



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



SIMONE CRISTINA SILVA SIMÕES

**CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA
UFMA/CODÓ:**

Criando espirais de conhecimento com o olhar discente

**SÃO LUÍS
2020**

SIMONE CRISTINA SILVA SIMÕES

**CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA
UFMA/CODÓ:**

Criando espirais de conhecimento com o olhar discente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raimunda Nonata da Silva Machado.

Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

SÃO LUÍS
2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Simões, Simone Cristina Silva.

CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE
PEDAGOGIA UFMA/CODÓ : Criando espirais de conhecimento com
o olhar discente / Simone Cristina Silva Simões. - 2020.
198 p.

Orientador(a): Raimunda Nonata da Silva Machado.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Formação Docente. 2. Gênero. 3. Pedagogia. 4.
Sexualidade. 5. Universidade Federal do Maranhão/Codó. I.
Machado, Raimunda Nonata da Silva. II. Título.

SIMONE CRISTINA SILVA SIMÕES

**CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA
UFMA/CODÓ:**

Criando espirais de conhecimento com o olhar discente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social. **Orientadora:** Prof^a. Dr^a. Raimunda Nonata da Silva Machado. **Bolsa:** Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Raimunda Nonata da Silva Machado – Doutora
Presidenta (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PPGE

Rodrigo Pedro Casteleira – Doutor
Membro externo
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Franciele Monique Scopeto dos Santos – Doutora
Membro externo suplente
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - PROF-FILO /UFMA

Diomar das Graças Mota – Doutora
Membro interno
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PPGE

Iran de Maria Leitão Nunes – Doutora
Membro interno suplente
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PPGE

Data da defesa: 25/set./2020

Local: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UFMA, São Luís, MA

Dedico esse trabalho à minha mãe, Laurici e ao meu pai Orivaldo, fontes de vida, respeito e aprendizado.

As minhas e aos meus ancestrais e contemporâneos, que nesse, e em outros tempos, caminham junto e me fortalecem física, mental e espiritualmente.

Às amigas e aos amigos que de sua companhia fazem meu lar.

Ao amor, que é cura, lição e fortaleza.

ADÚPÉ¹

Às leitoras e leitores desse trabalho, *agô*².

Gratidão é ato de sabedoria. Nele reconheço a estrada compartilhada e ascendo aqui, minhas companhias presentes nas lembranças, mantidas em memória, afetos, gestos, palavras, olhares e silêncios. Assim, primeiramente, *adúpé* a toda minha ancestralidade e nossa história (não) contada em África, e na diáspora brasileira, cujos valores de resiliência, cuidado e respeito à família e à comunidade permanecem em mim.

Adúpé à Maria José Fernandes Silva e à Dirce de Oliveira Simões (*in memoriam*), que entre tantas coisas, foram mulheres, pretas, mães, e avós, representações vivas de identidade que cultivaram em mim o apreço, a valorização, a gentileza, a busca dos meus caminhos e a crença em nossa potência e sagrado. Minha criança foi feliz em ter vocês!

Adúpé ao José Jacyntho e ao Geraldo Simões (*in memoriam*), homens, pretos, pais, avôs e partes da construção desse grande emaranhado de memórias e modos de ser familiares. Partiram antes de minha chegada, todavia, deixaram traços de suas passagens aqui, suas histórias representadas em seus filhos e filhas e seus ramos.

Adúpé à Vicentina e à Jane, nossas mais velhas, nossas *griôs*. Fontes inesgotáveis de ensinamentos, histórias, risos, carinho, cuidado, atenção, memórias vivas de nossa comunidade. Alegria dos bons colos, disciplina e conselhos nas dificuldades, voltadas a ver as suas e os seus felizes, realizadas e fortes para a vida, ainda que as dores também nos constituam.

Adúpé à Laurici Helena da Silva, mulher, preta, com nome e sobrenome. Mãe potente, braço forte e protetor, olhar atento, sorriso cativante mesmo que contido; me trouxe à vida e nela me mantém por intermédio de seus ensinamentos ditos, não-ditos, exemplificados e observados ao longo de nossos dias juntas. Pelo seu melhor amor dedicado aprendi a me amar, sobreviver e a me superar.

Adúpé ao Orivaldo Aparecido Simões, homem, preto, de batalha, meu pai. Fonte de risos e dores, crescimentos e reflexões. Quanto mais o tempo passa, mais me percebo olhando para você e minha mãe como espelhos. *Adúpé* por ser o seu melhor, por crescermos e aprendermos juntos cotidianamente.

Adúpé ao Marcus Vinícius Silva Simões, caçula que me estimulou os primeiros afetos sobre o cuidado com o outro e a responsabilidade do amor entre irmãos/ãs. És parceria que se

1 Nós agradecemos.

2 Sua licença.

ajeita em linhas tortas, hoje homem que me atenta ao exercício de aprender a cuidar, proteger e respeitar o que não devo mudar e ser um elo de amor.

Adúpe à madrinha Luíza Aparecida Silva Souza e à tia Luzia Aparecida Silva, educadoras, juízas, anjos, matriarcas, filhas de Maria José e José Jacyntho. Outrora o carinho das brincadeiras e a disciplina para *aprender a amar ser quem se é*, mesmo sem intenção, são hoje tomadas de toda minha atenção e respeito pelas melhores mulheres pretas que puderam ser e partes importantes de como me constituo hoje mulher.

Adúpe às primas e aos primos, nas figuras de Willians, José Victor, Denise, Denílson, Mariane e Amanda pelo amparo na dor, pela alegria dividida, as trocas de ideias e os conselhos, a proteção e os segredos compartilhados, os quais nos levaram a crescer, e que mesmo por caminhos diferentes, a entender o significado de comunidade e família.

Adúpe à Franciele Monique, amiga, companheira, parceira. Pelo aprendizado do amor de uma vida a duas, os sonhos e desejos compartilhados, pela paciência, carinho, cuidado e significado em minha(nossas) vidas.

Adúpe à Joelma Antunes, mulher, preta, amiga, irmã que de um encontro inusitado e uma convivência construída ao longo de alguns anos foi se entranhando no coração, nas memórias, nos consolos, no colo mútuo, nos puxões de orelha pelos quais ajudaram a acordar para uma realidade dolorida, porém possível quando há braços para dividir. Umas das melhores aquarianas da vida!

Adúpe à Raimunda Nonata da Silva Machado, professora, orientadora desta pesquisa e da vida, que com todo esforço e dedicação possíveis e, por vezes, impossíveis, me manteve ativa na produção dessa dissertação. Grata por me fazer despertar para a academia, pretitude, diáspora e a educação, instigando a procura de novos conhecimentos, aprofundamentos e investigações enquanto *devir* mulher negra e acadêmica com seu olhar crítico e afetivo, carinho e zelo;

Adúpe à *Gang* do Mestrado, como nós chamamos. Figuras singulares das quais me aproximei para dividir as dores e doçuras desse processo de trabalho: Adriana Coimbra, Ana Carla de Melo, Claudiane Dias, Cláudio Magno, Elaine Cunha, Keyla Sorene, Leurídes Costa, Regiane Oliveira, sucesso.

Adúpe à Pós-graduação em Educação pela viabilidade da pesquisa e possibilitar momentos de aprofundamento teórico e organizacional e o trabalho com as disciplinas, grupos de pesquisa e eventos organizados; gratidão pela atenção às minhas dúvidas e (des)orientações ao longo desse processo tão caro de apoio. Nas figuras de Andreia, Keyla e Fábio.

Adúpe ao Grupo de Pesquisa em Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), na figura, e aos encontros do Projeto Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas (MAfroEduc), coordenado por minha orientadora, pelas possibilidades de experienciar novas fontes e conhecer novas pessoas, criando laços profissionais e de coleguismo.

À Fundação de Apoio à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) pela bolsa em prol do desenvolvimento pleno da pesquisa na universidade pública e na área da Educação, o que possibilitou maior dedicação na elaboração deste trabalho, participações/organizações de eventos e publicação de trabalhos científicos.

Adúpe às minhas companheiras de pesquisa da turma 19 do Mestrado em Educação UFMA, participantes interessadas e abertas em compartilhar as experiências da formação e colaborar no desenvolvimento da pesquisa.

Adúpe à coordenação de Pedagogia do campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Codó, nas figuras da Prof^a. Ms. Kelly Almeida Oliveira e da técnica Josiane Ribeiro, pela prestimosidade em receber e acatar a minha pesquisa.

Adúpe às formandas e aos formandos da turma 2015 do curso de Pedagogia UFMA campus Codó, hoje profissionais do ensino e da pesquisa em Educação, pela acolhida, pela participação na pesquisa e pelos momentos de aprendizado.

Adúpe. Por minha capacidade de acreditar e viver o amor, crescendo e aprendendo com suas possibilidades que me evolui cotidianamente em uma mulher preta prima, de autovalor, respeito e potência, onde todo sentido complementa-se em ter a volta pessoas incentivadoras, compreensivas e instigadoras como companhia.

Na Filosofia dos povos Bantu, de África, berço de muitas que compõem nosso país, de nada vale o ter, senão para compartilhar e somar para, assim, toda comunidade usufruir e ter alegria. A palavra *UBUNTU* define esse modo do pensar.

Marcamos e somos marcadas por nossa(s) comunidade(s). Por isso reconhecer; por isso agradecer.

Adúpe, sigamos!

Asé.

*De todas as pedras do mundo que eu saiba
contornar.
Que das sete quedas da vida eu possa levantar.
Senhora da Mina que mora na cachoeira³, peça
ao Senhor da Pedreira que olhe sempre por
mim me traga a paz verdadeira e felicidade sem
fim.⁴ (MORADA DIVINA, 2010).*

3 Referência à Orixá Oxum, de origem em África e, trazida ao Brasil pelas negras escravizadas. Ialode, grande mãe, seu nome tem referência ao Rio Osún, na Nigéria. Representa o trono do amor e cuida da fertilidade. É senhora das águas doces, das cachoeiras, uma Iyá do amor, carinhosa e protetora das crianças pequenas. Seu dia é o sábado, a cor amarela e seus símbolos são, conforme suas qualidades: o abebé (espelho de mão), odê (coroa), obé (espada) ofá (arco e flecha), enfeites, pulseiras e cascalhos do rio (NAZARETH, 2019)

4 Excerto da música Morada Divina, composta por Teresa Cristina e Arlindo Cruz e interpretada por Teresa Cristina presente no álbum Melhor Assim (ao vivo), lançado em 2010.

RESUMO

A pesquisa apresenta uma cartografia, entendida sob os pressupostos dos estudos de Deleuze e Guatarri, das concepções de gênero e sexualidade na formação de professoras e professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Codó. Objetiva analisar as concepções de gênero e sexualidade, presentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus VII – Codó/MA, no período de 2015 a 2019, sob a ótica das (os) discentes egressas (os), e suas possíveis contribuições na formação docente da região dos cocais. Para tal, alinha-se às teorizações do campo da pós-crítica com inspiração, principalmente, nos estudos decoloniais a fim de: 1) identificar as concepções de gênero e de sexualidade presentes no Projeto Pedagógico do Curso em Pedagogia (PPC) da UFMA, Campus VII – Codó/MA, tendo por base a reformulação curricular de 2018; 2) identificar concepções de gênero e sexualidade nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos pela primeira turma, após reativação do curso, que foi realizada no período de 2015 a 2019, pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFMA/Codó); 3) analisar as concepções de gênero e sexualidade, produzidas pelos (os) discentes recém-formados na turma concluinte em 2019, por intermédio da realização de Oficina Pedagógica; 4) compreender as possíveis contribuições da presença dos estudos de gênero e sexualidade, assim como os possíveis enredos gerados pela falta destes na formação e atuação profissional na Educação Básica. Metodologicamente tem como procedimentos: análise documental do Projeto Político Pedagógico e das monografias associadas ao tema de pesquisa; a realização de Oficina Pedagógica, visando a produção coletiva de conteúdos que constituam uma cartografia, e, são analisados com o auxílio de Bardin (2011) e da Sociopoética de Gauthier (2005). Em conclusão, a pesquisa contribui com novos subsídios acerca da formação de professoras e professores das séries iniciais na perspectiva de fomentar discussões e trabalhos que promovam o entendimento das discussões sobre gênero e sexualidade nos espaços de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Sexualidade. Formação Docente. Pedagogia. Universidade Federal do Maranhão/Codó.

ABSTRACT

This study presents a mapping of gender and sexuality theories in the undergraduate teaching course offered by the Federal University of Maranhao (UFMA) in Codó. It is based on the theories of Deleuze and Guatarri. The objective is to analyze the application of gender and sexuality theories in the teaching course of the University of Maranhao in Codó, Campus VII, from 2015 to 2019. The study presents possible contributions of gender and sexuality theories to the alumni from Cocaís region of Maranhao State in Brazil. Therefore, this study is aligned to post-critical theories and it is inspired by decolonial works to: 1) Identify the policies of gender and sexuality at the teaching faculty handbook of the College of Education of the UFMA, Campus VII in Codó, Maranhao State, after the curricular guidelines from the year of 2018; 2) Identify the elements of gender and sexuality theories presented in the final papers written by the class in 2019; 3) Analyse the ideas of gender and sexuality at the papers made by the alumni of the class of 2015 through an activity called educational masterclass; 4) To acknowledge the contributions from the gender theories, and possible misunderstandings generated by their absence in teachers; undergrad studies, and their professional actions in the elementary schools. The methodology used was: documental analysis of the handbook of the College of Education in Codó and students' papers; the use of Bardin and Gauthier theories to mapping the papers written in an educational masterclass conducted with the students. Therefore, this study contributes to the elementary school teaching and learning courses with new perspectives and comprehensive dialogues on gender and sexuality theories in their colleges or universities.

KEYWORDS: Gender. Sexuality. Undergraduate. Education. Federal University of Maranhão. UFMA. Codó.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Participantes por idade	130
Tabela 2: Participantes por gênero	130
Tabela 3: Participantes por cor	132
Tabela 4: Participantes por renda salarial - referência R\$998,00.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação de Tópicos – Projeto Pedagógico Do Curso De Pedagogia – UFMA Codó, 2018	58
Quadro 2: Docentes permanentes do curso de Pedagogia UFMA Codó	110
Quadro 3: Caracterização do curso de pedagogia campus Codó	112
Quadro 4: Componentes curriculares relacionados as categorias de gênero e sexualidade e seus respectivos núcleos curriculares	119
Quadro 5: Monografias relacionadas ao objeto -Pedagogia, UFMA, CODÓ – 2015	123
Quadro 6: Resultados da atividade captação de concepções sobre gênero e sexualidade	138
Quadro 7: Resultados produzidos a partir da concepção <i>gênero</i>	141
Quadro 8: Resultados produzidos a partir da concepção <i>sexualidade</i>	144
Quadro 9: Situações Projetivas	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Adesão das universidades ao CRUTAC por ordem cronológica	108
Gráfico 2: Estrutura familiar: estado civil	135
Gráfico 3: Estrutura e representação familiar das/dos participantes (pessoas que coabitam o espaço doméstico).....	136
Gráfico 4: Estrutura e representação familiar das/dos participantes (quantidade de pessoas que coabitam o espaço doméstico).....	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representação gráfica da simbologia espiral	34
Figura 2 Prof. ^a Dr. ^a Diomar das Graças Motta	42
Figura 3: Prof. ^a Dr. ^a Elizete Santos	43
Figura 4: Prof. ^a Dr. ^a Herli de Sousa Carvalho	44
Figura 5 - Prof. ^a Dr. ^a Jascira da Silva Lima.....	45
Figura 6 - Professora Ms. Kelly Almeida Oliveira.....	46
Figura 7: Prof. Dr. Luís Henrique Serra	47
Figura 8: Prof. ^a Ms. Maria do Carmo Alves da Cruz	48
Figura 9: Prof. ^a Ms. Maria da Guia Viana.....	49
Figura 10: Mapa Mesorregiões do estado do Maranhão	51
Figura 11: Pai de Santo Mestre Bitá do Barão (1932 – 2019).....	52
Figura 12 - Boi Raízes do Maranhão.....	53
Figura 13 - Retrato da Professora Filomena Catarina Moreira	53
Figura 14: Primeiro prédio da UFMA em Codó e sede do CRUTAC- década de 1980.	57
Figura 15: Adrinka Sankofa	69
Figura 16: Brinquedoteca Maria Filó na UFMA, campus Codó.....	111
Figura 17: Brinquedoteca Maria Filó - área interna	111
Figura 18 - Categorização das concepções de gênero e sexualidade	139
Figura 19 - Diagrama de conexões entre os agrupamentos I e II	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASEI	Assessoria de Interiorização
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMAM	Companhia Manufatureira e Agrícola do Maranhão
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CONSUN	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DIB	Divisão Integrada de Bibliotecas
EAD	Ensino à Distância
EJAI	Educação do Campo, Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EMENCE	Encontro Maranhense sobre Educação Mulheres e Relações de Gênero
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
FACED	Faculdade de Educação
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
GEMGe	Grupo de Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GEPHEM	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres
GPESEC	Grupo de Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura
GHEMAT	Grupo Associado de Estudos e Pesquisas em História da Educação Matemática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IMS	Instituto de Medicina Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais e outras expressões
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
MAfroEduc	Projeto de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas
MEC	Ministério da Educação
MPMA	Ministério Público Estadual do Maranhão

NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
NDE	Núcleo Diretor Estruturante
ONU	Organização das Nações Unidas
PGLB	Programa de Pós- Graduação em Letras
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGCSoc	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Presidência da República
PREXAE	Pró-Reitoria de Extensão
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica
PROFEBPAR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REAMEC	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIMPERGEN	Simpósio Maranhense de Pesquisadoras (es) sobre Mulher, Relações de Gênero e Educação

SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPM	Secretaria Especial de Política para Mulheres
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINORTE	Universidad del Norte
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio Sinos
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPM	Trip Para Mulheres

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: as espirais que me constroem	21
2 ESPIRAIS DO TERRITÓRIO DE PESQUISA	30
2.1 Participantes em espirais éticas.....	37
2.2 Localização – Codó e o Campus VII da Universidade Federal do Maranhão.....	50
2.3 Cartografias e análise das espirais: documentos e campo no enredo da Sociopoética e Análise de Conteúdo.....	58
3 SANKOFA: espirais epistemológicas das Ciências e das pesquisas em Educação.....	68
3.1 Considerações sobre as Ciências e a pesquisa em Educação	70
3.2 O Gênero como categoria espiral nas pesquisas educacionais.....	78
3.3 A Sexualidade como categoria espiral nas pesquisas educacionais.....	85
4 TECITURAS DA PEDAGOGIA NO BRASIL: espirais maranhenses do manguê aos cocais.....	96
4.1 Tecituras espiraladas da Pedagogia da ilha do amor à terra dos encantados	105
5 SEXUALIDADE E GÊNERO NO DEVER PEDAGOGAS.....	115
5.1 O olhar docente no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia.....	116
5.2 Gênero e Sexualidade na pesquisa discente dos cocais: Trabalhos de Conclusão de Curso.....	122
5.3 Oficina pedagógica: espiralando aproximações	127
5.3.1 O dever pessoa: caracterizações socioeconômicas do grupo-pesquisador.....	129
5.3.2 O dever discente: concepções sobre gênero e sexualidade	137
5.3.3 O dever docente: situações-problema	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	178
ANEXOS	193

1 INTRODUÇÃO: as espirais que me constroem

*Nada pode lhe calar
Essência da luta e perseverança
Guerreiros que nunca se cansam
Reis e rainhas com sua bravura e esperança
Otimistas pelas suas liberdades
Sempre em busca da sua felicidade.
(Franciele Vieira Cunha, 2018)⁵*

Para compreender os caminhos que levaram-me até o momento presente, da pesquisa na pós-graduação, fiz o exercício de imergir nas memórias, sensações, percepções e decisões tomadas para que, diante das motivações e escolhas feitas, reconhecesse a relevância de laços e movimentos como: o apoio familiar e a motivação pelos estudos relativos a gênero e sexualidade, primeiro na Psicologia, e agora, na Educação, traduzem os afetos adquiridos; minha descoberta como mulher e corpo preto; o aprendizado de valoração da ancestralidade e, todas essas influências na forma de escrita e produção acadêmica.

Nesse sentido, apresento as espirais criadas, que, conectadas tornam-se responsáveis pela decisão e incentivo em desenvolver uma pesquisa acadêmica em Educação voltada a pensar um eixo da formação docente, pública e gratuita oferecida no interior do Maranhão a partir das concepções de gênero e sexualidade, que se desenvolve como uma cartografia com o uso e discussão de documentos e vivência de campo.

Trago as nuances desse aprendizado espiralado de conexões constantemente revisitadas e ressignificadas, inicialmente, com as mulheres que primeiro enredaram-me: avós, mães, tias e primas, porque apreendi na convivência com essa matriarcalidade, o respeito e admiração às suas trajetórias enquanto trabalhadoras e arrimos familiares de diferentes tempos, e sempre presentificadas, logo, identificando em mim seus ramos e nós, assim como a responsabilidade de ramificá-las em tantos outros, mantendo viva a ancestralidade.

Chimamanda Adichie (2009) em conferência intitulada *O perigo de uma única história*, relata que, contar outros lados possíveis e invisibilizados da História, criam potências para mudar completamente a perspectiva sobre ela e das pessoas participantes. Sob esse enredo, reconheço que as diferentes histórias dessas mulheres da minha comunidade primeira,

⁵ Todas as epígrafes que abrem os capítulos da dissertação foram retiradas da atividade cultural Varal de poesias, expostas durante o II Encontro Maranhense Sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero na Região dos Cocais (II EMENCE no Continente) e II Simpósio de Pesquisadoras (es) sobre Mulheres, Relações de Gênero e Educação no Continente (II SIMPERGEN no Continente), ocorrido entre 17 e 19 de Outubro de 2018 na Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó, organizado pela coordenação do curso de Pedagogia em parceria com estudantes deste curso (ENCONTRO..., 2018; SIMPÓSIO..., 2018).

incentivaram-se a mais amplos críticos e emancipatórios, especialmente, sobre as diferentes experiências de pretitude, e as representações das mulheres pretas na diáspora.

O segundo ponto presentifica-se (estar presente e ser presente) no incentivo de professoras, que, ao longo de formação escolar de maiores e melhores acessos, conseguida graças a força de trabalho de minha mãe, propiciaram conteúdos e recursos, os quais despertaram-me o olhar para a vida universitária, outrora impensada. Aqui desenvolve-se um ramo identificado no rompimento da lógica de um corpo negro que, no âmbito social, está entre ser um corpo objeto ou uma força de trabalho, fadado a ausência dos afetos, reiterando, assim, a presença preta na produção intelectual e acadêmica (ANA PACHECO, 2008).

No ambiente universitário, o curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em Bauru – São Paulo, cursado entre 2009 e 2013, e as condições de permanência estudantil tão caras ao processo de democratização do ensino, ofereceram-me possibilidades de existir no espaço, conhecer e produzir pesquisa científica. Possibilitou também perceber um discurso inexistente sobre a saúde mental de pretas, pretos, mulheres e periferias, percepção essa encontrada com a ideia de hegemonia das ciências como masculina e branca, posteriormente absorvidas e confirmadas a partir de novas leituras centralizadas nesses patamares (LÉLIA GONZALEZ, 1988; OYÈRÓNKÉ OYÈWÙMÍ, 2004).

Durante este período participei de grupos de estudos da sexualidade como: a) *Grupo de Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura* (GPESEC), coordenado por Prof^ª. Dr^ª. Ana Cláudia Bortolozzi Maia, psicóloga, supervisora de estágio e orientadora em minha pesquisa de iniciação à científica disponível na versão impressa da revista *Trip para Mulheres* (TPM), enquanto bolsista de demanda social; b) *Grupo Transgressões: corpos, gêneros, sexualidades e mídias contemporâneas*, coordenado por Prof^ª. Dr^ª. Larissa Maués Pelúcio Silva, uma oportunidade de contato com os olhares das Ciências Sociais sobre a Sexualidade, e, c) Grupo de discussões sobre *Gênero, Sexualidade e Mídia*, coordenado pela Dr^ª. Marcela Pastana, a oportunidade de conhecer debates das relações entre Psicologia e Comunicação pensando a interdisciplinaridade.

A prática de estágios em Psicologia da Escolar, Psicologia Social Comunitária e Psicologia Clínica Psicanalítica, em aliança com os serviços públicos de saúde, assistência social e a clínica escola da Universidade ampliaram os ramos das histórias possíveis de serem contadas e diferentemente compreendidas. Por exemplo, ao receber o desafio de desenvolver um grupo formativo sobre Educação Sexual, gênero e sexualidade com adolescentes vítimas de abuso sexual e em situação de abrigo, em parceria com o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) despi-me de preconceitos pessoais sobre a

tratativa dessas pessoas, principalmente sobre um pressuposto “aflorar” prematuro da sexualidade, em muito contribuinte para um processo de adultização e responsabilização destas pessoas.

O fascínio pela experiência teceu novos ramos que me levaram a questionar sobre os espaços de interação dessas (desses) adolescentes, em especial, a escola e o abrigo. Interroguei de que modo as professoras e as cuidadoras, em seus cotidianos, questionavam possíveis interferências dos valores pessoais sobre a devida prática profissional? Se havia, quais? Como os discursos sobre gênero e sexualidade discutidos com a juventude eram trabalhados com esse público? E essas formas contam com a permanência de uma postura profissional? De quais maneiras?

Tais indagações levaram-me a uma primeira tentativa de mestrado no campus UNESP, em Araraquara, interrompeu-se por entraves burocráticos no processo seletivo, o que frustrou, mas deu incentivo de reavaliar o então projeto de pesquisa e pensar em outras possibilidades de acesso à pós-graduação fora de São Paulo. No decorrer desse processo pude absorver boas informações sobre a rotina do ambiente de pós-graduação.

Somada a tais inquietações, as relações com pretas professoras e estudantes do movimento negro da UNESP de Araraquara, entre 2014 e 2016, e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em Mariana, Minas Gerais, onde iniciei licenciatura em História em 2016, cursando por dois anos até a decisão de seguir para terras maranhenses tentar a pós-graduação novamente, ao considerar que precisava concluir essa etapa profissional, e retomar laços afetivos, assim como a vivência nos espaços de moradia estudantil fortaleceram minha construção como mulher preta, pesquisadora, acadêmica e crítica, aproximando-me, assim, das questões referentes à negritude e suas experiências no ambiente universitário, de forma a somar às reflexões anteriores.

Ser despertada para esses olhares foi doloroso e necessário. Reconheci nas experiências acadêmicas, junto aos grupos de estudos, na experiência universitária e nos afetos pretos, a existência de um conhecimento afrocentrado, ou seja, fundamentado na centralidade e ancestralidade africana, na qual, pessoas pretas são localizadas como sujeitos de seus discursos e geradoras de rupturas epistemológicas possíveis. Nesse sentido, passei a me dedicar ao estudo desse conhecimento dentre os quais balizaram esse trabalho com suas perspectivas decoloniais estão: Neusa Santos (1990), Marilena Chauí (1994), Guacira Lopes Louro (2000), Diomar Motta (2003), Oyèrónké Oyěwùmí (2004), Iran Nunes (2006), Sirlene Silva (2009; 2015), Sueli Carneiro (2011), Nilma Lino Gomes (2011), Raimunda Machado (2015), Franciele M. S.

Santos (2016) Conceição Evaristo (2017), Simone Simões (2018)⁶ que dissertam sobre racismo, identidade negra brasileira, sexualidade na escola, escrivência e a política da e para negritude, das quais, adquirei novos discursos representados por quem se é e pelo lugar político que a fala representa (DJAMILA RIBEIRO, 2017).

O corpo negro é político e leva consigo as marcas culturais, históricas e sociais as quais ele representa. Nesse sentido, a pretitude incorpora-se e constitui-se como passagem por onde abro caminhos, inclusive nesse ambiente de pesquisa e formação universitária pautado pelo não-pertencimento do corpo preto, exceto na condição da subalternidade. Além disso, esse trabalho localiza-se em um estado estatisticamente com maioria de negro e negras, portanto, demarco um território epistêmico com os lugares de experiências e conhecimentos da negritude, mesmo este não sendo seu escopo.

Em 2016, ano de primeira visita a Codó, região da mata dos cocais maranhenses, zona de transição da caatinga, explorada nas seções 1 e 2, oportunizou-me a participação no evento II Seminário de Pesquisas em Ensino e Formação Docente (SPEFOR) e o I Encontro de História da Educação da Região dos Cocais (EHERCO), ocorrido entre 13 e 17 de dezembro, no campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e, concomitantemente, o contato com o grupo-pesquisador (GAUTHIER, 2015) então no terceiro período.

No ano seguinte, torno morada a terra dos encantados, e conheço a ilha do amor, São Luís e o campus Dom Delgado, no qual início contato com o *Grupo de Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero* (GEMGe), trabalho instituído em 2002 pela Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Mota e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e que, ao longo de 17 anos ininterruptos de trabalho, socializa as produções de conhecimentos relativos à história das mulheres no Brasil e no Maranhão na Educação e nas Ciências. (RAIMUNDA MACHADO; SIMONE SIMÕES, 2019)⁷.

Nesse espaço me aproximei de obras como: o Opúsculo Humanitário (1853) de Nísia Floresta, Brasileira Augusta (1989), Bertha Lutz, biografada por Raquel Soihet (2006) Heleieth Saffiotti (2015), Mary Ferreira (2007) e Márcia Tiburi (2018).

6 No Apêndice A encontram-se verbetes dedicados às mulheres autoras desse texto, à lugares e conceitos tidos como relevante para complementação desse trabalho.

7 O artigo de Machado; Simões (2019) analisa as contribuições do GEMGe na produção de conhecimento sobre relações de gênero e raça no campo educacional, dentro e fora do Maranhão, desde a sua criação em 2002. Conclui que, este grupo, tem se caracterizado como um importante pilar, sobretudo, para a produção de pesquisa científica feminina e feminista em Educação na região Nordeste, ainda com lacunas no que concerne à produção afrocentrada e das relações raciais.

Na condição de pós-graduanda participei de alguns eventos realizados pelas(os) discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, me reaproximando dos debates sobre gênero, sexualidade e educação, questões anteriormente fomentadas na graduação. As ações, atividades e eventos desenvolvidos no espaço da Universidade, os quais participei como ouvinte e coordenadora, propiciaram o estreitamento dos laços com o campo e as pessoas envolvidas. Entre os eventos que tive a oportunidade de participar e atuar estão:

- O II Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no interior (II EMENCE) e II Simpósio Maranhense de Pesquisadoras (es) sobre Mulher, Relações de Gênero e Educação (II SIMPERGEN), ocorridos entre 17 e 19 de outubro de 2018, na condição de coordenadora local junto ao curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó.
- O VIII Encontro de Educadores, I Seminário de Formação de professores e II Encontro Estadual da ANPAE – Seção MA, como coordenadora do GT 3: Educação, Gênero, Sexualidade e Diversidade Étnica Cultural.
- O XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), reunião científica regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), primeira experiência como pós-graduanda em um evento de abrangência internacional, no qual apresentei comunicação oral no GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação. Foi um espaço profícuo de aprendizagem e trocas de saberes sobre os trabalhos realizados pelo campo em outras localidades da região.

Já a participação no projeto de pesquisa *Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas* (MAfroEduc), sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Raimunda Nonata da Silva Machado, destaca-se como marcador relevante na produção dessa dissertação, especialmente, no que diz respeito à: demarcação do território epistêmico que traz à tona reflexões afrocentradas de reconhecimento e respeito pela ancestralidade e experiências localizadas em África, na produção de nossa pretitude. Além disso, tem sido um lugar afrocentrado, de possibilidades para conversas, estudos, discussões sobre a cultura africana, sobre nós mulheres negras, o que o torna ambiente de afeto e afeição, autorrespeito e respeito, autocuidado e cuidado coletivo, e, onde, o projeto de pesquisa ganhou novas cores e lindos contornos e conexões com a espiral da trajetória acadêmica e de construção da profissional que me tornei.

Desde 2016 propondo-se a pensar sobre as epistemologias subversivas, teorizações do campo da pós-crítica e pensamentos ao Sul, o MAfroEduc inclui em seus conteúdos os estudos

decoloniais, afrocentrados e desloca a centralidade do nosso olhar das produções tidas como referências clássicas. Sem desconsiderá-las enquanto elementos de produção científica, o MAfroEduc mostra a sua incompletude no diálogo com as experiências e conhecimentos africanos, afro-brasileiros, latinos e diaspóricos. Nesse espaço, os estudos sobre epistemologias e metodologias de bases pós-críticas, afrocentradas e decoloniais tornaram-se um campo vasto, de complementaridades que ampliaram as possibilidades de construção metodológica, tal como apontam Dagmar Meyer; Marlucy Paraíso (2012).

Com essas aprendizagens espiraladas, fui me aproximando da delimitação, problematização e compreensão do universo desta pesquisa, cuja composição destaca-se, principalmente, as (os) discentes do Curso de Pedagogia da UFMA Campus/Codó, ingressas (os) em 2015 e que concluíram esse curso em 2019.

Nos pontos de encontro das espirais de reflexão sobre minhas experiências de aprendizagens, entre passado e presente, localiza-se o presente trabalho de pesquisa e a produção dessa escrita cujo problema expressa-se no e pelo objetivo geral de: analisar as concepções de gênero e sexualidade, presentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus VII – Codó/MA, no período de 2015 a 2019, sob a ótica das (os) discentes egressas (os), e suas possíveis contribuições na formação docente da região dos cocais.

Alinham-se e corroboram no atendimento deste objetivo geral, os objetivos específicos a seguir:

- a) Identificar as concepções de gênero e sexualidade presentes no Projeto Político Pedagógico (PPC) da UFMA, Campus VII – Codó /MA, tendo por base a reformulação curricular de 2018.
- b) Verificar as concepções de gênero e sexualidade nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos pela primeira turma, após reativação do curso, que foi realizada no período de 2015 a 2019, pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFMA/Codó);
- c) Analisar as concepções de gênero e sexualidade, produzidas pelos (os) discentes recém-formados na turma concluinte em 2019, por intermédio da realização de Oficina Pedagógica;
- d) Compreender as possíveis contribuições da presença dos estudos de gênero e sexualidade, assim como os possíveis enredos gerados pela falta destes na formação, espirais de atuação profissional na Educação Básica.

Destarte, essa pesquisa tem característica qualitativa, agrupa-se ao rol das pesquisas em educação e se corporifica por cinco seções a saber: A primeira destaca a perspectiva metodológica utilizada nesse trabalho, de inspiração nos estudos decoloniais. Nesse sentido, faz uma cartografia, mediante espirais de mapeamento, identificação e análise dos conteúdos relacionados às concepções de gênero e de sexualidade presentes, basicamente em três espirais, sendo duas de pesquisa documental e uma de pesquisa de campo.

Uma espiral é construída pelo *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia* (PPC), da UFMA, campus Codó (UFMA, 2018). Outra espiral reúne os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), ou seja, nas monografias do referido curso, defendidas em 2019, disponíveis na plataforma da Biblioteca Digital de Monografias da UFMA (UFMA, *online a*); e, uma terceira espiral foi desenvolvida com a realização de Oficina Pedagógica com discentes da turma de Pedagogia UFMA/Codó, que concluíram esse curso em 2019. Além da discussão dessas três espirais, essa seção apresenta uma caracterização do universo da pesquisa com a definição da composição das participantes da pesquisa e a abordagem ética no envolvimento destes, bem como no tratamento dos dados.

Esse conjunto de procedimentos constituiu uma cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995) de concepções, cujas diferentes formas de exploração do universo de pesquisa permitiu a compreensão de uma rede de conteúdos interconectados, remetendo a uma ilustração rizomática do mapa de formação das concepções de gênero e sexualidade da turma 2015, do curso de Pedagogia UFMA, campus Codó, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e na Sociopoética (GAUTHIER, 2015), que permitiram a categorização dos dados construídos pelo grupo-pesquisador e a interpretação destes por intermédio de uma dinâmica, na qual as percepções e subjetividades presentes, ao longo da relação entre o grupo e pesquisadora-grupo, são considerados como elementos apreciados na análise.

A segunda seção, inicialmente, apresenta as bases e perspectivas teórico-epistemológicas que sustentam essa investigação, composta pelos principais aspectos da produção do conhecimento nas Ciências Humanas, especialmente a pesquisa educacional. Destaca os diferentes modos de pensar as ciências e os enredos da produção em Educação.

Em seguida, a dissertação debruça-se sobre os principais elementos históricos constituintes da formação educacional brasileira com destaque para as inferências sociais presentes, como: a) a feminização do ensino e o lugar da Pedagogia no terreno de debate acadêmico e político; b) a formação do curso na Universidade Federal do Maranhão e sua expansão no interior do estado, a exemplo, em Codó, por meio de programas de extensão

universitária entre as décadas de 1970/1980, fenômeno que permitiu a complementação pedagógica de professoras (es) normalistas e/ou do magistério atuantes na educação básica codoense no período. Além disso, destaca-se os impactos gerados na educação local; a instalação do campus em Codó no final de 1980 e o papel da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na reativação da Pedagogia, em 2015.

Já a terceira seção é dedicada à apresentação de diversas possibilidades de interpretação dos estudos relacionados às concepções de gênero e à sexualidade, considerando que estes são elementos atravessados por aspectos históricos, culturais, sociais e biológicos, que se modificam, ao mesmo tempo em que, também influenciam tanto as normas quanto as condutas de comportamento que rompem com estereótipos e possibilitam construções críticas como embasamentos fundamentais na análise dos conteúdos produzidos e discutidos na seção seguinte.

A quarta seção apresenta os resultados obtidos com a análise do *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia* (PPC) UFMA/Codó e das monografias defendidas, em 2019, pela turma 2015-2019, relacionadas ao objeto de pesquisa. Discute as disciplinas, os projetos de pesquisa e extensão, com destaque as concepções de gênero e sexualidade do PPC, bem como os temas centrais das cinco monografias localizadas para análise. Tais temáticas são apresentadas em dois agrupamentos, o primeiro dividido em três características de acordo com contexto: 1) Biológico; 2) Social; 3) Cultural; e o segundo em duas características associadas ao posicionamento: A) Normativo; B): Crítico; de forma a mostrar as concepções de gênero e sexualidade identificados no Curso de Pedagogia/ Campus Codó, entre 2015 e 2019, a importância das percepções, afetos, impressões e experiências da vida comum e da prática profissional (estágio), na construção dessas concepções de gênero e sexualidade.

Ainda nessa seção são descritas as atividades ocorridas na Oficina Pedagógica realizada com o grupo-pesquisador (GAUTHIER, 2015), apresenta as produções resultantes relativas ao perfil socioeconômico do grupo e as concepções de gênero e sexualidade construídas, relacionando-as com o conteúdo teórico apresentado na seção 3, usando-se das ferramentas da Análise de Conteúdo (LAURENCE BARDIN, 2011) e da Sociopoética (GAUTHIER, 2015).

Por último, na quinta seção são apresentadas as considerações finais da investigação, destacando as reflexões obtidas em cada etapa que constituiu o desenho dessa cartografia das concepções de gênero e sexualidade na formação de docente da UFMA, campus Codó. Sintetiza as avaliações do grupo-pesquisador; as conexões descobertas entre o lugar da Universidade e da coordenação do curso de Pedagogia pelos documentos; a pesquisa na graduação, por meio

das monografias e a prática docente e formativa, pelo grupo-pesquisador nas concepções possíveis sobre gênero e sexualidade presentes na formação docente.

Após os anos decorridos de formação, sinto-me encontrando no campo da pesquisa e da produção científica, mais um alicerce de ampliação do conhecimento e promoção de novas formas para se construir o pensar, lançando assim, redes também para uma futura prática docente.

Em suma, as experiências aqui trazidas espiralaram-se, inter cruzaram-se, e, trouxeram-me ao lugar que hoje falo. Quando digo das concepções de gênero, e sexualidade, relacionadas à formação em Pedagogia, pretendo colaborar para a visibilidade de lugares e sujeitos subalternizados e, ao mesmo tempo, combativos, tais como a região Nordeste, o Maranhão, o interior maranhense, a Universidade Pública e o acesso ao ensino superior. Nesses interiores, a formação de professoras de séries iniciais, a pesquisa sobre a formação docente na região dos Cocais; a mulher, negra, psicóloga e pesquisadora que as propõe enquanto pesquisa acadêmica, reitero a potência do nós, movimento conjunto e coletivo, do coexistir em muitos, ao mesmo tempo que esses coabitam em mim.

Tendo em vista que a introdução trazia tratativas relacionadas a trajetórias, afetos, percepções e espirais relacionadas ao meu desenvolvimento pessoal e acadêmico, que chegaram até esse trabalho, fiz uso do singular. Nas demais seções, com a compreensão de uma pesquisa desenhada a várias mãos: por docentes, nos PPC; discentes e docentes nas monografias; grupo-pesquisador no trabalho de campo; nas profícuas e afetuosas reuniões dos grupos de pesquisa; nos encontros de orientação nos momentos de diálogos dos exames de qualificação e defesa desta dissertação, nas conversas, abraços e conselhos; amigas e amor; nas noites mal dormidas e pequenas vitórias do caminhar, tudo isso é aprendizado de resiliência e sabedoria, logo, o produto da escrita apresenta-se, em mim, pluralizada com os aprendizados de ontem e de hoje que se multiplicarão de diferentes maneiras no amanhã!

