplinas selecionadas da UFAL que apresentam em sua ementa ou bibliografia alguma das seis *strings* de busca já mencionadas, separadas por áreas de conhecimento do CNPQ, são elas: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes.

Cabe ressaltar que as três áreas de conhecimento: Ciências Agrárias, Engenharias e Ciências sociais aplicadas foram suprimidas nos quadros a seguir (6 e 7), para melhor visualização, tendo em vista que elas não possuem disciplinas voltadas à temática de gênero. Na Tabela de áreas do conhecimento do Lattes CNPQ, não há “Pedagogia”, e sim “Educação”, por isso, enquadramos a “Pedagogia” em Ciências Humanas, sendo a mesma vertente.

O quadro está organizado por área de conhecimento e por ordem do campus: Sertão, Arapiraca e A.C Simões.

Quadro 6: Análise de disciplinas por universidade, *campus* e curso - UFAL

Campus	Curso	Disciplina selecionada
Ciências Humanas		
Sertão	Geografia	Profissão docente
		Gênero e geografia
		Fundamentos das ciências sociais
		Semiárido brasileiro
	História	Fundamentos das ciências sociais

Sertão		História da américa
		Tópicos especiais em história social
		Profissão docente
		Desenvolvimento e aprendizagem
Sertão	Pedagogia	Educação gênero e sexualidade
		Fundamentos das ciências sociais
		Estágio Supervisionado II
		Educação e movimentos sociais
		Tópicos especiais em estudos da infância
		Profissão docente
		Educação e Direitos Humanos
		ACE 2 A – Projeto
		Educação Especial
		Educação e Relações étnico-raciais
		Desenvolvimento e Aprendizagem
		Gestão da educação e do trabalho escolar
Arapiraca	Pedagogia	Saberes e Metodologias da Educação Infantil 1
		Saberes e Metodologias da Educação Infantil 2
		Trabalho e Educação
		Educação e Gênero
		Profissão docente
		Sociedade e Cultura
		Educação e Diversidade Étnico-Racial
		Educação e movimentos sociais
A.C. Simões	Pedagogia	Fundamentos antropológicos da educação
		Saberes e Didática da Educação Infantil 2
		Saberes e Didática de Ensino de História 2
		Educação e Movimentos Sociais
		Educação e Diversidade Étnico-Racial
		Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Direitos Humanos
		Profissão docente
		Pesquisa e prática pedagógica 2 – gênero e diversidade étnico racial
		Educação de Jovens, Adultos e Idosos
		Saberes e Didática de ensino da Educação de Jovens, Adultos e Idosos
		Educação do Campo
		Estudos da Infância
	Filosofia	Ace 3 (educação e direitos humanos 1)

A.C. Simões		Atividades curriculares de extensão em filosofia (ace 4) educação e direitos humanos 2
A.C. Simões	História	Tópicos Especiais em História do Brasil 1
		Direitos Humanos e educação
		História Contemporânea 1
		História Moderna
		PCC 3
		História Indígena
		Tópicos Especiais em História Afro-brasileira
		Tópicos Especiais em História Cultural
		PCC 4
		PCC 5
Profissão docente		
A.C. Simões	Geografia	Temas transversais em geografia
		Profissão docente
A.C. Simões	Ciências Sociais	Antropologia III
		Profissão docente
		Educação e Diversidade
		Corpo, Saúde e Sexualidade
		Gênero, Família e Parentesco
		Sociologia da Juventude
		Cultura e Consumo
		Estudos Sociais da Ciência
		Estudos das Populações
		Afro-brasileiras
		Educação e Gênero
		Antropologia I
		Introdução à Antropologia
		Democracia e Movimentos Sociais
Ciências da Saúde		
Arapiraca	Educação Física	Educação física e inclusão
		Metodologia do ensino dos esportes 1
		Sociedade e desenvolvimento
		Sociedade e cultura
		Profissão docente
A.C. Simões	Educação Física	Profissão docente
		Educação e Diversidade
		Sociologia das Práticas Corporais
		Estudo Integrador do Esporte Escolar

		História do Corpo e das Práticas Corporais
		Metodologia do Ensino do Futebol
		Tópicos Avançados em Futebol
		Bioética
		Dança, Expressão e Cultura Popular
		Aspectos Socioantropológicos das Atividades Corporais
Ciências Exatas e da Terra		
Arapiraca	Matemática	Sociedade e desenvolvimento
		Sociedade e cultura
		Profissão docente
Arapiraca	Física	Profissão docente
		Sociedade e desenvolvimento
		Sociedade e Cultura
Arapiraca	Química	Profissão docente
		Sociedade e Desenvolvimento
		Sociedade e cultura
A.C. Simões	Física	Profissão docente
		História e Filosofia da Ciências
A.C. Simões	Matemática	Problemas Sociais e Educação Estatística
		Profissão docente
A.C. Simões	Química	Profissão docente
		Educação e Sociedade
Ciências Biológicas		
Arapiraca	Ciências biológicas	ACE 2
		ACE 5
		Sociedade e Cultura
		Profissão docente
A.C. Simões	Ciências Biológicas	Desafios para o ensino de ciências e biologia
		Prática pedagógica como componente curricular 3
		Profissão docente

Lingüística, Letras e Artes		
Sertão	Letras	Profissão docente
		Fundamentos das ciências sociais
		PEL 4-Atividade de Curricularização de Extensão - Conversas sobre gênero e sexualidade
		Linguística queer
		Ensino de língua, literatura e direitos humanos
		Desenvolvimento e aprendizagem
		Gestão da educação e do trabalho escolar
		Literatura e cultura afro-brasileiras
Arapiraca	Letras - Português	Literatura de autoria feminina
		Sociedade e cultura
		Profissão docente
A.C. Simões	Letras - Português	Estágio supervisionado em língua portuguesa 1
		Metodologia do ensino de literatura
		Literatura africana de língua portuguesa
		Profissão docente
		Literatura inglesa e estudos feministas
		Le e decolonialidade: questões étnico-raciais e de gênero
A.C. Simões	Letras Espanhol	Língua espanhola 3
		Prática como componente curricular 2: compreensão e Produção escrita em língua espanhola 2
		Prática como componente curricular 3: compreensão e Produção oral em língua espanhola 1
		Prática como componente curricular 5: desenvolvimento Da competência sociocultural em língua espanhola
		Profissão docente
A.C. Simões	Letras Francês	Prática de análise e produção de
		Materiais e abordagens lúdicas (pcc 3)
		Letramentos e produção de material Didático
		Profissão docente
A.C. Simões	Letras Inglês	Análise crítica do discurso
		Estudos do discurso
		Habilidades integradas para ensino-aprendizagem de inglês 2 - (pcc 2)
		Questões contemporâneas em linguística aplicada e ensino de língua inglesa
		Literaturas em inglês e outras artes / mídias

		Língua inglesa 7
		Estágio supervisionado em língua inglesa 4
		Letramentos e produção de material didático
		Profissão docente
A.C. Simões	Letras Libras	Profissão docente
		Tópicos em Cultura e Sociedade
		Sociolinguística
		Escrita de Sinais 2
		Libras 3 - Intermediário
A.C. Simões	Dança	Dança, gênero e identidade racial
		Dança com Corpos diferenciados
		Profissão docente
A.C. Simões	Música	Educação Musical Inclusiva
		Profissão docente
A.C. Simões	Música Canto	Profissão docente
A.C. Simões	Música Educação Musical	Profissão docente
A.C. Simões	Música Instrumento	Profissão docente
A.C. Simões	Teatro	Profissão docente
		Poéticas do feminino: história, artes, política
		Literatura dramática 2
		Práticas pedagógicas: teatro na comunidade

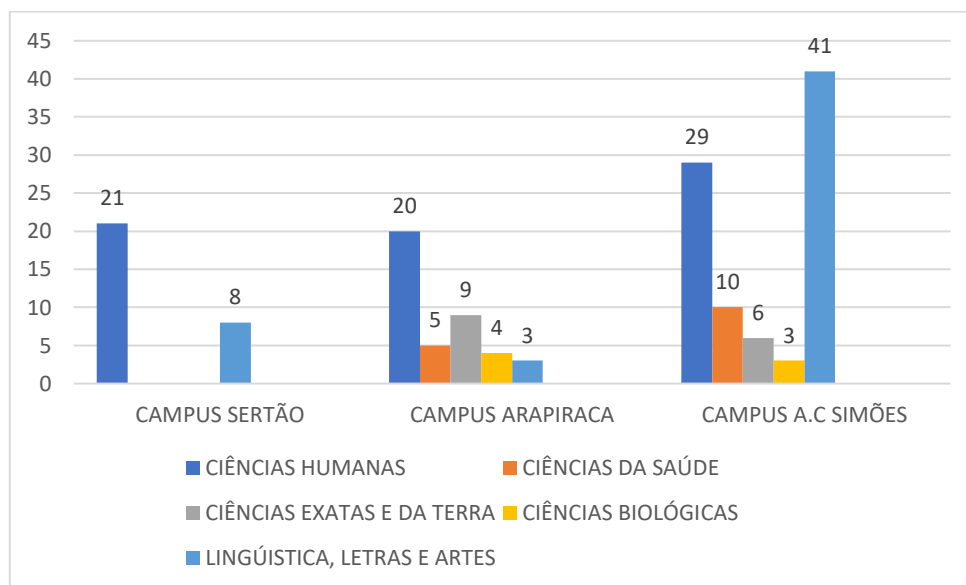
Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Podemos inferir no quadro acima, que o denominador comum em todas as licenciaturas é a disciplina de “Profissão Docente”, mas, que não há legislação obrigatória para que essa disciplina precise abordar a temática de gênero, ficando a critério do(a) docente que irá ministrar. Sendo assim, cursos como “Música” podem simplesmente não ter aporte teórico suficiente sobre a temática de gênero, a depender do que o(a) docente

irá abordar, sendo insipiente para uma licenciatura ter apenas uma disciplina que pode ou não trabalhar a temática.

Com base no quadro anterior, foi criado o gráfico a seguir, para ilustrar por *campus*, como se distribui as áreas de conhecimento que abordam gênero.

Gráfico 2: Disciplinas por *campus* e área de conhecimento - UFAL



Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Podemos ver que em sua maioria, as ciências humanas estão abordando a temática de gênero, enquanto as engenharias, ciências sociais aplicadas, e ciências agrárias não aparecem em nenhum momento.

A seguir, seguem as disciplinas selecionadas da UFMA, que apresentam em sua ementa ou bibliografia alguma das seis strings de busca já mencionadas, separadas pelas oito áreas de conhecimento do CNPQ descritas anteriormente e por ordem do campus: Bacabal, Grajaú, Codó, Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo, São Luís.