2 ESPIRAIS DO TERRITÓRIO DE PESQUISA

*A sociedade pode não te aceitar, mas você tem o poder.
De mostrar que esse espaço é também o seu lugar.
A NEGRA MARAVILHA está em suas atitudes
De aceitar a sua identidade e sua negritude
(Como ser uma negra maravilha – Mirelle Brandão
Alves, 2018)*

As formas de construção epistemológica acerca de determinado objeto de pesquisa oferecem um leque de possibilidades também sobre sua construção metodológica. Nesse sentido, compreendo que um fenômeno pesquisado pode apresentar-se como um prisma de múltiplas faces, a atuação da pesquisadora é relevante, pois, esta, atenta-se às variantes de significados e representações sociais, culturais, científicas, dentre outras vertentes desse objeto.

Sob essa compreensão, a presente investigação encontra-se no rol de pesquisas em Educação, tem caráter qualitativo e suas considerações são pensadas a partir das interpretações analíticas obtidas na reflexão entre a base teórica utilizada e os dados produzidos, mediante a imersão no campo da pesquisa.

Nesse sentido, trabalhamos com inspirações cartográficas baseadas nos estudos de Deleuze e Guattari (1995), especificamente, ao refletir a produção dos dados e o processo de pesquisa como teias de informações desencadeadas tanto a partir do aparato teórico quanto dos procedimentos adotados, afastando-se de pressupostos padronizados, enraizado e determinantes de uma forma de análise, ao pensar a bricolagem como ferramenta de construção metodológica.

Ressaltamos ainda a pesquisa emerge de reflexões sobre lugares próprios, quais sejam, a Educação Superior no interior do Maranhão, um estado majoritariamente preto, empobrecido, nordestino e africano-diaspórico; e a Pedagogia, um curso com diversas nuances históricas e presentemente estigmatizado por moldar-se em um corpo de maioria feminina, produzindo estereótipos e preconceitos baseados no gênero, ponto discutido no decorrer da leitura.

Desse modo, o caminho percorrido, em aspectos teórico-metodológicos de pesquisa, também foi pensado na intenção de destacar pensadoras e pensadores de fora do eixo eurocêntrico embranquecido.

Dada as devidas considerações, essa seção apresenta caracterizações da pesquisa no que diz respeito às problemáticas existentes nas pesquisas qualitativas em Educação, a saber: a sala de aula como espaço propício para a aprendizagem; a natureza do ensino como um aspecto da aprendizagem apenas e; a natureza do conteúdo e as interpretações docentes e discentes como componentes indispensáveis do processo educativo (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994). Nesta pesquisa, os aspectos da cartografia sobre pensamentos

subalternizados, tal como as concepções de sexualidade e gênero, são apresentados nas subseções subsequentes, pela apresentação e descrição das etapas de trabalho, procedimentos de produção análise dos dados e, ainda, considerações relativas à ética de pesquisa.

Retomando, consideramos que a pesquisa qualitativa na Educação quando se propõe a pensar as situações e problemáticas pertinentes ao campo, como o universo da periferia, por exemplo, visa questionar o cotidiano da sala de aula no decorrer do processo de aprendizagem e, também, a compreensão discente e docente acerca de seu processo educativo. Por isso é importante estarmos atentas, tanto nessa formulação, que varia conforme o campo de atuação que falamos (ensino, políticas, currículo, formação, etc.) quanto nas aplicações no ambiente educacional de resultados obtidos em investigações da área (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994).

Pesquisas dessa qualidade dispõem de organizações em seu desenvolvimento que podem normatizar sua estrutura. Em destaque: I) a objetividade, compreendendo a maneira como são construídos os objetivos de estudo, elementos de disputa entre o saber empírico com o campo das ideias e, por outro, pelo acordo social de sua construção (KIRK; MILLER, 1986, *apud* LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994); II) a validade, concernente à fidedignidade e alinhamento dos dados com o referencial teórico e o procedimento de pesquisa; III) a fidelidade, caracterizada como procedimentos da investigação, nos quais as descrições apresentam-se de maneira explícita, incidindo mais diretamente sobre “[...] as técnicas e instrumentos de medida ou de observação” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 80), estes sujeitos à uma base teórica consistente.

As pesquisas qualitativas possuem também critérios subjetivos, como, por exemplo, os de ordem social, relacionados às questões éticas envolvidas na pesquisa, sobre as quais as investigadoras reconhecem a responsabilidade pelo acesso às informações de participantes. Além disso, é pensado também a manutenção de uma relação aberta e constante entre as pessoas envolvidas, baseada em princípios éticos caracterizados pela disponibilidade de informações corretas aos indivíduos desde o início dos trabalhos de campo, tratando dos objetivos, atividades e riscos do trabalho; a proteção dos indivíduos contra os riscos psicológicos previsíveis, apropriando-se para isso do máximo de conhecimento possível sobre o meio e a proteção das informações.

Consequentemente, tendo em vista a necessidade de manutenção da confiança e colaboração na relação entre indivíduos, é primordial a nitidez das premissas de orientação da investigação, nessa pesquisa assim caracterizadas: a) a escola como agente do desenvolvimento psicosssexual; b) o enfrentamento as violências como tema passível de abordagem na educação

formal; c) a possibilidade de investigação - atitudes, valores e crenças docentes no debate da violência contra mulher e outras formas de violência; d) as discentes como agentes transformadores do espaço escolar e de seus indivíduos; e) a significação docente na transmissão e mediação no processo de desenvolvimento cognitivo da criança e adolescente, inclusive de sua educação sexual e outras experiências vividas, por constituírem sua formação escolar. Dessa forma atuam tanto na reprodução dos padrões hegemônicos quanto em seus questionamentos e desenvolvimento crítico.

Quanto às características cartográficas do trabalho, partimos dos princípios desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1995), no intuito de produzir um mapa sobre as concepções de gênero e sexualidade do curso de Pedagogia UFMA/Campus Codó, entendendo-a como possibilidades diversas que se desenham no processo. Por intermédio da construção coletiva na Oficina Pedagógica, nomeada espiral discente, contamos com a participação de discentes deste curso (descrita a frente). Também, utilizamos da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), designada de espiral docente, e das monografias, entendidas como espirais acadêmico-profissionais, cujo documento interagem discentes e docentes. As discussões dessas espirais estão expressas nos resultados apresentados na seção 4, e demonstram as inter-relações presentes entre esses indivíduos

Essas espirais não necessariamente têm conexão com um ponto central, ou uma raiz, mas se encontram interconectadas. Dessa maneira, foi possível trazer à pesquisa diferentes elementos de composição a partir de seu objeto, qual seja, as concepções sobre gênero e sexualidade do curso de Pedagogia da UFMA Codó.

Em linhas gerais, esse mapa espiralado foi inspirado pela ideia de um rizoma, a imagem de uma raiz de um tubérculo, como as cenouras e as batatas-inglesas. Sua organização apresenta uma série de ramificações que abrem e formam interconexões entre si e, portanto, não há um ramo central da qual todas as outras bifurcam. Como reforçam os autores, ao tratar sobre alguns aspectos da linguagem:

Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal como também não existe comunidade linguística homogênea. [...] Não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. [...] Ela faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como manchas de óleo. Podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes. Há sempre algo de genealógico numa árvore, não é um método popular. Ao contrário, *um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15 grifo nosso).

Ao compreendermos os princípios básicos do rizoma, que um ponto pode ser interconectado com qualquer outro em um leque de teias, e, quanto mais conexões mais criam-se outras correlações entendemos a multiplicidade, ou seja, o uno deixa de existir e se torna variáveis de múltiplas naturezas. Com isso, a cartografia possibilita utilizarmos diferentes elementos para a reflexão da concepção de gênero e sexualidade que pretendemos.

Assim, podemos pensar a multiplicidade das concepções de sexualidade e gênero, por exemplo, como ponto de fuga, desterritorialização de um campo de pesquisa, mas também, da própria formação de professoras, hegemonicamente, pautada em referências eurocêtricas, masculinas, elitizadas e de sujeitos que falam de outros sujeitos, passivos em seu próprio processo, desenho diferente dessa dissertação, na qual, procuramos emergir falas latinas, negras, femininas e contemporâneas, por exemplo. Portanto, permanece no campo, mas rompe-se à construção de outros olhares.

A pesquisa beneficia-se mais diretamente da cartografia, tida pela ideia de que um rizoma não tem condições de ser assumido como uma estrutura de profundidade ou visto como modelo estruturado dada a imagem da formação enraizada enquanto algo delineado, objetivo, de linhas precisas e demarcadas, algo avesso a identidade rizomática. Pensando de maneira cartográfica, fazemos o exercício de construção a partir de uma interpretação do real, sem basearmos-nos em moldes pré-formados (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Conforme descrevem os autores:

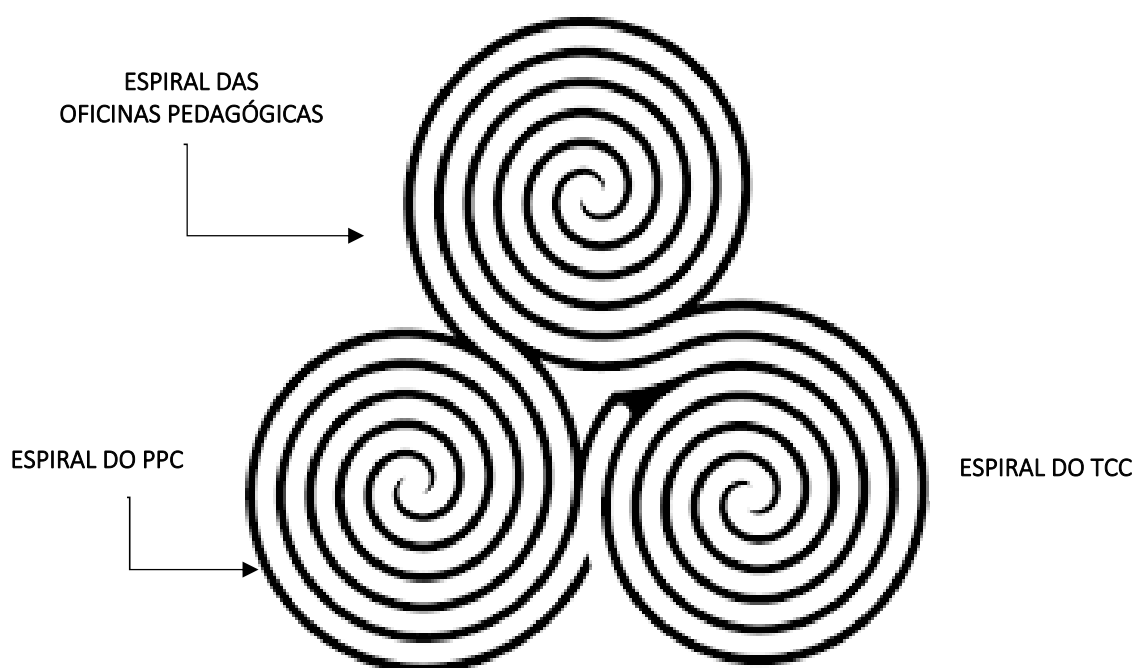
[...] *O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.* Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. *Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas;* a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamento e os estratos de reserva ou de habitação [...]. Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’. *Um mapa é uma questão de performance,* enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’ (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21, grifos nosso).

A partir dessa consideração, é possível entender melhor os enlaces da pesquisa com a cartografia, pois, tal como as proposições apresentadas, esta pesquisa é desenhada na construção de si mesma, em um mapa de formas espiraladas (Figura 1) onde o problema de

pesquisa tem conexões com objetivos, procedimentos, fontes teóricas e materiais de análise, e esses entre si.

Como ilustração cartográfica, adotamos a figura da espiral, símbolo presente em diversas culturas, que, em sua aparência de movimento, simboliza evolução e expansão, de um ponto ascendente e, em seu formato, torna-se possível enxergar um ponto a partir de quaisquer outros. Na pesquisa, a simbologia do espiral sugere essa relação constante entre os tempos, os quais, o passado não se esvai na linearidade, o contrário, serve de observação e aprendizado constante; o presente, reflete a ascendência desse movimento circular e futuro espelha as sabedorias, reflexões e evoluções desse olhar global⁸. Abaixo a representação gráfica das espirais de pesquisa.

Figura 1 Representação gráfica da simbologia espiral



Fonte: Pinterest com adaptações da autora (2020).

8 Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$espiral-\(simbologia\)](https://www.infopedia.pt/$espiral-(simbologia)) Acesso em: 20 out. 2020.

Os dados foram produzindo-se no decorrer das leituras, interação com as participantes e coordenação de curso, análise de documentos, relatos ditos nos corredores, conversas informais, eventos. As linhas, dessa espiral, entrelaçaram-se desde o projeto, ou seja, desde a geração da ideia de trabalhar com discentes universitários no interior do Maranhão.

Assim, sob as perspectivas apresentadas, reiteramos que esse trabalho se pautou sobre o olhar da metodologia pós-crítica, com instrumentos da pesquisa documental e de campo, delineadas nas subseções 2. 3 e 2. 4 por suas configurações permitirem a interação de diversas interfaces de produção de dados ou, seja, uma bricolagem, um traçado metodológico que absorve diferentes modos de produção da pesquisa, dessa forma, de acordo com Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012, p.35).

Estabelecemos nossos objetos, construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos. Inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos. Como estamos, permanentemente, "à espreita" de uma inspiração, aceitamos experimentar, fazer bricolagens e transformar o recebido. Aceitamos trabalhar com o que sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos em nosso fazer investigativo.

À vista disso, a cartografia deleuziana foi uma bricolagem possível de estabelecer a ideia de distanciamento com a lógica de uma metodologia engessada e aprisionada a procedimentos e coletas de dados imutáveis.

Cabe salientar que tais perspectivas metodológicas não abrem mão da importância atribuída aos métodos outrora desenvolvidos e utilizados no meio acadêmico. Isto porque é com base no que já foi desenvolvido que formulamos a possibilidade de refletir e discutir novas nomenclaturas e formas no desenrolar metodológico da pesquisa (DAGMAR MEYER; MARLUCY PARAÍSO, 2012).

Por esse ângulo, elaborarmos uma construção metodológica, alimentada com nossa literatura, experiências de pesquisa e procedimentos, buscando um trabalho rico e formulado por demandas específicas, aqui, sobre as concepções de sexualidade e gênero no curso de Pedagogia do Campus Codó/UFMA, gerando uma articulação positiva entre conceitos e teorizações. Com isso, o olhar decolonial revelou-se preciso na criação das espirais entre os elementos de pesquisa, descritos a seguir.

A primeira justificativa pertinente à presença dos estudos decoloniais nas espirais da pesquisa, na Pós-Graduação em Educação pensamos por sua localidade, qual seja, o campus Codó/UFMA situado no Maranhão, estado brasileiro, nordestino, de maioria populacional negra (pretos e pardos) e com inúmeras influências de populações africana em sua cultura e sociedade.

A segunda colocação consiste em colocar sob os holofotes científicos estudos diaspóricos, isto é, na pesquisa, produções latino-americanas e brasileiras ditas por mulheres, negros, negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, terecozeiras, quebradeiras de coco, professoras, normalistas, dentre outras representatividades, historicamente combativas e resistentes ao processo colonizador. A partir dessas realidades e da relevância de seus saberes locais ampliamos a multiplicidade de formas de construção das ciências, inclusive nas temáticas relativas a pesquisas em Educação, gênero e sexualidade, como evidenciada nesse trabalho.

Por conseguinte, salientamos a importância de reconhecermos que, neste trabalho, não pretendíamos abarcar a totalidade dos debates decoloniais, dada sua diversidade conceitual e variedade de os direcionamentos diferentes surgidos pelas conexões teórica, epistemológica e metodológica construídas. Sob essa compreensão, imergimos em algumas leituras pertinentes e interconectadas com o problema de pesquisa como: Lélia González (1988); Marilena Chauí (1994); Mary Ferreira (1999); Guacira Lopes Louro (2000, 2004, 2007); Diomar da Graças Motta (2003); Oyèrónké Oyěwùmí (2004); Mundicarmo Ferreti (2007); Ama Mazama (2009); Walter Mignolo (2008) e Sueli Carneiro (2011).

Em conclusão, ao abordarmos questões sobre gênero e sexualidade na formação pedagógica, tratamos das reflexões feitas sobre o tema e os debates realizados no ambiente universitário, dispondo como fonte de produção de dados as discentes, pessoas que se apropriaram dos conteúdos acadêmicos ao longo da formação; discorremos também algumas questões sobre a universidade pública e a formação em Pedagogia, acompanhando o final do processo formativo, e evidenciamos sua localidade, qual seja, o interior maranhense.

Assim, apresentado o panorama sobre as espirais que constroem a presente pesquisa qualitativa e a insere no território metodológico da pós-crítica, entrelaçadas com teorias que falem sobre e da diáspora, as subseções, a seguir, enunciam as caracterizações das participantes, deste estudo, seus critérios de inclusão e exclusão, assim como os procedimentos éticos adotados. Também, descreve os principais aspectos sociais e históricos da cidade de Codó, a construção da UFMA no local, a produção de dados obtidos pelos TCC, PPC e finaliza apontando os elementos de análise trabalhados a partir da Análise de Conteúdo (AC), por Laurence Bardin (2011), e da Teoria Sociopoética de Jacques Gauthier (2015).

2.1 Participantes em espirais éticas

O universo da pesquisa é de discentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus VII na cidade de Codó/MA, com cadastro e-mec número 11456 (E-MEC, *online*) e ingressantes no ano de 2015, ano em que ocorreu a reimplementação deste curso na unidade. A cartografia de produção dos dados desse trabalho acompanhou, principalmente, os últimos três períodos dessa turma (ago./2018 a ago./2019). A definição das participantes de pesquisa pautou-se pelo olhar pesquisador em deter curiosidade sobre o pensar perspectivas pedagógicas, tanto no âmbito da formação e atuação docente, quanto ao seu entendimento acerca das temáticas de gênero e sexualidade.

A aproximação inicial com o campo ocorreu a partir de atividades realizadas no campus, como os eventos citados na seção 1, o que aproximou o contato com o corpo discente e professoras formadoras nas licenciaturas do magistério superior existentes no campus, sobretudo, na Pedagogia, cujo compartilhar das vivências do dia a dia, angústias, conquistas e demandas trazidas colaboraram nas motivações para construção dessa pesquisa.

Em adendo quanto à retomada das atividades do curso de Pedagogia no campus de Codó, citada anteriormente, encontramos sua justificativa no *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia* (PPC), com última atualização em 2018. O documento foi elaborado pelo Núcleo Diretor Estruturante (NDE), grupo de gestão acadêmica amparado pela resolução nº 856/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da universidade, cuja formação conta com uma técnica e seis docentes. A escolha pela versão de 2018 ocorreu por esta ser a mais atualizada, tendo em vista que essa repaginação deve ser feita a cada três (3) anos, de acordo Prof.^a Ms. Kelly Almeida Oliveira, coordenadora do Curso de Pedagogia (UFMA/Codó), no período de 2016 a 2018, em entrevista que diz:

Ressaltamos, que a **reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia no Campus de Codó/UFMA**, apresentado a seguir, levou em conta três fatores principais: **a experiência de realização desse curso na cidade de Codó, na década de 1980; os impactos positivos do mesmo na comunidade, constatado pela atuação de seus ex-alunos; e os baixos índices obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental nas últimas avaliações municipais, estaduais e nacionais – os quais podem ser melhorados com a atuação de profissionais formados em nível de graduação para esse segmento.** Além desses fatores, a implantação desse curso, agora com nova proposta curricular, amplia a oferta de cursos de graduação em Codó com escopo na formação de professores (OLIVEIRA, 2020; UFMA, 2018, p. 7-8, grifos nossos).

Ainda de acordo com a entrevistada, a reimplementação do Curso de Pedagogia em 2015 foi motivada pela Prof.^a Dr.^a Cristiane Dias, licenciada em Pedagogia e que, na época, era vinculada ao curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Desse modo, a referida professora tornou-se a primeira coordenadora do curso, cuja elaboração do primeiro PPC (2015), recebeu a colaboração de docentes do curso de Licenciatura em Letras, do campus UFMA/Bacabal. Assim, este documento, dava ênfase aos conhecimentos específicos da área de Língua Portuguesa, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. (OLIVEIRA, 2020). Nesse sentido, foi realizada a atualização do PPC, conforme a resolução n.º 02 de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares de formação inicial, do nível superior e, dentre outras deliberações, considera:

[...]o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição[...]. (BRASIL, 2015, p. 2, grifos nossos).

Adiante, justificamos a produção da pesquisa com tais participantes no fato de referir-se a um curso de formação docente para séries iniciais, e, por esse já ter sido ofertado entre as décadas de 1970 e 1980, formando cinco turmas (UFMA, 2018). A partir desse projeto de extensão na cidade de Codó, nominado Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), deu-se apoio a formação de professoras na época. Diferentemente da primeira estruturação, a nova configuração do curso constituiu um colegiado próprio, lotado no próprio campus de Codó e foi organizado em consonância com a realidade local, repensando seu currículo, a identidade discente e profissional da licenciatura.

Vale ressaltar que, a pesquisa apresenta discussões sobre gênero e sexualidade que podem colaborar, inclusive, com um diagnóstico desse primeiro ciclo de formação (2015 a 2019) de integralização curricular, em que a coordenação experienciou sua primeira avaliação de reconhecimento de curso, no primeiro semestre de 2019, ano de conclusão da 2015.2 (UFMA, 2019), procedimento que qualifica as características físicas, curriculares e formativas do curso para sua regulamentação junto ao Ministério da Educação (MEC).

Em retomada ao universo investigado, os critérios de inclusão e exclusão das participantes foram estabelecidos utilizando como marcadores: o *status* no curso (ativo/graduando - grupo matriculado em algum componente curricular; formando - grupo que

já cumpriu todos os componentes curriculares e aguarda a solenidade da colação de grau; e concluinte - grupo que já recebeu a outorga da colação de grau), as defesas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a presença na Oficina Pedagógica, procedimento da pesquisa de campo que será detalhado no tópico 2. 3.

Deste modo, apresentaram-se como critérios de inclusão das participantes:

- I. ser discente do curso de Pedagogia, licenciatura, UFMA/ Codó, ingressa(os) em 2015;
- II. ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído como sistema de avaliação de desempenho pela portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 438 de 1998.⁹
- III. ter a monografia defendida e entregue à coordenação de curso em 2019 (*status* de formando e concluinte);
- IV. ter participado da Oficina Pedagógica sobre gênero e sexualidade realizada pela pesquisadora;

Quanto aos critérios de exclusão, não são considerados participantes discentes: a) do curso de Pedagogia de outros campi e/ou outras Instituições de Ensino Superior (IES); b) do curso de Pedagogia, campus Codó, em atividade e ingressantes em outros períodos; c) do curso de Pedagogia, campus Codó, ingressantes do ano de 2015 com perfil ativo e graduando que atestem disciplinas e atividades pendentes; d) de outros cursos.

Considerando esses critérios de composição participante, tivemos o envolvimento de 15 discentes na realização da Oficina Pedagógica. Consideramos que as atividades de conclusão de curso, como estágio obrigatório e elaboração do TCC foram componentes que colaboraram com a não participação de um maior número de discentes da turma.

O cuidado com esses participantes da pesquisa foi devidamente amparado, conforme estabelece a resolução nº 466/2012 – Ministério da Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, ao considerar os avanços possibilitados com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia por intermédio da pesquisa e alertar que todos os riscos devem ser considerados na realização dos procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos, a fim de assegurar os direitos e deveres de quem participa (BRASIL, 2012).

Logo, foram considerados como benefícios da pesquisa: I) a possibilidade de discussão e esclarecimentos de dúvidas acerca dos conceitos de gênero e sexualidade, pensada e realizada

9 Outras considerações do critério II: alcance de nota mínima para ingresso no curso de Pedagogia UFMA/Codó, pautada na resolução n.º 677/2009 CONSEPE/UFMA, de adesão à universidade no Sistema de Seleção Unificada (SISU) (UFMA, 2010; BRASIL, 2012), amparada pelo Termo de Referência – Novo ENEM e Seleção Unificada (BRASIL, 2019) e portaria normativa n.º 2/2010 que “institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada[...]para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes (BRASIL, 2010).

numa abordagem educacional sistematizada, por meio da realização de oficina pedagógica, mantendo o respeito e as práticas acadêmicas; II) após a conclusão, uma cópia será disponibilizada ao Curso de Pedagogia, deixando a disposição, das (os) envolvidas (os) na pesquisa, devolutiva da análise e resultados do estudo; III) disposição de cópia digitalizada do documento da dissertação e versão física para as bibliotecas central e do campus de Codó; IV) disposição de certificados para alunas e alunos participantes da oficina pedagógica.

Quanto aos riscos possíveis se atribui possível desconforto, por ocasião da realização da atividade (Oficina Pedagógica). Sobre isso foram adotados no decorrer de toda pesquisa, todos os cuidados necessários, mediante planejamento, atitude democrática e de respeito às participantes, para evitar situações desconfortáveis e garantir a total segurança, respeito e reconhecimento da dignidade.

No que se refere aos princípios éticos, referentes às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, tais como: o reconhecimento de liberdade e autonomia dos sujeitos e o respeito aos valores morais, éticos, culturais e religiosos, manteremos a identidade dos sujeitos os dados da pesquisa em sigilo, salvo sob sua expressa autorização, e com fins puramente voltados à pesquisa científica, conforme preceitua a Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo vedada a sua utilização para fins comerciais e de promoção da pesquisadora ou prejuízo a quem participa (BRASIL, 2016).

Em tempo, relembremos que como ilustração da identidade das participantes do grupo-pesquisador, evocamos nomes de professoras negras e professores negros por sua contribuição ao cenário educacional do Maranhão em temas sobre mulheres, gênero, raça, sabedorias locais, racismos, combate ao racismo; assim como na produção de redes de conhecimento, solidariedade e representatividade com UFMA/Codó, a partir de eventos, pesquisas, produções acadêmicas, docência e demais atuações, sobretudo no curso de Pedagogia, que colaboram na consolidação do campus e/ ou na cartografia da formação docente para séries iniciais.

A escolha foi pensada baseada em espirais de vivências ao longo desses anos de Maranhão, na escuta, diálogo e contato com tais figuras, de suas histórias pioneiras em seu campo de estudos e em seu tempo, pelos feitos, recentes ou passados; pela interação e troca pessoal, intelectual e/ou afetiva desse lugar da docência e da negritude, às quais agradecemos.

A primeira que trazemos é a da Prof.^a Dr.^a Diomar das Graças Mota, (Figura 2). Mulher maranhense, afrodescendente, pedagoga formada pela Fundação Universidade do Maranhão, atual UFMA, em 1968; mestra em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro; doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro e pós-doutora pela Universidade Federal Rural

do Rio de Janeiro. Professora aposentada do curso de Pedagogia UFMA/ São Luís, entre seus feitos, atuou como responsável de gestão escolar na região de Bacabal, entre 1965-1966, foi assessora especial da UFMA, entre 1977-1991 e diretora do Departamento de Planejamento da Informação Técnico-Administrativa da Secretária de Planejamento da mesma universidade, entre 1983-1988 (MOTTA, 2014; MACHADO; SIMÕES, 2019).

No Ensino, tem experiência com temas como Administração Escolar, Metodologia, e Educação Comparada. Na pesquisa, dedica-se aos estudos na História da Educação, especialmente, da mulher professora, sendo idealizadora e coordenadora do *Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe)*, criado em 2002, e ativo nas discussões e produção acadêmicas sobre mulheres na educação, gênero, sexualidade, mulheres professoras no magistério superior. Atualmente orienta na Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado (MOTTA, 2014; MACHADO; SIMÕES, 2019).

Sua contribuição ao campus de Codó, dentre outros, está nos laços do GEMGe com o *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres (GEPHEM)*, liderado por sua ex-orientanda de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult), Prof.^a Kelly Almeida Oliveira e, pela Coordenação Geral do II EMENCE e II SIMPERGEN no continente¹⁰, em 2018.

¹⁰ Nome atribuído às cidades não pertencentes a Ilha de São Luís.

Figura 2 Prof.^a Dr.^a Diomar das Graças Motta



Fonte: Ferreira (2017).

A segunda espiral é a Professora Dr.^a Elizete Santos (Figura 3) que igualmente é mulher negra, pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), mestra em Educação (2009) e doutora em História (2018) pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). Leciona no departamento de Ciências Sociais e Filosofia da UEMA/Campus Caxias, e, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão trata temas relacionados à formação docente, educação para as relações étnico-raciais, currículo e mulheres, representado em sua atuação nos *Grupos de Pesquisas em Educação, Memória, História e Cultura e de História do Maranhão (GPEMHC)*.

Sua relação com o campus de Codó, e com o curso de Pedagogia, deu-se a partir do II EMENCE e II SIMPERGEN, 2018, ocasião a qual ministrou a mesa de encerramento: *As experiências formadoras das mulheres negras professoras: um olhar especial para os lugares de aprendizagem*, e atuou em bancas de concurso do campus. Além disso, vem colaborando, em rede, com as discussões sobre raça, gênero e sexualidade, a partir do contato com os grupos de pesquisa, relativos aos temas, e descritos na subseção 4.1 (SANTOS; OLIVEIRA; SIMÕES, 2018).

Figura 3: Prof.^a Dr.^a Elizete Santos



Fonte: Arquivo pessoal

Em seguida, a terceira espiral é a Prof.^a Dr.^a Herli de Sousa Carvalho (Figura 4). É mulher negra, pedagoga, especialista em saúde mental e psicopedagogia, com mestrado em História Social pela Universidade Severino Sombra e possui dois doutorados, em Ciências da Educação, pela Universidad del Norte (UNINORTE), na Colômbia e em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora adjunta do curso de Pedagogia da UFMA/Imperatriz, atuando no ensino e pesquisa sobre educação superior, formação de professoras, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) comunidades quilombolas, cultura e história afro-brasileira e africana. Em 29 de maio do ano de 2020 foi eleita como presidente do Centro de Cultura Negro Cosme, em Imperatriz (GOMES, 2020).

Sua aproximação com a UFMA/ Codó também se deu a partir do II EMENCE e II SIMPERGEN no continente, 2018, e desde então, tem colaborado em palestras, participações em eventos do campus.

Figura 4: Prof.^a Dr.^a Herli de Sousa Carvalho



Fonte: Gomes, 2020

Já a Prof.^a Dr.^a Jascira da Silva Lima (Figura 5), é nascida na cidade de São Félix do Piauí, a aproximadamente 150 km da capital, Teresina. Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSoc) na UFMA/São Luís – no qual defendeu a tese *Identidades e Relações do Gênero em Movimentos no Território dos Cocais-PI* (2018); mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande-PB (PPGCSoc/UFCG/PB) e formação na mesma área pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Atua como professora adjunta da UFMA, campus Codó, do curso de Licenciatura em Ciências Humanas – História e, dentre seus temas de interesse estão as relações de Gênero, evidenciada na docência pela disciplina *Corpo, Gênero e Sexualidade* e em orientação em TCC que trabalham concepções de gênero. Sua relação com o curso de Pedagogia, dentre outras, expressa-se na atuação docente, oferecendo disciplinas no curso; na participação em eventos, como o II EMENCE e o II SIMPERGEN no continente, bancas de seletivo, orientações, participações em bancas de defesa de TCC.

Figura 5 - Prof.^a Dr.^a Jascira da Silva Lima



Fonte: Arquivo pessoal de Jascira da Silva Lima (foto cedida)

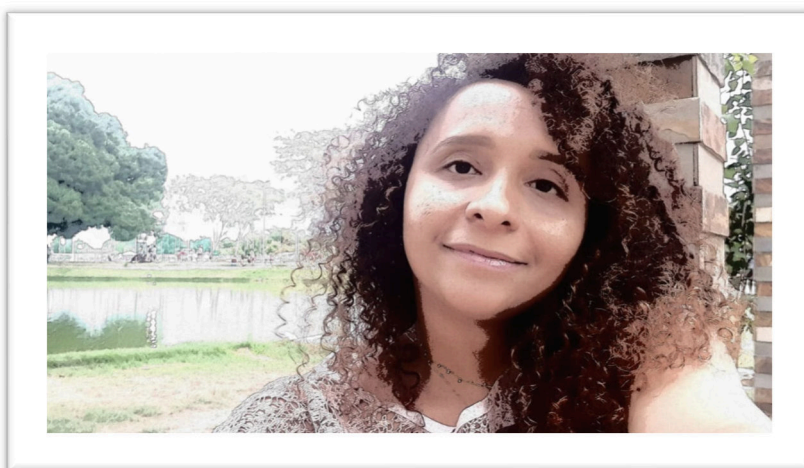
A seguir, Professora Ms. Kelly Almeida de Oliveira (Figura 6), é mulher negra, maranhense, e pedagoga pela UFMA/Imperatriz; especialista em didática e mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, que propõe o desenvolvimento de pesquisa no campo da interdisciplinaridade. Professora Assistente II na UFMA, campus de Codó, atuou entre os anos de 2017 e 2020 na coordenação do curso, sendo responsável pelo acompanhamento da primeira avaliação de curso realizada pelo MEC.

Foi idealizadora do projeto que deu nome à *Brinquedoteca Maria Filó*, organizando o espaço junto ao colegiado de Pedagogia e discentes do curso, que acolhe filhas e filhos de alunas, no período da tarde, com brincadeira e acompanhamento pedagógico, para que as mães possam assistir as aulas; é líder do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres* (GEPHEM) da UFMA/Campus Codó.

Em suas pesquisas, aliada a Iniciação Científica e Iniciação à Docência desenvolve trabalhos relacionados a Educação de Mulheres, alfabetização de mulheres quilombolas; história e de professoras afrodescendentes; formação docente em Codó – MA e professoras normalistas. Hoje, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), reflete

as epistemologias decoloniais ao pensar os saberes matemáticos e locais de mulheres quebradeiras de coco babaçu.

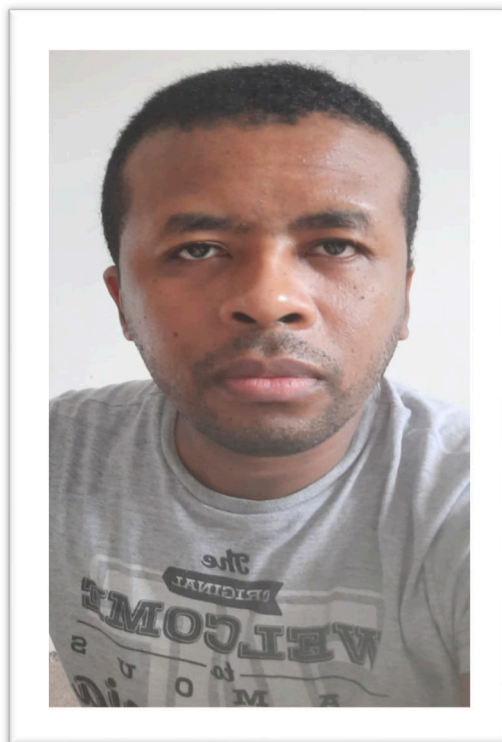
Figura 6 - Professora Ms. Kelly Almeida Oliveira



Fonte: arquivo pessoal de Kelly Almeida Oliveira (foto cedida)

Adiante, o Prof. Dr. Luís Henrique Serra (Figura 7) é maranhense, da capital, São Luís. Licenciado em Letras pela UFMA, mestre (2014) e doutor (2019) em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor adjunto da UFMA, lotado na coordenação do curso de Pedagogia, campus Codó, onde coordena o Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa (GIELP/UFMA/CNPq), com o qual já produziu, junto às participantes, textos, e apresentação em eventos. Ministra disciplinas dedicadas à metodologia do ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento; atuou como coordenador *protempore* da coordenação de Pedagogia UFMA e diretor *protempore* na mesma instituição (2018). É idealizador e criador do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental e O também colabora com o desenvolvimento acadêmico do campus UFMA/Bacabal, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLB).

Figura 7: Prof. Dr. Luís Henrique Serra



Fonte: CNPq, 2020.

Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8515662719068936> Acesso em: 10 nov. 2020.

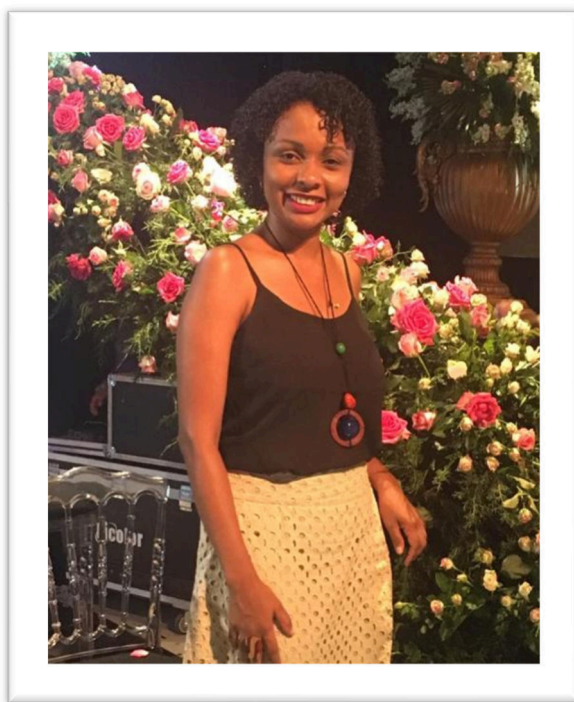
A próxima espiral é a Professora Ms. Maria do Carmo Alves da Cruz (Figura 8). Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Ceará, com mestrado em Educação (PPGE) pela UFMA, no qual trabalhou com a visibilidade de mulheres catadores de recicláveis na dissertação *As Invisíveis Necessárias: trabalho e educação das Mulheres Catadoras de Materiais Recicláveis em São Luís- MA*, atualmente, é professora do curso de Pedagogia UFMA/São Luís.

Doutoranda pela Rede Amazônica em Educação e Ciências e Matemática (REAMEC), desenvolve pesquisa sobre educação matemática no período de 1890 a 1990 e integra o *Grupo Associado de Estudos e Pesquisas em História da Educação Matemática* (GHEMAT – Brasil). Em sua formação também caminha para aprendizados sobre questões de gênero e direitos humanos e diversidade, temas, os quais, atua na docência (CNPq, 2020)

Na UFMA/ Campus Codó, atuou no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), área em que é especialista, nos primeiros anos de formação da turma 2015-2019 de Pedagogia, mantendo os laços com o curso pela atuação como comissão científica do II EMENCE e II SIMPERGEN no continente, em 2018, participação em eventos, atuação na especialização em

Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, e relações com o grupo de pesquisa GHEPEM (CNPq, *online h*)

Figura 8: Prof. ^a Ms. Maria do Carmo Alves da Cruz



Fonte: arquivo pessoal de Maria do Carmo Alves da Cruz (foto cedida)

Sobre a próxima espiral Professora Ms. Maria da Guia (Figura 9), a mesma é pedagoga e mestra em educação pela UFMA, onde atua como professora adjunta junto ao curso de Estudos Africanos e Afro-brasileiros. Desenvolve estudos e pesquisas associadas às comunidades quilombolas, Educação Escolar quilombola, Políticas Públicas de promoção da igualdade racial e política educacional com foco para as relações raciais por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB/UFMA e atuou como Coordenadora da Promoção de Igualdade Racial pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC) (CNPq, 2020).

Figura 9: Prof.^a Ms. Maria da Guia Viana



Fonte: Arquivo Negro Axé Produções (2015)

Nas etapas relacionadas à pesquisa de campo, a anuência de quem participa é indispensável, assim como seu consentimento expresso pela leitura, explicação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de autorização de uso geral de imagem, som da voz e nome (Apêndice C). Foi também, assegurado a quem participa, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, assistência no atendimento de danos imateriais ocorridos direta, ou indiretamente pela pesquisa.

Sobre a submissão do trabalho ao comitê de ética, primeiramente o projeto de pesquisa reformulado foi submetido a Plataforma Brasil, e encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), que em reunião mensal, solicitou os ajustes necessários e envio de documentos comprobatórios. Após a execução das solicitações o projeto foi avaliado novamente por membro do CEP/UFMA e aprovado em nova reunião, sendo emitido o parecer favorável. Todo o processo ocorreu em cerca de quatro (4) meses, entre julho e outubro de 2019.

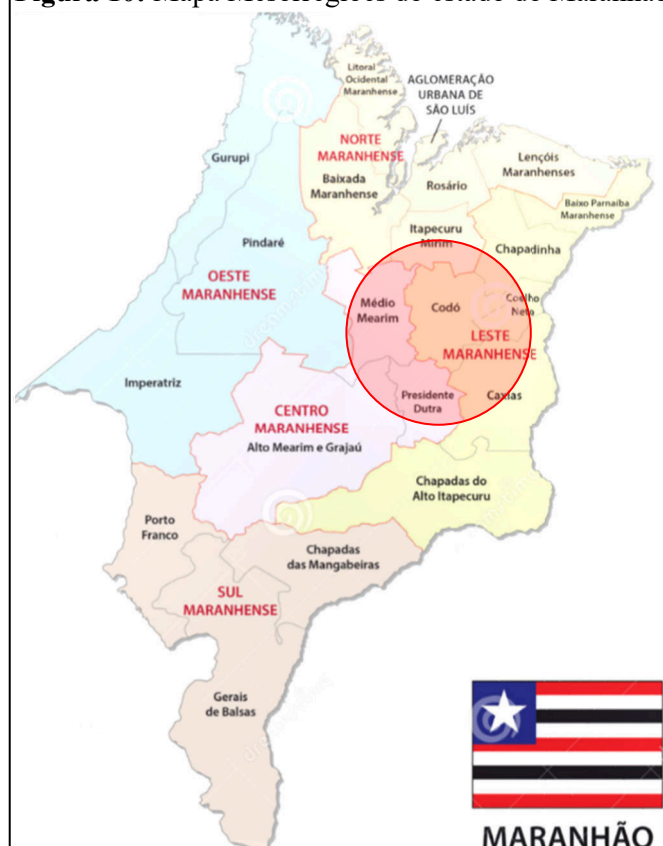
A pesquisa realizada subjugou-se, então, ao protocolo de pesquisa vigente, seguindo as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no campus sede, em São Luís,

Maranhão, devidamente registrado pela Comissão Nacional de Ética e vinculado a Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa sob o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 17671119.7.0000.5087 (Anexo A).

A intenção inicial da pesquisa previa, como participantes, discentes regularmente matriculadas, todavia, ao longo do desenvolvimento do trabalho, houve a colação de grau da turma. Desse modo, foi feita a atualização de seu *status* acadêmico, conforme os objetivos e procedimentos da pesquisa, redefinido participantes de graduandas para concluintes ou graduadas, movimento que corroborou na visão do grupo-pesquisador em uma perspectiva de evolução e ascendência, espiralado.

2.2 Localização – Codó e o Campus VII da Universidade Federal do Maranhão

Quanto à localidade na qual o campo de pesquisa se constitui, a cidade de Codó, ela encontra-se no leste maranhense, situada na região dos Cocais (Figura 10). Tem como fundação a data de 23 de abril, completando 124 anos em 2020. Conforme dados estimativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, possuía uma população estimada de 122.859 pessoas em uma área de 4.361,34 km², com maioria de mulheres, sendo o sexto maior município do Maranhão. De acordo com informações do órgão apresentadas em 2018, economicamente, o município tem renda per capita de 1,8 salários-mínimos com um percentual de 8,0% de pessoas ocupadas, indicando um alto índice de trabalho informal, e 51% da população com rendimento mensal de meio salário por pessoa, ou seja, uma maioria populacional distante de média de renda geral (IBGE, 2020).

Figura 10: Mapa Mesorregiões do estado do Maranhão

Fonte: adaptado de banco de imagens Google.

Historicamente, antes de sua formação enquanto cidade, com a vinda de mercadores e escravizados, Codó era terra indígena ocupada por povos Guarani e Barbados. Em 1838, foi elevada à categoria de vila, e, em 1896, ao status de cidade. Seu desenvolvimento também se deu pelas atividades agrícolas de manufatureiros e pela imigração de sírios e libaneses, ativando o comércio. Um marco desse período é a criação da Companhia Manufatureira e Agrícola do Maranhão (COMAM) em 1891 (SILVA, 2013).

Culturalmente é visível a influência de povos africanos, indígenas e seus descendentes, a partir das diversas manifestações culturais e religiosas na cidade, mesmo que ainda sejam vistas sobre um terreno da marginalidade, pois, apesar de contar com uma maioria de católicos, o município é conhecido pelo número de terreiros de tradições umbandistas e do terecô com representantes como o mestre Bitá do Barão (Figura 11), conhecido por ampliar a imagética do culto, para além do Maranhão, de uma religião originalmente codoense, tendo inclusive centenas de terreiros espalhados entre as zonas urbana e rural.

Figura 11: Pai de Santo Mestre Bitá do Barão (1932 – 2019)



Fonte: BITA, 2019.

Sobre essa manifestação religiosa, Mundicarmo Ferreti (2007, p. 1) assevera que:

[...] Além de muito difundido em outras cidades do interior e na capital maranhense, o Terecô é também encontrado em outros Estados, integrado ao Tambor de Mina ou à Umbanda. É também conhecido por ‘Encantaria de Barba Soêra’ (ou Bárbara Soeira), por Tambor da Mata, ou simplesmente Mata (possivelmente em alusão à sua origem rural).

Embora saibamos que o Terecô tem origem nas práticas religiosas de escravizados das fazendas de algodão de Codó e de suas redondezas, sua matriz africana é ainda pouco conhecida. Apesar de exibir elementos jêjes e alguns nagô, nações africanas, tem identidade mais afirmada à cultura banto (angola, cabinda), e sua língua ritual é, principalmente, o português (FERRETI, 2007). Outras representações culturais da cidade são expressas nos festejos como quadrilhas, festa junina, carnaval, com desfiles nas ruas de escolas de samba, e o bumba meu boi, ilustrado em Codó pela resistência do Boi Raízes do Maranhão (Figura 12) que leva a peculiaridade do boi codoense pelo estado.

Figura 12 - Boi Raízes do Maranhão



Fonte: Trindade (2019)

No âmbito educacional, tem destaque, em 1852, a criação do Ateneu Codoense, dirigida ao primário e secundário, e a primeira professora normalista, Filomena Catarina Moreira (Figura 13), que a convite da política local passa a ensinar as letras desde sua chegada em 18 de julho de 1908 (SILVA, 2013).

Figura 13 - Retrato da Professora Filomena Catarina Moreira



Fonte: Silva (2013)

Ao pensarmos a proximidade do tempo entre a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, e o seu lento processo de execução da lei nos interiores do país, reconhecemos as teias do racismo nesse projeto de abolição, ao não haver quaisquer planejamentos de manutenção da vida, habitação e geração de renda para pessoas negras. Assim, destacamos a figura de uma mulher negra, professora, reconhecida por sua profissão e influência na educação codoense, atuante na educação do período.

Os dados sobre educação municipal levantados pelo IBGE (2020) apontam que, em 2010, a rede municipal de educação codoense apresentava taxa de 97,1 % na escolarização de crianças e jovens entre seis e quatorze anos, quer dizer, contempla o acesso a quase totalidade de crianças em idade escolar no ensino fundamental, entretanto, o órgão não apresenta dados sobre a permanência e evasão desse público, principalmente, nos anos finais, trampolim para o ensino médio.

Ainda baseado nos dados do instituto temos que, em 2017, a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era de 4,4 para as séries iniciais e 3,6 para as finais, indicativo de uma boa avaliação municipal em relação à qualidade de ensino. Todavia, informações de 2018 apontam uma quebra quantitativa do acesso escolar ao indicar um quantitativo de 21.719 estudantes cursantes no ensino fundamental e 5.202 no ensino médio, em uma rede educacional de 1.227 docentes distribuídos em 164 instituições de ensino, redução esta que denuncia alto índice de evasão escolar dos jovens codoenses e o funil existente entre as etapas de ensino (IBGE, 2020).

Essas informações coadunam com os dados demonstrados acerca da alta taxa populacional de pessoas empobrecidas ao compreendermos que há uma relação diretamente proporcional entre escolaridade e acesso ao mercado de trabalho, ou seja, os mais de 16.500 jovens sem acesso ao ensino médio, anualmente, conseqüentemente, têm a disposição empregos precarizados e de baixa remuneração, aos serviços informais, ou, ampliam o alto índice de desocupação da cidade.

Com isso salientamos que, apesar da presença quase total de crianças matriculadas nas séries iniciais, as políticas de incentivo, à exemplo do Programa Bolsa Família e suas variantes, não se mantém durante todo seu desenvolvimento escolar, dada a evasão, e, seu reflexo, é visto no empobrecimento educacional e econômico da cidade, fatores de prejuízo social.

Adiante, no ensino superior público, Codó possui três instituições:

- a) A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que oferece o curso de Pedagogia, no período vespertino, e licenciaturas em Ciências Humanas – habilitação em

História, Ciências Naturais – habilitação em Química, período noturno, com uma entrada anual; especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Já ofereceu também o curso de licenciatura em Informática, iniciado em 2007, cujas atividades acadêmicas foram encerradas e dedicou-se, até 2019, à formação de discentes egressos (UFMA, 2018);

- b) A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que oferece cursos presenciais de Administração e Ciências Contábeis e de graduação e pós-graduação na modalidade de Ensino a Distância (EAD) em diversas áreas;
- c) O Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com licenciaturas em Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Química e Matemática, bacharelado em Agronomia e Técnico em Alimentos (IFMA, 2020).

Nesse sentido, a UFMA, dentre as universidades públicas de ensino superior maranhense, contribui na formação e especialização docente para a rede municipal e estadual de educação do município de Codó, com papel relevante para realidade da educação local.

Em continuidade à temática do ensino superior, evidenciamos que a UFMA, historicamente, foi a primeira universidade pública a desenvolver trabalhos em Codó, por meio de atividades de extensão para discentes dos cursos das áreas sociais, humanas, de saúde e agrárias, pelo CRUTAC, que prestou apoio, assessoria técnica e serviços junto às instituições públicas codoenses (SILVA, 2013), como citado anteriormente.

Como projeto o CRUTAC, foi pautado sob a resolução nº 90 de 26 de setembro de 1969, aprovada pelo Conselho Diretor da instituição (SILVA, 2013). Atuou, primeiramente, em São Luís, nos bairros próximos ao campus e chegou no interior a partir de 1970. Seu principal objetivo foi abrir campos de estágios para enfrentamento do subdesenvolvimento de regiões precárias, sobretudo do nordeste brasileiro, ao estabelecer um vínculo entre a comunidade e a universidade em uma perspectiva interdisciplinar.

Com um total de 22 projetos em diferentes universidades, sendo a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) pioneira, em 1966, o CRUTAC contou com parcerias governamentais e de instituições, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações (UNESCO) (SILVA, 2013).

Quanto as etapas de execução, inicialmente era feito um levantamento das condições socioeconômicas das cidades com vistas a ver qual tratativa demandada do município (educação, saúde, geração de renda, por ilustração), para então, decidir a distribuição e execução das ações, assim como a organização do estágio e o tempo do projeto. As atuações

mais efetivas no interior do Maranhão foram, respectivamente, as microrregiões das cidades de Pedreiras, na região do Mearim, em 1970, e Codó, em 1972.

Nesta última ação, baseada nas falhas e acertos da experiência anterior, houve um melhor diagnóstico das necessidades locais, que, inicialmente, contou com uma equipe pequena de prestação de serviços, organizada entre as áreas ambulatoriais, sanitárias, e de formação complementar, principalmente voltadas para docentes dos 1º e 2º graus, com magistério e/ou curso normal superior, dada a falta de graduação em Codó. A parceria entre universidade e município durou até 1979, quando a Pró-Reitoria de Extensão (PREXAE), atual PROEX, interrompeu as atividades, devido à resistência de professoras e alunas com deslocamento para atividades fora da capital, dadas dificuldade de acesso, tempo fora de casa e a comodidade da atuação em São Luís (SILVA, 2013).

Em 1982 retomou-se os diálogos com a secretaria de educação municipal, mediada pela Coordenação Especial de Interiorização, ocasião a qual ocorreu uma semana de cursos pedagógicos onde evidenciou-se a reivindicação de retomada das atividades. Assim, em 1983, foi desenvolvido novo projeto de atualização para docentes da rede municipal de educação, sobretudo, da zona rural, que gerou melhorias nas condições educacionais do município, formando cinco turmas (SILVA, 2013).

Em 1987, ocorre a consolidação do campus VII UFMA/Codó, localizado, primeiramente, no centro da cidade como destaca a Figura 14, e, atualmente, com sede própria e entrada de novas turmas uma vez ao ano, no segundo semestre letivo (UFMA, 2008, 2018).

Figura 14: Primeiro prédio da UFMA em Codó e sede do CRUTAC- década de 1980.



Fonte: SILVA (2013)

Assim, concluímos que a presença da UFMA na cidade de Codó reverberou positivamente por possibilitar a formação superior para profissionais do magistério, ampliando o nível acadêmico no ensino municipal; atraiu estudantes de cidades adjacentes, como Timbiras e Coroatá, ascendendo o nível de formação também na região e ofereceu o ensino superior gratuito, que permite acesso de pessoas com baixa renda, como é a realidade de parcela expressiva da população.

O campus também manteve a renda dentro da cidade, pois, com a oferta de cursos, evitou a necessidade de custeio com instituições privadas e deslocamentos para outras cidades que ofereçam os mesmos cursos, absorveu parte do contingente de jovens da região dos cocais, e aumentou a renda per capita de Codó, ao absorver profissionais do local, que usam seu capital na cidade; possibilitou as profissionais da educação codoense ascensão ao magistério superior público e, ainda, colaborou com outras redes públicas de ensino – básico e superior, e secretárias municipais pela oferta de capacitações, estágios, eventos, formações, projetos de extensão e projetos de pesquisa.

A seguir, apresentamos a descrição da etapa documental da pesquisa, caracterizada pelo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e os TCC.

2.3 Cartografias e análise das espirais: documentos e campo no enredo da Sociopoética e Análise de Conteúdo

Agora, já conhecidas a composição das participantes e a sua localização histórica e geográfica, nesta subseção apresentamos as três espirais, destacadas no início da seção 2, pela figura 1, que constituem a cartografia de pesquisa.

Reiteramos a ideia de que os procedimentos metodológicos dessa pesquisa, quais sejam, a as estratégias de produção dos dados das espirais documentais e as atividades realizadas em campo, foram construídas em correspondência aos objetivos específicos e apoiada no problema de pesquisa na literatura, para ser discutido na perspectiva dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

A primeira espiral é referente à compreensão e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA/Campus Codó (PPC, 2018), relacionados ao planejamento da formação docente, à sua estruturação e integralização curricular, na qual buscamos identificar as concepções de gênero e sexualidade presentes neste documento, tendo por base a reformulação curricular de 2018 e levando em conta a importância dessas bases curriculares na construção de uma formação crítica e emancipatória (BRASIL, 2015). Para tal consideramos toda a estrutura do documento, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Identificação de Tópicos – Projeto Pedagógico Do Curso De Pedagogia – UFMA Codó, 2018

1 Identificação	11 Infraestrutura necessária
2 Justificativa	12 Matriz curricular
3 Fundamentação teórica-filosófica e pedagógica do curso	13 Equivalência de curso 2015 e 2018
4 Bases Legais	14 Integralização curricular
5 Perfil do egresso	15 Metodologia de ensino
6 Regime Acadêmico	16 Sistema de avaliação
7 Organização Pedagógica	17 Relação de docentes
8 Políticas institucionais no âmbito do curso	18 Ementário e referência bibliográficas das disciplinas
9 Divisão de créditos	19 Estágio Obrigatório
10 Prática como componente curricular	20 Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: PPC (2018)

Assim, na identificação acerca das concepções de gênero e sexualidade do PPC, primeiro lemos todo conteúdo, por ordem de apresentação, das bases que identificam e fundamentam a perspectiva teórico-filosófica do curso – em que percebemos a presença de um discurso alinhado com uma formação profissional crítica e consciente do papel social da docência, ao ementário de referências bibliográficas das disciplinas, passando pela organização do estágio obrigatório e os TCC.

Em seguida realizamos uma nova leitura, destacando nos tópicos do documento, as disciplinas, projetos de pesquisa e extensão, grupos de estudos, estágios obrigatórios, metodologia de pesquisa, orientação de TCC e referências bibliográficas relacionadas ao objetivo concernente a produção de dados do PPC. Por último, fizemos a compilação dos dados produzidos.

Os resultados obtidos, apresentados e discutidos na subseção 5.1, elucidam iniciativas de ensino, pesquisa e extensão voltadas a refletir sobre o objeto de pesquisa na estruturação curricular da formação em Pedagogia no campus. O material também apresentou atenção a regionalidade, ao emergir a referência dos conhecimentos locais, como as das quebradeiras de coco babaçu e professoras normalistas.

Na segunda espiral debruçamos busca, leitura, análise e agrupamento dos TCC defendidos, a fim de entendermos o lugar da produção acadêmica e da pesquisa na discussão sobre gênero e sexualidade na licenciatura em Pedagogia da UFMA Codó. Essa etapa justificase no objetivo: identificar concepções de gênero e sexualidade nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos pela primeira turma, correspondente ao período de 2015 a 2019, pelo curso de licenciatura em Pedagogia UFMA/Codó.

Assim, constituímos como locus da pesquisa para identificação dos trabalhos que tivessem correspondência com temáticas relativas ao gênero e à sexualidade na produção discente, quais sejam, os TCC defendidos pela turma, a Biblioteca Digital de Monografias – Campus de Codó, que integra o sistema de bibliotecas, organizada pela Divisão Integrada de Bibliotecas (DIB) da universidade.

Essa etapa foi realizada no segundo semestre de 2019, entre agosto e novembro, considerando o período de defesa dos TCC da turma 2015, no oitavo período de curso, ocorrido no primeiro semestre do ano citado, e o tempo para catalogação da pesquisa na DIB.

Realizada no ambiente virtual das bibliotecas da universidade, primeiramente afunilamos o campo de pesquisa para a biblioteca de monografias do campus de Codó, onde direcionamos para os trabalhos do curso de Pedagogia em por fim, às catalogações realizadas

em 2019. Em seguida fizemos a leitura dos resumos e palavras-chave de todos os trabalhos encontrados, selecionando os TCC nos quais houvesse menção dos termos gênero, sexualidade e formação docente ou os interrelacionassem ao tema de pesquisa.

Adiante, realizamos a leitura integral dos TCC selecionados, observando a forma como as concepções de gênero e sexualidade encontravam-se no texto, as referências citadas, a metodologia de pesquisa, o trabalho de campo e a análise dos resultados, que corresponde a compreensão discente, sistematizando os dados obtidos.

Nessa espiral foi possível levantar o quantitativo de TCC defendidos, filtrando os trabalhos relacionados aos temas de interesse da pesquisa. Ao todo foram defendidos 32 trabalhos sobre assuntos como: prática docente, alfabetização, aprendizagem, política educacional e formação de professores, dos quais cinco apresentaram correlações com os saberes associados ao gênero e à sexualidade, e, cujas análises apresentamos na subseção 5.2.

Tais resultados demonstraram também conexão entre as espirais do trabalho de campo, a seguir, e TCC, ao apresentarem uma organização que pensa a diversidade de forma abrangente. Por exemplo, além de gênero e sexualidade, outros temas transversais, tais quais, populações indígenas, povos quilombolas, educação especial e arte na educação estão inseridos, o que infere a ideia de o alunado do curso pôde experienciar e refletir não apenas em sua atuação profissional, mas também sua relevância para o coletivo.

A terceira espiral diz respeito à Oficina Pedagógica entendida como etapa de pesquisa no campo. Ocorreu no final do primeiro semestre de 2018, mediada por dinâmicas que revelaram as concepções de gênero e sexualidade na perspectiva discente. As atividades desenvolvidas foram: situações problemas; levantamento de concepções, propositando a coleta das ideias das participantes sobre os conceitos de gênero e sexualidade, uma caixa de perguntas, com abertura para questões relativas ao tema, a fim de agregar possíveis questionamentos além dos debatidos nas atividades.

Houve também o questionário socioeconômico (APÊNDICE D), apresentado no decorrer da seção 5, cujo preenchimento permitiu delinear o perfil do grupo-pesquisador, termo cunhado por Jacques Gauthier (2015), para designar as participantes de pesquisa.

Para chegar ao formato trabalhado na oficina com as participantes de pesquisa, primeiramente esta foi vivenciada junto as estudantes do terceiro período do curso de licenciatura em Pedagogia, campus São Luís, durante a realização do estágio obrigatório em docência na disciplina Direitos Humanos, Interculturalidade e Inclusão, no referido curso.

Com essa atitude exploratória foi possível a avaliação e o andamento dos procedimentos adotados, a interação das pessoas com as atividades direcionadas e, a exposição e debates dos

conteúdos sobre gênero e sexualidade, o que permitiu a realização das adaptações consideradas importantes. Participaram dessa oficina oito discentes, sob supervisão da professora e orientadora Raimunda Nonata da Silva Machado, docente da respectiva turma.

A atividade teve como base de apoio o material do curso de formação *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), realizado na UFMA entre 2009 e 2013. Foi dele a inspiração para o nome Oficina Pedagógica. O resultado dessa primeira interação de estudantes foi considerado satisfatório, pois houve interação, motivação e curiosidades constantes dessas com as discussões propostas, tanto nas atividades quanto na compreensão dos conteúdos, sendo mantido seu formato para realização junto as participantes do campus de Codó. O planejamento organizado para tal etapa encontra-se no Apêndice B.

Em adendo, o GDE, foi uma formação continuada ofertada nas redes públicas de ensino com objetivo de favorecer inter-relações escolares ao trabalhar, articuladamente, gênero, relações étnico-raciais e diversidade sexual, realizado em parceria entre Secretaria Especial de Política para Mulheres da Presidência de República (SPM/PR), Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Presidência da República (SEPPIR/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação (SECAD/MEC), Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), British Council e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos/Instituto de Medicina Social/Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ) (GDE, 2009).

A perspectiva do curso era de combate e reflexão de discriminações, especialmente, dos temas tratados, entendidos como campo de debate dos direitos humanos, e da escola como espaço formativo e de não tolerância com preconceitos. Sua primeira versão ocorreu em 2006 nos municípios de Maringá, no Paraná, Porto Velho, em Rondônia, Salvador, na Bahia, Dourados, no Mato Grosso e Niterói e Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, alcançando 1200 docentes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (GDE, 2009).

A estrutura do material organiza-se em quatro módulos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Raça e Etnia, com material didático disponibilizado em DVD e impresso. Seus módulos discutem aspectos da diferença, diversidade e cultura, focada nas multiplicidades culturais, reflete estereótipos, preconceitos, determinismo cultural, valorização e respeito, questões e diversidade de gênero, e, alinha-os com debates sobre desigualdades sociais no ambiente familiar e escolar, assim como, seus modos de refleti-las e combatê-las. Discute também a diversidade e orientação sexual, as concepções de corpo em prismas sociais, psicológicos e culturais; racismo, etnocentrismos e mitos raciais (SILVA, 2015).

Em 2008, passou a fazer parte do edital SECAD/MEC e foi ofertado para todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas interessadas em promovê-la via Universidade Aberta do Brasil (UAB). Foi integrada à rede de Educação para a Diversidade sob amparo do Ministério da Educação com apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE) que assistiu membros de coordenação, professoras, pesquisadoras e tutoria pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo consolidada como formação continuada, e, oferecida por 35 IES pelo país (GDE, 2009; SILVA, 2015).

Em retomada à espiral do campo, a experiência prévia da Oficina Pedagógica relaciona-se à escrita de Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) sobre os modos de subjetivação, ao evidenciarmos que, o pensamento desperta modos pelos quais as práticas vivenciadas com os sujeitos medeiam e articulam suas relações com eles próprios. Com o olhar de construção coletiva de metodologias pós-críticas que permitem o uso de bricolagens, ou seja, a possibilidade de aglutinar diferentes elementos para construção da pesquisa. Nesse sentido os detalhes das práticas executadas são os seguintes:

a) caixa de dúvidas: no início da oficina foi colocada uma caixa no centro da sala e sugerido às pessoas participantes que colocassem quaisquer dúvidas relacionadas ao tema. Estas seriam lidas e discutidas ao final da atividade para debate, no entanto, não houve questões, situação na qual inferimos, pela dinâmica do encontro, que as participantes se sentiram seguras para discorrer as dúvidas ao longo da atividade.

b) produção de conteúdo sobre concepções de gênero e sexualidade: momento da oficina dedicado à associação de saberes, relativos ao gênero e sexualidade em formato de uma associação de ideias, moldada por duas questões: quais imagens e palavras lhes vêm à mente quando dizemos a palavra GÊNERO? quais imagens e palavras lhes vêm à mente quando dizemos a palavra SEXUALIDADE? As palavras ditas formaram uma cadeia de palavras, debatidas pelo grupo após cada bloco de perguntas.

c) situações projetivas: o objetivo principal dessa atividade consistiu na exposição dos conteúdos trabalhos e produção de debate sobre as condutas pessoais e profissionais em relação às situações-problema. Então, foram dramatizadas cinco situações projetivas sobre o cotidiano do espaço escolar, as quais o grupo pesquisador, nos papéis de docentes e gestoras educacionais, deveria responder e debater seus pontos de vistas e possíveis ações e soluções para o contexto. Nessa atividade foi possível compreendermos as possíveis contribuições da presença dos estudos de gênero e sexualidade na formação da turma, assim como os possíveis enredos

gerados pela falta destes, refletindo, assim, sobre as perspectivas de atuação profissional na educação básica.

d) exposição de conceitos: teorização do tema a partir das literaturas da pesquisa.

As atividades foram desenvolvidas em sala de aula, no prédio II, do campus UFMA/Codó, ao final do primeiro semestre de 2019, e obteve com autorização e ciência do colegiado de curso (ANEXO I). As atividades citadas foram mediadas e explicadas no decorrer da oficina.

Logo, cogitamos que, nos espaços de grupo, as diferentes falas e opiniões acerca de determinado tema podem trazer aos indivíduos reflexões tanto sobre sua forma de pensá-lo como a emergência de consciência sobre sua responsabilidade enquanto pessoas também formadoras de opinião. Assim, essa forma de atividade destaca-se como possibilidade de investigação do pensamento do coletivo e suas influências sobre as nuances da individualidade, e vice-versa

Nesse sentido, temas como gênero e sexualidade podem ser consideradas categorias representativas de disputas de poder em espaços escolares, voltadas para refletir a formação de profissionais em Pedagogia, assim sendo, essa ferramenta metodológica permite focar a atenção para um olhar analítico sobre o tema.

A pesquisa de campo contou com o envolvimento de quinze (15) participantes, sendo quatorze (14) mulheres e um homem. Utilizamos enquanto recursos materiais: um projetor, disponibilizado pelo campus; *notebook* para apresentação de *slides*; caixa para as dúvidas; lousa; pincel atômico; câmera de vídeo; aplicativo de gravação de áudio; dispositivo de gravação de áudio do celular; papel; caneta; câmera documentos de autorização de uso da imagem e som; e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). O detalhamento das atividades é explorado na seção 5, que trata dos resultados produzidos.

Por fim, apresentados os elementos componentes das espirais desenhadas para a produção dos dados, compreendemos na Análise de Conteúdo (AC), proposta de análise desenvolvida por Laurence Bardin, que, grosso modo, permite a categorização dos conteúdos e na Teoria Sociopoética de Jacques Gauthier (2015), cujos argumentos reiteram a importância de elementos como a percepção no processo de pesquisa, como instrumentos de análise apropriados na análise dos dados.

Como dito, na pesquisa utilizamos uma abordagem qualitativa no campo da educacional, e, para tal, apoiamos-nos nas perspectivas decoloniais, considerando a localização do campo, as participantes e a importância do debate tanto para discentes como docentes na Pedagogia em Codó. Nesse sentido, elucidamos não haver um método unificado e universal de trabalho, e, por isso, lançamos mão da bricolagem na condução e análise da pesquisa.

Temos assim um desenvolvimento metodológico próprio da pesquisa, construído na cartografia que faz uso da metáfora das espirais como ferramenta de descrição e análise de algumas experiências sobre a apropriação das concepções de gênero e sexualidade das estudantes de Pedagogia da UFMA em Codó.

Ao pensarmos o objeto de pesquisa: as concepções sobre gênero e sexualidade no curso de Pedagogia UFMA/Codó, especialmente, pela ótica discente, compreendemos o quanto situações insurgentes no âmbito social fazem parte dos debates educacionais, tendo em vista a ideia de influência da educação nas relações entre os sujeitos, ao fazer para da formação formal e não formal das pessoas por toda vida.

Neste trabalho, as espirais documentais, PPC e os TCC, são materiais já construídos por outrem e analisados com intuito de encorpar a produção dos dados, o que consente cartografar e interpretar modos como os diferentes sujeitos envolvidos no Curso de Pedagogia UFMA/Codó compreendem as concepções de gênero e sexualidade pela formação curricular e na pesquisa. Já o campo instigou-nos, em sua construção e desenvolvimento a construção de estratégias didáticas, em oficina, e sua execução, a criarmos novos dados a partir do campo que pudessem também nos mostrar tais concepções a partir das discentes, lapidá-las, e contribuir, assim, nas aprendizagens do grupo envolvido.

Assim, decidimos como método de análise a Análise de Conteúdo (AC) de Lawrence Bardin (2011). Primeiramente, pela aplicabilidade em diferentes formas de dados, nossas espirais, como aqui convém; em seguida, pela versatilidade que a AC permite, isto é, a possibilidade de sistematização e categorização das unidades de análise, conveniente a nossa criatividade e bricolagem, teorização e metodologia assumida. Nesse caso, quanto aos desvios ou ressignificações possíveis da análise, estas devem-se às correlações com a dinâmica rizomática proposta por Deleuze e Guattari (1995) e a necessidade de ‘técnicas de ruptura’ com o *modus operandi* de fazer pesquisa na universidade. Sobre isso, Bardin (2011) aponta que:

[...] Esta atitude de ‘vigilância crítica’ exige o desvio metodológico e o emprego de ‘técnicas de ruptura’ e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não ‘à leitura simples do real’, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação [...] (BARDIN, 2011, p. 34).

Condizente com o exposto ao longo da seção, entendemos o processo de pesquisa como teias conectadas, e representadas em espirais, presentes nas concepções encontradas e construídas sobre gênero e sexualidade nos documentos oficiais (PPC), nos trabalhos acadêmicos (TCC) e na oficina de produção dos conteúdos e debates sobre o tema.

Em miúdos, propusemos uma cartografia do objeto de pesquisa na vida discente do curso de licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública, e nordestina, do interior do Maranhão, produzida diante dos rizomas que se mostravam, enquanto desenhava-se o percurso metodológico deste estudo.

Deste modo, o uso da AC admite compreensões além das abrangentes e possibilita o manuseio e criação de instrumentos inovadores sem perda do conteúdo e rigor metodológico sobre o objeto, processo pertinente à construção do trabalho (LAURENCE BARDIN, 2011).

A pesquisa apresentou procedimento exploratório, tendo em vista a construção das espirais diante dos materiais analisados, cujo processo ocorreu por ocasião de realização do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFMA, em São Luís, como posto na subseção anterior. Salientamos também que quanto à etapa de análise documental, foi definido que as espirais seriam o PPC do curso e as monografias defendidas no ano de 2019, quando finalizou a primeira turma (2015-2019) do curso.

Como modo de análise, tal qual o PPC, o primeiro contato com o material de monografias foi a partir de uma primeira leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, o que permitiu selecionar seis delas para o processo de codificação. Este protocolo, mediante a perspectiva de Laurence Bardin (2011), foi realizado com a divisão dos materiais em unidades de análise com base em recortes de trechos nos quais as concepções de gênero e sexualidade destacavam-se explicitamente e/ou pelo sentido do texto.

Nessa perspectiva a AC desenvolvida por Laurence Bardin (2011), foi pensada enquanto instrumento de análise por possibilitar a sistematização dos conteúdos identificados em possíveis categorias de acordo com os discursos surgidos, a partir das espirais de interação pesquisadora-participantes e pesquisadora-documentos, realizando, assim, um processo de explicação e organização das interpretações disponíveis nos documentos e na oficina pedagógica.

Tangente à sistematização das análises dos conteúdos gerados na oficina recorreremos ao conceito de grupo-pesquisador, denominado anteriormente, referindo-nos às pessoas envolvidas na pesquisa. O termo é representativo da metodologia sociopoética, desenvolvida pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier no início dos anos 1990, na tentativa de articular os padrões rígidos do método científico aos aspectos da subjetividade como: a imaginação, as energias corporais, percepção, intuição, sentidos, forças da natureza, arte, poesia dentre outros (SANTOS; MONTEIRO, 2018).

Essas bases epistemológicas, fonte de inspiração para as sugestões metodológicas da sociopoética, são compreendidas, de acordo com Monaliza Santos e Ana Márcia Monteiro (2018 p. 60):

Ao nascer da combinação da Pedagogia do Oprimido (Freire), da Análise Institucional (Lourau e Lapassade) e da Esquizoanálise (Deleuze e Guattari), brotou do descontentamento para com as abordagens mais clássicas de pesquisa que geralmente se limitam ao que dizem os entrevistados, inviabilizando aquilo que fica reprimido em uma linguagem não verbal.

A premissa principal do método sociopoético é a da produção coletiva do conhecimento, desenvolvida por todas as pessoas envolvidas nessa interação (SANTOS; MONTEIRO, 2018). Gauthier (2015) também pensa a pesquisa como espaço no qual é possível o acolhimento dos saberes não racionalizados, quais sejam, saberes produzidos para além da lógica formal de pesquisa, que observa a unilateralidade pesquisadora/participantes. De acordo com o autor:

[...] ao tomar conhecimento de pesquisas envolvendo a arte e baseadas na sociopoética, que aconteciam de maneira, por certo, mais proveitosas e mais lúdicas, mais prazerosas, mas sem que o grupo pesquisado tome poder algum na produção do conhecimento, foi necessário colocar como *primeira orientação caracterizando a sociopoética a formação do assim chamado 'grupo-pesquisador'*, autor coletivo da pesquisa, responsável pelo seu desenvolvimento e 'dono' do conhecimento produzido. O acadêmico, no caso, é apenas o "facilitador" da pesquisa – veremos a seguir seu papel exato (de fato, é bom ter dois facilitadores, pois não é fácil, ao mesmo tempo 'facilitar' o trabalho e ficar atento a tudo o que acontece no grupo-pesquisador). Um grupo vem se formando e se torna autor coletivo de uma pesquisa sobre si próprio, sobre seu consciente e inconsciente (GAUTHIER, 2015, p. 80 grifo nosso).

Outra característica da metodologia sociopoética pertinente a pesquisa é a sua aproximação com o reconhecimento dos lugares de fala, conceito discutido por Djamila Ribeiro (2017), que defende a ideia da reflexão dos sujeitos hegemônicos sobre seus privilégios de pertencimento e espaços de manifestação, assim como, a emergência de grupos, em situação de subalternidade, que promovam rupturas e passem a falar por si e para si.

A proposta valoriza os saberes subalternizados, oriundos de contra discursos predominantes, valorização das culturas populares e das manifestações subjetivas do corpo (intuição, afetos, imaginação, etc.), quebrando tanto as violências epistêmicas da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, que limitam os saberes apenas ao dito, quanto as culturais que as marginalizam (GAUTHIER, 2015; RIBEIRO, 2017; SANTOS; MONTEIRO, 2018).

Na metodologia sociopoética, encontram-se também bases epistêmicas decoloniais que conduzem a exercícios de rompimento com a lógica padronizada, a qual coloca a pesquisadora em uma posição de hierarquia com as participantes, consideradas passivas na pesquisa, assim

como, corrobora na análise crítica e analítica dos dados cujo método leva em conta as falas prontas, mas tende a ignorar quaisquer outras posturas de quem compõem o grupo.

Por fim, essa proposta questiona violências geradas por pontos de vista epistêmicos absolutos, ao propor uma visão de pesquisa como um vir a ser, em pormenores, uma construção que se movimenta e transforma-se, espiraliza-se, no sentido de que, as espirais possam constituir-se, gerando transformações em quem os criou, sendo ainda rizomática quando se desdobra em múltiplas possibilidades de conexão ao longo de todo processo, do dito e do não dito. Eis as principais questões analíticas que inspiram essa etapa de pesquisa.

Adiante, apresentamos a espirais de cunho epistemológico da pesquisa, destacando pontos acerca da pesquisa educacional na produção das ciências e traçando as principais discussões sobre gênero e sexualidade.

3 SANKOFA: espirais epistemológicas das Ciências e das pesquisas em Educação

Zeladora/Encantado
Ó barro vermelho alguém além,
Traz consigo o encantado
A casa de palha e terreiro sagrado
Traz consigo o encantado
Ó mulher... virtuosa que traz
Consigo preconceito; traz consigo
Ritos, ódio e acusada por sua
Escolha/cultura
Ó que está fora de ordem?
Ser mulher que traz consigo o encantado
Ser mulher negra que traz consigo
Além da alma, oxalá, xangô
Guerreiras são elas...

(Mães de Santa, Mulheres e Culturas Negras
 Sandra Regina Gomes Bonfim., 2018)

Como apresentamos anteriormente, Codó é uma cidade cuja cultura negra demarca nuances, principalmente nas tradições religiosas e culturais, indicativo de um olhar constante para a história, a fim de assimilar aprendizados para o presente. As mulheres negras são parte de um sistema histórico e cultural, e, na cidade, trazem consigo os encantados, no terecô.

Em referência ao passado africano ancestral, trazemos os símbolos *Adinkra* também como partes de um sistema de escrita. Os ideogramas trazem em si a herança do povo Akan, da região de Gana, e, sua representação, indica provérbios e reflexões pautadas na relação simbólica entre pessoas e natureza para algum aprendizado, superando, inclusive, a ideia de um continente africano restrito a linguagem oralizada (IPEAFRO, 2020).

*Sankofa*¹¹, (Figura 15) um desses símbolos, representa um pássaro com a cabeça virada para trás e, significa, a importância de reconhecer o passado para, assim, ressignificar o presente e construir o futuro. Dessa forma, aprendemos com o já feito, corrigimos os erros e preparamo-nos para uma prática refletida (AÇÃO, 2020).

11 Do provérbio: “Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi”, traduzido em: “Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você perdeu” (Coletivo Cultural Sankofa). Disponível em: <https://ccsankofa.wordpress.com/2012/09/01/sankofa-simbolo-adinkra/> Acesso em 03 de abr. 2020.

Figura 15: Adrinka Sankofa



Fonte: Cerqueira, 2016

De posse dessa consciência, nessa seção dedicamos atenção em um primeiro momento, às principais considerações epistemológicas das Ciências chegando até a pesquisa educacional, ambiente de construções predominantemente enraizadas no ocidental, europeu, masculino e branco, portanto, com barreiras em ramificar vieses epistemológicos não enquadrados em suas perspectivas paradigmáticas. Nesse sentido, pensarmos sobre a desobediência epistêmica, discutida por Walter Mignolo (2008), insurge como elemento-chave para expormos contrastes epistemológicos, não contrários, mas além dos discursos hegemônicos.

Apresentamos também as principais considerações sobre as categorias gênero e sexualidade, compreendendo-as como constructos sociais. Para tal embasamo-nos em debates pós-críticos, utilizando de literaturas as quais outorgam múltiplas possibilidades de construção epistemológica (DAGMAR MEYER; PARAÍSO, 2012), fundamentadas nos estudos de gênero (JOAN SCOTT, 1995; GUACIRA LOURO, 2004; MARY DEL PRIORI, 2004; OYÈRÓNKÉ OYĚWÙMÍ, 2004; JUDITH BUTLER, 2010; DAGMAR MEYER, 2011;) e sexualidade (MARILENA CHAUÍ, 1994; JUDITH BUTLER, 2000; SIGMUND FREUD, 2002; SIRLENE SILVA, 2009; MICHEL FOUCAULT, 2011; MARCELA PASTANA, 2014);

Os caminhos de atravessamento dessas categorias são leitura sobre educação (GUACIRA LOURO, 2000; 2007; IRAN NUNES, 2006; 2015 SIRLENE SILVA, 2009; KELLY OLIVEIRA, 2011; WALKÍRIA MARTINS, 2012; RAIMUNDA MACHADO, 2015; RAIMUNDA MACHADO; SIMONE SIMÕES, 2019) e feminismos (LÉLIA GONZALEZ,

1988; JUDITH BUTLER, 2000; DJAMILA RIBEIRO, 2017; 2018 MÁRCIA TIBURI; 2018;) traçando correlações com a decolonialidade (LÉLIA GONZALEZ, 1988; AMA MAZAMA, 2009; MIGNOLO, 2009).

3.1 Considerações sobre as Ciências e a pesquisa em Educação

Nesta subseção apontamos a produção do conhecimento nas Ciências Humanas, com enfoque na pesquisa em educação, propondo reflexões sobre a sua importância, ao passo que compreendemos seus ambientes de formação como espaços de representação das relações sociais para crianças, adolescentes e adultos. Dessa forma, articulamos também a presença das relações de gênero e sexualidade presentes nesse ambiente, e o papel da escola e suas profissionais do ensino, possíveis aliadas no debate crítico e reflexivo dessas temáticas.

Entendemos Epistemologia, ou Teoria do conhecimento enquanto agrupamento de saberes diversos e identificados com o objeto científico. Questões epistemológicas circundam sobre os territórios da natureza, da estrutura e dos limites cognoscíveis, até atingir o alcance de um trabalho científico aceito por sua comunidade. Também diz respeito aos diferentes modos de pensar objetos de estudo e fundamentar metodologias da pesquisa obtendo bases necessárias para seu desenvolvimento e critérios de validação no campo científico (ESTEBAN, 2010).

Historicamente, reconhecemos como origem e desenvolvimento das Ciências a Filosofia, centrada nas reflexões gregas, em pensadores como Platão e Aristóteles, cujas reflexões e escritos foram disseminados para o restante da Europa longo do tempo. Cabe salientarmos que, falarmos do pensamento grego, é ancorarmos-nos sob uma ótica elitista, ou seja, de um masculino, detentor do poder econômico, político e cultural (JULIANA PACHECO, 2016; OLGA CORTÉS, 2018; RAIMUNDA MACHADO; SIMONE SIMÕES, 2019).

Por conseguinte, inferimos que, as ramificações relativas ao nascimento dessa *episteme*, organizada e sistematizada no conhecimento filosófico grego, alimentou-se de conhecimentos produzidos no continente africano, haja vista os limites geográficos, guerras e expansões territoriais no decorrer da história.

Soma-se a isso, um apagamento dos conhecimentos femininos, ao considerarmos que, dado o contexto social, diversas figuras femininas produziram saberes filosóficos, utilizando pseudônimos masculinos devido à desconsideração de sua produção por seus pares. Juliana

Pacheco (2016) reitera nosso apontamento, alertando a presença constante de mulheres filósofas que acabam subsumidas nas produções e debates filosóficos.