Quadro 7: Análise de disciplinas por universidade, *campus* e curso - UFMA

<i>Campus</i>	Curso	Disciplina selecionada
Ciências Humanas		
Bacabal	Sociologia	Cultura, identidade e diversidade
		Produção e organização do espaço agrário e urbano
		Educação para diversidade

		Estado e sociedade
		Educação, Cultura e Sociedade
		Sociologia das diferenças
		Geografia e movimentos sociais
		Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas
		Estudos culturais
		Teoria Antropológica
		História, poder e cidadania
		Sociologia do Lazer
		Corpo, gênero e sexualidade
Bacabal	Filosofia/ Ciências Humanas	Ética e Cidadania
		Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas
		Cultura, identidade e diversidade
		Educação para a diversidade
		Sociologia do lazer
		Sociologia da cultura
Grajaú	Geografia	Cultura, identidade e diversidade
		Identidade e gênero nas religiões de matrizes Africanas
		Estudos culturais
		Sociologia das diferenças
		Corpo, gênero e sexualidade
		Teoria antropológica
		História, poder e cidadania
		Sociologia do Lazer
Codó	Pedagogia	Currículo
		Educação e a mulher
		Educação e a terceira idade
		Educação não escolar
		Historiografia da educação brasileira
		Fundamentos antropológicos da educação
		Direitos humanos, interculturalidade e inclusão
		História e política para a educação étnico-racial e bilingue
		Etnometodologias e práticas da educação indígena
		Educação e diversidade cultural
		Educação indígena
		Direitos humanos, interculturalidade e inclusão
		Educação para a saúde
		Poder, controle social e práticas educativas
		Direitos humanos, interculturalidade e inclusão
		Educação e a mulher
		Gênero, sexualidade e direitos
		Escola e diversidade: a educação para os direitos humanos
		Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas

Codó	História	Identidade e gênero nas religiões de matrizes Africanas
		Cultura, identidade e diversidade
		Estudos culturais
		Sociologia das diferenças
		Corpo, gênero e sexualidade
		Teoria antropológica
		História, poder e cidadania
		Estado e sociedade
		História do brasil e do maranhão república
		Sociologia do lazer
		Sociologia das diferenças
		Geografia e movimentos sociais
		Educação para a diversidade
		Tópicos especiais em cultura, religião e dinâmicas de poder
		Folclore e cultura popular
		Cidadania e cultura no tempo
Imperatriz	Sociologia	Cultura, identidade e diversidade
		Produção e organização do espaço agrário e urbano
		Educação para diversidade
		Estado e sociedade
		Educação, Cultura e Sociedade
		Sociologia das diferenças
		Geografia e movimentos sociais
		Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas
		Estudos culturais
		Teoria Antropológica
		História, poder e cidadania
		Sociologia do Lazer
		Corpo, gênero e sexualidade
Imperatriz	Pedagogia	Educação e a mulher
		Educação e a terceira idade
		Educação não escolar
		Historiografia da educação brasileira
		Fundamentos antropológicos da educação
		Direitos humanos, interculturalidade e inclusão
		História e política para a educação étnico-racial e bilingue
		Etnometodologias e práticas da educação indígena
		Educação e diversidade cultural
		Educação indígena
		Direitos humanos, interculturalidade e inclusão
		Educação para a saúde
		Poder, controle social e práticas educativas
		Direitos humanos, interculturalidade e inclusão
		Currículo

		Educação especial
Pinheiro	Filosofia	Cultura, identidade e diversidade
		Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas
		Corpo, gênero e sexualidade
		Educação para diversidade
		Sociologia do lazer
		Sociologia da cultura
Pinheiro	História	Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas
		Cultura, identidade e diversidade
		Sociologia das diferenças
		Corpo, gênero e sexualidade
		Teoria antropológica
		História, poder e cidadania
		Produção e organização do espaço agrário e urbano
		Estado e Sociedade
		História do Brasil e do Maranhão República
		Sociologia do lazer
		Folclore e cultura popular
		Sociologia das diferenças
		Cidadania e cultura no tempo
		Tópicos especiais em cultura, religião e dinâmicas de poder
		Educação para diversidade
		Geografia e movimentos sociais
São Bernardo	Sociologia	Cultura, identidade e diversidade
		Produção e organização do espaço agrário e urbano
		Educação Para a diversidade
		Estado e sociedade
		Educação, Cultura e Sociedade
		Sociologia das diferenças
		Geografia e movimentos sociais
		Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas
		Estudos culturais
		Teoria Antropológica
		História, poder e cidadania
		Sociologia do Lazer
		Corpo, gênero e sexualidade
São Luís	Pedagogia	Educação e a mulher
		Educação e a terceira idade
		Educação não escolar
		Historiografia da educação brasileira
		Fundamentos antropológicos da educação

		Direitos humanos, interculturalidade e inclusão
		História e política para a educação étnico-racial e bilingue
		Etnometodologias e práticas da educação indígena
		Educação e diversidade cultural
		Educação indígena
		Direitos humanos, interculturalidade e inclusão
		Educação para a saúde
		Poder, controle social e práticas educativas
		Direitos humanos, interculturalidade e inclusão
		currículo
		Educação especial
São Luís	Ciências Sociais	Antropologia IV
		Sociologia da família
		Sociologia da sexualidade
		Antropologia I
São Luís	Filosofia	Ética e Cidadania
São Luís	Geografia	Não consta
São Luís	História	História moderna: religião, cultura e sociedade
		História antiga
		História medieval
		História indígena e indigenismo
		História do maranhão republicano
		História da África antiga
		Educação especial
São Luís	Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro- Brasileiros	Educação, Gênero e Sexualidade
		Filosofia e diversidade
		Literatura africana e afro-brasileira I
		Educação em direitos humanos
		História da educação
		Eixo interdisciplinar grandes pensadores(as) africanos(as) E da diáspora
		Eixo interdisciplinar políticas antirracista no mundo
		Gestão e políticas públicas em relações étnico-raciais
		Movimentos sociais e relações étnico-raciais na américa Latina
		Geografia da África I: população, cidades e geoconomia
		Geografia da África II: recursos, riscos e conflitos
		Socioambientais
		Sociologia geral
		Antropologia e cultura
		Sociologia africana

		África: historiografia, sociedades e culturas da Antiguidade
		Currículo
		Educação das relações étnico-raciais I
		Educação das relações étnico-raciais II
		Educação escolar quilombola
		África e suas linguagens
Ciências da Saúde		
Pinheiro	Educação Física	Cultura corporal e diversidade étnico racial
		Metodologia no Ensino da Natação
		Capoeira na Escola
São Luís	Educação Física	Cultura corporal e diversidade étnico racial
		Fundamentos e Metodologia no Ensino da Natação
		Capoeira na Escola
Ciências Exatas e da Terra		
Bacabal	Física	Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas
		Educação para diversidade
		Educação, cultura e sociedade
		Genética e evolução
Bacabal	Educação do campo – Ciências da Natureza e Matemática	Não consta
Grajaú	Química	Identidade e Gênero Nas Religiões de Matrizes Africanas
		Educação Para a Diversidade
		Educação, cultura e sociedade
		Genética e evolução
São Bernardo	Química	Identidade e Gênero Nas Religiões de Matrizes Africanas
		Genética e evolução
		Educação Para a diversidade
		Educação, cultura e sociedade
São Luís	Física	Não consta
São Luís	Matemática	Política Educacional Inclusiva III
		Cultura e Ética Profissional

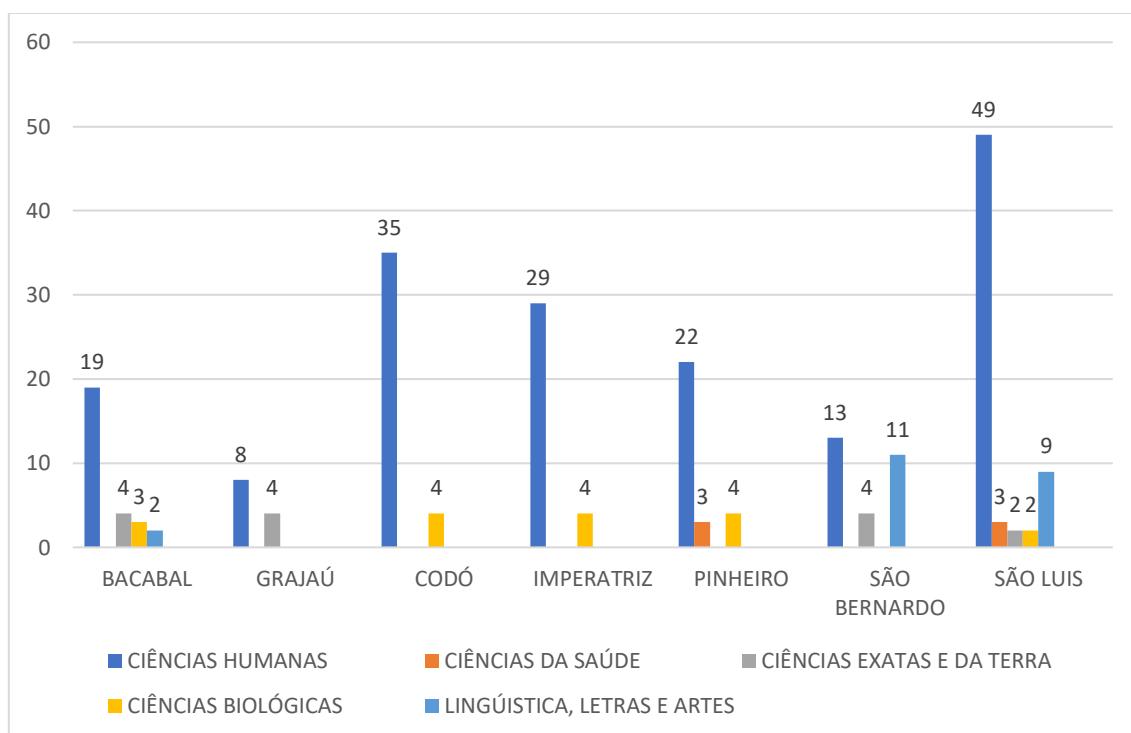
São Luís	Química	Não consta
Ciências Biológicas		
Bacabal	Biologia	Educação para diversidade
		Genética e evolução
		Instrumentação para o ensino de ciências naturais
Codó	Biologia	Identidade e Gênero Nas Religiões de Matrizes Africanas
		Genética e evolução
		Educação Para a Diversidade
		Educação, cultura e sociedade
Imperatriz	Biologia	Identidade e Gênero nas Religiões de Matrizes Africanas
		Educação para a Diversidade
		Educação, cultura e sociedade
		Genética e Evolução
Pinheiro	Biologia	Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas
		Genética e Evolução
		Educação para diversidade
		Educação, cultura e sociedade
São Luís	Ciências Biológicas	Genética II
		Metodologia do Ensino em Ciências e Biologia
Lingüística, Letras e Artes		
Bacabal	Letras-Português	Educação para diversidade
		Educação em direitos humanos e ética* disciplina suprimida em 2019
São Bernardo	Música	Currículo e cotidiano escolar
		Formação de professores e prática docente na Contemporaneidade
		Linguagem e diversidade: pesquisa e intervenção escolar
		Educação musical inclusiva e direitos humanos
		Educação e direitos humanos
São Bernardo	Linguagens e códigos/ língua portuguesa	Currículo e cotidiano escolar
		Formação de professores e prática docente na Contemporaneidade
		Linguagem e diversidade: pesquisa e intervenção escolar
		Educação e direitos humanos
		Literatura infanto-juvenil
		Linguística aplicada ao ensino de língua materna