Como ilustração de mulheres na Filosofia, citamos as contemporâneas brasileiras:

Marilena Chauí, referência nos estudos sobre Baruch Spinoza, por intermédio de suas teses de doutorado, defendida em 1971, na qual tratou das principais ideias do autor, e livre-docência, concluída em 1977 e transformada no livro *A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa* (1999). A professora também trabalha em seus escritos temas como o ensino de Filosofia, intersecções com a educação, sexualidade, repressão e movimentos políticos brasileiros (MARILENA CHAUÍ, 1994; 2010; 2016);

Djamila Ribeiro, embora tenha centrado pesquisa de dissertação sobre o pensamento de Simone de Beauvoir e Judith Butler (2015), manteve atitude de vigilância crítica, rompendo com o olhar colonial e colonizador em suas análises ao voltar-se para o pensamento de filósofas negras, como a norte americana Ângela Davis. A filósofa é uma expoente no debate sobre feminismo negro e responsável pela publicação da Coleção Feminismos Plurais, abrindo caminhos para produção de intelectuais negras.

Nesse sentido, olhar o feminino na Filosofia torna-se processo de ruptura da cátedra machista e misógina, que, ao não apresentar suas mulheres, silencia e oculta contribuições importantes na reflexão filosófica (JULIANA PACHECO, 2016). Ressaltamos a possibilidade de enxergarmos a produção do conhecimento como um terreno vasto de aberturas, onde cada uma abre leques para diferentes maneiras de constituir ideias e refletir sobre elas.

Outra perspectiva epistemológica, pautada em pressupostos marxistas, por exemplo, eleva uma categoria denominada práxis como elemento primordial de suas reflexões. A considera como forma de operacionalização e emancipação dos sujeitos, que, nas relações com o real, obtêm condições de mudanças pontuais sobre a realidade econômica, social e das condições do trabalho (MARTINS, 2008).

Contudo, o mesmo processo epistemológico de ruptura com uma lógica fenomenológica do abstrato e simbólico, coloca na desigualdade das relações a concretude das dinâmicas sociais e mantém um enraizamento das questões de classe. Tal dinâmica de universalidade no homem e base dialógica nas questões de classe fechou, por muito tempo, ramificações aprofundadas das questões de gênero e raça dentro da lógica marxista originária (HELEIETH SAFFIOTI, 1976; 2015) ou seja, quebra-se uma lógica, mas mantém-se limites discursivos.

Assim, estudos, quando pautados em segmentos enraizados podem perder-se ao não se atentarem às constantes alterações sociais influentes na produção do conhecimento. Isto não significa haver falta de profundidade, tampouco, a desconsideração aos caminhos já abertos

pelos pressupostos considerados fundamentais, mas sim, possibilidade de abertura a um olhar curioso para as novas trilhas, espirais e ressignificações.

A seguir, assinalamos algumas considerações gerais a fim de salientarmos a importância de um olhar desobediente (MIGNOLO, 2008) em relação aos estudos de gênero e sexualidade no campo educacional.

O século XVII foi significativo à construção do pensamento. Teorias teológicas e antropocêntricas caíram em descrédito e emergiram pontos de vista menos formais sobre os modos de ver o mundo. Neste contexto, a experimentação encontrou lugar favorável como fonte de conhecimento, sendo apresentada como prerrogativa para ocorrência de uma revolução científica marcada por adventos, como, a formação e estruturação do sistema astronômico e pesquisas que reformulam a noção de mundo existente (MARIA ESTEBAN, 2010).

Nessa perspectiva, instituiu-se um novo método, diferente do filosófico, interativo com a experiência e cálculos numéricos, baseado na visão da experimentação como fonte de conhecimento. Teóricos como Francis Bacon (1561-1626), filósofo e cientista francês, pelo trabalho de estruturação do método indutivo, embasado na observação empírica, e Galileu Galilei (1564-1642), físico e astrônomo italiano, por seus estudos aplicados da natureza atrelada as leis exatas da matemática são exemplos de estudiosos da época (MARIA ESTEBAN, 2010).

Participantes desse momento histórico na revolução científica, Margareth Cavendish (1623-1673), britânica, produziu dezenas de obras poéticas e de natureza científica e social, tratando, inclusive, questões relativas ao gênero e educação e Maria Winkelmann (1670-1720), alemã, astrônoma e estudiosa da matemática, produziu relevantes descobertas em seu campo, como as conjunções astronômicas.

Grosso modo, a filosofia europeia organizou-se em duas correntes de pensamentos: o racionalismo e o empirismo. A lógica racionalista apontava como prerrogativa um critério de verdade pela ótica da racionalidade, evidenciada na intelectualidade e na dedução, ou seja, a organização do pensar compreendida com base na razão e considerada um princípio verdadeiro de conhecimento que justifica a geração de ideias com clareza e distinção do real.

Diferentemente, o empirismo, cujos laços estreitam-se com a intelectualidade inglesa do século XVII, apresentava como premissa a ideia de comprovação dos fatos naturais a partir da observação sistemática e alicerçada na experiência. Desta forma, a corrente empirista refutava a ideia pura de razão, estabelecendo como argumento a alegação de que, antes da experiência, o indivíduo nada detinha em relação ao conhecimento (MARIA ESTEBAN, 2010).

Nas conjunturas pensamento moderno, a ideia de paradigma, proposta pelo filósofo Thomas Kuhn (2011), tornou-se uma possibilidade utilizada para pensar tanto as diversas

revoluções nas ciências, quanto as constantes mudanças que levam pesquisadoras a refletirem e proporem novas formas de constituir suas explicações sobre mundo e da sociedade.

Um das maneiras pensadas para o conceito trata do compartilhamento das crenças, valores e significados de uma comunidade científica, a fim de solucionar problemas indissolúveis utilizando instrumentos existentes, também, resolvendo crises geradas por mudanças que questionem e alterem os padrões científicos outrora estabelecidos (KUHN, 2011).

Anacronicamente, se dialogássemos com as ideias de paradigma e a perspectiva pós-critica, condutora da pesquisa, incorreríamos no risco de associá-la as teias de uma cartografia, por considerarmos as quebras de estruturas pensantes. Entretanto, sua forma é outra, porque, não cabe à Ciência Normal a expansão para a criação de novos saberes passíveis de resolução das complexidades existentes no campo, por situar-se em uma lógica de valores baseado em padrões.

Assim, essa configuração remete a um esquema mais associado a imagem binária da raiz, cujos pontos seguem uma linha central e seus desmembramentos são pares, formando assim, uma unidade estrutural (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Eis a quebra de saberes paradigmáticos sob a perspectiva pós-critica. Significa reconhecer descobertas científicas não abrangidas pela conduta da Ciência Normal, trazendo, assim, novas formas de pensar e metodologizar a pesquisa, gerando movimentos que provocam cisões no entendimento de totalidade científica. estabelecendo que, o conhecimento, tem relações com a construção social, histórica e política, sendo, portanto, relativo e diverso, sem um modelo central a ser replicado (MARIA ESTEBAN, 2010).

Assim sendo, consideramos uma produção científica intimamente atrelada aos acontecimentos históricos e culturais, tanto no sentido da descoberta quanto do desenvolvimento, contextualizado por aspectos teóricos e empíricos. Inferimos a perda evidente de significados possíveis, quando, refletidos diante de uma lógica restrita, tendo em vista que, sob outros prismas, a produção do conhecimento científico desmantela-se em múltiplas construções e diversas formas de ser olhada analiticamente (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

É pertinente reafirmarmos a anacronia de tal proposta, porém, aqui sugerimos o exercício de uma lógica desobediente na construção epistêmica (MIGNOLO, 2008) a qual abre caminhos para compreendermos o potencial da criação de probabilidades para construção de um pensar disposto a reinvenção e a multiplicidade de conexões sempre abertas em novas ramificações.

Tanto o movimento de formação das Ciências, quanto a necessidade de proposições, como a desenvolvida por Thomas Kuhn, aderem à quebra de uma prerrogativa única de obtenção do conhecimento, devendo essa ser expandida e pensada por outros prismas como a história, política e relações sociais, a partir de um eixo de pesquisa que ressalte pontos relevantes da construção epistemológica.

Porém, essas novas análises são feitas nas perspectivas de dada comunidade científica, em geral, organizada por um olhar hegemônico, europeizados, masculino e branco, tornando seus opositos meros sujeitos de suas metodologias.

Então, expandirmos os veios dessas teorizações, e refutá-las diante de novas maneiras de pensarmos nossos elementos de pesquisa é relevante, assim como, criarmos novas conexões que representem e explorem outras formas de pensar, criando novas possibilidades epistemológicas. Sob essa ótica, refletimos de encontro a desobediência epistêmica, pensada como aparato teórico que motiva reaprendizagens socioculturais, especialmente sobre as relações de gênero e sexualidade.

Isto posto, trazemos algumas considerações sobre a construção e desdobramento da pesquisa educacional e os temas que a demarcam, quais sejam, seu ambiente, participantes, histórias e política, sobretudo, quando pensadas as categorias de pesquisa.

Sobre a construção da pesquisa em Educação, uma de suas fontes está na aplicabilidade com a Pedagogia, especificamente, às práticas de cunho didático, nas quais, seus direcionamentos podem ser compreendidos como uma espécie de metodologia do ensino. Em pormenores, a forma como suas variáveis espraiam-se, produzindo associações com outras ciências e, o marco temporal que permite compreender a natureza dessas interações, são os estudos dedicados a Psicologia Educacional, situados na segunda metade do século XIX.

Nessa perspectiva encontram-se pensadores relacionados à educação como Joseph Frise (s/d), pesquisador norte-americano e fundador da primeira sociedade de pesquisa educacional em 1903; Wilhelm Wundt (1832-1920), com o desenvolvimento de trabalhos junto à psicologia experimental, na Europa; Ernst Meumann (1862-1915), educador e pedagogo alemão, responsável por estudos sobre a psicologia infantil; e Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo especialista em desenvolvimento infantil, com trabalhos sobre a psicologia da criança e a pedagogia experimental.

A posteriori, a expansão da pedagogia experimental e o desenvolvimento de instrumentos de avaliação demarcaram o uso de métodos avaliativos no ambiente educacional. Nesse período, destaca-se a experimentação pedagógica, à guisa de reflexão sobre seus aspectos

metodológicos de aplicabilidade, entre 1920 e 1945, momento atravessado pela crise econômica norte-americana de 1930 (MARIA ESTEBAN, 2010).

Relatamos que, sobre as teorizações de gênero e sexualidade, nos séculos XVIII e XIX também foram dadas, a partir das experimentações científicas e diagnósticos acerca das performances individuais, determinando características comportamentais de indivíduos a partir do amparo da ciência, pano de fundo na determinação de condutas moralizantes e controle social dos corpos, reafirmando estereótipos baseados em padrões masculinos e europeizados.

A pesquisa educacional, então, pode ser pensada como recorte do debate, permitindo-nos compreender as construções do passado, refutá-las e, assim, acrescentarmos elementos considerados importantes, como os saberes produzidos pelas mulheres,¹² ou ainda, conhecimentos de outros lugares, tais quais, de países latino-americanos, africanos e populações indígenas, silenciadas diante da padronização dos saberes.

Vemos avanços nos debates e pesquisas educacionais associadas a temas transversais, como currículo e políticas públicas, que já seguiram um panorama padronizado, mas propõe rupturas, mesmo que, ainda sejam passos lentos no rompimento com a hegemonia cognoscitiva, e, em alguns aspectos, mantém-se uma hierarquia epistêmica, conforme observado nas linhas a seguir.

Adiante, estudos relacionados à Educação remete-nos redes associadas, conforme construído por Raimunda Machado (2015). São como caminhos neuronais feitos e desfeitos a todo momento de acordo com o fluxo e a intenção do estudo, que oportunizam relações com questões sociais e humanas (MARIA ESTEBAN, 2010), tecnológicas (RAIMUNDA MACHADO, 2015) de religiosidade (IRAN NUNES, 2006) e políticas (FRANCIELE SANTOS, 2016), por exemplo, colocando em evidência educação e sociedade como instituições inter-relacionadas, amplas, diversas e, constantemente, em ressignificação.

Assim, ao considerarmos o lugar da pesquisa, a formação pública de professoras em Pedagogia, e o papel da pesquisa em e para a Educação com um olhar descentralizado, viabilizamos novos diagnósticos das realidades do ambiente educacional, na transversalidade com gênero e sexualidade, ampliando fontes de trabalhos científicos e estabelecendo correlações entre diferentes temáticas na Educação.

12 A historiadora Mary Del Priore em sua obra *História das Mulheres no Brasil* (2004), traz na compilação de seus textos com o de demais pesquisadoras essa noção de silenciamento vivido pelas mulheres ao longo da história e a desvalorização dos saberes femininos na educação, política, nos saberes tradicionais etc., evidenciando a parcialidade da história em prol do protagonismo masculino.

A pesquisa educacional perpassa por teias de inter-relações estabelecidas em princípios filosóficos e ontológicos, cujas ramificações epistemológicas geram reflexões relativas as teorizações construídas sobre educação nas Ciências Humanas e Sociais. Ela tem obtido espaços em debates de outras áreas do conhecimento, por exemplo, ensino de ciências, e em disciplinas como física e química; na estatística aplicada à instrumentos de ensino; e em intervenções entre as áreas.

Sobre a perspectiva epistemológica, esta caracteriza-se como um modo de pensar atrelado à construção metodológica, de forma a obter elementos básicos para o desenvolvimento da pesquisa, seus critérios de validação e as maneiras como pesquisadores escolhem debruçar-se sobre seus objetos de pesquisa, resultando em possibilidades de redes epistemológicas amplas e singulares dos trabalhos realizados (MARIA ESTEBAN, 2010).

Consideramos que as pesquisas qualitativas e quantitativas não têm a necessidade de serem propostas dicotômicas de trabalhos, e sim, fontes emaranhadas de vertentes a serem consideradas e trabalhadas em conjunto quando possível. Para ilustração das vertentes epistemológicas apresentamos o objetivismo, o construcionismo e o subjetivismo, cujas abordagens estão situadas diante do próprio objeto de análise e em suas teorizações.

Portanto, os mesmos fenômenos podem ser interpretados de formas diversas conforme o prisma considerado (social, cultural, físico, psicológico, dentre outros), atribuindo à pesquisadora um papel central em observar e apropriar-se das variabilidades obtidas entre o ato e os possíveis significados existentes nas esferas da cultura, das interações sociais, do conhecimento, entre outras.

Convém retomarmos algumas premissas básicas para compreender a relação das temáticas com os aspectos epistemológicos pensados para o campo educacional. Como dito, as perspectivas teórico-metodológicas pós-críticas detêm como característica relevante a ausência de um método investigativo pré-estruturado, sendo assim, capaz de organizar seu procedimento de pesquisa no uso de diferentes metodologias, desde que se façam coerentes ao trabalho e dialoguem com a proposta de pesquisa (MARLUCY PARAÍSO, 2012).

Autoras da produção do conhecimento deste território não apresentam como foco de trabalho o desenvolvimento de metodologias de análise, contudo, os trabalhos realizados permitem pensar acerca de métodos investigativos e de análise sobre seus objetos, moldando algumas premissas primordiais para construção e conclusão das investigações, na definição de seus modos e na atenção sobre o objeto para, desta forma, estruturar-se um trajeto de investigação, como inspirado aqui, mediante o uso da metáfora das espirais.

Sobre às teorizações e produções já existentes, apoiamo-nos à fala de Marlucy Alves Paraíso (2012, p. 25):

Na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido por outras teorias, com outras abordagens, com outros olhares para o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já produzido e conhecido para suspender significados, interrogar os textos, buscar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros.

Logo, compete compreendermos a importância de atentarmos aos possíveis questionamentos, caminhos de investigação e orientações da pesquisa científica, visto que, tal exercício permitirá a apropriação e o desenvolvimento de metodologias úteis à pesquisa educacional.

A metodologia pós-crítica apresenta determinadas premissas relevantes quanto ao caráter qualitativo de pesquisa, incutindo-nos a ideia de que seu andamento está relacionado não somente às condições das relações entre os sujeitos, mas também à junção de ferramentas metodológicas que tornem viáveis as pesquisas. Por isso, devemos considerar as mudanças existentes na educação e seus sujeitos em relação a história, a permanência, as mudanças de padrões, ao alinhamento do ambiente educacional com as demandas sociais, políticas, econômicas e, a influência da modernidade na maneira de produzir a educação (MARLUCY PARAÍSO, 2012).

Em linhas finais, o pensar dessa pesquisa foi envolta na ideia de refletir a teoria a partir de seus participantes, do local com o qual e para o qual falamos e construímos nossas reflexões. Neste sentido, baseadas na compreensão e produção do conhecimento como teias constituintes do pensamento, presentificou-se um processo de desconstrução epistemológica, e metodológica, pois, ao assumirmos uma lógica de desobediência epistêmica, isto é, ao destacarmos nesse trabalho a importância dos estudos decoloniais, provocamos uma imersão que permitiu-nos entender os acertos e falhas possíveis na ruptura com uma episteme colonizada.

Tal intento parte do pensamento desenvolvido por Walter Mignolo (2008) sobre identidade como política, tendo em vista que, sua essencialidade para os indivíduos é importante não apenas pela lógica identitária, mas, além disso, porque estabelece controles baseados em identidades dominantes que devastam todas as outras, sejam estas, similares ou opostas.

Nessa proposta, suas cadeias dominantes são representadas pelas figuras do masculino, branco e heterossexual e, entendê-las, constitui-se como elemento crucial para a desnaturalização das identificações alocadas, por exemplo, em estereótipos europeus em

relação a outros povos e culturas, das eras do descobrimento e renascimento, que antes não existiam e geraram, historicamente, hierarquias baseadas em aspectos como cor, origens, classe e uma estrutura patriarcal. Portanto, a identidade em política é uma possibilidade epistemológica de viés decolonial e desprende-se de laços com uma lógica imperialista de política identitária (MIGNOLO, 2008).

Desta forma, o trabalho toma tais pressupostos como base e visa contribuir com novas ramificações epistemológicas e metodológicas nas produções do campo educacional, principalmente, acerca da formação de docentes e no que concerne às concepções de gênero e sexualidade na América Latina, no Brasil, no interior do nordeste brasileiro.

Lançamos mão dessa gama de possibilidades para o enriquecimento e reconhecimento de lugar do qual se fala, de maneira a contribuirmos para o leque da pesquisa em educação, reforçando os estudos decoloniais como caminhos possíveis e importantes nas produções na área.

Em resumo, tratamos aqui de considerações a respeito das categorias de pesquisa, elencando suas principais características e como diferentes concepções teórico-epistemológicas as interpretam. Por conclusão, propusemos algumas interfaces do gênero e da sexualidade com o ambiente acadêmico, pensando alguns elementos da pesquisa pós-crítica. Nas subseções seguintes, trataremos dos principais aspectos relacionados a gênero e sexualidade como categorias de análise em pesquisas educacionais.

3.2 O Gênero como categoria espiral nas pesquisas educacionais

O gênero enquanto categoria parte do leque de expressões da sexualidade humana e, portanto, pode ser compreendido a partir de processos culturais de identificação, delimitação de comportamentos e normalização dos corpos. Essa regulação tem como determinante a manutenção de uma ordem hegemônica, ou seja, padrões comportamentais esperados, e socialmente desejados, de acordo com determinações moldadas ao masculino e feminino.

Por isso, teorizações relativas ao gênero não negam o sexo dos corpos, e sim, enfatizam uma superação de determinações puramente biológicas por construções sociais e históricas de identidade, subjetividade, e psique diante das características individuais. As produções e pesquisas sobre o tema também reivindicam outros olhares sobre a categoria, tendo em vista

que, performatividades são diversas e modificam-se por intermédio de fatores como classe, raça, etnia, localidade, geração e nacionalidade.

Nesse sentido, as reflexões sobre o gênero também passaram, ao longo de sua construção como categoria de estudos, por diversos rompimentos e reconstruções, evidenciando quebras em relação a, por exemplo, ideias de superioridade, dadas por determinismos biológicos entre os corpos nascidos machos e fêmeas, assim como, atravessou historicamente a conquista de espaços e direitos políticos femininos, diversificou formas de expressão da feminilidade e da masculinidade, dentre outros movimentos (MARILENA CHAUÍ, 1994; JOAN SCOTT, 1995; SIRLENE SILVA, 2009).

Com isso, entendemos por que a gama de comportamentos estabelecidos para a geração dos anos 1990 foi, evidentemente, diferente para as crianças nascidas dos idos de 2010. As primeiras, por exemplo, atravessaram um período de grande acesso a televisão, enquanto, as últimas, historicamente, viveram amplo acesso a tecnologias digitais, as quais ampliaram o contingente de informações, geraram mecanismos de busca mais rápidos e eficientes, e interações modificadas pelo advento das redes sociais.

Entendemos também que nenhuma menina ou menino é igual, por mais que os valores e condicionamentos sociais lhe sejam parecidos. Talvez compartilhem de memórias similares sobre comportamentos, mas o aprendizado de gênero, mesmo sob influências socioculturais, terá prerrogativas identitárias únicas dentro do coletivo, geradoras de relações primas entre si (GUACIRA LOURO, 2000).

Pela lexicografia, o conceito gênero, pode ser encontrado em diversas áreas, estando presente na gramática, nas ciências naturais, na literatura, no cinema, na arte, entre outros, e apresenta significados que transcendem a ideia do dicionário, de um mero substantivo masculino. Aqui, o sentido pretendido condiz com a visão dos aspectos sócio-políticos e culturais determinados pela superação do campo essencialista biológico. Apesar de não haver demasiados termos léxicos que o caracterize, tal visão torna-se ferramenta analítica para compreensão das suas expressões e geração de novas identidades (GUACIRA LOURO, 2007).

Por essa ótica, entendemos possíveis limitações da gramática no uso de suas formalidades, na geração de uma perspectiva binária, por exemplo, ou, amplitudes, como o uso de um terceiro gênero em países utilitários desse sistema gramatical. Assim, temos que a linguagem também se cumpre em classificar fenômenos, a partir de um contexto social comum (JOAN SCOTT, 1995). Essa percepção acentua a reflexão sobre o quanto as redes de significação estão atreladas à conjuntura que as apropriam, gerando assim, novas compreensões e aplicações, indicativas de uma linguagem viva.

Retomando a ideia do gênero como campo de estudos, no ocidente seu marco é o século XX, com a profusão e constituição dos estudos feministas, que debateram as perspectivas da categoria pelo olhar do mundo sobre a performatividade dos corpos no campo social, em como são vistos e representados naquele meio. Agregaram também, em sua bagagem política, a visibilidade da mulher em uma sociedade marcada pelo poder do dito masculino (JOAN SCOTT, 1995; GUACIRA LOURO, 2007).

A teia dessa história é marcada, na América do Norte, pelas primeira e segunda ondas feministas. Tal consideração é afirmada por Joan Scott (1995), que aponta as primeiras aparições associadas ao gênero na modernidade às feministas americanas. Guacira Louro (2000) acrescenta os movimentos de mulheres lésbicas, travestis, transexuais e homens gays a partir da década de 1960. Estes grupos tinham como bandeira a discussão das diferenças sociais notórias entre os sexos, opondo-se a termos que evidenciassem certo determinismo biológico e reivindicando as várias performances relativas à identidade de gênero.

Ainda de acordo com Guacira Louro (2007), o conceito pode representar um elo relacional entre o dito masculino e feminino, tendo em vista a importância de ambos para a construção de uma base contundente de compreensão das identidades, assim como, sua reivindicação enquanto campo político.

O gênero compete à lógica binária (homens x mulheres), representada por fatores como a submissão do feminino atribuído a um poder corporal do masculino, ou seja, uma esfera biologizante; de representação nos diferentes extratos e funções sociais. À guisa de exemplo, no estranhamento de mulheres em disputas de espaços políticos e cargos de chefia; sua docilização e atribuição às funções domésticas e maternas; associação às figuras cristãs puras, castas e obedientes; pretensa superioridade moral e intelectual masculina; relações de poder simbólicas, representadas pelas inter-relações onde a detenção de meios ou posturas ditas dominantes estereótipos normativos (SIRLENE SILVA, 2009; DAGMAR MEYER, 2011).

Outro posicionamento presente na produção do conhecimento feminista norte-americano sobre gênero apresentou-se na mudança de paradigmas disciplinares em produções nas quais os olhares voltam-se para os estudos das mulheres. Tais pesquisas constituíram elemento importante de reavaliação crítica acadêmica sobre o material já existente, e deram amplitude aos temas a serem desenvolvidos.

Vemos, assim, as linhas iniciais da produção de uma epistemologia feminista, pensada pela produção de uma nova história, cuja participação e experiência de vida das mulheres passam a ocupar lugares de protagonismo, evidenciando o gênero na história, enquanto categoria de análise. Todavia, aqui, tecemos crítica evidenciando a contribuição dos mesmos

movimentos à subalternização e não inclusão da diversidade de mulheres, e performances do feminino, dados os próprios limites desses modelos de luta.

Mesmo considerando a significância das lutas feminista por direitos e a obtenção de conquistas importantes, como o sufrágio feminino, o acesso ao voto e a candidaturas, o trabalho fora de casa e a conquista do afastamento por maternidade com provimentos, por exemplo, observamos que, essas demandas feministas primeiras, não acolheram necessidades de mulheres negras, subalternizadas aos lugares dos serviços domésticos, de cuidado e sexuais¹³; indígenas, em suas lutas por direito, saúde e identidade, travestis¹⁴, postas em um limbo de violência e apagamento e transexuais¹⁵, invisibilizadas.

Conforme apontado por Lélia González (1988), ao abarcar o conceito de Amefricanidade, a história das mulheres negras nas américas, por exemplo, foi, e é marcada por uma subalternização violenta e violadora, que as colocaram em posição de corpos desumanizados, marcados pelo processo doloroso da escravização de sujeitos pretos em diversas regiões do continente africano. Processo esse, que desumanizou os corpos das mulheres pretas, colocadas em patamares de objetificação, sujeitas ao trabalho forçado, estupro de seus senhores, agressões de suas senhoras, e escárnio das crianças brancas.

Com isso, ao falarmos dos movimentos de mulheres é importante lembrarmos que algumas demandas foram vistas como particulares e não integradas na luta geral das mulheres, dadas as diversidades e especificidades de pautas. Às pautas das mulheres anglo-saxãs, cabe reconhecermos sua importância, refletirmos acerca de suas contribuições, mas também de suas falhas, e não as contemplarmos como totalidade dos discursos feministas (ANGELA DAVIS, 2016; DJAMILA RIBEIRO, 2017; 2018).

Assim, hoje, quando são atribuídas feminino características como delicadeza e fragilidade, não se contempla mulheres pretas, quilombolas, africanas, indígenas, travestis, transexuais, lésbicas e gordas; quando se fala em padrões de beleza, reconheçamos a importância de outros feminismos, e reivindicemos a essas mulheres o lugar de sujeitas

13 Ana Claudia Lemos Pacheco em sua tese intitulada *Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia* (2008), aborda aspectos relacionados as experiências afetivas de mulheres negras na cidade de Salvador, assim como, suas escolhas, dadas ou instituídas, de solidão, associadas aos estereótipos racistas, misóginos e machistas atribuídos as mulheres pretas, no qual, os tons da pele limitam as suas figuras ao trabalho servil, ao sexo e a não intelectualidade..

14 O Prof. Dr. Rodrigo Pedro Casteleira em sua dissertação intitulada *As sereias também envelhecem: memória, corpo e travestilidade* (2014), apresenta os aspectos do envelhecimento de travestis a partir da memória e imagens de quatro travestis jovens, as colocando como protagonistas de sua história.

15 O Prof. Dr. Emerson Roberto de Araújo Pessoa na dissertação *A construção dos corpos e feminilidade: travestis e transexuais para além da prostituição* (2013), analisa aspectos da construção da feminilidade e corporalidade de travestis e transexuais, para além do estereótipo que as associam ao mercado do sexo, colocando-as enquanto sujeitos a partir de suas trajetórias de vida.

visíveis, não exóticas e ou objetificadas (ANGELA DAVIS, 2016; DJAMILA RIBEIRO, 2017; 2018).

Retomando à categoria, no gênero habita uma ideia de performance, a maneira como o indivíduo age com seu corpo no mundo a partir da compreensão de quem se é aliada às estruturas sociais que o determinam como mantenedor ou subversor da ordem. Com isso, diferentes corpos produzem comportamentos díspares, apresentam-se de maneiras múltiplas no espaço social e, produzem discursos, inclusive morais, que podem justificar atos e prever punições àquelas diferentes, de algum modo, ao controle do dito padrão (MARILENA CHAUÍ, 1994; JUDITH BUTLER, 2010).

Sobre as normas regulatórias do corpo e a função dos discursos normalizadores sobre os corpos Butler (2000, p. 153-154) discorre da seguinte forma:

A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por diferenças discursivas [...]. As normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.

A fim de manter a ordem social, somos ensinadas a reproduzirmos e mantermos condutas reforçadoras de formas repressivas e controladoras das expressões de gênero e sexualidade dentro de um padrão. A repressão sexual, como elemento dessa ordem, e presente nas interações humanas, possui uma dinâmica opressiva e “[...] se diferencia bastante no tempo e no espaço, estando articulada a formas complexas de simbolização que diferentes culturas elaboram nas suas relações com a Natureza” (MARILENA CHAUÍ, 1994, p. 25).

Sob essa perspectiva, compreendemos, assim, que as punições previstas ao gênero feminino não são as mesmas atribuídas ao masculino, e estas não se equiparam as de séculos passados.

Sirlene Silva (2009), acerca da história das mulheres, destaca o período na Idade Média onde a lei religiosa imperava e legitimava o advento das perseguições a elas, muitas detentoras de saberes os quais não se submetiam às condutas normativas sociais relacionadas aos comportamentos femininos, inclusive, nos limites do que pode ser aprendido por ser mulher.

Essas perseguições eram decorrentes da discrepância referente ao comportamento esperado para o feminino na época. A vivência autônoma e/ou solitária da mulher, assim como sua detenção de saberes, para além da Igreja Católica e de seus representantes, as tornaram

alvos de perseguição, culminando na dita caça às bruxas. Eis um indicativo histórico do controle religioso sobre os corpos, os prazeres e os saberes.¹⁶

A Inquisição foi um marco da Igreja Católica que justificou não apenas a imposição da subserviência feminina, tendo em vista a culpabilização dessa pelo pecado original, tornando mulheres, ideologicamente, nunca confiáveis, por um erro pago por toda humanidade, mas também justifica a tortura, o sadismo e a morte como prerrogativa para a vulnerabilidade de um corpo que cria maior possibilidade de possessão com o demônio (SIRLENE SILVA, 2009).

De acordo com Murara (2007 *apud* SIRLENE SILVA, 2009), a caça às bruxas nada tinha de histórico, termo anacrônico, cunhado no século XIX na psicanálise, atribuídos aos sintomas associados a um sofrimento psíquico, direcionado, geralmente, às mulheres, mas sim de uma lógica orquestrada por uma classe dominante, ou seja, estava envolto também o interesse econômico de ascensão capitalista.

Dessa forma, concluímos que, a satisfação dos indivíduos, o bem-estar da sociedade e suas relações sociais, assim como sua produção de saberes, estão submetidas à lei e a ordem, às demandas socialmente determinadas e à construção da forma de relacionar-se com o outro, ficando a cargo da cultura a demarcação tanto dos comportamentos de satisfação e da felicidade, quanto os de punição e repressão.

Ao pensarmos outras narrativas sobre gênero, Oyèrónké Oyěwùmí (2004) apresenta-nos uma possibilidade de pensar a categoria por um olhar africanizado, especificamente, a cultura iorubá, na discussão de uma sociedade organizada a parte dessa visão colonizada. A autora questiona o próprio uso do gênero como categoria de estudo universal, em detrimento de outras existentes, que poderiam ampliar o leque de debates, por exemplo, raça, geradora de discussões e interesse das mulheres afro-americanas, especialmente, porque insere no pensamento feminista debates interseccionais. No caso da cultura iorubá, da região sudoeste da Nigéria, trazida à discussão, a lógica estrutural das relações sociais e de poder é o parentesco e não o gênero.

Há sim no ocidente a existência de sociedades matriarcais, que coexistem com correntes de pensamento, mesmo emancipatória, cuja pensamento reforça uma lógica de sujeição da mulher ao homem. Dessa forma, as redes familiares estabelecidas estruturam-se na figura patriarcal que se justifica na ausência de outros modelos de espelhamentos, por considerá-los a margem desse padrão (OYÈRÓNKÉ OYĚWÙMÍ, 2004).

16 Ver os trabalhos *Calibã e a Bruxa e Mulheres* (2019) e *Mulheres e a caça às Bruxas* (2019) da filósofa italiana Silvia Federici.

Assim, essa dinâmica nuclear, ao ser entendida como universal, coloca outras estruturas familiares, a exemplo da cultura iorubá trazida por Oyěwùmí (2004), em uma esfera de exotismo e de disfuncionalidade. Com isto, compreendemos que, ao manter a família patriarcal como ideal de modelo familiar, a mulher torna-se o vórtice das dinâmicas familiares, centrado, a partir de sua posição (esposa e mãe), em um papel hierárquico e subserviente (OYÈRÓNKÉ OYĚWÙMÍ, 2004).

Nas sociedades apresentadas pela autora, por exemplo, a identidade de mãe, solteira, na perspectiva partriarcalizada é ligada a sujeição à maternidade e um possível, casamento, não a potência poderosa de gerar descendentes. Ao apresentar uma estrutura familiar não generificada, temos uma visão decolonial de relações de parentesco pautadas nas dimensões de idade e antiguidade onde *egbon*, irmão mais velho, e *aburo*, irmão mais novo, são substantivos usados para quaisquer gêneros, assim como *oko*, atribuído a cônjuges, *omo*, a todas as crianças. Temos que as distinções dos termos estão mais associadas a quem entrou em determinada família pelo casamento e quem nasceu dentro daquele grupo (OYÈRÓNKÉ OYĚWÙMÍ, 2004).

Outro aspecto diferenciador, nessa centralidade da figura da mãe, está na construção dos afetos fraternos (*Omoya*), cujo relacionamento é pautado pelo compartilhar do mesmo ventre, em pormenores, crianças nascidas de diferentes irmãs são consideradas fraternas entre si, pelo ventre da avó. Assim, a matrifocalidade, conceito cunhado pela autora, é ponto comum na formação familiar de alguns povos de origem iorubá. O elo vem da ideia de partilha desde a concepção, e a familiaridade, nesse entendimento, transcende a família nuclear, construindo uma estrutura afetiva forte de proteção e cuidado (OYÈRÓNKÉ OYĚWÙMÍ, 2004).

Diante dessas demonstrações, temos que a visão patriarcal do gênero não é universal, pois, não têm condições de contemplar uma totalidade de relações entre grupos. Por isso a relevância em considerar outras narrativas, a partir de seus próprios lugares, as desenquadrando da centralidade masculina. Da mesma forma a sexualidade deve ser vista em multiplicidade, considerando não apenas os pressupostos desenvolvidos pelas discussões tidas como clássicas, mas também, reconhecendo e acolhendo a presença de diversas linguagens possíveis sobre a categoria.

3.3 A Sexualidade como categoria espiral nas pesquisas educacionais

Tal o gênero, a categoria sexualidade perpassa processos sociais, históricos e culturais de determinadas sociedades, concernentes ao desenvolvimento humano, individual e coletivo. É significada nas relações com os símbolos, linguagens, identificações, refletindo nos modos de vida dos sujeitos e a relação com seus corpos e prazeres, de modo a configurar costumes, comportamentos, valores, moralidades, práticas, normas e representações acerca do tido como próprio da cultura, considerando o caráter hegemônico em detrimento de outros olhares postos à margem (MARILENA CHAUÍ, 1994; HELENA ALTMANN, 2013).

O conceito carrega diversos significados, conforme o tempo e espaços nos quais seus debates estão inseridos (MARILENA CHAUÍ, 1994). Não é possível estabelecermos unicidade para suas expressões e significados, dada as diferentes representações que lhe são atribuídas. A saber, Foucault (2011), ao descrever a história da sexualidade na Europa do século XX, classificou o ocidente a partir dos métodos científicos, que justificavam as ordens e controles dos corpos e dos prazeres, e o oriente pela manifestação na arte erótica em outra relação sexo-corpo.

Outrossim, é importante atermo-nos ao fato de, na modernidade, os discursos determinantes serem, significativamente, pautados em uma lógica euro-americana, dado processo massivo e violento de dominação territorial e das populações, como, de países africanos e da América Latina, por séculos considerados elementos de expropriação, dominação e escravização, com conhecimentos e costumes subsumidos junto de sua dimensão de humanidade. Assim, incorremos em falarmos sobre uma sexualidade padronizada, vivendo sob normativas e padrões de corpos, costumes e linguagens euro-americanizadas (LÉLIA GONZALEZ, 1988; OYÈRÓNKÉ OYÈWÙMÍ, 2004).

Os saberes hegemônicos pautam-se na supressão de outros, como, a racialização dos corpos e lugares, a subalternização de humanidades destoantes de sua conduta, e a perpetração da violência sobre esses indivíduos. Dessa forma podemos compreender, de maneira refletida, as rupturas construídas pelos estudos pós-críticos, sobretudo, os decoloniais.

Em prosseguimento, apreendemos que a regulação sobre os comportamentos e práticas relacionadas à sexualidade acompanha as mudanças de seu tempo. No alvorecer do século XIX, período de grandes transformações sociais e econômicas, um assunto outrora tratado com maior naturalidade na esfera do público, e sem tantos pudores sobre seus traquejos reorganiza-se por

interdito de um olhar vigilante e mais atento à dinâmica do espaço privado, canalizado nas condutas dos espaços familiares (FOUCAULT, 2011).

Aqui, percebemos a relação de controle e interferência atribuída à Igreja e, posteriormente, à Ciência, quando o sexo passa a ser moralizado, uma vez que, só é permitido entre o casal, e para fins reprodutivos, anulando quaisquer outras práticas, para o prazer carnal. A culpa passa a ser uma poderosa arma de controle e repressão, enquanto, no ambiente externo, silencia-se quaisquer formas de manifestação que tendencie o assunto (MARILENA CHAUÍ, 1994; FOUCAULT, 2011).

Os corpos passam a ser legitimados por sua conduta sexual, significando a higienização de seus discursos e práticas, a imputação das (ditas) devidas sanções às divergências contra esse novo código de conduta que tudo vê. Aquilo não passível de regulação ou modificação é imediatamente extinto, rotulado na anormalidade e posto para fora do convívio social.

Esse movimento indica o funcionamento de mecanismos repressivos, no plano simbólico e real, executores do desaparecimento e silenciamento, sem resquícios, dos prazeres. Afirma-se uma ideia de inexistência sobre a qual não há nada a ser dito ou feito, e chega a produzir no imaginário a figura de uma criança assexuada, pois, tendo em vista a norma da criança sem sexo, cria-se com ela uma série de dispositivos de interdição, proibição e negação deste a esses sujeitos (MARILENA CHAUÍ, 1994; FOUCAULT, 2011, HELENA ALTMANN, 2013).

A denominada repressão sexual é “[...] um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade (MARILENA CHAUÍ, 1994, p. 13).” Isso permite reconhecer o processo de transformação de uma suposta natureza biológica atribuída para algo pertencente ao conjunto das dinâmicas históricas, culturais e sociais.

Relativo ao contexto econômico no qual essas modificações culturais, o acesso ao poder simbólico e o controle dos corpos inseriam-se nesse momento da sociedade ocidental, o século XIX era de uma lógica burguesa, que, perante o discurso normativo, mantinha-se sujeita às suas concessões de acordo com interesses da classe dominante. Dessa forma eram expressas as (FOUCAULT, 2011).

Ilustrações dessa nova ótica burguesa eram locais como prostíbulos e casa de saúde, ditas “sexualidades ilegítimas”, que se tornaram lugares de aceitação, e, seus sujeitos, distintos, podiam viver os prazeres ilícitos, supostamente, longe dos olhos cerceadores da normalidade, pagando, contudo, um alto preço, onde não significam incômodo e ficavam reinscritas numa

lógica lucrativa, ainda sim, inseridas na sociedade. Além dali, permanece o dito moderno da limpeza, ordem e regulação (FOUCAULT, 2011).

A figura de Sigmund Freud (1856-1939), entre final do século XIX e início do XX, enquadra-se nas explicações desse momento caracterizado como período de produções das verdades sobre o sexo. Nesse período consolidou-se o discurso ocidental europeu do poder científico sobre a sexualidade trazendo à baila a ideia da categoria como algo inerente ao sujeito desde o seu nascimento, dentro de uma esfera psíquica, mas também alicerçada pela cultura, sendo assim, parte importante do desenvolvimento humano (FOUCAULT, 2011).

Na teoria psicanalítica freudiana, a satisfação é algo da ordem de simbolização do desejo e do amadurecimento relativo ao desenvolvimento psicosssexual. No campo simbólico isso indica, por exemplo, a satisfação obtida pelo bebê ao ter sua primeira mamada e associação dessa como seu manutenção, relacionado pela dor física que sua falta lhe gera (FREUD, 2002).

Sob um ponto de vista biológico, isso indica a supressão da fome, mas dentro dessa lógica simbólica, cria sentido com o calor do alimento, o toque e o olhar da mãe, o fim de um vazio ainda sem nome. Assim sendo, ao chorar de fome, o bebê deseja novamente sentir-se completo e satisfeito por toda representação desse momento. Instaura-se, então, uma estrutura inconsciente (FREUD, 2002).

Durante a primeira infância a criança segue buscando, simbolicamente, essa satisfação primeira, chamada pulsão sexual. A esse processo nomeiam-se: a primeira, fase oral, cuja imagem correlacionada é a própria mamada, a experimentação do mundo pela boca e atos como morder e sugar; a segunda, fase anal, envolve o controle dos esfíncteres, o aprendizado do fazer cocô, a sensação do prazer na sensibilidade do ânus; a terceira fase, fase fálica, diz do interesse da criança pelo reconhecimento de seu genital – aqui ocorre o complexo de castração, pois, ao perceber as diferenças anatômicas entre os corpos, entende-se, na lógica infantil, que o pênis das meninas lhes foi tirado (FREUD, 2002).

Aqui também ocorre o Complexo de Édipo, grosso modo, manifesto na rivalidade da criança com seu oposto, demonstrando, simbolicamente, a incisão da cultura sobre a criança. Diz daquilo instaurado como lei e ordem, permitido e proibido, indicando, assim, os comportamentos sociais esperados de acordo com o gênero. A cultura e sua modelagem sobre a vida dos sujeitos, reflete, nessa perspectiva teórica, em como homens e mulheres entendem, escolhem e vivem suas condutas, escolhas e comportamentos adultos, incluindo as relações com seus objetos de desejo (FREUD, 2002).

Já para Chauí (1994) sexualidade é uma construção social criada e desenvolvida por determinados discursos culturais e sócio-históricos. Ela não diz respeito apenas as atividades de prazer relacionadas diretamente ao aparelho genital, “[...] mas toda uma série de excitações e atividades, presentes desde a infância, que proporcionam prazer [...] a alguma necessidade fisiológica fundamental [...]” (CHAUÍ, 1994, p. 13).

Logo, a autora desnaturaliza e rompe com a ideia propositiva de controle dos corpos, do biologicismo do sexo e da opressão dos prazeres, relacionados ou não com a esfera da sexualidade, do modo apontado por Guacira Louro (2008, p. 6) que aduz:

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se ‘naturalizar’.

Em direção semelhante, Foucault (2011) reafirma a ideia da sexualidade para além da necessidade puramente biológica de satisfação e obrigação reprodutiva, ao categorizá-la como um dispositivo de saber-poder, tendo em vista que, historicamente, são produzidas e pensadas por instituições como a política – na regulamentação de leis e políticas; a igreja – no controle sobre os impulsos e na inculcação do sentimento de culpa sobre os atos sexuais; e a ciência – na produção ocidental da *scientia sexualis*, cujo norte diz de padrões dos corpos, doenças e cuidados relacionados ao sexo, mecanismos de controle da maneira como os indivíduos lidam com sua sexualidade no campo público e privado.

Vemos instituída a relação entre poder-saber e sexualidade, estabelecida na dinâmica de opressão, cujo preço da liberdade está no movimento de transgressão da ordem e das leis, e na eclosão da palavra, trazendo o prazer ao campo de realidade, e com ele, toda uma nova economia de poder atrelada com a condicionalidade política. Sobremaneira, não surpreende a timidez do discurso freudiano do século passado, tendo em vista sua tendência à normalização.

O discurso repressivo moderno sobre o sexo, e as demais expressões da sexualidade, tem sustentação nos bons pilares de mudanças sociais e econômicas da modernidade, que o delibera propagando a dominação. Protegidos por uma grave precaução histórica e política, o processo de instituição da ordem coincide, em relação às vivências anteriores do século XVIII, com demonstrações de livre expressão, o advento do capitalismo e seu desenvolvimento, o que corresponde também a ascensão da ordem burguesa (FOUCAULT, 2011).

A inserção e desenvolvimento de um novo modelo de produção, baseado em produções de maiores escalas, longas jornadas de trabalho e aumento considerável da população urbana, colocaram os domínios da sexualidade em um patamar de futilidade e, portanto, mais demandada de controle e repressão, tendo em vista que, dali em diante, tornava-se mais

importante o discurso do corpo para o trabalho e, este, mantido em sua integridade para desempenhar seu papel como força de trabalho.

Com isso, subentende-se que a prática sexual e quaisquer outros usos dos prazeres, que pensam a sexualidade tornaram-se incompatíveis com o ritmo industrial, para a classe trabalhadora, salvo para fins reprodutivos, por gerar mais proletários em potencial.

Diante da revolução industrial e do uso dos corpos para venda da força de trabalho, podemos interpretar a sexualidade também como algo da esfera política, quando observada sob as seguintes perspectivas: o prazer enquanto rival da lucratividade, o trabalhador como mecanismo de produção e força de trabalho, e o lucro enquanto resultado do controle sobre esses corpos e, dessa forma, a regulamentação da sexualidade tornou-se algo rentável.

Outra proposição referente a legislação do sexo orbita em uma ideia cunhada por Foucault (2011) como “benefício do locutor”. Sobre isso, o autor aponta:

Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar sobre ele e de sua repressão possui como um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. Daí a solenidade com que se fala, hoje em dia, do sexo (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Com a advento das normas médicas e a produção de certa empiria sobre os comportamentos sexuais e as manifestações entendidas como expressões da sexualidade, especialistas da área de saúde dedicados formalmente a tratar sobre o assunto e justificar o controle simbólico sobre o corpo e seus prazeres, detiveram-se em tratar da saúde sexual a partir de lugares como o pudor e a vergonha.

Desse modo, são vividas décadas de produções científicas e justificativas medicalizantes, discursos sobre sexo feitos de maneira reticente, precavida e orientados por um objetivo consciente e desafiador tanto de manutenção da ordem vigente, quanto da expansão do medo sobre as tentativas subversivas ao padrão, por meio de dispositivos (FOUCAULT, 2011; MARCELA PASTANA, 2014).

A família é um primeiro dispositivo de controle estabelecido na modernidade para cerceamento, repressão, controle simbólico da sexualidade, pois, nessas relações, são passados os primeiros signos sobre os papéis socialmente aceitos para meninos e meninas, posturas, vestimentas, falas, acessos, permissibilidades e/ou proibições, pautadas na determinação biológica dos sexos sobre vida social (SIRLENE SILVA, 2009).

Essa instituição carrega consigo valores constantemente modificados e repensados, mas que, em certa medida, apresentam certa contenção, no intuito de preservar os valores ditos tradicionais, uma estrutura basilar, mantida no saber-poder do masculino e branco, do discurso

médico-biológico e detentor da verdade sobre o sexo e a sexualidade (FOUCAULT, 2011). Com isso há a manutenção do conservadorismo, entrecortado por rupturas insistentes e cada vez mais visíveis de transgressão da norma e ascensão de saberes além dos já sabidos (SIRLENE SILVA, 2009).

A experiência masculina e feminina inicia-se com a descoberta do sexo biológico, ainda antes do nascimento, transfigurado nas cores das roupas e temas para quartos; ao nascer, na estimulação do garoto em tocar e conhecer seu pênis e a graça de andar pelado pela casa, em oposição da menina, que, apreende a informação de sua vulva como algo a ser escondido, não tocado, nem mesmo por ela.

O sexo, e as demais vivências características da sexualidade, criam uma atmosfera de promessa futura, libertação de antigos desejos aprisionados, quebra das leis. A noção de um bom sexo faz com que se construa, por trás desse discurso, há expectativas relacionadas a um imaginário de “revolução e liberdade” a subversão da fala contra os poderes, a promessa do gozo, o desejo de mudança da sustentação na coragem de falar sobre sexo, onde também se justifique o valor e a satisfação dos desejos (FOUCAULT, 2011).

Avante, ao considerarmos os pressupostos apresentados relativos ao caráter psicosssexual e sociocultural atribuídos à sexualidade humana e suas expressões, tal qual o gênero, as lógicas punitivas presentes e a evidência de sua materialidade nas interações sociais, assimilamos que há problemas de ordem social emergentes dessa dinâmica.

A partir dessa compreensão, salientamos que os problemas socioculturais advindos das formas repressivas as quais a sexualidade e representação dos gêneros são colocados, devem ser igualmente trabalhados na escola, pois, também estão inseridos em uma condição de cerceamento, controle e abjeção dos sujeitos fora da normalidade estabelecida.

Os retratos da violência são representações do quanto há resistência em relação ao contradiscurso da dita hegemonia, que gera disfuncionalidades e justifica atos em nome da ordem e vai além das questões de gênero e sexualidade, articulando relações com questões raciais e socioeconômicas.

O *Atlas da violência*, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), por exemplo, aponta aumento significativo de assassinatos de pessoas negras, como dito anteriormente, corpos objetificados para o prazer, o trabalho, e a violência; e mulheres, corpos submissos da hierarquia normativa (IPEA; FBSP, 2019). De acordo com o documento, dados atualizados em 2017 registram média de 13 feminicídios por dia, entre 2007 e 2017, e, estados da região Nordeste, Rio Grande do Norte e Sergipe, com os maiores indicativos de aumento.

As mulheres negras, base da estrutura econômica, tiveram aumento de 29,9% no número de assassinatos, salientando a desigualdade racial aliada ao machismo. Em quadro referente a violência contra a população negra, há indicadores significativos também na região nordeste, os indicativos são:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos (IPEA; FBSP, 2019, p. 49).

Sobre a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais e outras expressões (LGBTQI+), existe uma problemática, pois, não há indicadores sociais que gerem dados da violência com essa população e a polícia tampouco insere essas informações em seus laudos e boletins de ocorrência. Segundo dados do disque 100, órgão de denúncia e encaminhamento de violações, entre 2011 e 2017 ocorreram cerca de 1800 denúncias relativas a esse grupo (BRASIL, 2019)

Em contrapartida, há movimentos sociais que discutem e lutam na tentativa de reduzir os danos sociais causados pela violência. Conquistas dessa luta são: *Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015*, sancionada pela ex-presidenta Dilma Rousseff, que configura o assassinato de mulheres por motivações relativas ao gênero como crime hediondo; *Lei nº 7.716, de 1989*, cujo objetivo foi criminalizar e definir o racismo no Brasil; e a campanha *Vidas Negras*, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2017) para atentar sobre o genocídio da população jovem negra no Brasil.

Houve também a criminalização da LGBTfobia, ato ou manifestação de ódio ou rejeição a homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (MORAIS; FIGUEIREDO; GARCIA, 2019), conquista recente, que assegura a punição para esse tipo de crime pelas mesmas premissas que a lei sobre racismo.

Associadas com as colocações anteriormente dispostas, entendemos que questionar a naturalização desses comportamentos e como eles podem culminar em violências é um movimento importante a ser realizado na formação e na atuação profissional de educadoras (es), por serem profissionais relevantes na constituição dos indivíduos, para além do ensino formal e, alia-se a condução de uma forma de administração da vida (ALTMANN, 2013).

No debate acadêmico, ao longo das últimas décadas do século XX, foram desenvolvidas diversas discussões e concepções, teóricas e epistemológicas, acerca das expressões da sexualidade, do gênero e suas intersecções com os comportamentos e condutas das sociedades.

As ciências humanas e sociais, em linhas gerais, trabalham temáticas as quais atravessam os indivíduos como sujeitos únicos e, também, em suas relações com o meio social, sua construção, seus padrões, conflitos e diversidade.

Por meio da pesquisa, expressamos as multiplicidades das expressões e comportamentos individuais e coletivos em relação aos desejos, ao sexo e a performatividade de seus corpos, pela base crítica, fundamentação e contestação das inferências sociais relativas à sexualidade e suas manifestações.

Nos anos 1980, com debates dos estudos pós estruturalistas, autoras alinharam suas produções sobre o tema às atuações nos espaços acadêmicos e escolares (JUDITH BUTLER, 2010; GUACIRA LOURO, 2007; JOAN SCOTT, 1995). A Psicologia da Educação, por exemplo, pertencente às ciências humanas, colocou a sexualidade como elemento constituinte do desenvolvimento psíquico, reforçando a relevância de discuti-la em espaços de formação e aprendizagem, formais e informais, a fim de gerar autonomia, enriquecimento e o aprendizado das diferenças, assim como vivências positivas e tolerantes.

Dentre os estudos desse campo, a Educação Sexual, pressupõem espaços para que temáticas relacionadas com as sexualidades sejam trabalhadas de maneira intencional e planejada, de maneira a promover ambientes de formação crítica e sistematizada acerca das diversas dimensões nas quais a sexualidade permeia os ambientes educacionais, assim, como os papéis de seus representantes na emancipação ou reprodução dos padrões anteriormente citados. (HELENA ALTMANN, 2013; MARCELA PASTANA, 2014).

Avançando, no processo de desenvolvimento da criança e adolescência, tanto nas formações conteudistas quanto das relações humanas, incluindo as experiências sobre corpo, sexo e sexualidade, as figuras das professoras são significativas na transmissão e mediação de algumas dessas vivências pela presença na vida desses indivíduos desde as séries iniciais participando, não somente, do desenvolvimento educacional, mas também, do crescimento e amadurecimento, cognitivo, emocional e psicológico (HELENA ALTMANN, 2013).

Nesse sentido, os estudos sobre sexualidade e questões de gênero podem ser pensados como aliados da formação escolar, espaço fundamental das interações sociais e de desenvolvimento psicosssexual do sujeito. Enquanto houver espaços de relações, a sexualidade fará parte desse contexto.

Na história da sexualidade observamos diferentes formas de compreender sua noção levando em consideração o tempo, sujeitos e costumes. Exemplificando, a ideia de produção da *scientia sexualis* já debatida, em contraposição a uma outra configuração dada pelo advento das expressões artísticas no oriente, a *ars erotica* (FOUCAULT, 2011).

Inferimos que a primeira se estabelece segundo paradigmas pautados na vigília política¹⁷ e científica¹⁸, vide: o controle e caracterização da masturbação enquanto mal que enfraquece o corpo; a loucura como disfunção social; mulheres não casadas e questionadoras da ordem mantidas isoladas, como loucas, para não afetar a pretensa normalidade ; a culpabilização pela via moral religiosa¹⁹, a exemplo, a fé católica que passa a pregar a castidade sacerdotal, regra o sexo como função reprodutiva, entre homens e mulheres, dentro do casamento, tornando-o um sacramento, cujas crianças geradas fora dele são tidas como bastardas, punindo veementemente quaisquer outras estruturas e incutindo a confissão em nome da salvação do corpo (FOUCAULT, 2011).

Nesse sentido, essa construção de sexualidade não pode ser estabelecida para um entendimento generalizado dos corpos, das relações de prazer, condutas e expressões de todo um povo do ocidente, porque, os estudos sobre a sexualidade foucaultiana, à ilustração, remetem-nos a um ambiente europeu, um tempo determinado e, portanto, mesmo que procurasse tratar da pluralidade, dissertou sobre sujeitos específicos, e, inferimos, a uma branquitude presente no lugar de fala do pensador.

A normatividade coloca figuras subalternizadas como personagens que colocam em xeque a solidez e confiabilidade das normas ao denunciarem brechas, inclusive morais, presentes, ganhando voz e protagonismo ao emergirem por entre essas falhas, como as prostitutas. Sobre elas, destaca-se a postura desestruturante da norma social familiar, mas não suas ações e condutas enquanto participantes da vida social europeia dos séculos XVII e XVIII. Todavia, as lemos corpos transgressores à ordem, ao oferecerem o corpo como prazer, emancipação e sobrevivência, e o sexo como produto (FOUCAULT, 2011).

17 A exemplo, o Brasil ao longo de seu processo de invasão europeia, e apropriação enquanto colônia portuguesa, produziu leis de controle e cerceamento dos povos indígenas originários e das pessoas negras escravizadas trazidas ao país, a seguir: Lei do ventre livre (BRASIL, 1871), que considerava as crias de mulheres escravas emancipadas do trabalho escravo, o que libera o senhor de obrigações para com o mesmo; Lei do sexagenário (BRASIL, 1885), que abolia pessoas escravizadas a partir dos 60 anos, lhes alienando quaisquer direitos ou apoio social; a Lei da vadiagem, 1941, que não permitia pessoas negras nas ruas sem ocupação, mas que não ofereceu quaisquer recursos financeiros pois abolição (ESTEVEZ, 2008).

18 A guisa de exemplo, Sigmund Freud, em seus ensaios dedicados a tratar da histeria, fruto de seus estudos com Joseph Breuer a caracterizou, inicialmente, como condição psíquica feminina, associada ao trauma do falo, ou seja, da representação do poder e da ordem, elementos atribuídos ao masculino. A histeria viria dessa sensação constante de incompletude advinda dessa castração psíquica, a associada a falta do pênis, o que geraria, segundo eles as neuroses. Mulheres ficaram conhecidas no século XIX, como as histéricas de Freud, por exemplo, Anna O. (FREUD, 2016).

19 A obra **O martelo das feiticeiras** (KRAMMER;SPRENGER, 1997) escrito no século XV, por inquisidores, apresenta-se como exemplo da moralidade religiosa cristã e da soberania religiosa, masculina, sobre o corpo feminino, ao caracterizar os saberes de mulheres desassociadas de sua lógica de submissão, de vivência emancipada da presença masculina, como indulgências , associando-as ao satânico e legitimando sua caça e execução em nome de um único saber verdadeiro, qual seja, o Deus, masculina e sua representação no homem universal.

Aqui refletimos a importância do referido trabalho para compreensão dos elementos históricos da sexualidade e de algumas incursões sobre os papéis de gênero, mas percebemos inaplicabilidades desse atributo de verdade quando posto sobre solo e corpos latino-americanos, isto porque, aqui, pesa o processo de colonização europeia, nos quais, as violências físicas, étnicas, sexuais, territoriais, emocionais, psicológicas, religiosas, dentre outras, contra os corpos nativos e, posteriormente, os pretos escravizados eram práticas comuns na disputa de poder entre desbravadores.

Estupros, castigos físicos, dizimação por doenças, destruição de documentos de origem, imputação da religião cristã, reprodução forçada para obtenção de novos escravizados, separação de familiares, dentre outras violências, não são apenas comportamentos de conduta desviantes das nações europeias, naturalizadas nas colônias, mas sim processos culminantes, ainda hoje, em normas de controle do sexo e objetificação racializadas (LÉLIA GONZALEZ, 1988).

Nesse sentido, reiteramos a relevância da educação na ampliação da criticidade e compreensão da diversidade cultural e suas diferentes significações, ao encarar o desafio de promover debates construtivos, através da articulação com as artes e tecnologias que caminhem na contramão da alienação discente sobre a diversidade, enriqueçam as discussões no campo docente, criem formações continuadas e, mantenha-se pautada na promoção da emancipação, olhando para as questões históricas de maneira a produzir um olhar descolonizado e além de uma história única.

Em conclusão, na presente seção retomamos algumas considerações acerca da construção metodológica do trabalho, acampado nos terrenos da pesquisa qualitativa, educacional e embebida em estudos da pós-críticos, onde localizam-se algumas reflexões pertinentes ao gênero e à sexualidade, pensando também sob o ramo dos estudos decoloniais. Refletidos na identidade política que alicerça lugares e hierarquias, defendemos um posicionamento de descolonização das produções e a demarcação de quem e de onde se fala.

Apresentamos ainda as principais considerações acerca das categorias de gênero e sexualidade, destacando movimentos históricos, atravessamentos no campo social, baseados em normativas culturais que regem padrões de normalidade desses aspectos e nos comportamentos dos indivíduos. Tratamos das violências surgidas do processo de subalternização de alguns sujeitos em detrimento de outros, e as formas de subversão encontradas ao longo do tempo que emergiram pluralidades nas expressões, por meio de outras significações culturais e performatividades das categorias.

A seguir, dissertamos sobre o curso de Pedagogia no Brasil, *locus* de produção das reflexões educacionais, logo de conteúdos que interessam à formação humana. Tratamos de sua organização, objetivos e as mudanças do perfil profissional e, em seguida explanamos as espirais da Pedagogia na UFMA, seus veios percorridos até as brenhas dos cocais na cidade de Codó, campo de pesquisa.

4 TECITURAS DA PEDAGOGIA NO BRASIL: espirais maranhenses do mangue aos cocaís

Ao professor codoense Hemetério José dos Santos²⁰

Sem dívidas, a prática docente é encantadora, enriquecedora e uma ótima escola de seres humanos. Mais que ensinar, isso envolve o aprender, e desenvolve um amor cada vez mais belo e encantador.
(Ensin(AM)ANDO - Renatha Quezya de Souza Oliveira, 2018)

Como explorado na seção anterior, o debate do campo educacional ocorre em diversos territórios epistemológicos e, por isso, pode incorrer em disputas de poder, dado o interesse acadêmico e educacional em desenvolver pesquisas relacionadas aos campos da formação, inicial e continuada e a prática docente que, quando associadas ao controle do discurso ou maior espaço de ação, influenciam quais áreas discussões em educação serão mais relevantes.

Assim, o campo articula-se por meio de olhares políticos, – no caso do currículo, dos aspectos sociais, – como os estudos voltados ao fracasso escolar, econômicos, – associados à política educacional, culturais, – arte-educação, tecnológicos, – gamificação, que transforma conteúdos em jogos, e ensino, – alfabetização e letramento, campos de forças no qual a Pedagogia se constitui (MARLI ANDRÉ, 2010).

Desse modo, dedicamo-nos aqui a apresentar aspectos gerais relacionados à formação de Pedagogas no Brasil, destacando seus formatos, as mudanças relativas aos seus diferentes públicos frequentadores (crianças, jovens, adultos) e sua relevância em relação a formação em Educação superior, no Brasil.

Em seguida, trata dos principais aspectos concernentes a criação da Universidade Federal do Maranhão, seu projeto de interiorização por meio do CRUTAC, nos anos de 1970, que chega a Codó e altera, positivamente, a realidade da educação municipal; a saída deste projeto ainda nos anos 1970 e os impactos na comunidade; o retorno e consolidação do campus UFMA VII à Codó nos idos de 1980; a reativação do curso de Pedagogia em 2015, proposto com base na relevância para o município.

O processo de constituição de espaços e estratégias educacionais, assim como a organização e estabelecimento de regulamentos para a formação de pessoas habilitadas à prática docente das primeiras letras no Brasil, teve início no período colonial, cuja organização política e econômica era baseada na relação de dependência com Portugal e a estrutura social hierárquica limitava o acesso da maioria da população à educação. Mesmo no período pós

20 Vide GOMES, 2011; PORTAL GELEDÉS, 2015, 2020; TRINDADE, 2020.

independência, o país ainda contava com um contingente considerável de pessoas não alfabetizadas (GUACIRA LOURO, 2004).

A criação de instituições voltadas para formação docente tem como pano de fundo as ideias liberais de popularização do ensino, reforçadas pelo advento da Revolução Francesa (1789-1799). Assim, há a reivindicação da Escola Normal como responsabilidade do Estado, que tem competência em relação à formação de docentes leigos, devendo assumir preocupação na organização das seleções, realizando-as a partir de critérios regulamentadores e desenvolvendo meios legais de teste e seletivo (LEONOR TANURI, 2000).

Em 6 de novembro de 1772 foi expedido alvará, que tinha como objetivo estabelecer as normas legislativas sobre escolha de docentes leigos em Portugal e seus domínios, estipulando como critério a realização dos exames de seleção na capital Lisboa, sob a assistência de uma autoridade política, senão o presidente, um deputado, junto a dois examinadores nomeados pelo primeiro, sendo que nas cidades menores, ou nas colônias, o procedimento deveria ser realizado por emissários designados (LEONOR TANURI, 2000).

O discurso oficial do Brasil no século XVIII versava sobre a transformação da imagem brasileira, a fim de quebrar a visão vigente de um país atrasado, sem cultura e com tendências ainda primitivas em relação às condutas sociais europeias que serviam de espelho (GUACIRA LOURO, 2004).

Apesar de já haver uma lógica de poder e estratificação social, tendo em vista o modelo escravocrata, que conferia a cultura da violência aos povos pretos (LÉLIA GONZALEZ, 1988), e uma hierarquia dos corpos, era necessário elevar-se a altura de seus referenciais, europeus, pela modernização do território, onde, principalmente nos interiores, ainda era evidente a não escolarização dos sujeitos, subjugados ao exercício da obediência e servilismo.

Em 1827 foram promulgadas legislações determinando a criação de escolas para as primeiras letras nas cidades populosas do interior do império, nomeadas de Pedagogia. Todavia, apesar de haver menções às políticas de ensino, o quadro apresentado era bem diferente devido à realidade rural e escravocrata desses espaços fazer com que o poder se concentrasse sobre os homens latifundiários, deixando crianças, mulheres e pessoas escravizadas à mercê de seus comandos e elos políticos. Já nos lugares onde o ensino era existente, era majoritariamente dedicado aos meninos, sendo organizado por profissionais leigos ou fundado por ordens religiosas (GUACIRA LOURO, 2004).

As primeiras escolas, criadas em Niterói-RJ, São Paulo, Bahia e Pernambuco, não consideravam a entrada feminina, deixando como propósito futuro sua participação em instituições específicas. Ademais, a lógica de exclusão presente no processo formativo das

mulheres refletia-se no currículo, reduzido nas escolas femininas e, adequados para práticas relacionadas ao trabalho doméstico (LEONOR TANURI, 2000).

As condutas de comportamento dos homens e mulheres dedicadas ao ensino das primeiras letras apresentava exigentes normativas de conduta, associadas a uma moral inabalável e um pertencimento a ambientes sociais e famílias respeitadas. Quanto ao conteúdo, os elementos estruturavam-se no ensino das primeiras letras, as quatro operações matemáticas, leitura e escrita, fundamentos cristãos e suas doutrinas.

As diferenciações de gênero na escola tornavam-se evidentes quando, em certo ponto, às meninas eram orientadas disciplinas referentes às prendas domésticas, como bordado e costura; e, aos meninos, conteúdos como geometria. Isso gerava evidente diferença salarial na atuação com o agravante de que, por algum tempo, esse seria o único nível de instrução permitido às mulheres (GUACIRA LOURO, 2004).

Até aqui, percebemos as disparidades presentes tanto na educação da capital, em relação ao do interior, quanto entre meninos e meninas. Como dito, o ensino era moldado estritamente em padrões europeus, deixando à margem qualquer possibilidade de ensino pensado a partir dos povos originários, indígenas ou pretos, tidos como mão de obra, alicerçando, assim, uma identidade recortada. Tal consideração é reiterada na seguinte afirmação de GUACIRA LOURO (2004):

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas - o que vai ocorrer no final do século. Algo semelhante se passava com os descendentes indígenas: sua educação estava ligada às práticas de seus próprios grupos de origem e, embora fossem alvo de alguma ação religiosa, sua presença era, contudo, vedada nas escolas públicas (GUACIRA LOURO, 2004, p. 445).

Quanto aos elementos de ordem moral, compreendemos que estes interferiam na lógica de ensino, principalmente, tratando-se das mulheres professoras, porque, ao feminino eram impostos padrões de comportamento e moralidade mais estritos, uma formação alinhada ao trabalho doméstico e menor remuneração.

Sobre isso também se diferenciavam os propósitos oferecidos às meninas órfãs, pobres e àquelas filhas de famílias pertencentes aos grupos abastados, visto que, enquanto as primeiras eram acolhidas em grupos religiosos a fim de não se encaminharem para uma vida de vícios, a formação das segundas era acrescida de línguas estrangeiras e o ensino doméstico pautava-se

na preparação de uma dona de casa eficaz, capaz de ser boa companhia ao marido e decente gestora do lar (GUACIRA LOURO, 2004).

Os poucos relatos onde a educação feminina era tratada como meio de emancipação era dentro dos movimentos anarquistas e comunistas, alinhado com grupos de trabalho, cujos ideais políticos eram semelhantes, e que viam na demanda da criação de escolas uma formação mais horizontalizada e possibilidades de autonomia pelo aprendizado (GUACIRA LOURO, 2004). Sobre a visão hegemônica do ensino feminino pensado para o cuidado do homem e do lar afirma-se que:

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as ‘mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas’, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro (GUACIRA LOURO, 2004, p. 447-448).

Quanto às ações para estabelecimento das escolas normais no Brasil, essas passaram a obter resultados mais profícuos de fato no início do século XIX a partir da reforma constitucional, em 12 de agosto de 1834, que permitiu mais autonomia política e organizacional ao império e, cuja proposta foi direcionada às Assembleias Legislativas Provinciais, a qual, dentre outras atribuições, legislava, tanto sobre o ensino na esfera pública, quanto dos estabelecimentos direcionados para esse fim (LEONOR TANURI, 2000).

Quanto à estrutura curricular, as instituições de formação criadas na década de 1830 detinham em seu campo de estudos elementos dedicados à leitura e escrita, oriundas do método lancasteriano, as quatro operações matemáticas básicas e suas proporções, a língua materna (português), elementos de geografia, moral cristã e seus princípios. Essas bases agremiavam aspectos gerais do currículo escolar, que:

Depreende-se do currículo, bem como das exigências para ingresso, que em nível primário realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias do Brasil. Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas (LEONOR TANURI, 2000, p. 64).

Esses dados revelam que além de nenhuma identidade que englobasse a diversidade populacional brasileira, como os povos indígenas dizimados pelas violências contra sua saúde, cultura e território, o conteúdo presente no currículo declarava-se parco em relação ao ensino e

detinha-se aos padrões de normalidade e condutas colonizadoras e classistas, tendo em vista as diferenças representativas da qualidade e tipo de estudo oferecido aos diferentes estratos.

Até o final de década de 1860, houve poucas movimentações relativas à consolidação do acesso e permanência das escolas normais. A justificativa encontrada respaldava-se na premissa de que estas traziam pouco retorno financeiro para as pessoas formadas. O currículo, tal qual, recebia críticas por ser considerado precário para as necessidades da formação (ELEONOR TANURI, 2000).

Tinha-se que, até meados do século XVIII, a participação feminina era pouco ou não evidenciada, sendo esse o momento em que emerge o discurso da mulher na formação docente, atrelado às questões como a valorização curricular, a ampliação dos requisitos para o ingresso nos cursos normais e a qualificação de profissionais, gerando, assim, movimentação do governo quanto à intervenção sobre a qualidade e pluralidade do ensino, associado à criação das escolas normais (GUACIRA LOURO, 2004).

Cabe salientar que, ao longo de grande parte do processo educacional brasileiro, os homens detinham a responsabilidade sobre ministrar as aulas régias e no meio privado, inicialmente, comandado por homens e religiosos, como os padres no século XVI e, mais a frente, por mestres formados. Todavia, com o declínio do ensino primário como boa fonte de renda e prestígio, os homens partiram para outros níveis de escolarização e, assim, a força de trabalho das mulheres tornou-se necessária para a manutenção do ensino. A esse processo nomeia-se feminização do ensino (GUACIRA LOURO, 2004).

Apesar da disseminação de uma ideia inata da mulher ao cuidado infantil, reiterado pela designação ao ensino das primeiras letras como única opção de formação pertinente aos bons costumes e à moralidade feminina, agremiando preconceitos sobre sua profissionalização, na década de 1870, a contratação de mulheres apresentou-se como saída para o problema de mão-de-obra do ensino primário, cada vez menos procurado pelos homens (GUACIRA LOURO, 2004).

Com a mudança, o ensino primário passa a ser tipicamente feminino e ganha características como a minúcia, a delicadeza, a doação e o afeto e objetivava encaminhamento profissional servindo de alternativa ao casamento ou trabalho doméstico (LEONOR TANURI, 2000; GUACIRA LOURO, 2004).

Esses termos evidenciam que o processo de entrada e o aumento do número de mulheres no magistério, como temos atualmente, não ocorreu sem atritos e resistências, porque, para sociedade vigente na época, era impertinente dar lugar às mulheres, até então detidas ao espaço doméstico, um cargo de tamanha confiança como a educação de crianças. Isso justificava-se,

numa lógica machista e patriarcal presente no âmbito social, no não reconhecimento à capacidade de trabalho feminino em áreas intelectualizadas, e na resistência em transferir-lhes um espaço de poder e emancipação

Ainda assim, quando alocadas nesse espaço, as ideias da profissão disseminadas no meio social por pensadores e políticos, passaram a atribuição da mulher à infância, tendo em vista sua essencialização com a representação materna, considerada sua extensão, além de cuidadora do lar. Mesmo entre os homens defensores, vê-se um pensamento limitante sobre as capacidades profissionais das professoras, exemplificados em argumentos tais como:

Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’ (GUACIRA LOURO, 2004, p. 450).

Diante dessa imagética docente, inclusive associada à religiosidade católica, ao ser comparada com o sacerdócio e à imagem da mulher com o ideal de ensinar atribuído à Virgem Maria, cunhado em estudos sobre o ideal mariano, houve dificuldades para as professoras enquanto classe quando estas precisaram estar em campos de enfrentamento profissional relacionado ao aumento salarial, melhores condições de atuação e ambiente escolar, e de representação política (GUACIRA LOURO, 2004; IRAN NUNES, 2006).

Assim, afirmou-se que a existência de dispositivos de controle sobre os corpos e a moralidade feminina fizeram-se constantes ao longo de quase todo o processo de aceitação das mulheres professoras. Politicamente, o Estado propôs normativas de controle da conduta, estabelecendo idades mínimas para o exercício do magistério e um limite de idade aos alunos, quando em grupos escolares masculinos (GUACIRA LOURO, 2004).

Além disso, declarou-se, por algum tempo, a solteirice como algo eminente às mulheres professoras, pois, sendo o casamento e o lar tidos como funções primordiais não poderiam ser ofuscadas pelo trabalho. Por isso, a valorização do magistério nunca foi dada como certa, posto que, não se via o ato como principal tarefa feminina, em um tempo em que o homem ainda era visto como mantenedor principal (GUACIRA LOURO, 2004).

A partir do *Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879*, complexificando o currículo das escolas de formação docente, observa-se ainda atividades específicas à formação de professoras no currículo, como noções de economia doméstica e trabalhos com agulha. Tais disciplinas evidenciam as, ainda presentes, associações domésticas ao professorado feminino (LEONOR TANURI, 2000).

Adiante, o final da primeira república é marcado por uma perspectiva de formação pedagógica mais significativa, com um currículo alinhado aos interesses de fundamentação da área e atreladas à prática profissional. Surge o movimento conhecido como Escola Nova, que propunha repensar a padronização dos programas de ensino pautados pela rigidez, mas pouco direcionada aos interesses de “[...] desenvolvimento e à individualidade das crianças, [...] educação como resultado de experiências e atividades [...] ensino ativo em oposição ao criticado ‘verbalismo’ da escola tradicional” (LEONOR TANURI, 2000, p. 72).

Um ponto de destaque do início do século XX é a movimentação dos estudos pedagógicos com a reforma educacional realizada por Anísio Teixeira (1900-1971), no ano de 1932, gerador de modificações no formato do ensino preparatório, culminando na criação do Instituto de Educação, no Distrito Federal e a Universidade do Distrito Federal, em 1935, incorporada pela Universidade do Brasil em 1939.

A matriz curricular, de agora ensino superior apresentava mais disciplinas nos ciclos de cunho pedagógico como Psicologia, Prática de Ensino e História da Educação. Nesse mesmo caminhar, o Instituto de Educação de São Paulo incorpora-se à Universidade de São Paulo (ANNA MARIA SOARES, 1983).

Em 1938 é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão que apresenta como função organizar as demandas de qualificação de pessoal na administração escolar a partir do desenvolvimento de cursos. Sobre essa questão, Kelly Almeida Oliveira (2011) ao dissertar sobre a identidade docente em Pedagogia, utilizando como foco de trabalho o currículo, destaca que a formação não previa a pesquisa como elemento constituinte da prática reflexiva, sendo esta agência desenvolvedora de pesquisas sem quaisquer convênios com as Universidades.

Em 1939, o curso de Pedagogia é promulgado sob o *Decreto 1.190 de 4 de abril de 1939*, que define o currículo mínimo do curso e propõe a dupla formação, bacharelado e licenciatura, comumente conhecida como esquema 3+1, três anos para disciplinas de conteúdo e um ano de Didática para a docência nas escolas normais, mantendo estrutura por 23 anos, até sua reformulação em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (ANNA MARIA SOARES, 1983). Acerca da estrutura curricular aponta-se que:

[...] o currículo do curso estava organizado em três séries e mais um ano de curso de didática. A primeira série oferecia as disciplinas: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional. A segunda série apresentava: Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar. Para a terceira série foi previsto: Psicologia Educacional, Educação Comparada, Filosofia da Educação, História da Educação e Administração Escolar. No curso de Didática, aos bacharéis e licenciandos, seria oferecida. Didática

(Geral e Especial), Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, no entanto, o bacharel em pedagogia cursava apenas as duas primeiras disciplinas.

Com o currículo organizado dessa forma, entendemos que a formação dada aos licenciandos tinha caráter humanístico, positivista e técnico, pois se privilegiava a formação técnica em detrimento da docência (KELLY OLIVEIRA, 2011, p. 56).

Sobre a LDB, salientamos que o documento apresenta como função regulamentar e organizar a educação brasileira com base nos princípios constituintes. Sua primeira formatação é de 1961 e a última reformulação de 1996. Ela baseia profissionais da educação sobre as normativas pertinentes a cada etapa do ensino, como tempo de duração, idade de acesso, a esfera governamental responsável por seu manutenção (municipal, estadual, federal) e as determinações de seu exercício.

A versão da década de 60 foi atrelada ao movimento educacional de modernização do ensino e suas metodologias, baseada na perspectiva escolanovista que se mantinha persistente desde os anos 50. A formação da profissional do ensino elementar constituía-se pela Escola Normal, com um currículo pedagógico pautado nas transformações do pensamento educacional desde o Brasil Império.

Dentre as principais incumbências, em seu art.53, regulamenta a formação para a profissional do ensino primário em escolas normais, com carga mínima de quatro séries anuais, complementada pelo art. 54, que autoriza a expedição de diploma por instituições ginásiais e o art. 55, dando aos institutos de Educação a chancela dos cursos de especialização e aperfeiçoamento administrativo (LEONOR TANURI, 2000).

Já o texto regulamentado em 1996, reformulou-se em um momento de intensos debates entre correntes pedagógicas da educação e da formação docente, apontado por Saviani (2008) como um refluxo. Em temas relativos Educação Básica, a apreensão com o tecnicismo era evidente, e, confrontada com novas análises sociológicas, de análises não tecnicistas e baseadas em aspectos puramente legislativos (LEONOR TANURI, 2000).

Além disso, o documento não apresentou em seu texto a Escola Normal como aparato educacional de formação, mas sim, enquanto forma de especialização em nível médio, ou formação em ensino superior, que habilitava para a docência na Educação Infantil e séries iniciais.

Outro ponto importante a destacar sobre o movimento de formação da pedagogia, encontra-se no parágrafo II da *Lei nº 12.014 de 2009* que discrimina as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação e reitera a associação entre teorias e práticas, por meio de estágios supervisionados e capacitações. Essa afirmação já indica um

processo educacional mais amadurecido em relação a compreender as dinâmicas entre teoria e prática para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2009).

De volta a dimensão histórica do século XX, salientamos que, nesse momento, o país passava de um modelo econômico “[...] agrário-comercial-exportador dependente para um modelo capitalista-urbano-industrial” (KELLY OLIVEIRA, 2011, p. 56). Dessa forma, trouxeram aspectos modernizadores para o sistema educacional, com alicerces de reconfiguração social balizadas no pensamento liberal e na epistemologia pedagógica de John Dewey, teoria base das revoluções de Anísio Teixeira (KELLY OLIVEIRA, 2011).

Quanto à escola pública, esta deteve-se entre duas proposições pedagógicas: uma liberal pragmatista, embasada nas ideias de William James (1842-1910), promotora do tecnicismo pedagógico; outra baseada em ideias liberais de cunho socialista, que incorreu em uma visão educacional dialética. A pedagogia da Escola Nova, antes citada, constituiu seu fundamento também nos pensamentos liberais e o mantém até 1960, quando surge nova proposta pedagógica cujo olhar volta-se para a cultura popular atrelada ao processo educacional a partir da obra *A pedagogia do oprimido* de 1987 do educador Paulo Freire (1921-1997) (KELLY OLIVEIRA, 2011).

Desde esse período até os dias atuais, a formação de professores vem constituindo-se como importante espaço de debate da Educação, devido ao interesse de pesquisa em temáticas relacionadas à formação – inicial e continuada, e a prática docente – atrelada a eixos como saúde, ambiente de trabalho, práticas de ensino, políticas de formação e identidade docente (MARLI ANDRÉ, 2010).

Essa visão da formação de professores enquanto campo próprio de estudos foi conquistada pelos processos e personagens históricos evidenciados e salienta-se, tanto no aumento das produções na temática, como na criação de espaços de discussão atuais, por exemplo, o Grupo de Trabalho em Formação de Professores, integrante da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o I Encontro de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, realizado em 2006.

Assim sendo, a formação de professores vem estabelecendo sua autonomia enquanto campo próprio do saber por desenvolver, junto à comunidade científica, com objeto e metodologias específicas e integrando os sujeitos da ação, quais sejam, docentes e discentes em formação, sua identidade e profissionalização.

Quando tratamos de identidade docente devemos considerar que, ao falarmos de professoras e professores, temos diante dos olhos uma pluralidade de sujeitos, diversos em suas crenças, expressões e subjetividades, manifestando-as, tanto na apreensão das exigências de sua

formação, quanto na interação com o ambiente escolar e seus participantes, quais sejam, discentes, demais docentes, gestores, terceirizados e agentes políticos. Deste modo, os afetos gerados por essas interações envolvem diretamente o andamento da dinâmica escolar.