São Luís	Artes Visuais	Cultura imaterial regional
		Educação Especial
São Luís	Letras- Espanhol	Não consta
São Luís	Letras- Francês	Não consta
São Luís	Letras - Inglês	Não consta
São Luís	Letras – Libras	Processos e métodos na alfabetização de jovens e adultos
		Cultura e identidade surda
		História e cultura africana e indígena
São Luís	Música	Música e Cinema
		Fundamentos e Práticas da Educação Musical I
		História da Música Brasileira II
São Luís	Teatro	Disciplina: História do Teatro II
Ciências Agrárias		
Bacabal	Educação do campo – Ciências Agrarias	Não consta

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Diferentemente da UFAL, o denominador comum é a disciplina “Educação Para Diversidade”, porém, não aparece em todas as licenciaturas, e algumas não constam sequer uma disciplina voltada ao gênero. Observamos que na UFMA é mais acentuada a inexistência de licenciaturas que abordam a temática de gênero, repetindo a situação já narrada no quadro anterior da UFAL, com pouquíssima dedicação ao tema.

Percebe-se, ainda, que dentro de uma mesma instituição universitária, na mesma região, há uma diferença substancial de como essa temática é abordada, a depender de decisões particulares do corpo acadêmico. Este aspecto ocorre por inexistir uma recomendação específica, uma obrigatoriedade e um impulso normativo nessa seara da formação humanista do indivíduo, priorizando conhecimentos mais técnicos e imediatos, voltados para o mercado de trabalho.

Gráfico 3: Disciplinas por *campus* e área de conhecimento - UFMA

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Assim como UFAL, as áreas de conhecimento que não exploram a temática de gênero com base nas disciplinas são as engenharias, ciências sociais aplicadas, e ciências agrárias, que não possuem disciplinas voltadas à temática.

Após uma vasta análise de cada curso, disciplina, ementa e Projeto Político Pedagógico, foi realizado um novo levantamento para saber qual a carga horária e o percentual que os referidos cursos destinam para a temática de gênero, como podemos visualizar nos quadros abaixo.

Quadro 8: Análise de carga horária e percentual que a temática de gênero representa na matriz curricular - UFMA

<i>Campus</i>	Curso	C.H. total do curso	C.h obrigatórias que abordam a temática	C.H. eletivas que abordam a temática	Soma da C. H. total da temática (obrigatória e eletiva)	Porcentagem que aborda a temática (obrigatória)	Porcentagem que aborda a temática (eletiva)	Soma da porcentagem que aborda a temática (obrigatória e eletiva)
---------------	-------	---------------------	---	--------------------------------------	---	---	---	---

São Luís	Interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros	3300	960	240	1200	29,09%	7,27%	36,36%
Codó	Pedagogia	3200	180	960	1140	5,63%	30,00%	35,63%
São Luís	Pedagogia	3255	210	780	990	6,45%	23,96%	30,41%
Imperatriz	Pedagogia	3495	180	780	960	5,15%	22,32%	27,47%
Codó	História	3285	210	720	930	6,39%	21,92%	28,31%
Pinheiro	História	3285	270	660	930	8,22%	20,09%	28,31%
Sertão	Pedagogia	3478	696	112	808	20,01%	3,22%	23,23%
Bacabal	Sociologia	3315	300	480	780	9,05%	14,48%	23,53%
Imperatriz	Sociologia	3315	300	480	780	9,05%	14,48%	23,53%
São Bernardo	Sociologia	3315	270	480	750	8,14%	14,48%	22,62%
Sertão	Letras	3233	403	108	511	12,47%	3,34%	15,81%
Grajaú	Geografia	3330	60	420	480	1,80%	12,61%	14,41%
São Luís	História	3045	420	0	420	13,79%	0,00%	13,79%
Bacabal	Filosofia/Ciências Humanas	2880	135	225	360	4,69%	7,81%	12,50%
Pinheiro	Filosofia	3315	105	240	345	3,17%	7,24%	10,41%
São Bernardo	Linguagens e códigos/ língua portuguesa	3780	90	240	330	2,38%	6,35%	8,73%
São Bernardo	Música	3180	45	240	285	1,42%	7,55%	8,96%
São Luís	Ciências sociais	3345	120	120	240	3,59%	3,59%	7,17%
Bacabal	Biologia	3270	210	0	210	6,42%	0,00%	6,42%
Bacabal	Física	3360	90	120	210	2,68%	3,57%	6,25%
Grajaú	Química	3330	90	120	210	2,70%	3,60%	6,31%
Codó	Biologia	3330	90	120	210	2,70%	3,60%	6,31%
Imperatriz	Biologia	3330	90	120	210	2,70%	3,60%	6,31%
Pinheiro	Biologia	3360	90	120	210	2,68%	3,57%	6,25%
São Bernardo	Química	3300	90	120	210	2,73%	3,64%	6,36%
Pinheiro	Educação Física	3795	0	180	180	0,00%	4,74%	4,74%
São Luís	Educação física	3365	60	120	180	1,78%	3,57%	5,35%
São Luís	Letras - libras	3435	120	60	180	3,49%	1,75%	5,24%
São Luís	Música	2955	0	180	180	0,00%	6,09%	6,09%
Bacabal	Letras – Português	3415	135	0	135	3,95%	0,00%	3,95%
São Luís	Ciências biológicas	3930	120	0	120	3,05%	0,00%	3,05%
São Luís	Matemática	2870	60	60	120	2,09%	2,09%	4,18%
São Luís	Artes visuais	3285	120	0	120	3,65%	0,00%	3,65%
São Luís	Teatro	3105	75	0	75	2,42%	0,00%	2,42%

São Luís	Filosofia	2910	0	45	45	0,00%	1,55%	1,55%
Bacabal	Educação do campo – Ciências da Natureza e Matemática	4545	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
Bacabal	Educação do campo – Ciências Agrárias	8926	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
Chapadinha	Ciências Biológicas	3290	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
São Luís	Física	3300	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
São Luís	Química	3915	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
São Luís	Geografia	3885	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
São Luís	Letras – espanhol	4180	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
São Luís	Letras – francês	3980	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
São Luís	Letras - inglês	4180	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Como pode ser percebido, dentre as duas instituições estudadas, o curso com abordagem mais significativa da temática de gênero é “Interdisciplinaridade em Estudos Africanos e Afro-brasileiros”. Historicamente, é este um curso recente, sendo o primeiro no Brasil a tratar desta temática específica, implementado em 2015 na UFMA. Sua carga horária total é de 3.300 horas, destinando 36,36% (1.200 horas) para a temática de gênero e diversidade – é também o curso com a maior carga horária obrigatória da tabela, com 960 horas ou 29,09% da matriz curricular em comento.

De acordo com o Portal Padrão UFMA, o curso é a para “profissionais para a docência nos anos finais do ensino fundamental na área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), no ensino médio, na área de História, e para atuação nas secretarias municipais e estaduais de educação. O curso reúne conhecimentos das Ciências Humanas, com o objetivo de aplicá-los no ensino de história da África e de cultura africana e afro-brasileira”.

Outro curso com índice relevante destinado à temática de gênero é o curso de Pedagogia, *campus* Codó, com 35,63%. É o curso da tabela que figura com a maior carga horária eletiva, com 960 horas ou 30% (3200 de carga horária total).

Todavia, em relação à grande maioria dos cursos da UFMA, observamos uma porcentagem mais alta nas disciplinas eletivas em relação às temáticas de gênero. O que seria um dado interessante a se analisar, acende-nos, na verdade, uma nova preocupação,

pois as eletivas, pelo seu próprio caráter, não asseguram que o aluno irá obrigatoriamente cursá-las.

O que garante que o aluno irá optar por essa disciplina? Sendo muito voltado ao interesse pessoal e não à regulamentação e necessidade de conceber essa temática com um caráter obrigatório, percebe-se que há iminente risco de estudantes sequer virem a cruzar com tais temáticas, eis que, repete-se: a disciplina é meramente opcional. Se obrigatórias fossem, seria possível garantir o contato com conteúdos de gênero nas licenciaturas de todas as áreas, o que auxiliaria a desconstruir preconceitos, ao ofertar esta discussão em cursos historicamente pouco inclinados a tais problemáticas sociais.