Ao tratarmos de profissionalização, ressaltamos a educação e seus envolvimento como campo político. No Brasil, a história aponta-nos a uma estrutura educacional constantemente pautada em modelos europeus ou norte-americanos, nem sempre adaptadas às demandas de nossa realidade, ou seja, o aprendizado e formação constituem-se pelo interesse pautado em um conhecimento hegemônico verticalizado e de interesse econômico, reforçando a necessidade de observar essa categoria sob um prisma de inter-relações (LEONOR TANURI, 2000; GUACIRA LOURO, 2004).

Isto posto, o processo de interiorização do ensino superior, assim como o incentivo às ações educacionais e extensionistas, pautadas no diagnóstico da realidade local, apresentam-se como contradiscursos capazes de promover mudanças qualitativas na relação da comunidade com o ambiente universitário. Esse processo caracteriza a história da Universidade Federal do Maranhão e as espirais que a movimentaram até Codó.

4.1 Tecituras espiraladas da Pedagogia da ilha do amor à terra dos encantados

A respeito desse movimento, o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, em suas origens, era parte integrante da Faculdade de Filosofia de São Luís, criada no ano de 1952 sob o Decreto nº 32.606 promulgado em 15 de agosto na gestão do presidente Getúlio Vargas e o Ministro da Saúde, Simão Filho. À época era bacharelado com duração de três anos e o curso de Didática era oferecido em nível de pós-graduação, formando o esquema três mais um exposto na seção anterior, e graduando quatro docentes em sua primeira turma, no ano de 1956, já incorporados ao quadro da universidade (ANNA MARIA SOARES, 1983).

No início de 1970, sob a força do *Decreto nº 56*, (1966) e em decorrência do *Parecer n. 252*, (1969), algumas faculdades, como a de Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Naturais e Física, aglutinaram-se instituíram a Fundação Universidade do Maranhão, e, mais á frente, a Faculdade de Educação (FACED), pela *Resolução nº 84* (1971). (ANNA MARIA SOARES, 1983; MARTINS, 2012).

A criação dessa faculdade objetivou a qualificação de docentes e especialistas em educação para produção acadêmica voltada para a pesquisa, a preparação de docentes já

atuantes nas redes de ensino e agremiação da questão pedagógica a outras licenciaturas, como eixo básico da formação docente (ANNA MARIA SOARES, 1983; WALKÍRIA MARTINS, 2012).

Sobre a estrutura curricular, o curso contava com 2.200 horas divididas em eixos de trabalho estruturados em:

[...] um tronco comum (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática) e uma parte diversificada e profissionalizante (Orientação Educacional, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar) (WALKÍRIA MARTINS, 2012, p. 101).

Além disso, passou a contar com carga de horária para Estágio Supervisionado, feito em concomitância com o curso, sendo a performance do alunado embasado em critérios, como, assiduidade, eficiência e eficácia, além do bom desempenho em avaliações e seminários, em que eram atribuídas notas de 0 a 10, sistema parecido com o atual.

A fundação também passa a atuar por intermédio de cursos de extensão, formação pedagógica para professoras e professores de 1º e 2º graus e do ensino superior, sendo por essa via que inicia sua trajetória pelo interior do estado, chegando a Codó, na década de 1980, conforme caracterizamos adiante. Também foram ofertados cursos de aperfeiçoamento, Pedagogia de curta duração, em associação com as secretárias de municípios maranhenses, cursos complementares e orientação psicopedagógica (ANNA MARIA SOARES, 1983).

Em 1977 ocorreu o plano de reestruturação da agora Universidade Federal, e os cursos foram organizados administrativa, e educacionalmente, por departamentos próprios, sendo o de Pedagogia firmado em 1979, com estabelecimento de colegiado, passando a pertencer ao Centro de Ciências Sociais (CCSo), onde hoje permanece. Sua estrutura é de dois departamentos, Educação I (DE I) e Educação II (DE II), justificada pela *Resolução n. 72* (1978), como proposta de junção dos “antigos Departamentos de Fundamentos e Teorias em Educação e Métodos e Técnicas em Educação em um único departamento” (WALKÍRIA MARTINS, 2012, p. 101).

Ao longo de seu estabelecimento, o curso passou por duas novas reformulações curriculares, em 2002, ao propor um olhar mais atento ao sistema educacional e a prática em sala de aula, e em 2006, quando procurou cada vez mais alinhar-se às políticas públicas nacionais como, a *Lei 9.394*, de 1996, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (BRASIL, 1996), o *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2015).

Respaldou-se, também nos pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 05/2005, que estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005) e o 03/2006 (BRASIL, 2006b) que o reexaminou; o CNE/CP

01/2006 instituidor das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) e o 03/2007 que consultou a implantação das diretrizes do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), salientado também no PPC do curso de Pedagogia Codó (WALKÍRIA MARTINS, 2012; UFMA, 2018).

Conforme Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia São Luís (UFMA, 2007, p. 7), as modificações geradas nessa última reformulação conferem ao profissional em formação:

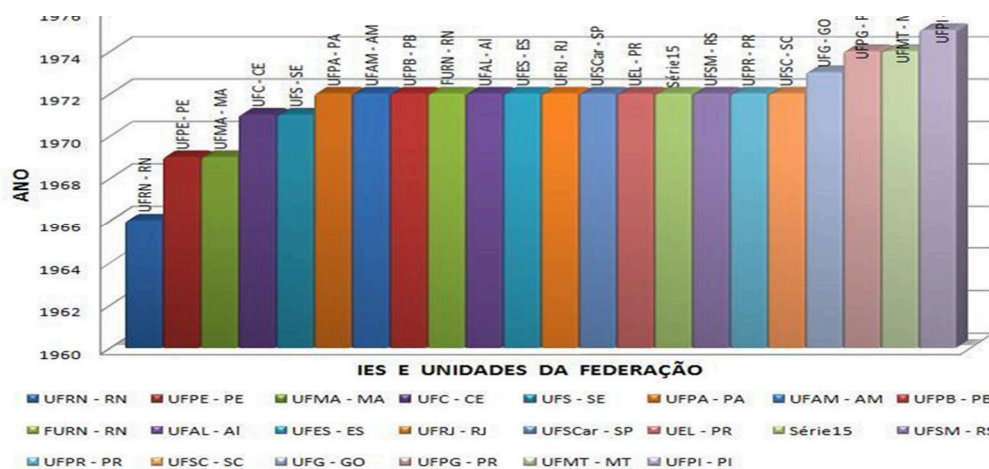
[...] uma formação que o capacita para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil contemplando também sua qualificação para atuar na Gestão democrática de Sistemas Educacionais e unidades escolares, na Educação Étnico – Racial e Bilíngüe, de Jovens e Adultos, na Educação Especial e do Campo. Inclui um amplo elenco de disciplinas eletivas que possibilitarão ao aluno optar por áreas de interesse individual. Incorpora a iniciação científica através da inclusão de Projetos Educativos a serem desenvolvidos desde o 3º semestre letivo, propiciando, desde cedo, o contato do aluno com seu campo de trabalho.

Com base nas políticas de interiorização dos cursos da UFMA, hoje, a universidade conta com a graduação em Pedagogia presencial em São Luís, com entradas nos períodos vespertino e noturno, Imperatriz, com uma entrada anual no período noturno e em Codó, período vespertino, também com uma chamada anual, no segundo semestre.

Oferece também graduação pelo Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica (PROEB), em parcerias com as prefeituras dos municípios e articulações entre movimentos sociais, do campo e Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o curso de Pedagogia da Terra, no campus Bacabal, em regime de alternância (UFMA, 2007; 2020).

Quanto ao campus de Codó, o curso de Pedagogia surgiu na década de 1980 pela instalação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) no estado. Em linhas gerais, a extensão, criada por professor Onofre Lopes, tinha como objetivo a superação do subdesenvolvimento de locais interioranos, especialmente no nordeste brasileiro, visando preparar jovens, com a mentalidade de formação e trabalho, pautados na realidade da população rural, sob uma ótica interdisciplinar. Tinha como linha de atuação a ação comunitária, dada por estágios de diversas áreas nessas localidades. (SILVA, 2013).

A precursora do CRUTAC foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1966, ancorada pelas *Resoluções nº 057* (1965) de seu Conselho Universitário (CONSUNI) e *nº 44/66-U* (1966) que aprovou, o regulamento do programa (UFRN, 1965; 1966). Dado o contexto político brasileiro da ditadura, que propagava uma lógica desenvolvimentista, acabou usado como aparato de controle e regulação da universidade nesse período. Contou com apoio de agências internacionais e quantificou vinte dois (22) aplicações em diversas universidades entre as décadas de 1960 e 1970, com um quadro expressivo de discentes, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 Adesão das universidades ao CRUTAC por ordem cronológica

Fonte: SILVA, 2013.

Na UFMA, primeiramente, o programa foi pensado para os bairros periféricos da capital, em 1969, através da *Resolução n. 90* (1969) do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão (FUM), que cria o CRUTAC/MA), desbravando os interiores no ano seguinte (SILVA, 2013).

Os demais polos, localizados no interior do estado, foram os de Pedreiras, região central do estado e, posteriormente, Codó, leste maranhense, em maio de 1972. Os projetos foram planejados em conjunto com a comunidade, a partir de diagnósticos das demandas de atuação eficazes para o município (SILVA, 2013).

Focada na linha de Ensino, Pesquisa e Extensão, participaram do programa os discentes dos anos finais das áreas de Ciências Agrária, Humanas, Sociais, da Saúde junto às instituições de saúde municipais e particulares, representações da sociedade civil e espaços educacionais, promovendo assistência técnica e prestação de serviços (SILVA, 2013).

Em relação à educação, a qualidade do ensino era parca tendo em vista que a cidade tinha escolas em condições precárias e não possuíam vagas o suficiente para agregar todas as crianças em idade escolar. Além disso, a maioria dos docentes era composta de profissionais leigos em atuação na sala de aula e muitas alunas e alunos, pela baixa condição econômica, não estavam na escola pois auxiliavam no trabalho familiar, cuja remuneração era baixa. Em soma, os modelos oferecidos de ensino nem sempre condiziam com a realidade maioria populacional, vivente na zona rural (SILVA, 2013).

Dentre os anos de 1972 a 1977, primeira etapa do CRUTAC na cidade, foram realizadas diversas atividades, entre oficinas de liderança e cursos de capacitação profissional, comissões

de saúde preventiva e assistência a produtoras e produtores locais. Houve o encaminhamento de pessoas interessadas para cursos de alfabetização e supletivo, além de complementação e capacitação pedagógica do ensino superior para professoras e professores dos 1º e 2º graus atuantes na rede. No segundo período, entre 1978-1979, foram realizados alguns treinamentos com profissionais da rede de ensino codoense sobre a rotina escolar (SILVA, 2013).

Em 1979 ocorreram algumas dificuldades com a administração superior, e, devido a questões econômicas e resistência de docentes em atuarem longe da capital, o CRUTAC encerrou definitivamente suas atividades na cidade, a contragosto da população que contava com o apoio do projeto.

Tempos depois, em 1987, o então ex-coordenador geral do projeto, Prof. Dr. Roberto Mauro Gurgel assume a gestão da Coordenação Especial de Interiorização e, diante das diversas solicitações de políticos locais e de representações de sociedade civil antes auxiliadas pelo projeto, impulsionam sua retomada. Assim, nos anos de 1982 e 1983 são feitos novos cursos de aperfeiçoamento docente, a fim de contribuir com o desenvolvimento do ensino básico (UFMA, 2008).

Nesse mesmo ano, sob força da *Resolução nº 16* de 1987 (UFMA, 2017) foi criado formalmente o campus VII da UFMA e o curso de Pedagogia tem sua instalação datada em 1988, com o oferecimento de 35 vagas, visando sanar a falta de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e interiorizar a formação universitária.

Nesta época, o curso de Pedagogia foi ofertado em mais cinco cidades do interior maranhense: Imperatriz, Bacabal, Pinheiro, Balsas e Zé Doca. O campus Codó formou 5 turmas em Pedagogia e, após algumas dificuldades de manutenção, foi fechado. O polo era localizado na antiga sede do Instituto Maná, no centro da Cidade (UFMA, 2018; SOUSA; NASCIMENTO, 2018).

Em 2007, a UFMA concluiu as obras de construção do Prédio I, em Codó, criando, assim, estrutura básica para formação como salas, biblioteca e laboratório de informática. A princípio, foram criados os cursos de licenciatura em Informática e Especialização à distância em Gestão Escolar. Nesse mesmo ano, dá-se a entrada da universidade institucionalmente na REUNI, pela Resolução nº 104/2007 do CONSUN, possibilitando a expansão e reestruturação dos campi.

Em 2010 as ações do programa são firmadas e mais duas novas graduações são implementadas no campus, sendo elas, o curso de licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia e o curso de licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em História, no período noturno ampliando assim, o leque de pesquisa e extensão alinhadas com a

comunidade, as escolas e a formação do ensino básico (SOUSA; NASCIMENTO, 2018; UFMA, 2020).

Nesse sentido, através de assessorias universitárias, como a Assessoria de Interiorização (ASEI), ocorreu a implementação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PROFEBPAR), em 2009, o que propiciou a implementação do curso de Pedagogia oferecido para docentes atuantes na rede básica. Em 2015, o curso de Pedagogia presencial foi reaberto, passando a ter uma formatação do Projeto Pedagógico em consonância com as necessidades educacionais da microrregião de Codó (SOUSA; NASCIMENTO, 2018).

Hoje, o curso encontra-se em sua sexta turma e conta com um quadro de docentes permanentes de seis (6) professoras e dois (2) professores, sendo duas (2) doutoras, dois (2) doutores, duas (2) doutorandas, uma (1) mestra e três (3) substitutas, como disposto no Quadro 2.

Quadro 2: Docentes permanentes do curso de Pedagogia UFMA Codó

DOCENTE	TITULAÇÃO
Aziel Alves Arruda	Doutor
Cristiane D. Martins da Rocha	Doutora
Franciele M. Scopeto dos Santos	Doutora
Kelly Almeida de Oliveira	Doutoranda
Lucinete Fernandes Vilanova	Mestra
Luís Henrique Serra	Doutor
Severina C. da Silva Cantanhede	Doutoranda

Fonte: Adaptado de Coordenação do Curso de Pedagogia Codó, Campus VII (UFMA, 2020).

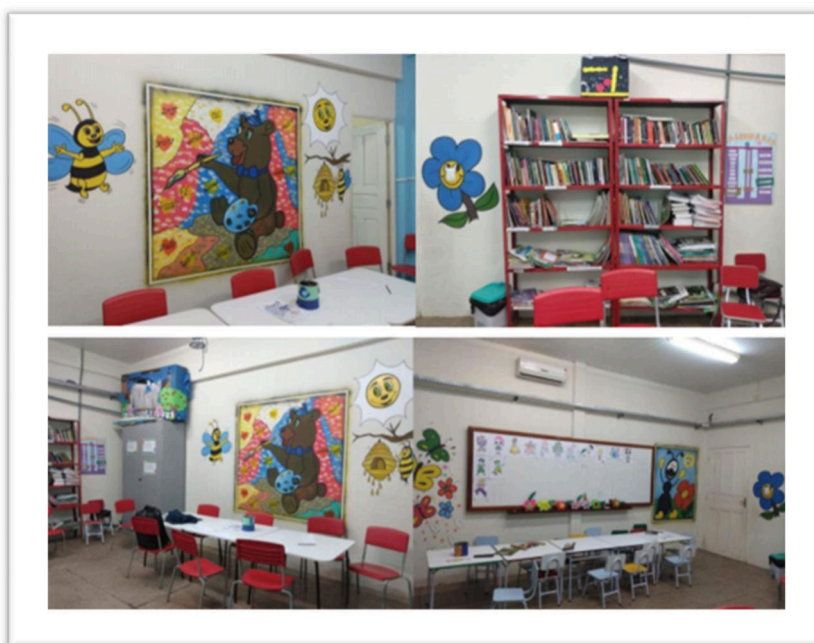
As instalações do curso, como a brinquedoteca Maria Filó (Figuras 16 e 17) criada em 2018 como atividade de extensão para atender filhos de estudantes durante o período letivo, e hoje, conta com alunas bolsistas para organizar atividades, projetos e reforço escolar.

Figura 16: Brinquedoteca Maria Filó na UFMA, campus Codó



Fonte: Salazar, 2019.

Figura 17: Brinquedoteca Maria Filó - área interna



Fonte: Salazar 2019.

O curso de Pedagogia UFMA Codó, atualmente, caracteriza-se como presencial, oferece cinquenta (50) vagas anuais, com entrada no segundo semestre letivo e enfoca em quatro áreas de atuação profissional, quais sejam: Educação do Campo, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), Educação Inclusiva e Ensino de Ciências. A integralização curricular mínima é de oito (8) semestres e máxima de doze (12), computando uma carga horária prevista de três mil e duzentos e quinze (3.215) horas (UFMA, 2018).

Até a presente data, o curso tem trinta e dois (32) discentes com monografia defendida e depositada na Biblioteca Digital de Monografia da Universidade e cento e setenta e oito (178) alunos ativos das cidades de Codó e vizinhas, como Timbiras e Coroatá. Tais informações sobre a caracterização do curso podem ser observadas no Quadro 3.

Quadro 3: Caracterização do curso de pedagogia campus Codó

Curso	Pedagogia
Período	Vespertino
Ingresso	Segundo semestre
Duração	8 semestres a 12 semestres
Carga horária	3215 horas
Discentes ativas/ativos	178 discentes
Monografia defendidas	32 monografias (2019)
Turmas	06 turmas

Fonte: Adaptação de UFMA, 2018.

Buscando atender os parâmetros propostos pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela *Resolução nº 02* do Conselho Nacional de Educação (CNE) em Conselho Pleno (CP) de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” ocorreram algumas modificações curriculares (BRASIL, 2015).

As modificações ocorridas justificam a especificidade da pesquisa em trabalhar com estudantes formadas com base nessa nova estrutura, pois, tal modelagem permitiu enxergar seus discentes como sócio-históricos, conscientes de seu papel social, como reitera o seguinte trecho:

O Curso de Pedagogia da UFMA, Campus Codó, objetiva formar profissional capaz de atuar em diversos espaços educativos, respondendo às diversas demandas e exigências de uma sociedade cada vez mais complexa. Para isso, é necessário enfrentar com criatividade e competência os desafios cotidianos, a partir do comprometimento com a melhoria da qualidade de ensino da nossa região e, conseqüentemente, do nosso país. Outrossim, formar profissionais da educação capazes de atuarem na sociedade de forma crítica/reflexiva em relação às questões decorrentes da desigualdade social (UFMA, 2018, p. 7).

Outro ponto a ser destacado quanto ao curso de Pedagogia UFMA Codó, está em suas bases teórico filosóficas, as quais reiteram à docência como força maior e identidade profissional dessa licenciatura, as consideram instrumentos para pensar o processo educacional tecido sobre uma rede de saberes interdisciplinares, orientadas sobretudo pelo local, mas sem deixar de pensar o global, visando a emancipação dos sujeitos e seu grupo.

Assim sendo, todas as quatro áreas de atuação profissional devem levar em consideração os componentes relacionados à prática crítica e reflexiva, buscando acolher as demandas locais e globais, a subjetividade daquelas pessoas com as quais desenvolve o trabalho pedagógico e a

representação destas como sujeitos plurais. Por aqui, as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade podem ser consideradas, quando as qualificamos como categorias interdisciplinares, presentes em diversos espaços sociais, como a escola e a universidade.

Em aspectos gerais, a presente seção procurou apresentar aspectos históricos relativos à construção da formação de professoras no Brasil, sobretudo, do curso de Pedagogia, demarcando esse processo como espirais moldadas e adaptadas conforme as mudanças sociais e culturais do país.

Com isso, esperamos ter contribuído para melhor compreensão, primeiramente, da educação como elemento condicionante de status da então colônia, e sua corte, para com a Europa, e observamos certa relação de subserviência para com a Coroa, ou seja, os interesses perpassavam mais o âmbito das ascensões sociais do que da preocupação com educação, propriamente dita.

No decorrer da discussão foi possível percebermos, também, o poderio político da educação, principalmente, em seu processo de interiorização, e, consequentemente, caráteres de marginalidade, como os de gênero e classe, na oferta de acesso escolar às meninas, abastadas, com conteúdos reforçadores de uma identificação com a domesticidades e, aos meninos, disciplinas relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático, e, racial, pois, dado que a educação era barganha de poder político, não chegava, nem sempre chegava a crianças negras (LEONOR TANURI, 2000; GUACIRA LOURO, 2004).

Mais à frente vimos que novas mudanças no perfil educacional levaram ao momento apresentado como feminização do magistério, no qual, mais mulheres passaram a ocupar cargos de ensino das primeiras letras nas escolas brasileiras, porém, também precisaram lidar com estereótipos, tais como, a essencialização da docência à candura e bom trato com crianças, e socialmente, com a precarização salarial do cargo, incorrendo na desvalorização da profissão e a necessidade de organização política em prol da valorização das profissionais (GUACIRA LOURO, 2004).

Avançamos, a partir desse ponto, para a discussão da Pedagogia como pauta importante de luta e avanços na demarcação de um território de debates, pesquisa e ação política, inclusive, nas relações de gênero e sexualidade no campo educacional.

Na subseção 4.1 apresentamos a trajetória da Universidade Federal do Maranhão, a formação do curso de Pedagogia e seu processo de interiorização, movimento importante que permitiu o acesso a municípios do interior maranhense ao ensino superior gratuito, aumentado qualitativamente, a educação em municípios como Codó, o qual, a partir do CRUTAC, nas

décadas de 1970 e 1980, logrou êxito na melhoria de suas condições educacionais e socioeconômicas dos municípios.

Por fim, destacamos a consolidação do campus VII, em 1988, seu fechamento e posterior reativação do curso de Pedagogia, em 2015, reiterando, assim, a relevância e o papel social da universidade para com a população maranhense, e apontando o retorno de uma formação que pensa o corpo discente a partir de seu local, seus saberes, preocupando-se com os impactos dessa reflexão sobre suas egressas, para que sejam profissionais críticas, e que, para tanto, devem estar abertas aos diálogos e a compreensão das diversidades, como aquelas que envolvem o gênero e a sexualidade.

Assim sendo, avançamos a seção seguinte dedicada a apresentação e análise dos resultados da investigação com a turma 2015-2019 do curso de Pedagogia UFMA/Codó, no tocante as concepções de gênero e sexualidade, tanto nas etapas documentais (PPC e TCC) quanto na de campo (Oficina Pedagógica).

5 SEXUALIDADE E GÊNERO NO DEVER PEDAGOGAS

*Sou negra, não sou mulata,
morena e nem mulatinha.
Sou negra sim,
com muito orgulho e adoro minha companhia.
Sou uma negra feliz,
com meus crespinhos enroladinhos.
Que ao soltá-lo despejo amor e carinho*
(Sou Negra, Sou Amor - Maria Mary Salazar Nogueira Brandão, 2018).

Nessa seção, embasadas na fundamentação teórica exposta, apresentamos os conteúdos produzidos na pesquisa mediante a cartografia das concepções de gênero e sexualidade, na reconstituição do processo de reimplantação no Curso de Pedagogia (UFMA/Campus Codó), alinhando-as com as análises sistematizadas e avaliadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Principiamos com as análises do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFMA/Campus Codó), destacando os elementos encontrados, tais como, aspectos teóricos filosóficos, disciplinas, parâmetros curriculares, projetos de pesquisa e extensão e grupos de estudos, demonstrando os manejos pensados pelas docentes na produção, ou não, dos saberes transversalizados com as concepções de gênero e sexualidade.

Depois, expomos a caracterização das monografias encontradas na Biblioteca Digital de Monografias da UFMA, relacionadas as concepções de gênero e sexualidade, discutindo os pontos onde os temas se inter cruzam, as correlações diretas e indiretas apresentadas no trabalho, autoras utilizadas e interesses de pesquisa.

Por fim, em sua última subseção, demonstramos os resultados da pesquisa de campo, produzidos por intermédio da Oficina Pedagógica, realizada com quinze (15) discentes que constituíram o grupo-pesquisador. Também são apresentadas as caracterizações socioeconômicas, obtidas a partir das respostas do questionário socioeconômico, localizando a turma com base na idade, estado civil, renda familiar, quantidade e qualidade de pessoas viventes numa mesma casa e tema do Trabalho de Conclusão de Curso.

Outrossim, são discutidos os resultados construídos pela identificação de concepções sobre gênero e sexualidade, a partir dos agrupamentos relativos ao contexto (biológico, social e cultural) e posicionamento, localizados como normativo e crítico, mediante o movimento de entrelaçamento das falas do grupo-pesquisador com a teorização do trabalho. Finalizamos com a discussão sobre um viés de representação do papel docente, com base nas situações-problemas, representando temáticas do cotidiano escolar.

5.1 O olhar docente no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia

A presente subseção buscou: **identificar as concepções de gênero e de sexualidade presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, Campus VII – Codó/MA, tendo por base a reformulação curricular de 2018.** Para tanto, consideramos o documento oficial mais recente do curso de Pedagogia, campus Codó, disponível no site da universidade (UFMA, 2018).

As páginas iniciais do documento caracterizam o curso e destacam suas áreas de atuação profissional: Educação no campo, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Ciências (UFMA, 2018). Essa representação de áreas demonstra o alcance da Pedagogia em relação as possibilidades de atuação, que, por sua multiplicidade, precisa ser compreendida a partir de um olhar atento às demandas específicas de cada grupo.

Nesse molde de curso, após as disciplinas de fundamentos, é decidida uma das áreas de atuação, que deve ser a mesma para toda a turma, e, concentra-se nas disciplinas obrigatórias, optativas e estágios pertinentes às especificidades da mesma. A turma 2015-2019 optou pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e, nas práticas de estágio, atuaram com esse grupo em diferentes contextos, tais como, em escolas da rede educacional de Codó e comunidades quilombolas. Algumas dessas experiências, posteriormente, tornaram-se materiais de pesquisa para os TCC.

O aspecto referente a amplitude da visão formativa é demonstrado na justificativa do curso, significado pelo trecho a seguir:

O Curso de Pedagogia da UFMA, Campus Codó, objetiva formar profissional capaz de atuar em diversos espaços educativos, respondendo às diversas demandas e exigências de uma sociedade cada vez mais complexa. Para isso é necessário enfrentar com criatividade e competência os desafios cotidianos, a partir do comprometimento com a melhoria da qualidade de ensino da nossa região e, consequentemente, do nosso país. Outrossim, *formar profissionais da educação capazes de atuarem na sociedade de forma crítica/reflexiva em relação às questões decorrentes da desigualdade social* (UFMA, 2018, p. 7, grifo nosso).

Ao apontarmos no documento a prática crítico-reflexiva de atuação frente as desigualdades sociais, inferimos, também, a presença de tópicos relativos às questões de gênero e sexualidade, considerados seus aspectos socioculturais, e as desigualdades decorrentes das perspectivas normativas que, constantemente, tentam impor uma suposta normalidade a diversidades das expressões de gênero e compreensões de sexualidade.

Dessarte, à docência, na formação superior, é espaço para construção de atitudes críticas e responsabilidade social, assim como, podem ser de reprodução das repressões sobre os corpos,

devendo ser sempre revista e refletida, a fim de emancipar e descolonizar supostas hegemonias acerca das concepções de gênero e sexualidade (MARILENA CHAÚÍ, 1994; SIRLENE SILVA, 2009).

Essa projeção pode ser vista na afirmativa a seguir:

Consideramos os fundamentos sócio-filosóficos da prática docente pensada na licenciatura em pedagogia do campus VII/Codó a partir do *télos* da emancipação individual e coletiva, do *estabelecimento de relações mais igualitárias, justas e humanas e a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos, em vistas à transformação da sociedade existente. Fundamentos pautados nos Direitos Humanos e suas práticas humanistas, de cunho solidário e éticos, que pense a licencianda e o licenciando em suas singularidades, constituídas/dos como seres históricos-sociais e culturais. Tais fundamentos visam estabelecer pontos de referência a prática social imediata para reelaborá-la, criticá-la e repensá-la, ao mesmo tempo em que direciona, explicita e analisa o fazer, a docência* (UFMA, 2018, p. 8, grifos nosso).

A visão emancipatória, transformadora e baseadas nos direitos fundamentais para o exercício de uma prática humanizada, está presente, igualmente, no perfil do egresso. Cabe ressaltarmos que, nesse ponto, é onde a palavra gênero surge pela primeira vez no documento, enquanto categoria a ser trabalhada nas disciplinas de formação, portanto, conceito relevante de trabalho no âmbito do tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, devendo ser promovidos deslocamentos dos confortos epistêmicos com intuito de ampliar, ou mudar, a perspectiva na futura prática profissional, como segue:

Na pesquisa, produção e difusão de conhecimentos, através de: *identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva; demonstrar consciência da pluralidade ambiental-ecológica, étnicoracial, de gênero, de faixas geracionais, classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, entre outras com respeito e dignidade; realizar, difundir e incentivar a produção científica e a reflexão sobre a própria prática* (UFMA, 2018, p. 14, grifo nosso).

Em relação às motivações levadas a reativação do curso, temos que, a partir do processo de interiorização, por meio do CRUTAC, ocorrido entre os anos 1970 e 1980, as impressões positivas deixadas no local, tais quais, a formação de cinco (5) turmas em Pedagogia e atualizações pedagógicas, viu-se a importância de estabelecer, em 2015, um colegiado próprio, e lotado no campus.

Desse modo, é possível notar, na perspectiva docente, o olhar atento aos sujeitos e localidade, já que se trata de um território de descendentes de africanos:

O município de Codó possui uma população de maioria negra, formada principalmente, desde sua origem, por negros aquilombados. Em abril de 2017 completou 121 anos de sua elevação à categoria de cidade. Localizada às margens do Rio Itapecuru, Codó está inserida na mesorregião leste maranhense, distante 290 km da capital, São Luís. Segundo estimativas do IBGE (2017), sua população é de 120.810 habitantes, distribuídos numa área de 4.361,34 km, sendo considerado por esse instituto como o sexto município mais populoso do estado. Apesar disso,

apresenta um índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,595 o qual o situa abaixo da média nacional (UFMA, 2018, p.7, grifo nosso).

Tal olhar aproxima-se de posturas em que há a preocupação docente em acolher epistemologias diversas, transcendendo a exclusividade da mentalidade colonizadora hegemônica, considerando conhecimentos e experiências que tratam das populações negras, quilombolas e indígenas. Essa atitude pedagógica e epistemológica permite à formação, uma organização também espiralada, com maior possibilidade de promover interações entre espirais de ensino-pesquisa-extensão.

Ao destacarmos a construção de rizomas, expostos nas atividades acadêmicas (eventos, palestras, grupos de pesquisa, projetos de pesquisa e extensão, temas TCC, dentre outros), demonstramos, ao longo dessa seção a mente coletiva docente do curso de Pedagogia e seu paradigma epistêmico (AMA MAZAMA, 2009) em aproximação com espirais decoloniais.

Nas bases legais do curso, o corpo docente estruturante denota a importância da relação teoria e prática, reitera a responsabilidade social da universidade, assim como, da formação de professoras, vinculadas aos afetos para com sua sociedade. Essa colocação vai de encontro a afirmação de André (2010), indicando a importância das interferências com a comunidade, por via do ensino, pesquisa e extensão, como forma de ampliar os processos de ensino e aprendizagem. A afirmativa dessa reflexão apresenta-se no trecho:

Assim delineados os aspectos conceituais, o exercício da docência, ainda que complexo, destina-se a preparação técnica, intelectual, científica e didático-pedagógica. Assim sendo, o projeto formativo se ajusta às necessidades da comunidade acadêmica articulada à legislação vigente, contribuindo para ampliar os processos de ensinar e aprender, articulando a teoria à prática.

Tendo em vista as implicações didáticas e metodológicas, é importante que no trabalho docente, exista uma inter-relação entre teoria e prática, com a teoria se vinculando aos problemas reais que surgem na prática e a prática sendo orientada pela teoria. Assim, a manifestação da prática docente está sempre submetida ao aperfeiçoamento intelectual contínuo (UFMA, 2018, p. 12).

Adiante, partimos para análise das disciplinas, onde buscamos, nas ementas, concepções de gênero e sexualidade, e, demarcamos, os momentos da formação em que elas estão presentes no cotidiano do curso de Pedagogia.

Convém assinalar que, o curso baseia-se em três (3) núcleos de formação divididos em: 1) núcleo de estudos básicos, comportando disciplinas de formação básica, optativas e estágio obrigatório; 2) núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos, voltados as áreas de atuação; e 3) Núcleo de estudos integradores, que organiza e pensa as atividades de extensão, monitoria, iniciação científica, publicação de artigos e participação em eventos.

Por consequência, o Quadro 4 apresenta os componentes curriculares encontrados correlativos às concepções analisadas, e o núcleo em que se estruturam, para posterior detalhamento.

Quadro 4: Componentes curriculares relacionados as categorias de gênero e sexualidade e seus respectivos núcleos curriculares

Atividade/disciplina	Núcleo de pertencimento
D: Identidade e gênero nas religiões de matriz africana	1 – Básico
D: Gênero, Sexualidade e Direitos	1 – Básico
PP: As normalistas de Codó: suas memórias, nossa história	3 – Integrador
PP: Gênero e diversidade nas escolas: formação de professoras/es	3 – Integrador
PE: EJAI mulher: ressignificação dos saberes femininos	3 – Integrador
D: Escola e Diversidade: educação para os direitos humanos	1 – Básico
D: Políticas públicas, movimentos sociais e cidadania	2 – Aprofundamento e Diversificado
Legenda:	
D: disciplina	
PP: Projeto de Pesquisa	
PE: Projeto de Extensão	

Fonte: Adaptado de UFMA (2018)

Ressaltamos que, embora o curso ofereça componentes curriculares voltados a sexualidade como campo de estudos, nos TCC, encontrados, e descritos na subseção a seguinte, não houve defesas de monografias cujo tema de pesquisa tratou da sexualidade e de suas concepções como campo de estudos, e, nos incita à indagação futura, e reflexão, dos motivos pelos quais isso ocorreu, tendo em vista não termos nos debruçado nessa análise por destoar do foco do estudo.

Com base no Quadro 4 foi possível constatamos que o curso de Pedagogia UFMA Codó tem atividades ativas no que diz respeito aos três componentes do tripé universitário: ensino/ pesquisa/ extensão. Todavia, quando se trata das disciplinas ofertadas, apenas duas (2) integram o núcleo de disciplinas obrigatórias: *Escola e Diversidade: educação para os direitos humanos e Políticas Públicas*; e *Movimentos Sociais e Cidadania*, pertencentes ao rol do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, após a turma 2015-2019 escolher a área de atuação a ser aprofundada, EJAI, oferecida nos sétimo e oitavo períodos.

A ementa que caracteriza a primeira disciplina citada apresenta conteúdo pautado na ideia de gênero e sexualidade na qualidade de construção social (MARILENA CHAUI, 1994) e suas significações nos espaços escolares (DAGMAR MEYER, 2011), e ainda, nos debates sobre o currículo (SILVA, 2005). Trabalha com autoras como Diomar Motta (2003) sobre o saber feminino na ótica das professoras maranhenses e as perspectivas pós-estruturalistas em educação discutidas por Guacira Louro (2007). Sua descrição encontra-se a seguir:

Ementa: Educação, direitos humanos e diversidades culturais: elementos conceituais. Escola, cultura e sociedade contemporânea: Religião, Gênero, Geração (adolescente, juventudes, idosos), *raça/etnia (afro descendência, quilombolas, indígenas, povos das águas e das florestas)*, *Sexualidade e Diversidade sexual*. Programas e Projetos de formação docente nas diversidades (UFMA, 2018, p. 74, grifo nosso).

A segunda disciplina citada discute sobre movimentos sociais, urbanos e rurais e suas articulações com as agendas políticas e promoção de cidadania. Nela a presença da categoria gênero evidencia-se na bibliografia indicada, onde, localizamos referências de estudiosas no tema como Mary Ferreira (1999), no debate de gênero e políticas públicas, e Izaura Fischer (2012) sobre a representação da mulher no campo.

Outro ponto de destaque é a presença de dois projetos de pesquisa: *As normalistas de Codó: suas memórias, nossa história*, que aborda como tema central a mulher sobre uma perspectiva local, valorizando e ampliando a memória acadêmica de Codó a partir das mulheres professoras normalistas, como o próprio nome diz, ressaltando a experiência destas enquanto parte da história coletiva e *Gênero e diversidade nas escolas: formação de professoras/es para prática educativa em direitos humanos*, de 2016 que objetiva promover a discussão de gênero no âmbito da formação continuada e amplia o debate para outros interesses da diversidade como a raça, vejamos:

O projeto de pesquisa está alinhado as preocupações da Coordenação da Licenciatura em Pedagogia Campus Codó de prover junto às instancias municipais e estaduais as demandas de formação continuada de professoras/es. A pesquisa é parte inicial do mapeamento das demandas locais e regionais, junto às temáticas por nossa pesquisa oferecidas, sequencialmente, este projeto de pesquisa será fonte de produção extensionista e de materiais didáticos para a abordagem escolar, assim será a base científica para promoção de atividades extensionista juntos às licenciaturas do campus da UFMA/Codó. Aproximando a relação entre as demandas das secretarias de educação da Região dos Cacaís e seus 17 municípios, para assim, desenvolver parcerias, de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação continuada. Principalmente, no tocante as questões de gênero, diversidade sexual e étnico racial (UFMA, 2020 f).

O tripé da extensão é contemplado pelo projeto *EJAI mulher: ressignificação dos saberes femininos*, cujo trabalho, produziu saberes a partir da alfabetização de mulheres quebradeiras de coco babaçu, e, gerou resultados, como a produção de monografias associadas a ele, conforme descrito e analisado na subseção 5.2.

A presença do projeto de pesquisa sobre as normalistas de Codó (pesquisa) e EJAII mulher, de extensão aproximam-se das ideias apontadas por Mignolo (2008) acerca da proposta de desobediência epistêmica, no sentido de dar amplitude para histórias e saberes locais.

Assim, também observamos a criação de novas e potentes epistemologias que abriram rupturas por entre conhecimentos tido como clássicos, ou seja, com as literaturas produzidas e/ou que falam de um ponto de vista europeu e norte-americanizado, para inserir tecnologias ancestrais femininas, nordestinas e maranhenses, dando sentido ao propósito acadêmico de falar a partir, com, sobre e para a comunidade que a acolhe e representa.

Quanto às disciplinas *Gênero, Sexualidade e Direitos e Identidade e Gênero nas religiões de Matriz Africana*, ainda que sejam oferecidas como optativas, e, com isso dependam do interesse discente e da disponibilidade de oferta para que sejam ministradas, demonstram o interesse docente em ampliar, na grade curricular disposta, a possibilidade discente de acessar tais conteúdos, podendo ser constado na análise das monografias.

Conclusivamente, sendo a sexualidade tida como um dispositivo de saber/poder que está presente em toda a vida da sociedade em seus diversos ambientes e tipos de interação (DAGMAR MEYER, 2011; FOUCAULT, 2011), temos, a partir dessa mesma prerrogativa, aqui reforçada, que a escola funciona enquanto um micro espaço de reprodução das vivências sociais.

Portanto, propomos uma reflexão sobre a importância de instrumentalizar alunas e alunos em formação para ação dentro de prática escolar, pelo exercício de debates fundamentados e saudáveis, em relação as concepções de gênero e sexualidade, refletindo, dessa forma, condições formativas para lidar com situações em sala de aula, com responsáveis, e, até mesmo, na relação escola-família, ambientes esses de grande interação e influências para as crianças, públicos-alvo daquelas que tornarão a docência ato. É preciso quebrar estigmas e fundamentar novas possibilidades paradigmáticas no campo educacional trazendo o debate sobre gênero e sexualidade à tona no campo da Educação, como questão de relevância.

Diante do exposto, partimos para as concepções analisadas na pesquisa discente, por intermédio dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos pela turma 2015-2019, do curso de Pedagogia UFMA/Codó.

5.2 Gênero e Sexualidade na pesquisa discente dos cocaís: Trabalhos de Conclusão de Curso

Essa etapa objetivou identificar concepções de gênero e sexualidade nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos pela primeira turma, após reativação do curso, que foi realizada no período de 2015 a 2019, pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFMA/Codó).

Assim sendo, primeiramente, foram considerados os trabalhos descritos no questionário socioeconômico respondidos pelo grupo-pesquisador totalizando quinze (15) descrições de tema. Em seguida, a partir de acesso à Biblioteca Digital de Monografias, pelo filtro de monografias defendidas no curso de Pedagogia, campus Codó, foi realizada uma varredura prévia, pela leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos trinta e dois (32) trabalhos encontrados, para buscar TCC relacionados ao objeto e às categorias de análise fora do grupo pesquisador.

A etapa foi realizada no início do segundo semestre de 2019, período após defesa da turma 2015-2019, loco da pesquisa e, os temas encontrados na biblioteca digital, dentro do curso de Pedagogia UFMA Codó versaram sobre os seguintes assuntos: formação de professores; políticas educacionais; prática docente; alfabetização; aprendizagem; dificuldade de aprendizagem; e educação (UFMA, 2020).

O passo seguinte caracterizou a seleção das produções de interesse para essa pesquisa e a leitura destas do quais foram encontrados cinco (5) trabalhos coerentes com o objetivo. As espirais de gênero e de sexualidade representam as aproximações encontradas em relação as categorias de pesquisa e os resultados encontrados estão sistematizados no Quadro 5.