A seguir, o quadro de análise da UFAL:

Quadro 9: Análise de carga horária e percentual que a temática de gênero representa na matriz curricular - UFAL

<i>Campus</i>	Curso	C.H. total do curso	C.h obrigatórias que abordam a temática	C.H. eletivas que abordam a temática	Soma da C. H. total da temática (obrigatória e eletiva)	Porcentagem que aborda a temática (obrigatória)	Porcentagem que aborda a temática (eletiva)	Soma da porcentagem que aborda a temática (obrigatória e eletiva)
A.C Simões	Ciências sociais	3222	342	576	918	10,61%	17,88%	28,49%
A.C Simões	História	3366	570	162	732	16,93%	4,81%	21,75%
A.C Simões	Letras - inglês	3078	568	152	720	18,45%	4,94%	23,39%
A.C Simões	Pedagogia	3540	486	144	630	13,73%	4,07%	17,80%
Arapiraca	Química	3760	162	270	432	4,31%	7,18%	11,49%
A.C Simões	Letras – português	2920	140	292	432	4,79%	10,00%	14,79%
A.C Simões	Letras – espanhol	3283	432	0	432	13,16%	0,00%	13,16%
A.C Simões	Educação física	3264	180	216	396	5,51%	6,62%	12,13%
Arapiraca	Pedagogia	3574	342	0	342	9,57%	0,00%	9,57%
A.C Simões	Letras - libras	3220	258	54	312	8,01%	1,68%	9,69%
Sertão	História	3412	252	54	306	7,39%	1,58%	8,97%
Arapiraca	Educação física	3748	288	0	288	7,68%	0,00%	7,68%
A.C Simões	Letras – francês	3200	232	0	232	7,25%	0,00%	7,25%

Arapiraca	Ciências biológicas	3547	228	0	228	6,43%	0,00%	6,43%
Sertão	Geografia	3548	216	0	216	6,09%	0,00%	6,09%
A.C Simões	Teatro	3556	162	54	216	4,56%	1,52%	6,07%
Arapiraca	Letras português	3598	108	72	180	3,00%	2,00%	5,00%
A.C Simões	Ciências biológicas	3581	168	0	168	4,69%	0,00%	4,69%
Arapiraca	Matemática	3480	162	0	162	4,66%	0,00%	4,66%
Arapiraca	Física	3444	162	0	162	4,70%	0,00%	4,70%
A.C Simões	Filosofia	3494	144	0	144	4,12%	0,00%	4,12%
A.C Simões	Geografia	3200	130	0	130	4,06%	0,00%	4,06%
A.C Simões	Dança	3467	90	36	126	2,60%	1,04%	3,63%
A.C Simões	Física	3160	120	0	120	3,80%	0,00%	3,80%
A.C Simões	Matemática	3220	114	0	114	3,54%	0,00%	3,54%
A.C Simões	Química	3212	114	0	114	3,55%	0,00%	3,55%
A.C Simões	Música	3500	54	36	90	1,54%	1,03%	2,57%
A.C Simões	Música – canto	3200	54	0	54	1,69%	0,00%	1,69%
A.C Simões	Música – ed. musical	3200	54	0	54	1,69%	0,00%	1,69%
A.C Simões	Música – instrumento	3200	54	0	54	1,69%	0,00%	1,69%

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Com relação à UFAL, o curso de Ciências Sociais da UFAL, campus A.C. Simões – primeiro curso que figura na lista pela Universidade Federal de Alagoas – é o curso com a maior carga horária eletiva desta universidade para estudos de gênero, com 576 horas ou 17,88%, sendo aquele com a maior carga horária total dedicada aos estudos de gênero nesta instituição, com 918 horas ou 28,49% (de uma carga horária total de 3222 horas).

Ainda segundo a tabela acima, o curso que representa a maior carga horária obrigatória para estudos de gênero da UFAL é o curso de Pedagogia, *campus* Sertão, com 696 horas ou 20,01% (das 3478 horas totais exigidas). Se somados ao restante de carga horária eletiva para estudos de gênero (112 horas ou 3,22%), este curso possui apenas 808 horas reservadas à temática, o que representa ínfimos 23,23% da carga horária total do curso. Nesse sentido, destacamos, a partir da observação da tabela e análise dos dados, a insuficiência do percentual para os estudos de gênero esperados para um curso próprio à

formação de profissionais da Educação e que lidarão com complexos desafios reservados ao mercado de trabalho.

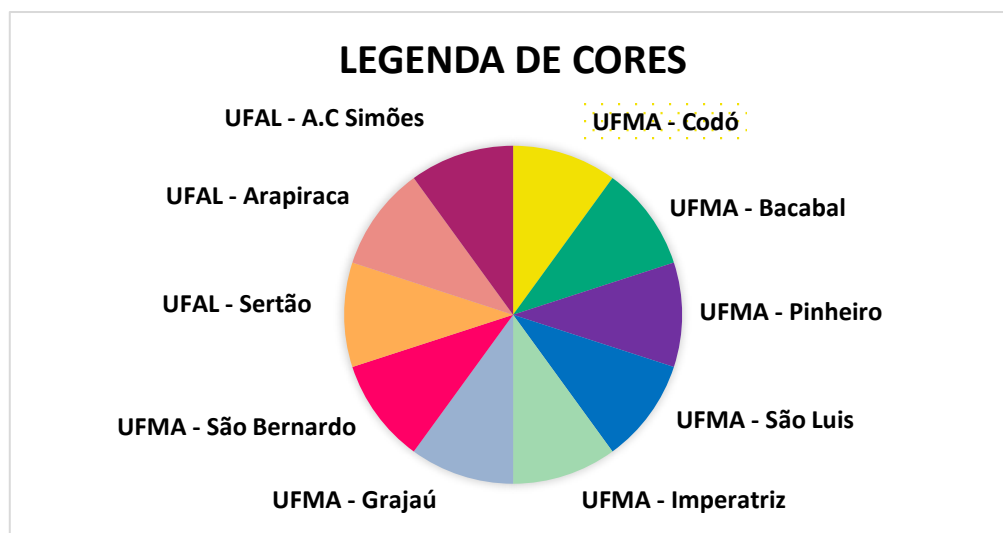
Podemos perceber, comparando os dois quadros, que três cursos da UFMA (“Interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros”, do *campus* São Luís, “Pedagogia” do *campus* Codó e “Pedagogia” do *campus* São Luís) possuem percentuais dedicados à temática de gênero maiores se comparados ao primeiro colocado da UFAL: Ciências Sociais, *campus* A.C. Simões. Estes três cursos se distribuem em Interdisciplinaridade em Estudos Africanos e Afro-brasileiros e Pedagogia.

Buscando proporcionar uma melhor visualização de dados, selecionamos, a partir dos quadros 8 e 9, os dez cursos com maior percentual e os dez cursos com menor percentual acerca da temática de gênero (gráficos 4, 5 e 6)

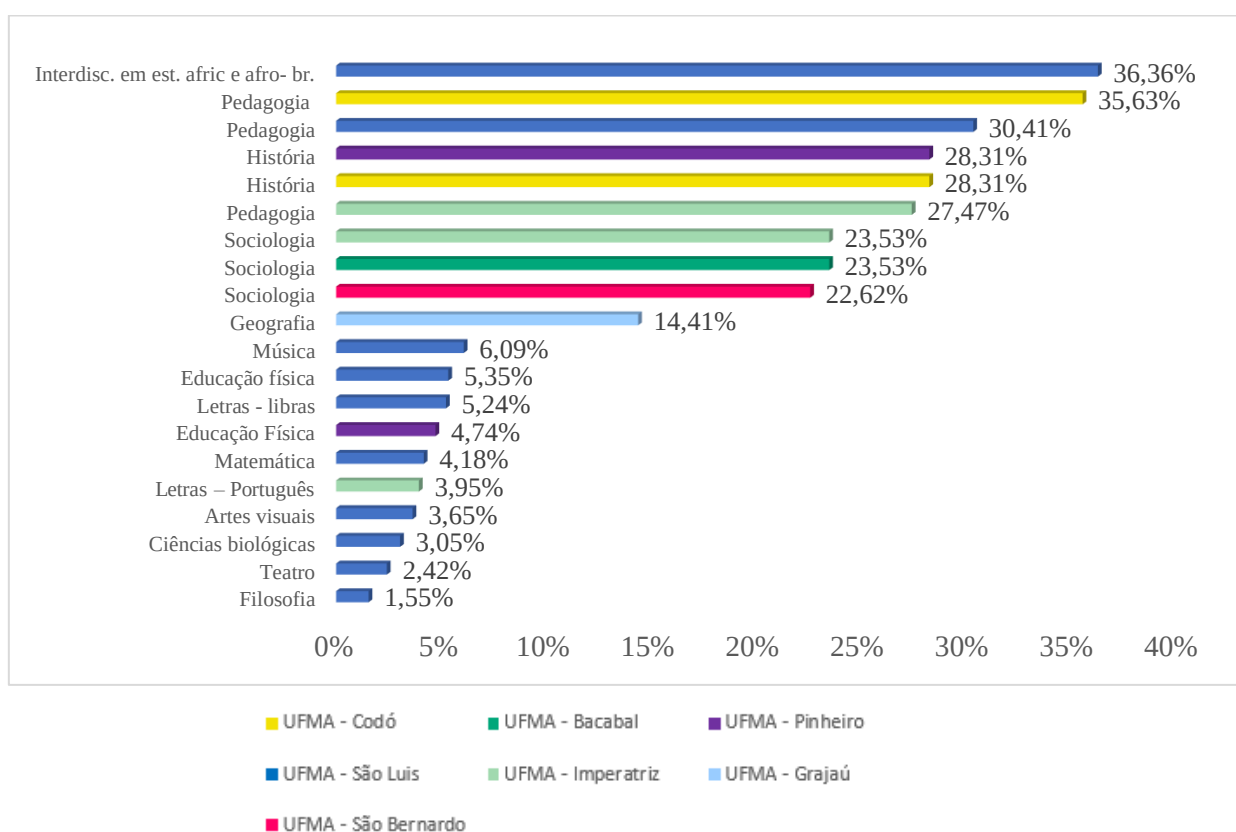
Por oportuno, ressaltamos que excluímos das visualizações os cursos com percentual zerado em relação ao debate de gênero, a saber: Educação do Campo; Ciências da Natureza e Matemática e Educação do Campo; Ciências Agrárias (Bacabal); Ciências Biológicas (Chapadinha); Física; Química; Geografia; Letras – espanhol; Letras – francês; Letras – inglês (São Luís).

Tentando manter um caráter didático ao estudo, segue abaixo, uma legenda de cores que será adotada ao longo do trabalho, nos demais gráficos, para se referir à cada *campus*, guiando o(a) leitor(a) na interpretação dos dados. Lembrando que o *campus* Chapadinha (UFMA) não possui pauta de gênero nas análises realizadas, por isso não está incluído nos gráficos.

Figura 10: Legenda de cores por *campus*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Gráfico 4: Percentual de maior e menor debate de gênero, por curso – UFMA.

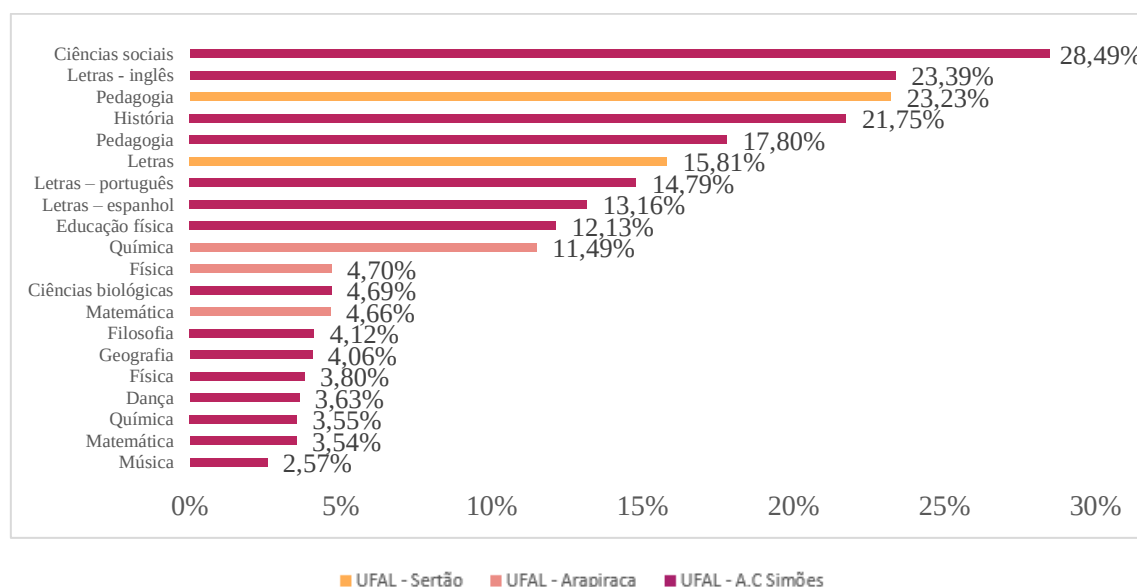
Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Podemos observar que o *campus* de maior representação no gráfico 4 é o *campus* São Luís, da Universidade Federal do Maranhão, sendo repetido dez vezes no total, supostamente por ser o maior *campus* da universidade e, conseqüentemente, ter um maior número de cursos e disciplinas. Aqui, além do curso “Interdisciplinaridade em Estudos Africanos e Afro-brasileiros” ter se destacado, observamos os cursos de “Pedagogia”, “Sociologia” e “História” em maior constância de repetição, sendo cursos da grande área de ciências humanas e sociais que, em geral, tratam sobre formação do indivíduo em contextos sociais, sendo estes debates propícios para abordar gênero.

Entretanto, se constatamos a relevante predominância nos cursos da grande área de ciências humanas e sociais para os estudos de gênero, por quais razões, no gráfico 4, o curso de Filosofia do *campus* São Luís da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) está situado em último lugar? Dois aspectos presenciados ao longo da pesquisa podem subsidiar esta resposta: 1) a princípio, diversos documentos para análise, como PPP’s e Matrizes Curriculares, ainda não se encontram devidamente atualizados nos repositórios e plataformas/dados públicos de acesso, o que pode, em certa medida, comprometer a

análise para cursos/disciplinas específicas; por fim 2) a última atualização da grade curricular do curso de Filosofia *campus* São Luís (UFMA) data de 2009 e, nesse sentido, a disciplina que mais se aproxima da temática de gênero é “Ética e Cidadania” – embora a ausência satisfatória de acesso a dados impeça-nos de atestar esta abordagem.

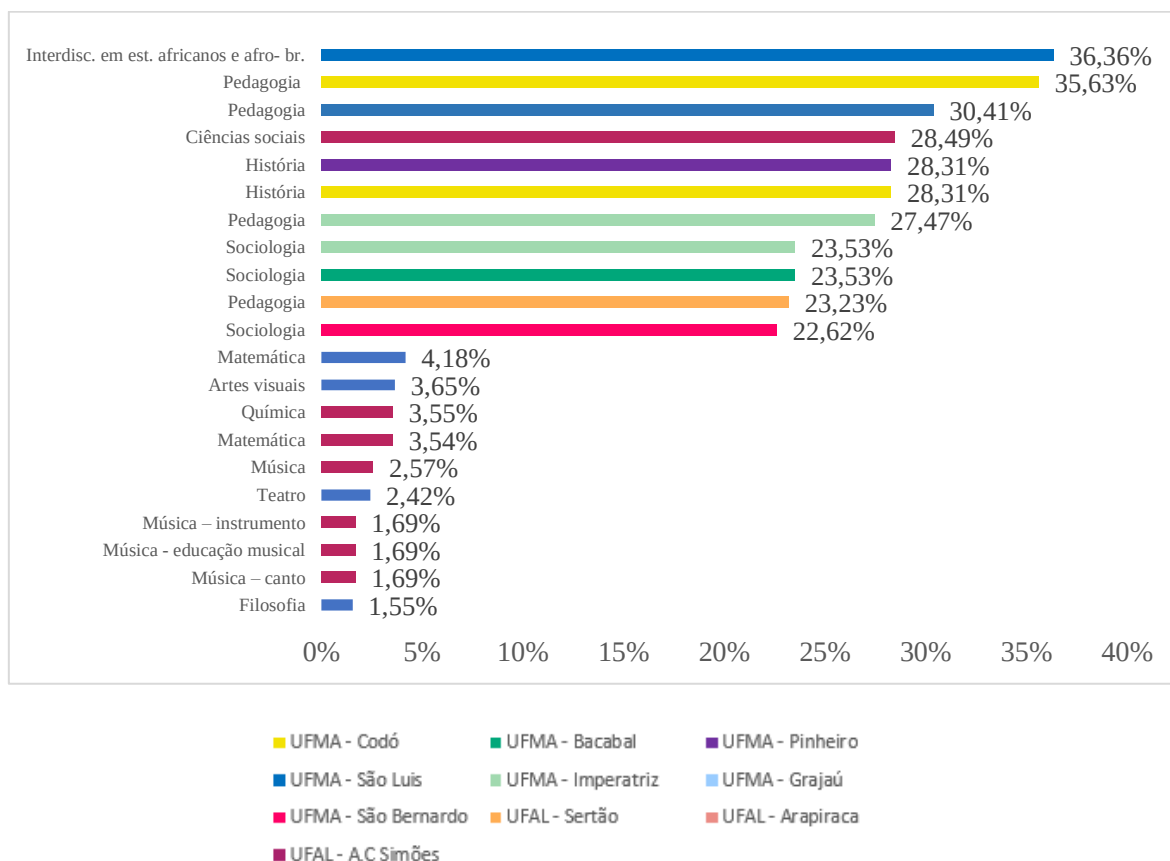
Gráfico 5: Percentual de maior e menor debate de gênero, por curso – UFAL.



Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

De acordo com gráfico acima, o *campus* com maior percentual relativo ao debate de gênero é o A.C. Simões, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ultrapassando a taxa de 20% nos cursos de Ciências Sociais e Letras (Inglês) – uma explicação plausível pode ser atribuída à densidade do *campus*. Outro dado igualmente relevante é que, se observarmos atentamente aos quadros e gráficos anteriores, o debate de gênero está, em sua maioria, concentrando nos cursos da grande área das ciências humanas e sociais. Se estabelecermos como parâmetro uma taxa mínima de 5% como carga horária insatisfatória aos estudos de gênero nos cursos de licenciatura em ambas as universidades, veremos uma concentração considerável de cursos como Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química e Geografia neste percentual, evidenciando, assim, as dificuldades ainda atuais das universidades em trazer uma discussão de gênero aprofundada nestas áreas de conhecimento historicamente ocupadas por homens.

Gráfico 6: Percentual de maior e menor debate de gênero, por curso – UFAL e UFMA



Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Como podemos ver no gráfico 6, reitera-se o que já anunciamos nas linhas anteriores, a saber: o curso “Interdisciplinaridade em Estudos Africanos e Afro-brasileiros” tem uma incidência maior na temática de gênero, por ser um curso recente e com uma preocupação maior em debater questões sociais acerca de gênero e diversidade.

Outra análise significativa é perceber que o curso de “Pedagogia” é repetido quatro vezes no gráfico, dentre os dez cursos que mais abordam gênero, sendo esse dado simbólico, pois a Pedagogia é o principal curso na área da educação e desempenha um papel fundamental na formação de professores, proporcionando uma compreensão profunda dos princípios da educação e preparando para os desafios educacionais que serão encontrados em sala de aula, nas escolas públicas ou privadas.

Na pesquisa intitulada “O Acesso ao Ensino Superior: gênero e raça”, realizada pela autora Delcele M. Queiroz (2001), por meio da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a autora evidencia que as áreas da graduação onde as mulheres negras

apresentam maior participação são as de menor concorrência e prestígio social, logo, geralmente as licenciaturas.

Outro estudo foi realizado a partir da Base do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Uma busca por mulheres negras doutoras e professoras, até 2005, gerou um resultado quantitativo de 249 nomes listados na base nacional. Em torno de cem professoras negras estão vinculadas às Ciências Humanas, apresentando uma intensa concentração em comparação com outras áreas (SILVA, 2010).

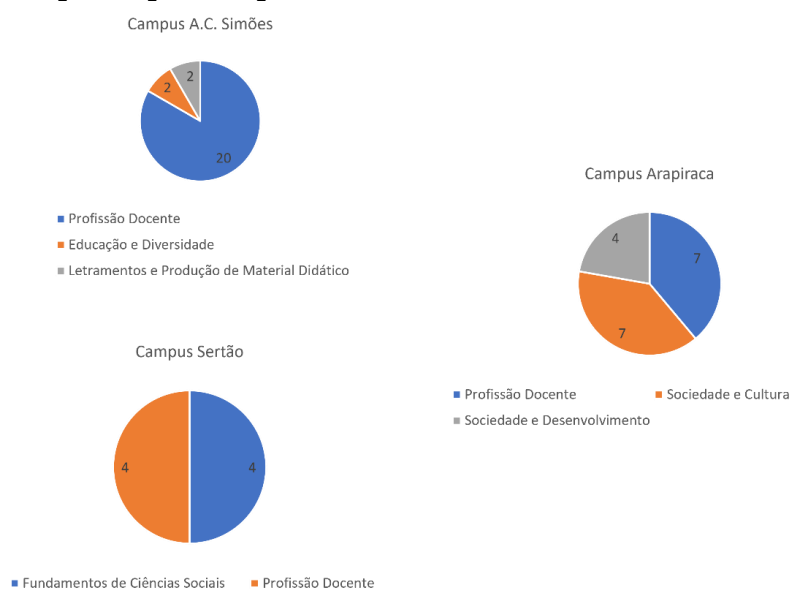
Por sua vez, na UFAL, a disciplina com maior recorrência na temática gênero é “Profissão Docente”, que está presente em 31 cursos de licenciatura, como podemos constatar no quadro e gráfico abaixo:

Quadro 10: Disciplinas por *campus* com maior recorrência – UFAL.

<i>Campus</i>	Disciplina	Quantidade de cursos que ela aparece
Sertão	Fundamentos das ciências sociais	4
	Profissão docente	4
Arapiraca	Profissão docente	7
	Sociedade e cultura	7
	Sociedade e desenvolvimento	4
A.C Simões	Profissão docente	20
	Educação e Diversidade	2
	Letramentos e produção de material Didático	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Gráfico 7: Disciplinas por *campus* com maior recorrência – UFAL



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Para a compreensão do percurso, faz-se necessário então descrever a ementa das disciplinas mais recorrentes de cada universidade, a fim de desvelar quais e como são levantadas as pautas acerca de gênero, no espaço formativo, de acordo com os currículos expressos oficiais.