Quadro 5: Monografias relacionadas ao objeto -Pedagogia, UFMA, CODÓ – 2015

Autor/a	Título monografia	Tema central
IRISLENE ARAÚJO (2019)	Pérolas Negras no EJA	Alfabetização de mulheres quebradeiras de coco afrodescendentes.
RONALDO FERREIRA (2019)	Relações de gênero e à docência masculina na Educação Infantil	Relações de gênero e docência masculina na educação infantil - feito a partir da observação de estágio sobre a falta do masculino atuando como docentes nas escolas.
MILENA JESUS (2019)	Vozes – mulheres de laranjeiras: relato de uma experiência com alfabetização libertadora	Alfabetização de jovens, adultos e idosos - temática pensada a partir da participação do projeto de extensão EJA mulher: a ressignificação dos saberes femininos, como monitora.
MARIA SUZANA SILVA (2019a)	Memória e história da formação de professoras normalistas em Codó/MA	Formação de professoras normalistas de Codó - motivada pela experiência em projeto de pesquisa que tratava do tema.
TERCÍLIA SILVA (2019b)	Mulheres quilombolas na EJA: trajetórias, vivências e processos	Mulheres quilombolas no EJA: trajetórias, vivências e processos – motivada pela vivência em um projeto de extensão com mulheres quilombolas, viu a necessidade de compreender como se dava o processo de alfabetização.

Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2020.

O primeiro trabalho, intitulado *Pérolas Negras no EJA* (ARAÚJO, 2019) foi uns dos frutos do Projeto de Extensão *EJA Mulher: ressignificando saberes femininos*, cujo objetivo era a alfabetização de mulheres da comunidade quilombola de Aldeias Altas, zona rural de Codó.

Dentre os questionamentos apontados na pesquisa estava a dúvida sobre como ensinar mulheres, jovens, adultas, idosas, negras e quilombolas e como se sustentaria esse processo na relação com o ambiente da comunidade em que viviam. O olhar metodológico foi pensado por

meio da pedagogia do afeto, pautada na categoria de afetividade de Henri Wallon (IRISLENE ARAÚJO, 2019).

Quanto às concepções de gênero observadas no trabalho, a autora pensou o gênero a partir das interlocuções de Sueli Carneiro e Conceição Evaristo sob a ótica do feminismo negro dos debates antirracistas. Sua fala percorre a compreensão da mulher negra como vítima da dupla opressão, causada pelo machismo e pelo racismo, e, a educação dessas mulheres, como possibilidade de maior emancipação sobre essas questões, das quais são muitas vezes tolhidas, em idade escolar, pela necessidade de manutenção familiar com os pais e, posteriormente, com o marido. O cuidado dos filhos e dos mais velhos, e o arrimo financeiro a partir de seu trabalho.

Irislene Araújo (2019), além disso, procura refletir acerca da importância de reconhecer suas participantes em totalidade, valorizando suas crenças e valores, percebe tais mulheres como sujeitos de força e resistências, mas, ao mesmo tempo, de raridade e beleza, sendo comparadas às pérolas negras.

O segundo trabalho remete à monografia de Ronaldo Ferreira (2019), *Relações de gênero e à docência masculina na Educação Infantil*, único TCC que tem como foco a questão de gênero voltada para a masculinidade no corpo docente. Assim, mediante relatos de três (3) professores do ensino municipal, o autor procura responder por que a escolha da pedagogia pode configurar-se como um obstáculo para carreira docente, por conta dos estereótipos de gênero colocados sobre o pedagogo.

Tais ideias são trabalhadas a partir das contribuições de Guacira Louro (2004), acerca da feminização do magistério, e consequentemente, a desvalorização do ensino masculino em séries iniciais, encarando os preconceitos e estereótipos do ensino de crianças, quando ele é tido como algo naturalmente feminino, devido à delicadeza e instinto maternal. Ressalta também, a função social na estereotipização das normas de gênero, exercendo papel de controle e repressão (MARILENA CHAUÍ, 1994), desde os primeiros momentos de vida, como afirma no trecho a seguir:

Levando em consideração que nossa sociedade vem realizando investimentos constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres. Desde a infância é possível identificar quais são os brinquedos, brincadeiras, cores, condutas e comportamentos aconselháveis e permitidos para garotos e garotas.

Isso não é notado apenas na infância, mas essa relação de gênero ocorre até na hora da escolha profissional, é notável o número de professores do gênero masculino atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. *A presença masculina no curso de Pedagogia se apresenta como resistência*, confrontando os discursos sociais e culturais, permeados pelas relações de gênero e poder, que instituem a docência para as crianças como uma opção (exclusivamente) feminina. (FERREIRA, 2019, p. 10, grifo nosso).

A proposta da investigação de Ferreira (2019) foi destacar a formação em Pedagogia como justificativa suficiente para a atuação de homens nos espaços de Educação Infantil, e, refletir sobre os preconceitos e estereótipos sociais que deslegitimam a associação do masculino ao cuidado, embora seja a mesma instrumentalização acadêmica de mulheres pedagogas. Apresentou também alguns traços de debates acerca da masculinidade tóxica e dos prejuízos sociais decorridos dessa lógica estrutural.

A terceira monografia, *Vozes – mulheres de laranjeiras: relato de uma experiência com alfabetização libertadora*, produzida por Milena Jesus (2019), também foi uma investigação feita a partir do Projeto de Extensão *EJAI Mulher: ressignificando saberes femininos*, trazendo um enfoque pautado nos programas de alfabetização para mulheres no estado do Maranhão e a experiência de sua condução enquanto alfabetizadora. Apresentou como discurso o debate de gênero pelo ponto de vista da emancipação, apontando os efeitos positivos das políticas públicas para a visão de mulheres em situação de vulnerabilidade como pessoas de direito.

Nesse sentido, apoiou-se aos debates feministas, de participação das mulheres em espaços políticos e educacionais, e manteve o olhar atento às demandas específicas de cada grupo levando em consideração suas histórias e lugares sociais.

O quarto TCC encontrado foi o de Maria Suzana Silva (2019a), *Memória e História da Formação de Professora Normalistas em Codó*, que utilizou da história oral como metodologia para valorização das mulheres professoras normalistas formadas em Codó, evidenciando a história de vida e a experiência profissional.

O TCC teve relação com o Projeto de Pesquisa *Normalistas de Codó: suas memórias, nossa história*, apontado como eixo de pesquisa nos estudos de gênero no curso de Pedagogia, situando esse tempo histórico de acesso das mulheres no magistério, e, representando uma ruptura decolonial, uma vez que, aponta a trajetória de professoras negras e sua relevância no âmbito educacional do Maranhão, a exemplo da professora Filomena Catarina Moreira, primeira normalista de Codó e, que deu origem a brinquedoteca organizada por alunas bolsistas do curso de Pedagogia do campus.

A última monografia selecionada, *Mulheres quilombolas na EJAI: trajetórias, vivências e processos* (TECÍLIA SILVA, 2019b), destaca também a relação entre alfabetização e mulheres quilombolas, apontando a representatividade do projeto tanto para a comunidade, quanto para a universidade, ao entrar em contato com outros saberes por meio do Projeto de Extensão *EJAI Mulher: ressignificando saberes femininos*.

Silva (2019b) apresentou o projeto de extensão com base no relato de experiência, e apontou a transformação local a partir da alfabetização feminina. Colocou um dado interessante

sobre a relação entre negritude e educação, ao apontar que, a maioria dos bancos escolares nessa modalidade são ocupados por mulheres negras e homens negros (TERCÍLIA SILVA, 2019b).

Esse apontamento dialoga com as discussões de Gonzalez (1988), quando trata historicamente sobre o processo de violências epistemológicas sofridas pelos povos de África, quanto à subalternização hierárquica do conhecimento, e Guacira Louro (2004), quando relata o processo de interiorização do ensino, primeiramente, mantido nas mãos de homens de poder e território, escravocratas, e não direcionados para as pessoas escravizadas e seus descendentes.

Nesse sentido, quando nos remetemos a feminização do ensino (GUACIRA LOURO, 2004), cabe a reflexão sobre quais mulheres estamos falando, a quem era dedicado o ensino de prendas domésticas e cuidados do lar, e sobre quais desigualdades fala-se nesse processo.

A partir de sua monografia, Tercília Silva (2019b) também trouxe à tona, sob uma perspectiva de gênero, a valorização dos saberes femininos locais e de suas comunidades, nas quais, a maioria é oriunda de povos negros escravizados, a partir da potencialidade pela alfabetização a partir de sua realidade, valor também evidenciado nas produções de Paulo Freire (1989; 2006; 2011).

O trabalho relatou, ainda, que, na história da educação, existe a evidência do direcionamento e predileção ao ensino dos homens, o que permite a ressignificação da autoestima e valorização das participantes com o aprendizado da leitura e escrita, e consequentemente, o crescimento qualitativo da comunidade (TERCÍLIA SILVA, 2019b).

Em uma perspectiva geral foi possível perceber, a partir dos trabalhos selecionados, que em todos havia a presença de pesquisas e orientações voltadas a compreender, de maneira reflexiva, como deu-se construção do gênero sob um ponto de vista histórico, assim como, as normas socioculturais construídas sob uma lógica normativa e pautadas em modelos biologicistas, que naturalizam estigmas direcionados a homens e mulheres, e, repercutem, em seu desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo, deixando marcas sociais profundas (FERREIRA, 2019).

Além disso, a partir do trabalho com comunidades quilombolas (IRISLENE ARAÚJO, 2019; MILENA JESUS, 2019; TERCÍLIA SILVA, 2019b) foi possível também estabelecer a ideia que, no campo da pesquisa, as alunas e alunos foram, de algum modo, incentivadas a terem um olhar sobre os saberes locais, compreendendo que os abismos das desigualdades tendem a acentuar-se, sobretudo, quanto mais escura for a cor da pele, como identificado no trabalho de Tercília Silva (2019b), quanto ao grande número de pessoas negras presentes nas cadeiras do EJA.

Em resumo, as monografias apresentadas demonstraram apropriação da concepção gênero, descrevendo aspectos que delineiam o conhecimento feminino como forma de emancipação e crescimento qualitativo pessoal, familiar e coletivo; a existência de projetos, como o EJA I mulher, na discussão crítica sobre a valorização dos quilombolas e a produção de estereótipos de gênero, e suas relações com a masculinidade na Pedagogia. Nesse sentido, a pesquisa e produção acadêmica da turma 2015-2019, trouxe representações das propostas docentes de ensino, pesquisa e extensão concernentes ao tema.

Em relação à categoria sexualidade, não foi encontrado, dentre os trinta e dois (32) trabalhos defendidos algum que explanasse de maneira indireta ou direta o conceito, ainda que, percebêssemos, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a presença do conceito enquanto parte da estrutura de formação do curso. Entretanto, suas espirais apresentam-se latentes na pesquisa de campo, a partir da Oficina Pedagógica, apresentada a seguir.

5.3 Oficina pedagógica: espiralando aproximações

Apresentamos aqui as produções desenvolvidas a partir da atividade que dá nome a esta subseção e tem relação com o objetivo: **analisar as concepções de gênero e sexualidade, produzidas pelos (os) discentes recém-formados na turma concluinte em 2019, por intermédio da realização de Oficina Pedagógica**. Aqui, faço uso da primeira pessoa, a fim de trazer relato de aproximação com o grupo.

O contato inicial com o grupo-pesquisador (GAUTHIER, 2015) deu-se antes de minha entrada na Pós-graduação em Educação, com a apresentação de uma palestra intitulada “*Dificuldades de aprendizagem: relações entre Pedagogia e Psicologia*”, na qual apresentei aspectos sobre o lugar da Psicologia da Educação como mediadora e aliada das questões associadas ao ambiente escolar, na articulação entre profissionais, gestoras e discentes.

Neste sentido, as conexões estabelecidas precederam o próprio pesquisar, ou seja, quebraram uma ideia usual de objetificação das participantes de pesquisa como meros instrumentos de trabalho. Foi possível, inclusive, inferir uma conexão de afeto a partir do compartilhamento de saberes.

Outra oportunidade de partilha surgiu pelo convite da coordenação do VI Encontro Maranhense Sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar e VI Simpósio de Pesquisadoras/es sobre Mulheres, Relações de Gênero e Educação (VI EMENCE e VI SIMPERGEN) – realizado em setembro de 2017, no campus da UFMA, em São Luís – ao

campus de Codó para ser sede do evento no ano seguinte, aceito pela coordenação do curso de Pedagogia local.

Assim, no segundo semestre de 2018 aconteceu o evento II EMEMCE e II SIMPERGEN no Continente, refletindo a temática das mulheres professoras afrodescendentes na região dos cocais, no qual junto a coordenação de Pedagogia constituí a organização local. Ali, muitas monitoras eram do grupo-pesquisador o qual voltava-se a pesquisa, então, pude compartilhar com elas as primeiras impressões do trabalho em conjunto, conversar acerca de seus interesses acadêmicos tendo em vista que estavam em período de disciplinas de estágio e confecção produção da monografia.

Considero essa atividade como elemento qualitativo na aproximação com as participantes, na época, discentes regulares do sétimo período. Essa oportunidade de acompanhar o grupo-pesquisador, ao longo do final de sua graduação, foi interessante, penso eu, para também criar uma conexão afetiva com o amadurecimento acadêmico dessas pessoas.

Com esses processos pude compreender melhor a realidade da formação superior para aquela primeira turma, a relevância para realidade educacional do município, e, consolidar a experiência de estudantes de estágio em Pedagogia na cidade de Codó; individualmente, o ganho pessoal de ser um salto qualitativo no acesso ao ensino superior, em relação ao seio familiar, e profissional. Os dados socioeconômicos demonstrados no decorrer da seção justificam tal afirmação.

Atenta também a relevância do tema proposto no evento, que apresentou conexões com as reflexões pensadas na pesquisa, pude perceber o interesse da turma em participar ativamente da atividade de monitoramento naquele momento, mostrando, por vezes, atração e intimidade com o tema, sentindo-se representadas, primeiro, pela consideração na escolha de Codó para sede de um evento importante no calendário da PPGE/UFMA, e por terem a oportunidade de conceberem e desenvolverem esse evento no campus, estreitando laços com a pós-graduação e os estudos desenvolvidos no campus de São Luís.

Em conclusão, esses momentos primeiros, ajuizei como relevantes de aproximação e observação, nos quais, possíveis desconfortos com minha presença no espaço da universidade puderam ser dissolvidos em ambiente outro, fora do momento da Oficina Pedagógica.

Retomando aos aspectos relativos à condução da Oficina Pedagógica, e a fala pela produção coletiva dos resultados, na qualidade de produção de dados, a partir do campo, essa mostrou-se um instrumento eficaz ao inserir alguns debates sobre a temática das categorias gênero e sexualidade, por intermédio de dinâmicas em grupo que estimularam as participantes

a exporem suas concepções com base em suas experiências na formação, sem invisibilizar seus saberes.

Como todo grupo-pesquisador pertencia a mesma turma, a convivência prévia favoreceu a interação e, por conseguinte, a fluidez das atividades, demonstradas conforme apresentação a seguir:

- a. questionário socioeconômico;
- b. caixa de dúvidas;
- c. exercício de captação das concepções sobre gênero e sexualidade;
- d. resolução de situações problema.

Cabe destacarmos que, a caixa de dúvidas não apresentou resultados, tendo em vista que, não houve perguntas ou colocações as serem debatidas.

Reforçando as informações apresentadas na seção 1, ressaltamos que o plano de atividades da *Oficina Pedagógica* foi aplicado em outra turma do curso de Pedagogia, no campus de São Luís, para cursantes da disciplina *Direitos Humanos, Interculturalidade e Inclusão*, em 2019, como atividade ministrada em Estágio Obrigatório interessando para planejar e aprimorar o andamento da oficina.

A seguir, as considerações referentes a identidade do grupo-pesquisador.

5.3.1 O devir pessoa: caracterizações socioeconômicas do grupo-pesquisador

Dentre os instrumentos aplicados ao longo da oficina pedagógica, o grupo-pesquisador foi convidado a responder um questionário socioeconômico estruturado em onze (11) questões, divididas em três (3) blocos: dados pessoais (nome, local de nascimento, idade gênero, pertencimento racial, estado civil, pessoas viventes na residência); dados econômicos (renda média mensal familiar); e dados sobre a produção discente (temática e motivação da pesquisa) (Apêndice C). A sistematização desses dados permitiu compreender aspectos relativos ao perfil do universo de pesquisa.

O convite para participação na oficina foi feito para todas as trinta e duas (32) pessoas ativas, que nesse momento da pesquisa encontravam-se no oitavo período e estavam exercendo atividades de produção da monografia, disciplinas optativas e estágio obrigatório. Obtivemos o aceite de quinze (15) discentes, que constituíram o grupo-pesquisador.

Consideramos esse número satisfatório, tendo em vista que, o momento de realização da Oficina Pedagógica coincidiu com demandas acadêmicas do último período e com o último

mês de curso. À medida que os materiais construídos com o grupo-pesquisador foram profícuos, houve outros debates com o grupo ao longo da pesquisa, como as palestras e eventos informados e, considerando as monografias como elementos de composição da análise, obtivemos, qualitativamente, dados satisfatórios para o trabalho.

Em relação aos dados concernentes a idade, a Tabela 1 apresentou cinco (33,33%) representantes entre 18 e 25 anos, sete (46,66%) que estavam no intervalo de 26 e 34 anos, dois entre 35 e 40 anos e uma na faixa entre 41 e 50 anos, conforme demonstrado na tabela a seguir. Os dados percentuais foram obtidos por aproximação.

Tabela 1: Participantes por idade

Idade	Quantitativo	Porcentagem
Entre 18 e 25 anos	7	46,66 %
Entre 26 e 34 anos	5	33,33 %
Entre 34 e 40 anos	2	13,32 %
Entre 41 e 50 anos	1	6,66 %
Total	15	100%

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

O quantitativo indicou uma amostra majoritariamente de jovens adultos, indicando que os profissionais a serem absorvidos pela educação da cidade será de profissionais com menos de 40 anos de idade.

Quanto à identidade de gênero: 14 pessoas (93,33%) apresentaram-se dentre as alternativas masculino/feminino/outros como feminino e apenas um (6,66% aproximadamente) dos presentes qualificou-se enquanto masculino. Os dados estão sintetizados na Tabela 2, a seguir. A porcentagem deve ser considerada por aproximação.

Tabela 2: Participantes por gênero

Gênero	Quantitativo	Porcentagem
Feminino	14	93,33 %
Masculino	1	6,66 %
Total	15	100%

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

Esses dados mostraram uma presença forte de mulheres na primeira turma do ciclo e vai ao encontro do que foi discutido nas reflexões epistemológicas sobre a feminização do curso de Pedagogia atribuída, primeiramente, a desqualificação profissional, no sentido econômico, redirecionando homens para outros espaços de formação, mas que hoje indica a ascensão da

formação como modo de emancipação do feminino pela educação (LEONOR TANURI, 2000; GUACIRA LOURO, 2004; NUNES, 2006).

A perspectiva emancipatória quebra a visão socialmente planeada da mulher professora brasileira sobre a maternidade, a doçura e o cuidado com as crianças, sendo associadas, inclusive, com a visão de santidade representada, na lógica católica, a Maria, pela castidade, moral ilibada, firmeza e dedicação exclusiva ao educar, exceto pelo casamento, instituição na qual deve ser subserviente ao marido (LEONOR TANURI, 2000; GUACIRA LOURO, 2004; IRAN NUNES, 2006).

Ainda dentro do debate epistemológico, e considerando que a cidade de Codó se encontra distante da capital do Maranhão, depreendemos que, o acesso à educação também possa ter demorado a chegar para as codoenses, tendo em vista o caráter machista e colonialista presente nesses espaços, onde, historicamente, o poder detido pelos latifundiários permitia o controle para quem e como se dava o ensino (GUACIRA LOURO, 2004).

Atualmente, apesar dos moldes não se apresentarem mais dessa maneira, é visível a desvalorização da docência em Pedagogia quando não vemos concursos municipais pertinentes à efetivação de professoras na Educação Infantil, o qual, com base na Lei 11.738 de julho de 2018 que institui “o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2008).

Economicamente, atribuição de cargos, no âmbito do município, significaria as mulheres professoras um salário de R\$ 3.883,39 para 25 horas semanais (CODÓ, 2020), em relação ao valor pago pelo estado, que tem prévia de R\$ 6.378,96 para 40 horas semanais (ASSEMBLEIA, 2020) e compete com a atuação no magistério superior federal, cujo salário inicial para professoras (es) com graduação é R\$ 2.236,32 no primeiro e R\$ 2.348,14 no segundo nível da primeira etapa (classe A) (UFMA, 2019).

Compreendendo a categoria gênero enquanto construção sociocultural, pela superação do caráter biológico, constantemente colocada em xeque pela perspectiva masculina e branca hegemônica (MARILENA CHAUI, 1994; HELENA ALTMANN, 2013), a performance (JUDITH BUTLER, 2010) da mulher pedagoga, falando da América Latina, ainda sofre grandes influências dos discursos hegemônicos de superioridade masculina pelo intelecto, os quais, na academia, são fixados em cadeiras de atividades teóricas, em detrimento da prática escolar ou estágios, que são sublocados no ambiente de formação e comumente designados às mulheres.

Nesse sentido, as estereotípias sociais atribuídas colocam suas discentes em um estereótipo machista, como se o ensino infantil ou a atuação superior em práticas docentes fossem uma punição social por ser atribuída majoritariamente às mulheres.

Em outro olhar, por se perpetuar essa superação masculina, o homem, na Pedagogia, quando atuante nos espaços de educação infantil, lidam com o estigma da feminização, sendo por vezes estigmatizados em uma lógica preconceituosa do ser gay.

Quando não, são vistos com olhares desassociados dos cuidados e pautados na pedofilização, ou ainda, podem reproduzir, mesmo dentro da mesma esfera de trabalho uma hierarquia em relação as mulheres presentes, sendo idolatrados ou preteridos por sua identificação de gênero, o que conduz à reprodução de comportamentos atribuídos à uma masculinidade tóxica (FERREIRA, 2019).

Adiante, outro fator considerado relevante, quando pensamos a identidade local expressa nesse universo de participantes, foram os dados referentes ao pertencimento racial, demonstrados na Tabela 3, que apontaram 13 pessoas pretas (86,66%); uma parda e uma branca, (6,66%). Esses dados indicaram tanto um aumento significativo de profissionais pretos nas redes públicas e privadas da região, quanto ressalta a entrada de um contingente significativo da população preta no ensino superior público do interior maranhense, nas licenciaturas.

Tabela 3: Participantes por cor

Cor	Quantitativo	Porcentagem
Preta	13	86,66 %
Parda	1	6,66 %
Branca	1	6,66 %
Amarelo	0	0
Indígena	0	0
Total	15	100%

Fonte: Produzida pela pesquisadora.

O Maranhão carrega em sua formação histórica a presença da escravização de pessoas pretas vindas de diversos países de África, e que foram levados também para o interior do estado para trabalho em latifúndios, ou seja, foi também um ambiente promotor de violações contra os corpos e forma de existir dos sujeitos pretos (LÉLIA GONZALEZ, 1988).

O racismo manteve-se no pós-abolição e, dessa forma, foi evidente as pessoas negras (pretas e pardas) levaram mais tempo para conquistar o direito de acesso à educação, e, ainda, sofreram influências negativas sobre sua identidade e forma de educar, especialmente, quando pensamos a educação quilombola, que ocupa um grande território da região rural de Codó.

Conforme afirmamos na seção 4, sobre a vinda do curso de Pedagogia para Codó, até 1987, ano consolidação da universidade no município, não havia cursos de Pedagogia ou outras licenciaturas na esfera pública federal, sendo assim, o ensino infantil municipal era ocupado por profissionais formadas no ensino normal ou magistério, que usufruíram das atualizações oferecidas, e foram qualificadas com o ensino superior por meio dos cursos de qualificação pedagógica do CRUTAC (SILVA, 2013).

Com a articulação das tabelas apresentadas, temos que a maioria do grupo-pesquisador é composto por mulheres pretas, localizadas à base da estrutura de pirâmide social, e as primeiras sujeitas às violências simbólicas, financeiras, físicas, emocionais, epistêmicas e são a estrutura de manutenção de toda uma rede familiar.

Contudo, a pesquisa desenvolvida difunde, no presente, a existência dessas mulheres, agora professoras, habilitadas a atuar nas redes de ensino municipal de Codó e cidades da região, a acessarem a pós-graduação, realizarem pesquisas e ascenderem ao magistério superior. Isto é, de alguma forma a reabertura do curso de Pedagogia na região dos cocais possibilitou a ascensão de mulheres pretas qualitativamente, pela educação, o que proporciona, inclusive, possibilidade de autonomia em suas condições financeiras.

Assim, mais um ponto de destaque são os dados socioeconômicos, demonstrados na Tabela 4, que sistematiza a renda familiar média mensal. Considerando como R\$998,00 (referência 2019): três (20 %) vivem sem renda fixa; cinco (33,33%) vivem entre 1 e 3 salários-mínimos; seis (40 %) tem como renda até um salário-mínimo; e um (6,66 %) entre 3 e 6 salários.

Aliando esses dados com a localidade, centralizada em Codó e cidade adjacentes, como Coroatá e Timbiras, pontuamos que o grupo apresenta um perfil familiar de trabalhadores, ou seja, pessoas que dependem diretamente da força de trabalho para manutenção e subsistência. Dados de porcentagem são aproximados.

Tabela 4: Participantes por renda salarial - referência R\$998,00

Atividade/disciplina	Núcleo de pertencimento
D: Identidade e gênero nas religiões de matriz africana	1 – Básico
D: Gênero, Sexualidade e Direitos	1 – Básico
PP: As normalistas de Codó: suas memórias, nossa história	3 – Integrador
PP: Gênero e diversidade nas escolas: formação de professoras/es	3 – Integrador
PE: EJAII mulher: ressignificação dos saberes femininos	3 – Integrador
D: Escola e Diversidade: educação para os direitos humanos	1 – Básico
D: Políticas públicas, movimentos sociais e cidadania	2 – Aprofundamento e Diversificado
Legenda:	
D: disciplina	
PP: Projeto de Pesquisa	
PE: Projeto de Extensão	

Fonte: Produzido pela pesquisadora

De acordo com dados do IBGE (*online*), em Codó, o rendimento médio relativo às trabalhadoras e trabalhadores formais em 2019 era de 1,6 salários-mínimos, equivalentes a R\$ 1.499,20 e a cidade contava com porcentagem de apenas 7% da população exercendo algum tipo de ocupação formal, ou seja, a maioria massiva das atividades econômicas ainda se constituíam pelo trabalho informal.

Mesmo associado com o valor-base de 2019 (R\$ 998,00), 60% da amostra vive entre nenhum e um salário-mínimo, indicativos de que, essas pessoas, e suas famílias, podem fazer parte dessa fatia da informalidade, usada como subsistência ou complemento de renda encontrando-se abaixo da última média municipal, mesmo com a atualização do mínimo para R\$1045,00.

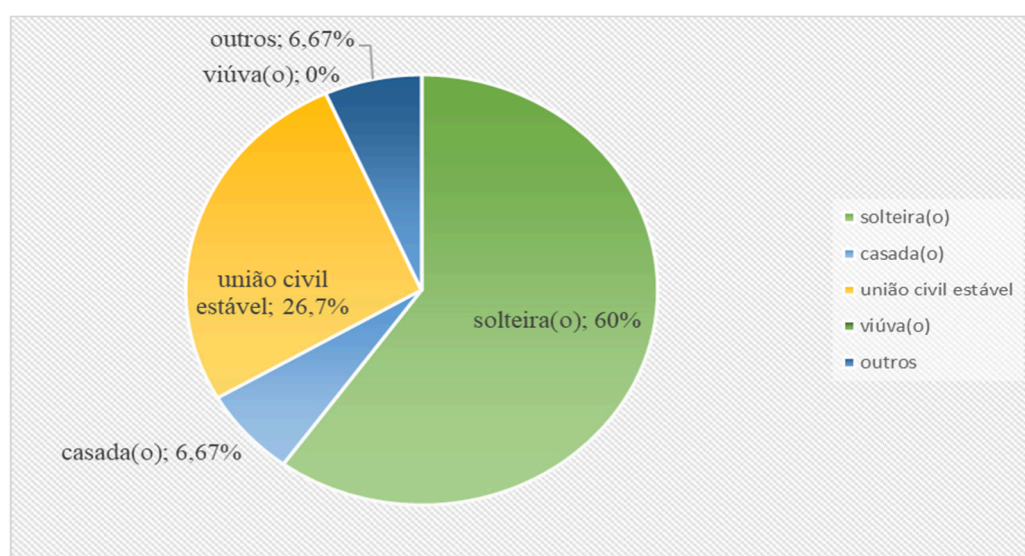
Outro ponto a ser considerado vem do fato de a média estabelecida pelo IBGE (2020) agremiar toda a população de Codó, que apresenta um quantitativo de cargos públicos federais e estaduais, por exemplo, das universidades federal e estadual, o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), o Ministério Público Estadual do Maranhão (MPMA) e a Defensoria Pública do Estado do Maranhão – Núcleo Regional, que pode justificar a média acima de um salário-mínimo.

Um terceiro ponto, ao ter em mente as taxas de desocupação acima de 90%, é a não absorção de imediato de profissionais formadas pela rede municipal, pública e privada, devido à falta de concursos para contratação efetiva na cidade e, atualmente, a condição sanitária global

pode refletir na dificuldade de contatos com escolas particulares, desenvolvimento acadêmico por meio especializações e, conseqüentemente, a falta de ganho financeiro e experiência profissional no âmbito presencial.

Em seguida, outras informações demonstram a estrutura familiar do grupo-pesquisador quanto ao estado civil (Gráfico 2), cujos dados, aproximados, apresentaram um grupo-pesquisador majoritariamente solteiro com 9 participantes nessa condição (60%) 4 (26,7%) em união estável, 1 casada e 1 em outras condições (soma 13,34%).

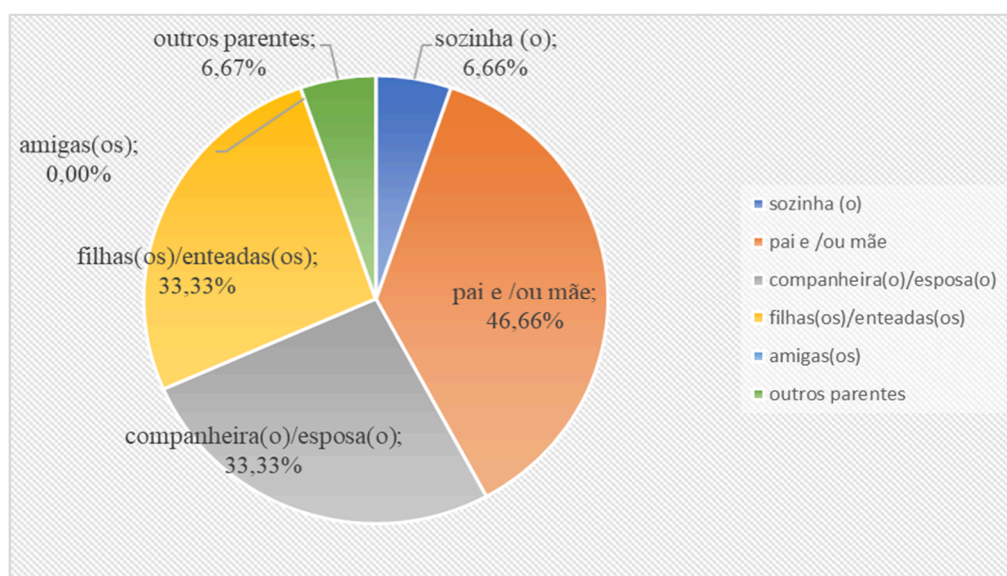
Gráfico 2: Estrutura familiar: estado civil



Fonte: produzido pela pesquisadora (2020).

O Gráfico 3, referente à qualidade de pessoas que vivem na residência, demonstra um grupo-pesquisador cuja maioria coabita com mãe e pai, 7 participantes (46,7%), seguido de 5 que vivem com companheiras e companheiros (33,3%) e 5 com filhas(os) e/ou enteadas(os) (33,3%). O número total ultrapassa a quantidade de participantes, pois, nessa questão, foi possível assinalar mais de uma opção para configurar o quadro real da família.

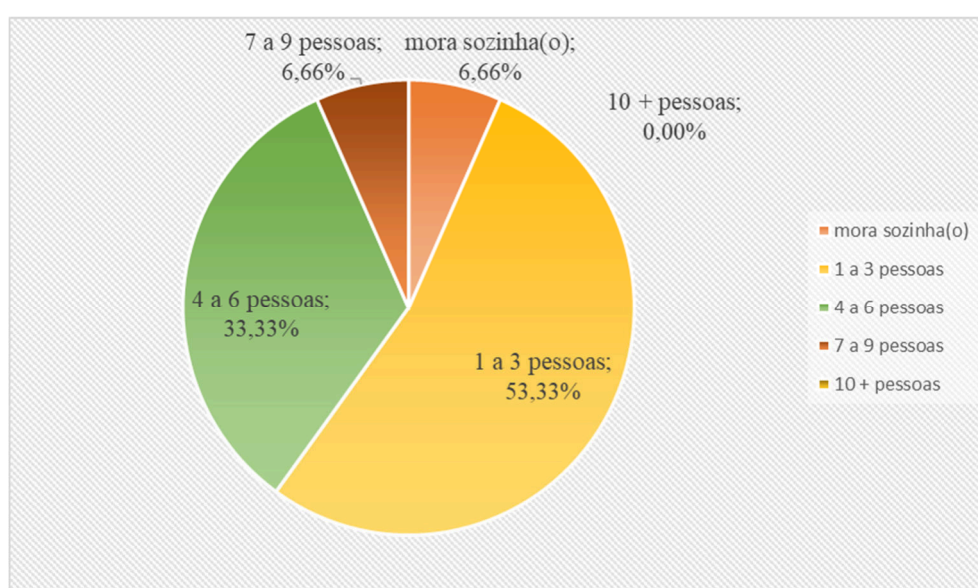
Gráfico 3: Estrutura e representação familiar das/dos participantes (pessoas que coabitam o espaço doméstico)



Fonte: produzido pela pesquisadora (2020).

Quanto a quantidade de moradores na residência (Gráfico 4), os resultados demonstram a maioria, coabitam entre 1 a 3 pessoas (8 pessoas ou 53, 3%), seguida de 5 (33,33%) com famílias de 4 a 6 pessoas, 1(6,66%) sozinha e 1 (6,66%) entre 7 e 9 pessoas na residência.

Gráfico 4: Estrutura e representação familiar das/dos participantes (quantidade de pessoas que coabitam o espaço doméstico)



Fonte: produzido pela pesquisadora (2020).

Pelas informações dos gráficos apresentados, recorro novamente à reflexão de Guacira Louro (2004) sobre a feminização do magistério, na qual, ponderamos, sobre o panorama presente, apresentar um contexto parecido com o perfil profissionais do século XX.

Com isso, dizemos que, apesar do perfil da turma 2015-2019 do curso de Pedagogia, UFMA/Codó ter sido de um grupo majoritariamente jovem, solteiro e feminino, há importante diferencial nos moldes relativos à carreira no magistério, que, hoje, não se condicionam a condutas morais, nem são experienciadas em detrimento da subalternidade pelo casamento, o qual consideramos valores pouco determinantes para a execução do trabalho docente.

Porém, os resultados confirmaram o dito de Ferreira (2019) referente aos estereótipos negativos atribuídos aos pedagogos, denunciada na pouca presença masculina, que, quando comparada à totalidade da turma, 32 pessoas, sobe de um, para quatro homens, um quantitativo de 12,5 % do total de formadas. Com base no exposto, reiteramos a importância de trabalhos que pensem essa vertente dos estudos de gênero, a fim de quebrar tabus, que podem, inclusive, inibir o acesso de homens em cursos de Pedagogia, ou prejudicam a atuação dos já formados.

A seguir os resultados referentes a identificação e análise das concepções sobre gênero e sexualidade a partir das discentes.

5.3.2 O devir discente: concepções sobre gênero e sexualidade

De acordo com Laurence Bardin (2011), a Análise de Conteúdo caracteriza-se como um conjunto de técnicas metodológicas utilizáveis em conteúdos amplos e variados, permitindo interação positiva entre as informações de rigor objetivo e as de interpretações subjetivas, possibilitando a busca do não dito. Dessa forma, desenvolve conexões com a Sociopoética, metodologia desenvolvida por Gauthier (2015), apresentada na subseção 2.4, dando novos contornos para a rede cartográfica de produção, sistematização e ressignificação dos dados.

A condução da oficina foi auxiliada por uma apresentação nomeada: *Superando estigmas: compreendendo a formação de professoras e professores no âmbito das diversidades* (Apêndice D), produzida para esse fim, e composta por atividades oferecidas ao grupo-pesquisador e conteúdo discutido teoricamente sobre as categorias de gênero e sexualidade.

A partir desse ponto, a pesquisadora descobre-se facilitadora (GAUTHIER, 2015), nomenclatura cunhada pela Sociopoética, visto que, o conjunto de dados são produzidos em grupo e, seu papel é de condutora das atividades propostas.

Sobre as perguntas da atividade de captação de concepções sobre gênero e sexualidade houve a seguinte dinâmica: elas foram apresentadas em blocos, com um tempo de 5 minutos entre as questões para que o grupo-pesquisador pudesse recolher, individualmente, suas concepções e, posteriormente, as respostas foram expostas e debatidas com o grupo. As perguntas foram: a) Quais imagens e palavras lhes vêm à mente quando dizemos a palavra GÊNERO? b) Quais as imagens e palavras lhes vem à mente quando dizemos a palavra SEXUALIDADE?

No primeiro momento da atividade o grupo-pesquisador indicava as palavras, e, no segundo, discutíamos cada concepção. O Quadro 5, a seguir, demonstra as unidades de análise produzidas (LAURENCE BARDIN, 2011).

Quadro 6: Resultados da atividade captação de concepções sobre gênero e sexualidade

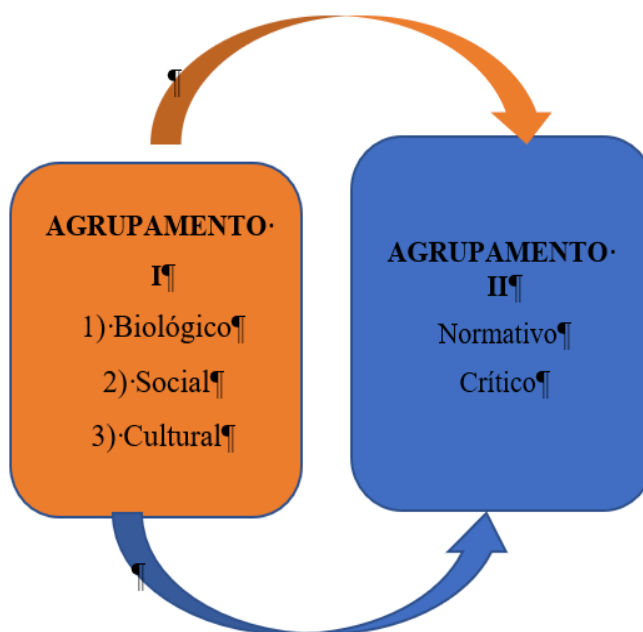
Concepções de gênero	Concepções de sexualidade
Banheiro masculino -imaginário feminino	Beleza
Comportamento natural	Corpo
Conservadorismo	Cuidado
Cor	Direito
Divisão Sexual	Escolha
Evento de revelação	Formulação de proteção contra exclusão
Homem/Mulher	Identidade de Gênero
Identificação	Liberdade
Intencionalidade	Naturalidade
Masculino # Feminino	Orientação Sexual
Profissão	Preconceito
Resistência	Repreensão
Sexualidade	Resistência
Símbolos e atitudes de meninas e meninos	Sexo
Trabalho e remuneração	Valorização
***	Vergonha

Fonte: produzido pela pesquisadora (2020).

Quanto às estratégias da Oficina Pedagógica relacionadas à produção de dados (espirais) ou de conteúdos e às situações projetivas, primeiramente, as informações principais foram transcritas e reunidas por concepções – gênero/sexualidade. Em seguida, foram agrupadas, conforme as categorias definidas com base na literatura utilizada, especialmente, inspirada no modo como Raimunda Machado (2015) desenvolveu a categorização dos significados de gênero e raça, a partir da construção de redes topológicas, em regiões de análises: assimilacionista/normativa e crítico/problematizador.

Desse modo, propôs-se dois agrupamentos inter-relacionados para análise, conforme representação da Figura 18

Figura 18 - Categorização das concepções de gênero e sexualidade



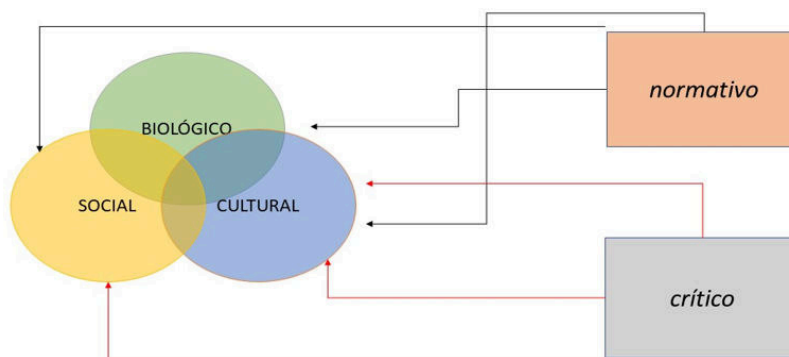
Fonte: produzido pela pesquisadora (2020)

Conforme identificado acima, chegamos a dois agrupamentos de análise: o primeiro caracteriza a dimensão da fala participante, isto significa, o lugar nas quais o debate sobre as concepções de gênero e sexualidade apresentaram-se: 1) Biológico; 2) Social; e 3) Cultural; e o segundo apresenta o posicionamento das concepções nas falas do grupo-pesquisador descritas em A) Normativo; B) Crítico, conforme suas compreensões sobre o conceito na sociedade.