Na UFAL, a disciplina “Profissão Docente” é a disciplina mais recorrente. No curso de Ciências Sociais, *campus* A.C Simões, por exemplo, a disciplina apresenta-se em sua ementa da seguinte maneira:

A constituição histórica do trabalho docente. A natureza do trabalho docente. Trabalho docente e relações de gênero. A autonomia do trabalho docente. A proletarianização do trabalho docente. Papel do Estado e a profissão docente. A formação e a ação política do docente no Brasil. A escola como *lôcus* do trabalho docente. Profissão docente e legislação. - Projeto Político Pedagógico de Ciências Sociais – UFAL, 2013.

Entretanto, em uma versão do Projeto Político Pedagógico de Ciências Sociais, no atualizada no ano de 2018, passou a exibir em sua ementa as seguintes informações sobre seu foco de atuação: “Estudo da constituição histórica e da natureza do trabalho docente, articulando o papel do Estado na formação e profissionalização docente e da escola como principal *locus* de expressão desse trabalho.”, sendo esta citação, a mesma descrição exposta na ementa do curso de Pedagogia da UFAL.

A disciplina com maior recorrência na UFMA é a de “Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas”, presente em 13 licenciaturas, como visto no quadro e gráfico abaixo:

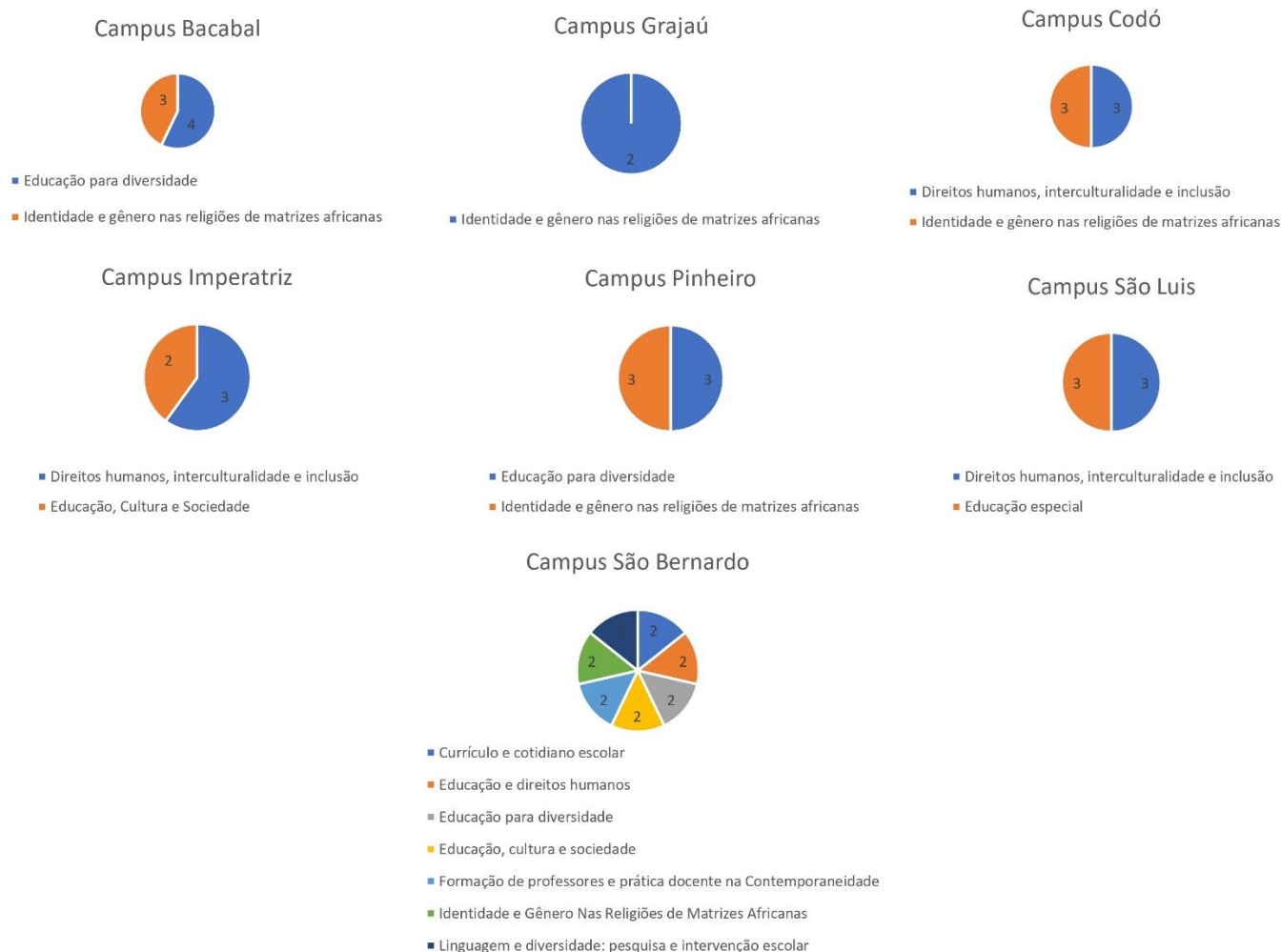
Quadro 11: Disciplinas por *campus* com maior recorrência – UFMA.

<i>Campus</i>	Disciplina	Quantidade de cursos que ela aparece
Bacabal	Educação para diversidade	4
	Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas	3
Chapadinha	-	0
Grajau	Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas	2
Codó	Direitos humanos, interculturalidade e inclusão	3
	Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas	3
Imperatriz	Direitos humanos, interculturalidade e inclusão	3
	Educação, Cultura e Sociedade	2

Pinheiro	Educação para diversidade	3
	Identidade e gênero nas religiões de matrizes africanas	3
São Bernardo	Currículo e cotidiano escolar	2
	Educação e direitos humanos	2
	Educação para diversidade	2
	Educação, cultura e sociedade	2
	Formação de professores e prática docente na Contemporaneidade	2
	Identidade e Gênero Nas Religiões de Matrizes Africanas	2
	Linguagem e diversidade: pesquisa e intervenção escolar	2
São Luís	Direitos humanos, interculturalidade e inclusão	3
	Educação especial	3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Gráfico 8: Disciplinas por *campus* com maior recorrência – UFMA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Na aludida disciplina, Educação para diversidade, está descrito na ementa do curso de Ciências Sociais do *campus* Bacabal, o seguinte trecho:

Os principais aspectos relativos à diversidade na construção das identidades individuais e grupais em nosso país. A dinâmica de exclusão de pessoas e grupos. Preconceitos e discriminação frequentes nas salas de aula, no material pedagógico, nos livros didáticos e paradidáticos, no silêncio dos programas, na mídia. Estratégias e políticas pedagógicas e sociais de combate aos racismos. Identificar a questão da presença feminina na condução dos trabalhos nas religiões de matrizes africanas – Projeto Político Pedagógico de Ciências Sociais – UFMA, 2013.

Sendo esta, uma disciplina que tem por objetivo abordar questões relacionadas à diversidade, identidade, exclusão, preconceito, discriminação e estratégias para combater o racismo, tem-se como pontos-chaves dessa ementa o debate acerca da diversidade individual e em grupo, considerando todos aspectos sociais, das dinâmicas de exclusão existentes e como as estruturas sociais são formadas, reconhecendo e entendendo os preconceitos e discriminações ainda existentes na sociedade e como ele pode afetar o ambiente escolar, consequentemente a sociedade. Tal ementa traz ainda a exploração de políticas públicas, educação antirracista, ações afirmativas, discussões de papéis de gênero, empoderamento feminino. O Projeto Político Pedagógico sugere que a disciplina do curso pode fornecer uma estrutura para o ensino desses temas.

Para um estudo mais minucioso acerca da presente temática, buscou-se em cada curso, disciplina, ementa e Projeto Político Pedagógico, analisar a quantidade de repetições de cada *strings* de busca, para analisar como se abordam as questões de gênero a partir desses termos, conforme se verá a seguir.

Quadro 12: *String* de busca UFAL.

	Gênero	Diversidade	Direitos humanos	Feminismo	Mulher	Sexo
Sertão	16	9	2	2	0	0
Arapiraca	6	13	1	1	0	0
A.C Simões	35	29	12	3	4	0
Total	57	51	15	6	4	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Na UFAL, destaca-se a completa substituição do termo "sexo" por "gênero", o que representa uma expressiva manifestação política. Essa mudança conceitual é um passo significativo no reconhecimento do gênero como uma construção social, em detrimento

do uso do termo "sexo", que se limita à dimensão biológica. Essa transição é particularmente relevante para abraçar e celebrar as diversas identidades de gênero presentes na sociedade.

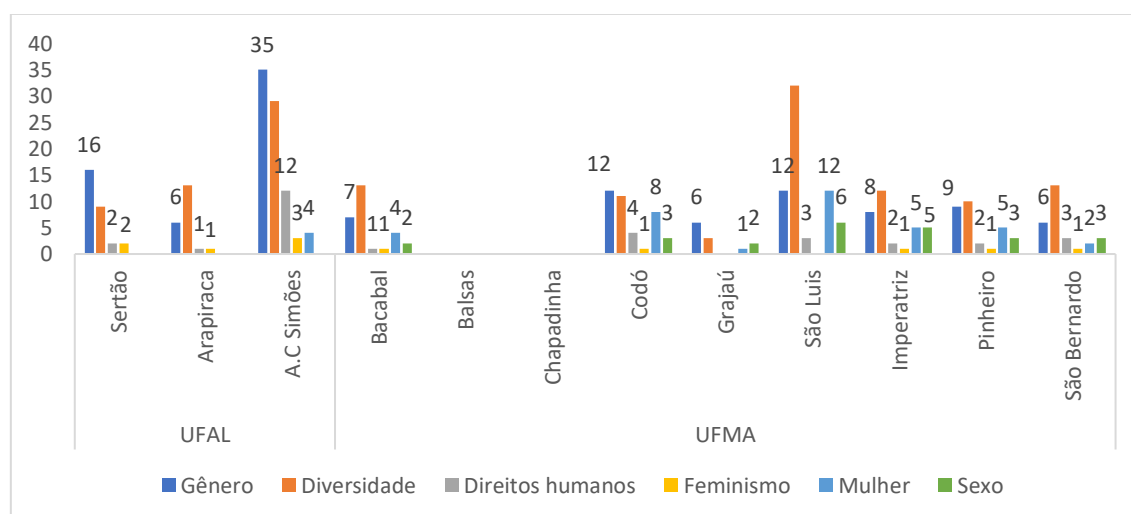
Quadro 13: String de busca UFMA.

	Gênero	Diversidade	Direitos humanos	Feminismo	Mulher	Sexo
Bacabal	7	13	1	1	4	2
Balsas	0	0	0	0	0	0
Chapadinha	0	0	0	0	0	0
Codó	12	11	4	1	8	3
Grajaú	6	3	0	0	1	2
São Luís	12	32	3	0	12	6
Imperatriz	8	12	2	1	5	5
Pinheiro	9	10	2	1	5	3
São Bernardo	6	13	3	1	2	3
Total	60	94	15	5	37	24

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Abaixo, um gráfico das strings de busca para melhor visualização:

Gráfico 9: String de busca UFAL e UFMA.



Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados pesquisados.

Podemos constatar de modo mais imediato, a partir da observação dos quadros acima apresentados, que o conceito de “gênero” na Universidade Federal de Alagoas

(UFAL) é utilizado em maior número se comparado à “diversidade”, e, por sua vez, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a situação se inverte consideravelmente. A UFAL introduz, portanto, o gênero de modo mais explícito e objetivo nos documentos oficiais dos cursos, enquanto a UFMA opta por utilizar com maior frequência a ideia de diversidade. Mesmo a UFAL sendo uma instituição de ensino superior estruturalmente menor em comparação a UFMA, elas estão equilibradas no uso do termo “gênero”. Também estão equilibradas no uso de termos como “direitos humanos” e “feminismo”.

A princípio, podemos inferir que, por parte da UFMA, a utilização do termo “diversidade” permite construir uma discussão mais abrangente, geral, sem uma delimitação e foco específicos nas questões que se referem a gênero. Percebemos, por acréscimo, que a UFMA faz uso da palavra “mulher”, em contraposição à UFAL, que utiliza menos, indicando, aparentemente, uma possível (e gradual) superação da dicotomia “homem x mulher”, substituída por outras identidades que se localizam dentro da dimensão LGBTQIAPN+.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o presente trabalho apresentando um panorama geral da realidade de gênero no Brasil, a partir de dados diversos sobre mercado de trabalho, índices de desigualdade e violências, até, finalmente, chegarmos à dimensão educacional, a qual é o objeto deste estudo, com ênfase no âmbito de duas universidades públicas analisadas comparativamente, a saber: Universidade Federal de Alagoas - UFAL e Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Ainda nas linhas introdutórias fora trazida as especificidades da metodologia de investigação comparativa e pautada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) entre as universidades em comento, tomando como centralidade a questão de gênero nos currículos dos 75 cursos de formação de professores observados e nas produções acadêmicas subsequentemente desenvolvidas. Assim, a triangulação desses dados foi sendo realizada no decorrer do trabalho, conforme a apreensão dos mesmos. Após a introdução, o trabalho foi organizado em mais quatro seções.

Na seção “Estabelecendo as considerações centrais em torno de gênero e sexualidade”, procuramos localizar historicamente o conceito de gênero e suas interseccionalidades, trazendo à discussão autoras como Louro (1997), Beauvoir (1949), Almeida e Soares (2012), Scott (1995), Akotirene (2019), Gonzalez (2020; 2018; 1987; 1984; 1982) e Davis (2016), entre outros, onde pudemos apresentar a diversidade de categorias correlacionadas ao conceito central, dentre elas a ideia de “raça” e “classe social”, originando as subseções “Gênero e raça: uma discussão indissociável” e “Pensando gênero com base na teoria pós-estruturalista e as ressignificações necessárias ao contexto socioeducacional” – nesta última subseção, pudemos demarcar uma determinada compreensão em torno do conceito de “gênero”, questionando valores historicamente circunscritos aos currículos na educação.

Por sua vez, na segunda seção, intitulada “Analisando lógicas de pertencimento das mulheres na atualidade e seus principais desafios na sociedade”, demonstramos, a partir de trabalhos de Pimentel e Dorvillé (2020), Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019), hooks (2013), Hakim (2012), Bezerra (2010) e Blay (2001), etc., como a discussão de gênero e as políticas de acesso e inclusão passaram a fazer parte da agenda nacional dos movimentos sociais, fenômeno atrelado à entrada substancial de mulheres no ensino superior brasileiro, notadamente a partir de 1970 (aspecto reforçado pelos dados expostos). Esta seção gerou outras duas subseções igualmente relevantes, a saber:

“Obstáculos para ascensão social: as violências contra mulheres como um fato real de eliminação de oportunidades” e “Um breve diálogo sobre a invisibilização e as dificuldades do pertencimento das mulheres negras nas posições de destaque na sociedade”.

Na penúltima seção, “O currículo como elemento central de formação: conceitos, teorização e suas implicações gerais”, retomamos retrospectivamente certos acontecimentos históricos que paulatinamente colocam em questão a suposta “neutralidade” do currículo escolar, sobretudo na passagem do século XIX ao XX, constatando que sua elaboração é intrinsecamente afetada pelas relações sociais e de poder. No Brasil, esta discussão se colocou tardiamente, apenas mais intensamente a partir da década de 1990. Observar, portanto, o currículo enquanto socialmente construído nos impulsiona a estimular, na dimensão educacional, novos conceitos e temas contra-hegemônicos, tais como gênero e as pautas que lhe estão associadas. Para esta discussão, foram trazidos abordados autores importantes, tais como Bobitt (1918), Giroux (1988), Apple (1999; 1989), Popkewitz (1994), Goodson (1997) e Moreira e Silva (1999).

Por fim, na última seção, “O que nos mostra a realidade: uma análise comparativa entre a UFAL e a UFMA no tocante à presença dos elementos de ‘gênero’ nos seus currículos”, realizamos um levantamento de dados e análise comparativa detalhada entre as universidades federais de Alagoas e do Maranhão. Foram apresentadas informações como o quantitativo de cursos e a utilização de *strings* de busca para pesquisar publicações nos repositórios das respectivas universidades estudadas, a fim de determinar o impacto da discussão de gênero na produção do conhecimento nestas instituições. Além disso, percorremos pela dimensão empírica da pesquisa, observando o quantitativo de licenciaturas e seus *campi* nas universidades, especificando as disciplinas nos cursos de ambas as universidades, trazendo quadros de percentuais e recorrências em que a temática de gênero é debatida na carga horária dos cursos de acordo com suas ementas, bem como analisando as ementas dos cursos, entre outros aspectos relevantes. Tal mapeamento nos permitiu uma visualização ampla da temática de gênero nos cursos das duas universidades nordestinas.

Assim, com base em todo o exposto, pode-se afirmar que não há como pensar em Educação sem pensar em gênero, classe, raça. São discursos indissociáveis, que ao serem negados, excluem os indivíduos e suas particularidades. Não há como pensar a Educação e negligenciar os corpos, a história, os processos que foram construídos historicamente para incluir/excluir os indivíduos. Não há como fazer uma reflexão sobre currículo, sem

tê-lo como território de disputa e questionar a quem os currículos estão servindo. Por isso, falar de gênero é imperioso para pensar a Educação como prática de liberdade e ferramenta de mudança social, questionando, analisando os avanços, mas também os retrocessos recorrentes que permeiam a sociedade.

No decorrer da pesquisa, alguns percalços foram encontrados. Algumas informações desatualizadas ou até inexistentes em relação ao currículo, para que possamos analisar, por exemplo, a qualidade daquela ementa. Mas, podemos analisar a qualidade do que está sendo trabalhado nos currículos, a partir dos marcos sociais: maior quantitativo de mulheres nas universidades, crescimento de políticas públicas em prol das mulheres. Porém, ainda podemos constatar a insuficiência desse debate, tendo os marcadores de violências e desigualdade em constante crescimento. Negligenciar essa pauta de gênero, não a colocar à disposição dos currículos de todos os cursos de formação de professores, é um retrocesso à luta das mulheres.

Há um percurso que ainda pode ser muito explorado, podendo esse estudo, ser ampliado e realizado em escalas maiores por outro(a)s pesquisadore(a)s que desejem se aprofundar na investigação em outras universidades, as 20 do Nordeste ou até mesmo, todas do Brasil. Também há a possibilidade de obter mais dados e compreender melhor acerca da história das mulheres negras, seu acesso e permanência.

Os dados da pesquisa mostraram-nos diversas possibilidades de inferências, dentre elas, que os debates de gênero em sua maioria, estão em crescimento, porém, ainda realizados com enfoque apenas nos cursos de ciências humanas e sociais. Quando pensamos nos cursos de Ciências Exatas, tomando por exemplo um professor de física que se depara com situações diárias envolvendo perspectivas de gênero, como desigualdades e machismo, fica o questionamento: como o mesmo lidará com essa questão no espaço escolar, ou até mesmo, não reproduzirá esses comportamentos, se, em sua formação, não houve debates suficientes que o preparassem para o mesmo? Podemos também ir além em novos estudos, aumentando o leque para os cursos de bacharelado, pois, não são apenas profissionais da educação que necessitam de pautas progressistas como essa.

Outras perguntas que também ficam para pensarmos o quão essa questão de gênero é forte na sociedade, é que não existe um documento oficial norteador, ou uma lei federal específica no Brasil que exija explicitamente a inclusão de discussões de gênero no currículo do ensino superior e que obrigue as instituições de ensino superior a abordar a temática de gênero. Como vimos, até na BNCC esse termo foi suprimido e as Diretrizes

Curriculares Nacionais não possuem essa temática para o ensino superior. Esse debate fica por responsabilidade das próprias instituições, planos e programas estaduais e municipais, na construção de seus currículos a inserir ou não, e para isso, precisa-se analisar as estruturas hierárquicas e de poder, na própria Educação. Quem são as pessoas que assumem os ministérios e secretarias de Educação e que tem o poder de inserir esses debates? Por que ainda é majoritariamente uma bancada branca, cis, hétero, masculina? Por que nunca houve uma mulher negra ministra do Supremo Tribunal Federal? Por que dos 171 ministros que passaram pela corte, apenas três foram mulheres e a primeira foi indicada apenas no ano 2000? Por que Alagoas e Maranhão foram os únicos estados do Brasil que não contrataram pessoas trans ou travestis em 2022? Está sendo suficiente termos no máximo 36,36% de debates de gênero nas formações de professores?

Mas, cabe ressaltar que, para além dos debates de gênero que há nos currículos expressos, as universidades estão em constante atualização, trazendo cursos complementares, capacitações, oficinas, seminários, eventos que debatem gênero e o pertencimento das mulheres na sociedade, o que possibilita também todas as áreas de formação, não apenas licenciatura e não apenas ciências humanas, estarem em constante atualização. Quanto mais abordamos o assunto, quanto mais em pauta e em evidência se está esse debate de gênero, mais se é pensado sobre o mesmo, mais leis podem ser feitas, mais políticas públicas podem ser pensadas, mais oportunidades podem ser geradas e mais pessoas são capacitadas a difundir sobre o assunto.

Outras evidências no percurso da pesquisa foram que, apesar da UFMA ter o maior quantitativo de licenciatura, *campus*, cursos e alunos, há cursos que não abordam gênero, enquanto na UFAL há o conteúdo em todos os cursos, porém há curso que o abarca em um quantum de apenas 1,69%. Também foi visto que a cota de gênero não existe mais, sendo integrado em outras categorias. Será que é porque as cotas já fizeram seu propósito de reparação histórica? Ou por que querem afastar novamente as mulheres da Universidade?

A formação de professores desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimentos, valores e atitudes aos alunos, sendo essencial que os educadores estejam preparados para abordar questões de gênero de maneira sensível, inclusiva e informada, observando-se, assim, que a pauta de gênero que se fez presente nesse trabalho é essencial para preparar os professores com foco em uma abordagem inclusiva, tendo recursos para debater no âmbito educacional, integrando a perspectiva de gênero em todas disciplinas, desconstruindo estereótipos e auxiliando no combate ao racismo, discriminação,

machismo, sexismo e outras formas de opressão, repensando os moldes sociais discriminatórios e meios de rompê-los.

A educação é transformadora. O conhecimento é engrandecedor. Ter um corpo de profissionais capacitados, aptos a promover um amplo debate em sala de aula, e assumindo um papel de compromisso político, problematizando questões e trazendo reflexões, iniciando essa trajetória na universidade e se estendendo ao ensino básico através dos profissionais da educação é o que se almeja. Não se busca aqui, romantizar a educação e colocar toda a responsabilidade social do mundo na mão dos professores. Não cabe aqui dizer qual seria o tipo ideal de educação, se é que ele existe. Mas, cabe-nos, parafraseando Freire (1979, p.84) asseverar que “a educação não muda o mundo, muda as pessoas, e as pessoas transformam o mundo”. Assim sendo, quem escolhe a Educação, opta por um caminho longo, de muita luta, posicionamento, diálogo, debates, com um propósito social de oportunizar espaços e garantir direitos.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p. ISBN 978-85-98349-69-5

ALMEIDA, J. S. de; SOARES, M. **Mudaram os tempos; mudaram as mulheres?** Memórias de professoras do Ensino Superior. Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 17, n. 2, p. 557-580, jul. 2012.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

APPLE, M. W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio F.;

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. Rev. E Ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

Araujo EM de, Caldwell KL, Santos MPA dos, Souza IM de, Rosa PLFS, Santos ABS dos, Batista LE. **Morbimortalidade pela Covid-19 segundo raça/cor/etnia: a experiência do Brasil e dos Estados Unidos**. Saúde debate [Internet]. 30º de junho de 2022 [citado 24º de maio de 2023]; 44(special 4 Dec):191-205. Disponível em: <https://revista.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/4430>

ARUZZA, C. BHATTACHARYA, T. FRASER, N. (2019). **Feminismo para os 99%**. Um Manifesto. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. São Paulo, 2019. Disponível em: < <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf> >. Acesso em: 21/03/2023

Ávila, M. L. **72% das mulheres vítimas de assassinato em AL são negras**. Agência Tatu, 2021. Disponível em: <<https://www.agenciatatu.com.br/noticia/72-das-mulheres-vitimas-de-assassinato-em-al-sao-negras/>>

BAIRROS, L. (1990). **A mulher negra e o feminismo**. In: COSTA, A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (orgs). Relatório do Seminário Nacional: o feminismo no Brasil – reflexões teóricas e perspectivas. 2. ed. Salvador: NEIM/UFBA, 2008. p. 139-145.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980

BELTRÃO, K. I; ALVES, J. E. D. **A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>>. Acesso em: 20/03/2021.

BEZERRA, N. **Mulher e Universidade**: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. Conferência Internacional sobre os Sete Saberes, 2010, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8. Disponível em: <www.mpba.mp.br/files/artigostesesdissertacoes> Acesso em: 20/03/2023

BLAY, E. A. **8 de março: conquistas e controvérsias**. 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. Lei da Importunação Sexual. Lei 13.718, de 24 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei de técnicas contraceptivas. Lei 14.443, de 2 de setembro de 2022.

BRASIL. Lei do Acompanhante. Lei nº 11.108, de 7 de abril de 2005.

BRASIL. Lei do Feminicídio. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.

BRASIL. Lei dos Delitos informáticos. Lei n 12.737, de 30 de novembro de 2012.

BRASIL. Lei Joanna Maranhão. Lei nº12.650, de 17 de maio de 2012.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n.º11.340, de 7 de Agosto de 2006.

BRASIL. Lei nº 12.015, de 7 de Agosto de 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero. Durban, 2001. Anais..., p. 1-6.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Diretório de Grupos de Pesquisa**. Disponível em: < <https://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 5 mar. 2023.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DADOS Abertos UFMA: Superintendência de tecnologia da informação. In: **Website**. Disponível em: <https://dadosabertos.ufma.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016. pp. 62- 78; pp.119-132.

FERREIRA, M. P. Currículo, Gênero E Sexualidade: Questões Indispensáveis À Formação Docente. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 9, n. 12, p. 37-56, mai. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2995/3043>>. Acesso em: 20/03/2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**, 2023. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>>

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAE. Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional: Centro de Educação (CEDU). Universidade Federal de Alagoas. In: **Quem somos?**. [S. l.]. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/pesquisa/grupos-de-pesquisa/gae>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GAMBOA, S.A.S. **O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo**. Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, out. 2010 – mar. de 2011

GIROUX, H. A. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIURIZATTO MEDEIROS, A. J.; BARRETTO, E. S. GÊNERO E CIÊNCIA: SILENCIAMENTOS E PERDAS. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 10, n. 2 e 3, 2022. DOI: 10.9771/rf.v10i2 e 3.42950. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42950>. Acesso em: 24 maio. 2023.

GONÇALVES, R. **A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior**. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 12, p. 350, 2018. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/download/7358/4266/18310>>

GONZALES, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, São Paulo, p. 223-244, 1987.

GONZALEZ, L. (1984) **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 238. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile...> NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

GONZALEZ, L. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. **A democracia racial: uma militância**. Entrevista à Revista Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) em 1985, republicada em UAPÊ Revista de cultura n.º 2 – “Em cantos do Brasil”, 1982.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HAKIM, C. **Capital erótico**. Rio de Janeiro: Best Business, 2012.

HULTIN, M. **Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling?** Career consequences of occupational sex segregation. *Work and occupations*, v. 30, n. 1, pp. 30-61. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - EDUCA IBGE. **Mulheres brasileiras na educação e no trabalho**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior** Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 19/03/2023

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Percepções sobre a violência e o assédio contra mulheres no trabalho**. 2020. Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/percepcoes-sobre-a-violencia-e-o-assedio-contra-mulheres-no-trabalho-instituto-patricia-galvao-locomotiva-2020/>>

IPEA. **Atlas da Violência**, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 21/03/2022

IPEA. **Atlas da Violência**, 2022. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/244/atlas-2022-infograficos>>. Acesso em: 21/05/2022

LOURO, G. L. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1 ed. São Paulo: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEDEIROS, C. P. **Mulheres Negras**: racismo, identidade e discurso étnico. Mosaico Social - Revista do Curso de Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, v. 2, p. 11-21, 2004.

MOREIRA, A.F.B; SILVA, T. T. da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio F.;

NASCIMENTO, J. **O feminicídio das mulheres negras no Estado de Alagoas**: aspectos sócio-históricos de vulneração e políticas públicas preventivas e de enfrentamento. Orientador: Elaine Cristina Pimentel Costa. 2022. Dissertação/Tese (Pós-Graduação em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, [S. l.], 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **desigualdades de gênero no emprego são maiores do que se pensava**. 2023. Disponível em: https://www.ilo.org/lisbon/temas/WCMS_650874/lang--pt/index.htm. Acesso em 22/06/2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS (Coord.), (1993). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas (D. Caetano, Trad). Porto Alegre (RS): Artes Médicas.

PARAÍSO, M. A. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago.,2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf> Acesso em 29 mar. 2011.

PEREIRA, C. S.; PEREIRA, A. L.; POCAHY, F. **Mulheres negras no ensino superior**: ressonâncias e(m) escrituras. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1360–1377, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i3.67872. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67872>. Acesso em: 19 maio. 2023.

PIMENTEL, E.; DORVILLE, E. M. **Gênero, violência e racismo**: reflexões sobre violência contra as mulheres no Brasil a partir de uma perspectiva feminista e antirracista4. REVISTA LIBERDADES, v. 11, p. 361-384, 2020.

PINHO, A. **Mulheres negras são hoje maior grupo nas universidades públicas do país**. Folha, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais.shtml>

PIRES, M. A. **Gênero e sexualidade nos currículos de formação em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

POPKEWITZ, T. S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder**. In: T. T. Silva (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 1994

PORTAL UFAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. In: **WEBPAGE**. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PORTAL UFMA: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. In: **WEBPAGE**. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site>. Acesso em: 23 mar. 2023.

REPOSITÓRIO Institucional da Universidade Federal do Maranhão: **Núcleo Integrado de Bibliotecas** (NIB). Disponível em: <https://repositorio.ufma.br/jspui/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RIUFAL: **Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas**. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RODRIGUES, M. U. (Org.). **Análise de Conteúdo** em pesquisas qualitativas na área da Educação Matemática. Curitiba, PR: Editora CRV, 2019.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul./dez. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 20/03/2023.

SIGAA UFAL. SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS. In: **Núcleo de tecnologia da informação (UFAL)**. Disponível em: <https://sigaa.sig.ufal.br/sigaa/public/curso/curriculo>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SIGAA UFMA. SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS. In: **Superintendência de Tecnologia da Informação (UFMA)**. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

THE SOJOURNER TRUTH PROJECT. Why is there more than one version of Sojourner Truth's famous 1851, "**Ain't I a Woman**" speech?". Disponível em: <https://www.thesojournertruthproject.com/>

UFAL em números: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. In: **Total de alunos por situação**. Disponível em: <https://numeros.ufal.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

UFAL, **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL**: coleção UFAL e políticas públicas de gestão na educação superior. Maceió: EDUFAL: Proest, 2020.

VELHO, Gilberto. **Violência, reciprocidade e desigualdade**: Uma perspectiva antropológica. In: VE-LHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (Orgs.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1996.

WOLF, N. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992