Com base nas concepções da Sociopoética (GAUTHIER, 2015) foram considerados, para determinação desses lugares ao longo do encontro, as observações feitas, as argumentações nos debates pelo grupo-pesquisador e a dinâmica de interação participante.

Para obtenção de maiores detalhes em relação às posturas e percepções do trabalho, a oficina foi gravada em áudio e vídeo, todavia, por questões técnicas, foi melhor aproveitado os dados obtidos pelo primeiro recurso. A apropriação dos conteúdos foi feita a partir das anotações de escuta dos elementos pertinentes às categorias, impressões da mediadora e falas do grupo-pesquisador. A Figura 19 mostra o desenho da rede gerada pelos agrupamentos I e II.

Figura 19 - Diagrama de conexões entre os agrupamentos I e II



Fonte: produzido pela pesquisadora (2020).

Ao longo da atividade o grupo-pesquisador teve a oportunidade de expressar as razões pelas quais acreditavam que determinada palavra escolhida seria um atributo da concepção gênero ou sexualidade. Esse momento da atividade foi interessante, pois conseguimos trazer ao debate relatos de vivências referentes a experiência de estágio, rotinas e configurações familiares, os trabalhos de campo realizados para a produção das monografias e as aulas assistidas, corroborando em uma discussão ampla dos temas relacionados.

No Quadro 7, apontamos os resultados da análise que associa as palavras produzidas com os agrupamentos I e II, e suas possíveis inter-relações.

Quadro 7: Resultados produzidos a partir da concepção *gênero*

Concepções Unidade de análise	Dimensão (Agrupamento I)	Posicionamento (Agrupamento II)
Banheiro masculino – imaginário feminino	Sociocultural	Normativo
Comportamento natural	Cultural	Normativo
Conservadorismo	Social	Normativo
Cor	Sociocultural	Normativo
Divisão Sexual	Sociocultural	Normativo
Evento de revelação	Cultural	Normativo
Homem/Mulher	Biológico/social	Crítico e Normativo
Identificação	Sociocultural	Crítico e Normativo
Intencionalidade	Sociocultural	Crítico e Normativo
Masculino # Feminino	Sociocultural	Crítico e normativo
Profissão	Cultural	Crítico e normativo
Resistência	Social	Crítico
Sexualidade	Biológico/ Cultural/ Social	Crítico
Símbolos e atitudes de meninas e meninos	Cultural	Normativo
Trabalho e remuneração	Social	Normativo

Fonte: produzido pela pesquisadora (2020).

Por exemplo, ao considerar o **banheiro masculino-imaginário feminino**, a participante Diomar justificou a visão normativa da sociedade na proibição da entrada de mulheres nesse banheiro, embasando-se em explicações associadas à proteção da mulher em relação aquele ambiente, como se ele fosse um lugar de manifestações de uma masculinidade hegemônica, ou seja, perigosa, grosseira, violenta.

Todavia, contrapôs com o fato daquela situação dar-se apenas no ambiente público, pois, em casa todas e todos compartilham o mesmo banheiro, mas geralmente, à mulher fica a incumbência de mantê-lo limpo, o que também foi vista como um comportamento normativo.

Outra ilustração considerada pelo grupo-pesquisador uma concepção normativa foi o **evento de revelação** do sexo biológico de bebês, comemoração comum nos dias atuais, e cujo objetivo é apresentar para as pessoas de consideração ou, para o próprio pai e mãe grávida qual o sexo da criança por meio das cores azul, direcionada para os masculino e rosa, para o feminino.

O grupo-pesquisador o considerou uma ação normativa, porque reflete a imposição biologizante sobre as escolhas feitas para aquele indivíduo, cujas pressões sociais já existem mesmo antes de seu nascimento. Assim como deram exemplos do quanto é evidente, a partir de alguns vídeos encontrados nas redes sociais, que o sexo masculino é ovacionado pelos pais e colocado como uma afirmação de acerto do pai, e, ao contrário, a notícia de uma menina é vista como uma representação de preocupação, posse, e até fraqueza do homem gerador.

Quanto ao debate sobre a concepção e a **cor** do gênero, as falas vieram a partir de experiências vividas por membros do grupo, ou pessoas próximas, assim sendo, havia um conhecimento prévio sobre a concepção e sua interpretação como algo que evidencia a normatividade.

A aluna Herli, por exemplo, conta que, ao ter suas duas filhas, optou por não fazer um enxoval cor-de-rosa, e foi muito questionada sobre, quando apenas não gostava da cor. Além disso, discorreu sobre um vídeo, onde, ao receberem resultado dado pelo bolo de cor azul, o pai, em um gesto de exaltação, destrói o bolo com as mãos, deixando esposa e pessoas convidadas evidentemente assustadas.

Outra palavra bastante debatida foi **profissão**, vista pelo grupo-pesquisador como normativo, na medida em que, nos dias de hoje, existem profissões associadas aos homens e outras às mulheres, e o tratamento estabelecido para cada gênero remete a preconceitos. Nesse momento convidamos ao único homem presente no grupo para que relatasse sua experiência na graduação e nos estágios a partir de sua representação.

Luís colocou observações sobre, principalmente, fora do ambiente acadêmico, a ausência de homens atuantes na educação infantil; relatou alguns questionamentos que recebeu ao longo da formação, de pessoas conhecidas, sobre sua escolha profissional, dando a entender que haveria falta de campo para atuação. Também relatou já tem convivido com discurso os quais há a associação de homens na Pedagogia a uma performance afeminada, ou seja, ao homem gay afeminado. Por essas motivações, inclusive, cogitou em fazer sua monografia retratando esse tema.

Em retomada, no que diz respeito a representação da pedagoga e do pedagogo, recorremos a ideia de performance, refletida pela autora Judith Butler (2010), no tangente a compreensão do quanto a perspectiva hegemônica de masculinidade e feminilidade afeta negativamente diversos aspectos da vida dos sujeitos.

Como no exemplo citado por Luís, a associação da masculinidade com a virilidade não permite, socialmente, que ele execute, sem preconceitos e/ou questionamentos, atividades historicamente tidas como feminilizadas, no caso da docência na educação infantil, pois, o papel escapa do padrão performativo da masculinidade grotesca, violenta, agressiva, incapaz de exercer funções associadas ao cuidado infantil, a não ser que seja próximo ou associado ao feminino, ou ser gay, também performance sobre a qual são atribuídas uma série de violências (GUACIRA LOURO, 2004).

Por outro lado, o grupo pesquisador considera que essas questões estão sendo mais debatidas e existe mais visibilidade sobre o tema nos dias atuais, abrindo caminhos para perspectivas mais críticas.

Esse ponto também foi discutido sobre o conceito **trabalho e remuneração**, ao ser relatado pelo grupo-pesquisador as diferenças salariais atribuídas aos mesmos cargos entre homens e mulheres, a dificuldade feminina em assumir cargos de liderança, pelo descrédito atribuído muitas vezes a fatores como: fragilidade, desordem emocional, inconstância, uso da sedução para obtenção de resultados e até fatores biológicos, a exemplo, a menstruação como sinônimo de incapacidade pelo descontrole hormonal.

Outro destaque interessante foi na relação **masculino # feminino**, no qual, a participante Elizete considerou normativo, na medida em que ainda é muito dado às mulheres funções relacionadas ao cuidado da casa e família desde muito cedo e, por vezes, essas atividades são vistas como prioridade em relação até ao próprio estudo e formação, as extenuando pela jornada múltipla de trabalho, dentro e fora de casa. Porém, quando a mesma atividade é feita por um homem, é supervalorizado como exemplo e orgulho.

Além disso, houve discussões sobre o papel masculino, sobre o homem, ser considerado parte dele trair, devido à sua natureza, tendo até adjetivos que os positivam, como garanhão, ao contrário da mulher, associada a pureza, sendo deslegitimada e ofendida com adjetivos como rapariga, galinha, dentre outros, mesmo ambos tendo igual comportamento. Essa lógica associa uma possível característica biológica à reprodução de ações negativas, as quais, são reforçadas, para o masculino e rechaçadas para o feminino, demonstrando atravessamentos também com uma dimensão cultural.

Em contrapartida, a consideração crítica sobre a concepção de gênero foi a de reconhecerem que todas as pessoas da casa devem compartilhar as funções domésticas, tendo em vista o uso coletivo da casa. A participante-pesquisadora Lourdinha apontou que, desde crianças, os dois filhos são ensinados que devem fazer atividades de casa e a cuidarem de suas próprias coisas, pois, mãe e pai têm outras responsabilidades, e o marido também foi educado, no sentido de respeitar a escolha dela sobre os estudos e colaborar com o tempo dedicado para estes.

Em síntese, o grupo-pesquisador produziu discussão sobre as concepções de gênero, demonstrando, nos debates, reconhecer os prejuízos sociais e individuais de comportamentos que validem estereótipos negativos, como a exacerbação do homem, a culpabilização e atribuição de demandas domésticas para mulheres, a não associação social do homem à prática

pedagógica, que exige ações contrárias ao comumente esperado por um corpo nascido masculino.

Na mesma medida, foram apresentadas situações e opiniões características de um pensamento crítico, que avaliaram e ponderaram as concepções apresentadas, exercendo empatia ao articularem com experiências próprias. Assim, a oficina propiciou um campo acolhedor para tratar abertamente sobre os temas e exporem-se à vontade.

Adiante, os resultados relativos à Sexualidade são apresentados no Quadro 8.

Quadro 8: Resultados produzidos a partir da concepção *sexualidade*

Concepções Unidade de análise	Dimensão (Agrupamento I)	Posicionamento (Agrupamento II)
Beleza	Sociocultural	Crítico e Normativo
Corpo	Cultural	Crítico e Normativo
Cuidado	Social	Normativo
Direito	Sociocultural	Normativo
Escolha	Sociocultural	Normativo
Formulação de proteção contra exclusão	Cultural	Crítico
Identidade de Gênero	Biológico/social	Crítico e Normativo
Liberdade	Sociocultural	Crítico e Normativo
Naturalidade	Sociocultural	Crítico e Normativo
Orientação Sexual	Sociocultural	Crítico e normativo
Preconceito	Cultural	Crítico e normativo
Repreensão	Social	Crítico
Resistência	Sociocultural	Crítico
Sexo	Cultural	Normativo
Valorização	Social	Crítico e Normativo
Vergonha	Sociocultural	Crítico e Normativo

Fonte: produzido pela pesquisadora (2020)

Como demonstra o quadro acima, grande parte das unidades de registro produzidas pelo grupo-pesquisador foram consideradas, com base na escuta de suas observações, do campo sociocultural. Nesse momento da oficina foi possível realizar um debate relacionado às discussões sobre a sexualidade no espaço escolar, refletindo acerca do papel docente e sobre a responsabilidade destes para uma construção crítica sobre o tema.

Sobre o termo **liberdade**, Luís interpretou seu significado como a possibilidade de as pessoas fazerem aquilo que quiserem com seu corpo, sendo donas de suas próprias vontades. Nesse sentido, o termo foi visto sob a ótica sociocultural a partir das ideias de Foucault (2011). Conforme os domínios dos discursos sobre a sexualidade foram sendo perdidas na religiosidade, e tomando o campo das ciências, no ocidente, novas formas de controle precisaram ser criadas a fim de manter, em alguma medida, as condutas tidas como normais.

Importante destacar que pensar a liberdade como poder sobre o próprio corpo e seus desejos nos aproxima das ideias pós-críticas de Judith Butler (2010), sobre a performatividade dos corpos, ou seja, a disposição de saberes que constituem as pessoas e suas manifestações de e para o mundo, rompendo com uma hegemonia de lugares determinados e determinantes dos comportamentos.

Adiante, ao ser questionado sobre a facilidade/dificuldade de falar sobre sexo, o grupo-pesquisador apontou, ainda, haver dificuldades em colocar-se sobre o tema. Kelly justificou que, antigamente, tinha-se mais apreensão em falar abertamente sobre sexo e outras dimensões da sexualidade, e hoje, mesmo havendo uma compreensão mais crítica e refletida do que se tratam esses temas, e sua relevância, ainda existem entraves no diálogo com pessoas, cujo pensamento ainda é mais fechado.

Nesse sentido, recorremos a discussão proposta por Chauí (1994) para apontar tais resistências como possíveis resultados de séculos pautados em uma *scientia sexualis*, em miúdos, uma visão sexual saída de um manto religioso (católico) da demonização dos prazeres e conhecimentos e baseada em uma nova moral pautada na saúde familiar e aversão ao prazer (FOUCAULT, 2011; MARILENA CHAUI, 1994).

Essa lógica, versada na marginalização da normalidade e controle dos corpos, estabeleceu os sujeitos (além daqueles pertencentes ao seio familiar) à margem, gerando repressões a quem quebrasse essa conduta, e onde couberam justificativas sociais plausíveis às manifestações de violência e preconceito em nome da ordem (FOUCAULT, 2011; MARILENA CHAUI, 1994).

À frente, o debate circundou acerca dos termos **vergonha** e **sexo**, e percorreu os lugares de maiores dificuldades para se falar sobre o assunto. Igreja, escola e família foram os lugares mais citados em relação aos aprendizados obtidos sobre e como sentir-se sobre eles, e justificadas, por Luís, com a reflexão sobre os pais, que, ao ouvirem falar sobre debates sobre sexualidade na escola pensam que professoras e professores, sexualizariam as crianças muito cedo.

Esse ponto de vista reflete uma construção social, e difundida, de uma visão normativa da sexualidade pautada apenas no sexo e na relação sexual, por isso, incoerente com os discursos ensinados em espaços como a Educação Infantil por exemplo. Outras perspectivas, além disso, defendem o ensino sobre questões relativas à sexualidade como atributo exclusivo da família, quem determina as formas e momentos os quais devem ser ensinados (MARCELA PASTANA, 2014).

Todavia, a contribuição de Elizete evidencia as fragilidades desses discursos, ao apontar que, ao longo de seu crescimento, não teve nenhuma informação sobre saúde sexual, sexo e prazer de sua mãe, pois, essa não tinha muita informação a respeito do tema, devido ao pouco acesso e a vergonha. Por isso, ela acabou por aprender sozinha e a partir das experiências do casamento.

Quanto a questão da formação de professoras sobre o tema, foi apontado na oficina a atuação de projetos como o GDE (2009), que possibilita a formação instrumentalizada de debates como saúde sexual, prevenção, preconceito de gênero, diversidade de gênero, sexo, prevenção, abuso sexual, violências e o papel da escola, etc. Ressaltamos e reivindicamos a importância no manutenção desses debates no campo educacional, das políticas públicas em educação e na formação de professoras e professores.

O discurso de Maria da Guia contribui com o exposto ao apontar, tanto a fragilidade dos discursos baseados no senso comum e na ausência do debate na escola, quanto o resultado de uma formação crítica e reflexiva na formação.

A mesma participante relata que, ao longo do ensino médio não teve quaisquer aulas ou palestras falando sobre algum tema relativo à sexualidade, pois, seus professores não tinham intimidade em transmitir esses conteúdos no ambiente escolar, mas ela, às vésperas de formar-se, via a importância e buscava formas de trabalhar em sala de aula tais temas, a partir de conteúdos e métodos coerentes com a idade escolar e sua capacidade, sendo possível a compreensão das crianças.

Nesse sentido, o debate corroborou na visão crítica da formulação de **proteção contra exclusão, identidade de gênero e valorização**, (Quadro 8) afirmando que há mais motivação e informação para fomentar o debate sobre a diferença, inclusive, em alguns espaços antes mais reclusos, como o ambiente religioso, conforme contribuição de Kelly sobre sua instituição religiosa.

Em conclusão, tanto a atividade, quanto a discussão sobre a categoria sexualidade, mostraram um grupo-pesquisador possuidor de uma visão articulada sobre seus papéis como discentes, compreendendo as dificuldades/potencialidades dos discursos existentes em espaços sociais, principalmente, fora daquele círculo acadêmico.

Os discentes compreenderam as dificuldades de inserir tais debates entre seus familiares ou em outros espaços de socialização, como a igreja, considerando que há, em alguma medida, rupturas sendo abertas para colocar tais discussões presentes nesses ambientes. Também observaram que a falta de conversas sobre sexualidade no ambiente escolar não se justifica,

porque, existem múltiplas opções de ensino dos temas para todos os sujeitos em formação no ambiente escolar.

As participantes reconheceram que muitos de seus aprendizados foram dados a partir das próprias experiências, devido à falta de informação e tabu. Além disso, entenderam que a escola é parceira importante na educação sexual, pois, possibilita um ensino instrumentalizado e adequado, visualizaram avanços nos debates e refletiram sobre a formação em suas experiências de estágio.

A partir dos registros foi possível perceber também que o grupo-pesquisador apresentou, de forma reflexiva, considerações sobre as palavras construídas durante a atividade desenvolvida na Oficina Pedagógica. Em seus apontamentos, o grupo conseguiu perceber que há diferenças entre a normatividade, construída nas relações sociais, e o debate feito no campo acadêmico, contribuindo para compreender essas situações dentro de uma perspectiva mais crítica.

Observamos que o grupo-pesquisador absorveu, a partir de suas próprias experiências, exemplos vividos, tanto nos momentos os quais perceberam os padrões hegemônicos, quanto quando mostram atitudes de emancipação dessa lógica em debates entre familiares e pessoas próximas.

Afirmativamente, percebemos os impactos positivos da formação nas falas participantes nos seguintes contextos:

- Quanto aos estudos promotores de saberes crítico-reflexivos em relação as categorias de gênero e sexualidade, presentes na disposição e abertura para o debate;
- Na exposição de histórias, demonstrando a aplicação dessa reflexão para si próprios, nos ambientes em que vivem e, em alguns casos, antes da apropriação dos conteúdos acadêmicos trabalhados em sala de aula;
- Na relação dos aspectos discutidos nos debates com a formulação de suas monografias, mesmo que essas não tratassem objetivamente do tema, mas no quanto era possível enxergá-los nos desdobramentos da pesquisa.

Deste modo, construímos reflexões acerca do devir discente, ao transmitirmos os conceitos apreendidos e refletidos para escola e a comunidade, na potência produtiva de pensarmos o campo da educação como possibilidade de pesquisa e, na compreensão dos desafios presentes no ambiente escolar, especialmente, nas relações de gênero e questões acerca da sexualidade, visões essas trabalhadas na atividade de situações projetivas, apresentada no tópico a seguir.

5.3.3 O devir docente: situações-problema

Esse subtópico apresenta os resultados construídos a partir da atividade dedicada às situações projetivas, cuja discussão, deu-se a partir de situações-problemas que reproduziam fatos do ambiente escolar, e, com as quais, o grupo-pesquisador, projetado para os papéis de docentes ou gestoras(es) encontrar meios de resolvê-las. A lista de situações projetivas encontra-se no Quadro 9.

Quadro 9: Situações Projetivas

SITUAÇÃO 1: Melina chega até a sala da coordenação de curso visivelmente abalada. Relata que na última semana, foi alvo de críticas dos colegas e, naquele dia, se deparou com seu nome escrito na lousa seguido de uma palavra ofensiva. Melina explica que essa situação começou depois de algumas pessoas saberem sobre ela já ter beijado três garotos de sua turma. O que podemos refletir dessa situação? Como ela poderia ser trabalhada na escola?
SITUAÇÃO 2: Raul é chamado pela diretoria acusado de ter espalhado uma foto de uma colega de turma com os seios à mostra. Questionado sobre os motivos de seu ato, Raul relata que era uma brincadeira, afirma que esta ofereceu-se e já ficava com vários meninos na escola mesmo, então, não via problemas em ter compartilhado a imagem com alguns amigos. Como podemos refletir essa situação? Como ela pode ser trabalhada na escola?
SITUAÇÃO 3: Ao final da aula, durante a organização da sala para a hora do intervalo, a professora pede a Jonas para varrer o chão e colocar os papéis no lixo. Visivelmente irritado, o menino começa a chorar dizendo que não quer fazer uma coisa de meninas. Como podemos refletir essa situação? Como trabalhar com o aluno diante de sua reação?
SITUAÇÃO 4: A mãe de Camile vai até a coordenadora da escola para solicitar a transferência de sua filha para outra turma do sexto ano. Indagada sobre o motivo da solicitação, esta relata que sua filha está muito próxima de uma colega que anda sempre de cabelo curto e se comporta de um jeito meio “masculino”, e, por precaução quanto à boa conduta da filha prefere sua mudança de turma, já que ela é muito nova pra saber sobre essas modernidades. Como podemos refletir essa situação? Como trabalhar essa situação com a mãe e com a escola?
SITUAÇÃO 5: Célia, a professora do segundo ano tem notado mudanças no comportamento de Lúcia nas últimas semanas. Percebe que a menina está mais calada, as vezes chega sonolenta na sala, se chateia e chora com qualquer comentário de algum coleguinha sobre ela e tem ficado por último a sair ao final do dia, onde fica cabisbaixa e abraçada a ela até a chegada de algum responsável. Em conversa com a coordenadora pedagógica, Célia juntou elementos para acreditar que Lúcia estava passando por uma situação de abuso familiar. Como podemos refletir essa situação? Como a professora e a escola podem agir diante de situações como essas?

Fonte: produzido pela pesquisadora (2020).

A dinâmica despertou interessante, pois, os temas trabalhados foram debatidos sob a ótica da dramatização de situações pelas quais o grupo estava passando, através das

experiências de estágio obrigatório no ensino básico, projetando, assim, suas atuações enquanto docentes no exercício. As discussões foram feitas após a leitura de cada caso, propondo o debate a partir da pergunta norteadora.

O grupo-pesquisador, em muitos momentos, reivindicou a importância da relação escola família para com o cuidado com a criança a partir de projetos educacionais, nos quais, temas como gênero e sexualidade poderiam ser trabalhos em eixos transversais tais quais a saúde, o bem-estar, a proteção à criança, entre outros.

O grupo indicou, também, que a escola mantivesse, em alguma medida, as responsáveis cientes das atividades ocorridas na instituição e dos conteúdos administrados, não pensando como forma de prestação de contas, mas de atenção ao papel da família na qualidade de agente de desenvolvimento e mediação da criança com o mundo e seus significados, como apontado por Herli em sua fala.

Quanto ao debate sobre *bullying* e crime virtual (situações 1 e 2), o debate ocorreu em torno da promoção de projetos coletivos, onde, alunas e alunos participassem da produção, a fim de gerar a conscientização dos efeitos negativos dessas atitudes, e das consequências geradas tanto para a vítima quanto para o agressor.

Ademais, reforçaram a importância do acolhimento inicial para a vítima, oferecendo todo o suporte pertinente ao espaço escolar, promovendo a mediação entre responsáveis, mostrando possibilidades de controle ao acesso e uso de eletrônicos por crianças e jovens.

Nesse sentido, seria útil mostrar, tanto para meninas, quanto para meninos, a importância do respeito ao próprio corpo e o alheio, assim como, das escolhas de cada sujeito, os limites das brincadeiras virtuais e físicas e o uso das redes sociais como ferramentas de entretenimento e acesso às informações. Consideraram importante a pauta das questões de gênero e sexualidade na atualidade, tendo em vista a facilidade com que, cada vez mais cedo, crianças e jovens já acessam a internet e têm aparelhos eletrônicos, muitas vezes, sem a supervisão adequada de responsáveis.

Adiante, mantiveram posicionamento crítico quanto à produção coletiva, quando tratamos de uma situação que remetia ao preconceito ou descaso por parte de algum familiar em relação à outra criança (situação 4). Foi sugerido um momento de confraternização com as pessoas responsáveis, envolvendo dinâmicas e atividades para, assim, haver escuta e acolhimento opiniões diferentes.

Kelly citou como exemplo a escola de suas filhas que formulou um projeto educacional para pais e docentes sobre violência escolar e violência familiar, por apresentarem um alto índice desses tipos de violência na própria instituição, e no bairro em seu entorno.

Para atrair os pais, que, como disse Elizete, estão acostumados a irem à escola das filhas e filhos para tratar de notas e maus comportamentos, incorrendo em ausências em outras atividades, fizeram um café da manhã, durante alguns sábados e, nesses momentos, ministravam palestras explicativas sobre os temas, falando da influência dos comportamentos ocorridos em casa para com a repetição desses modos pelas filhas e filhos com as colegas no ambiente escolar.

Relata ainda que, durante a semana, a ação era com as crianças no período escolar. De acordo com a narrativa de Kelly, a ação obteve resultados positivos em ambos os campos, e a escola contou com a adesão de um bom número de responsáveis durante a ação.

Elizete também traz uma contribuição sobre uma escola de ensino privado da cidade, onde existe, dentro da rotina escolar, uma atividade nominada *Escola de pais*, em que, eram oferecidas palestras referentes a diversos temas relacionados ao dia a dia dos alunos, valores da escola, comunicação e responsabilidade de cuidadores com a aprendizagem. Também dava apoio com tarefas e trabalhos, incentivo às atividades esportivas, entre outros;

A aula reflete que, momentos como esses, também poderiam ser usados para colocar em pauta assuntos relacionados a sexualidade e a importância de oferecer algo como incentivo para a presença da família no ambiente escolar, quebrando essa relação punitiva com rotinas escolares.

Nessa direção, retomamos a discussão de Dagmar Meyer (2011) sobre a questão de gênero na escola e o papel dessa enquanto local de mediações instrumentalizadas e formativas, pensando a inserção dos debates pela via do cuidado, da proteção e prevenção, a fim de uma maior aceitabilidade das famílias em relação ao campo.

Já Luís afirmou preferir, entre as crianças, atividades mais dinâmicas, pois, por serem jovens, poderiam não absorver os conteúdos mediados por exposição oral, por isso, o interesse em trabalhar dinamicidade, com o lúdico. Todavia, concorda com o grupo em relação ao trabalho de conscientização com os responsáveis.

Herli trouxe a importância da dinâmica escola/ família, a partir de um caso conhecido entre o grupo-participante, no qual, a criança tinha dificuldades de interação com as demais colegas por interferência da mãe, que não permitia que ela compartilhasse espaços com outros pares e, esse ato, interferia na escola, pois, a criança não conseguia estabelecer laços fraternais, chegando a afetar seu desempenho. A partir do exemplo refletimos sobre a importância dessas interações no desenvolvimento infantil.

Um ponto a destacar referente aos exemplos debatidos, especialmente, quando a conjuntura vinha do comportamento infantil (situação 3), foi a discussão sobre o fato de serem

apenas crianças e, portanto, estarem desenvolvendo suas relações com outras pessoas, além da família, no ambiente escolar, que também pode ser um espaço reprodutor de preconceitos, por ser um ambiente social.

Mas, foi pontuado também, que, por tratar-se de um ambiente coletivo, seria necessário abordar a criança, seja para questionar ou informar, dialogar de acordo com as capacidades dela, pois, esta pode ser vítima da situação, ou ser mera reprodutora de um comportamento visto em casa. Ressaltaram a importância da paciência no trato com as mesmas, responsáveis, e o cuidado com uma linguagem acessível.

Quando se tratou de assuntos relacionados a situações de violência (situação 5), o grupo-pesquisador, em maioria, concordou que, é preciso respaldar-se de meios legais, principalmente, o conselho tutelar, para que, docente, escola e crianças estejam amparadas pela lei, sem o risco de sofrer represálias ou agressões maiores.

A escola, em somatória, pode acolher os temas como uma forma de informação, desenvolvendo atividades formativas e promovendo o entendimento do tema, por exemplo, os diversos tipos de violência, para além da sexual, como trazido por Kelly, os maus tratos, a exploração do trabalho e os impactos no desenvolvimento cognitivo, afetivos e psicológico da criança. Também, a importância da família na preservação da integridade do sujeito (criança) que vive ali e a relevância da denúncia, sendo a escola um espaço de apoio e orientação.

Luís compartilhou uma situação vivida em seu ambiente de estágio, onde uma menina chamou-lhe a atenção pelos comportamentos de medo, isolamento e regressão do comportamento. O caso foi levado para a professora e, em seguida, para gestão, que acionou o conselho tutelar, porém não soube mais o que procedeu, acabando ser saber os procedimentos de praxe em situações como essa.

Maria do Carmo também trouxe um relato de pessoas próximas, o qual foi possível debatermos acerca da coerção executada pelo agressor em relação às vítimas, configurando uma relação de poder e dominação sobre esses corpos e as transformações drásticas geradas pelo abuso no ambiente familiar, que mexe com todas as pessoas daquele espaço, inclusive, como no caso, levando a não denúncia, na crença de evitar maus maiores.

[A partir do relato pudemos também nos debruçarmos sobre a reflexão das consequências psicológicas do abuso e a importância do acompanhamento das vítimas no âmbito da saúde mental e acolhimento, assim como o papel e os limites docentes, de gestão, e do ambiente escolar para com a criança, família e sociedade em situações como essa.

No geral, a atividade foi considerada positiva pelo grupo-pesquisador por aglutinar novos saberes aqueles já tidos durante as disciplinas da graduação, pois, no dia a dia da sala de

aula nem sempre há tempo para reflexão sobre as práticas que podem acontecer, e, em grupo, foi possível conversar a respeito de diversas possibilidades diferentes e incorporá-las.

A participante-pesquisadora Maria da Guia relatou que, a partir do conhecimento dos conceitos, como os trabalhados na oficina, obteve-se mais aparato, e, foi possível pensar nas situações que as crianças possam passar no ambiente escolar, no qual, muitas vezes, docentes deixam passar para não atrapalhar o andamento da aula.

Outra consideração foi a reflexão, a saber, que, enquanto professoras, poderão passar por essas situações também, e o quanto é bom terem conhecimentos para lidar com o cotidiano escolar de uma melhor maneira, a partir da escuta de contribuições do coletivo. Herli acrescenta que questões como essas, de gênero e sexualidade, ainda são muito difíceis no campo educacional, mas o fato de estar instrumentalizada contribuiu para lidar melhor com essas situações.

Jascira também concordou e apresentou uma situação relacionada ao tema da violência, apontando que docentes passam por essas situações em salas de aula, porque, tais questões estão presentes dentro da escola e precisam ser desconstruídas. Reitera que essas crianças vão crescer e, se elas não forem trabalhadas desde a educação infantil, vão acabar por reproduzir opressões como o machismo e o sexismo, tendo a escola um papel social de descortinar e desconstruir essas questões.

Em conclusão, a Oficina Pedagógica, a partir de suas atividades direcionadas, permitiu a compreensão das concepções sobre gênero e sexualidade, pensando as pessoas em formação, hoje, já com a possibilidade de atuação no ensino infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

A partir das pesquisas e relatos de experiências foi possível percebermos a presença de reflexão dos conceitos produzidos e das situações projetivas debatidas, considerada como uma construção atribuída ao processo de formação, tendo em vista a memória recorrente aos assuntos discutidos nos grupos de estágios, disciplinas e orientação de monografia.

Os devires pessoa/discente/docente inter-relacionaram-se na constituição pessoal e profissional dessas mulheres e homens, cientes de suas próprias realidades e de sua comunidade e refletiram sobre os conhecimentos acadêmicos, de modo a trazer nas significações dos conceitos, o que as conduz pensar sobre gênero e sexualidade.

Ademais, essas reflexões transpõem-se para o campo da ação e da prática docente, ao terem sido refletidas formas instrumentalizadas de devolver conteúdos ao ambiente escolar, considerando, nas situações projetivas, a prática docente na atuação nas redes públicas e/ou privada do município e adjacências, nas gestões educacionais e na pesquisa, assim como, nas

produções de TCC, abraçando seus papéis na construção de uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e humana.

Diante das considerações expostas partimos para as considerações finais acerca da pesquisa, tratando do alcance dos objetivos e as reflexões insurgentes ao longo do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mas os outros não me definem
Pois sei bem quem sou.
Sou forte, sou guerreira,
Sou mulher trabalhadeira
Que rompe barreiras
Com garra e determinação
Para mudar a história de toda uma geração.
(A Beleza de ser negra – Jaqueline Silva, 2018)*

O presente trabalho, em seu objetivo de identificar as concepções de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia UFMA/Codó, foi uma trajetória de encontros com projetos de emancipação, autonomia e formação de crítica de educadoras no interior do Maranhão, que, positivamente, nos afetaram com suas experiências da trajetória na educação superior.

Junto a elas, existiram a resistência de professoras e professoras em movimentar a formação superior, criando possibilidades de acesso não apenas aos conteúdos, mas também a partilha com profissionais que as desejam, em breve, como companheiras de caminhada, e as encarando como sujeitos e não números de chamadas. E, antes disso, um movimento histórico que compreendeu a importância da universidade pública e gratuita na potencialização social, econômica e política como um direito coletivo.

Os resultados apresentados levaram-nos a compreender, então, com maior profundidade a importância dos afetos e das políticas, na formação de professoras. O campus de Codó abrange toda diversidade da terra dos encantados e devolve a ela profissionais que qualificam a si mesmos e a seu território. Portanto, os elementos apresentados nessas considerações demonstram mais uma potencialidade gerada pela cartografia desta pesquisa, demarcada pelo tempo histórico que representa o primeiro ciclo de formação do curso de Licenciatura em Pedagogia desse campus.

Em resumo, a seção introdutória apresentamos as espirais responsáveis pelos caminhos abertos até construção dessa pesquisa, a partir da memória acadêmica e profissional, relatando a participação em grupos de pesquisa alinhados à temática e a incursão na experiência de estágio obrigatório, responsáveis pelo interesse em estudar mais sistematicamente sobre a presença da educação sexual nos espaços formais e/ou institucionais, como a escola.

Nessa trajetória pessoal e afetiva, no qual, pessoas, lugares, eventos, grupos de pesquisa, irmandades e percepções formaram-se em encruzilhadas, das quais fomos criando conexões e desenhos que levaram à construção da cartografia presente, sobre das concepções de gênero e sexualidade.

Na seção 2 dedicamo-nos aos procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizando a pesquisa como qualitativa, baseada em moldes da metodologia pós-crítica, com inspiração decolonial. Essa perspectiva de construção metodológica refletiu a desobediência epistêmica ao colocar as participantes como sujeitos do método e não o contrário, promovendo, assim, rupturas suleadas²¹ no fazer metodológico (MIGNOLO, 2008; AZA NJERI; DANDARA AZIZA, 2020,).

Ao pensarmos nas considerações sobre o processo cartográfico desenhado ao longo dessa produção, lançamos mão da bricolagem, e ainda, consideramos a metodologia pós-crítica como possibilidade de aglutinar e criar metodologias que se correspondessem e pudessem atender aos interesses teóricos e metodológicos desse trabalho.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Deleuze e Guatarri (1995) para fundamentarmos a visão cartográfica do trabalho, ao produzirmos uma rede de conexões condutoras ao objeto de pesquisa, as concepções de gênero e sexualidade, a partir da produção de espirais, mediante a análise de documentos oficiais, produções discentes e atividades em grupo, permitindo o olhar atento às experiências, impressões, percepções e conhecimentos das participantes para além daqueles do campo acadêmicos.

A decolonialidade configurou-se neste percurso teórico como possibilidade na medida em que, reconhecendo a importância dos estudos estabelecidos acerca das concepções de gênero e raça, questionamos o lugar hegemônico e centralizador que normatizam as relações sociais, subalternizando linguagens e conhecimentos aquém do espectro eurocêntrico.

Logo, trouxemos novas alternativas de se pensar os sujeitos a partir de seus próprios saberes, suleados no movimento com os tradicionais procedimentos metodológicos de pesquisa, estruturados mediante levantamentos por pesquisa documental e de campo, assim como, os instrumentos de produção de dados, aplicação, recomendações e cuidados éticos, auxiliares na caracterização do universo de pesquisa, e tangenciadas aos objetivos específicos.

Assim, foi possível compreendermos a importância de reconhecermos as participantes da pesquisa e o local, no exercício de *Sankofa*. Deste modo, valorizamos e reconhecemos a identidade discente de Codó e adjacências, as quais, escolheram a Pedagogia como instrumento de atuação na docência, pesquisa e/ou representação na educação da região e maximizamos o olhar para o local, compreendendo sua história e cultura como influências a serem consideradas na produção da pesquisa, assim como de metodologias que coadunaram com a cartografia das concepções de gênero e sexualidade.

²¹Vide Njeri; Aziza (2020).

Adiante, na Seção 3 tratamos os pressupostos principais relacionados à produção das ciências, pensando seus alicerces epistemológicos, e também, seus laços com educação e a produção científica da área, assim como, seus veios com as categorias gênero, sexualidade e seus estudos.

Aqui foi possível percebermos que, mesmo com avanços nas pesquisas em educação ainda se constituem moldes pautados em vieses europeizados e americanizados (NJERI, AZIZA, 2020), nem sempre irrompendo em críticas, mas sim, colaborando com modos de produção das ciências, no qual, as características concernentes aos sujeitos subalternos tornam-se peculiaridades a serem encaixadas nos moldes padrão, que não conversam com a pluralidade.

Nos debruçamos também sobre as categorias de gênero e sexualidade, compreendendo-as enquanto constructos sociais, dimensionados por aspectos históricos, políticos e educacionais. O gênero enquanto categoria pertencente ao leque da sexualidade, mas que, especificamente, evidencia atribuições destinadas a um ser, pautadas em uma matriz biológica, que por vezes entra em confronto com a subjetividade. Com isso, compreendemos que, na tentativa de manutenção cultural de controle sobre os corpos, acaba-se por instituir dinâmicas punitivas àquelas distintas da dita normalidade.

Fizemos um passeio pontual pelos elementos essenciais sobre o debate no campo da educação, como os estudos pós-estruturalistas, que incitam a produção de estudos sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar e espaços acadêmicos. Sobre isso utilizamos algumas teorizações da Psicologia da Educação para pensar os sujeitos como passíveis de desenvolvimento e transformações, psíquicas e subjetivas, e os ambientes culturais nos quais esses processos são vividos e regulamentados.

Em suma, com o decorrer das transformações histórico-sociais, consequentemente na produção das ciências alinhadas a esses novos formatos, ocorreram mudanças concernentes a compreensão do gênero e da sexualidade. Assim, a educação pode ser um espaço profícuo de debates e ações promotoras da emancipação social e humana das educandas e educandos, daí a importância das formações continuadas das professoras, palestras, usos de instrumentos contra discursivos, como as artes, a literatura e as novas tecnologias.

Mesmo com as considerações do período relativo à revolução das ciências, entendemos que, em determinados aspectos, ela contempla um olhar universalizado, o qual, não dialoga com certas particularidades. Inserimos, então, a ideia de quebra paradigmática sob um olhar enraizado, o que também pôde ser observado com as representações relacionadas às categorias de gênero e sexualidade.

Seguimos, na seção 4, apresentando os principais eventos históricos que caracterizam a formação dos cursos de Pedagogia no Brasil, desde o Brasil colônia escravocrata, com moldes eurocêntricos de ensino, passando pelos processos de interiorização do ensino básico, destacando diferenças na educação de meninos e meninas, a feminização do ensino infantil e os estereótipos atribuídos às mulheres professoras, assim como a desvalorização do ensino básico presente ainda hoje.

Adiante, trazemos os olhares para a história da formação do curso de Pedagogia no Maranhão, a criação da Universidade Federal do Maranhão e seu papel relevante na expansão do ensino, a partir dos projetos de extensão, como o CRUTAC, criado e desenvolvido nos idos da ditadura, pela UFRN e aplicado em diversas universidades federais entre os anos 1970 e 1980, chegando a Codó em 1972, o que democratizou a formação em áreas como saúde, agricultura e educação.

Além disso, apontamos os aspectos legais da criação do campus VII, em Codó, passando por sua estrutura, licenciatura antes e após o REUNI até chegarmos na reestruturação do curso de Pedagogia presencial em 2015. Percebemos que a formação da instituição e algumas de suas ações, perpassa por questões de cunho político, principalmente regional, o que delimita, por vezes, o alcance das ações dirigidas aos interiores, ou seu tempo de institucionalização.

A implantação do curso de Pedagogia passou por diversas modificações, tanto em relação a suas motivações quanto em relação a sua estruturação. Consideramos importante destacar a relação da feminização do ensino com a precarização do cargo profissional, o que coaduna com a visão estereotipada do magistério feminino, que, ainda hoje, sente tais reflexões, tanto no campo da educação básica, com salários baixos em relação a categoria, quanto no magistério superior, onde a resistência encontra-se no nível teórico, no sentido de valorização das práticas pedagógicas e experiências de estágio, por exemplo.

Também debatemos sobre a relevância do curso para a sociedade codoense, já que houve um aumento quanti e qualitativo da formação de professoras da rede de ensino do município, nos anos 1970 e 1980, que levou professores a apropriarem-se de conteúdos pedagógicos nas atualizações oferecidas no CRUTAC, e hoje, tem acesso à formação de nível superior em Pedagogia, além das outras licenciaturas disponíveis, de forma gratuita.

Em linhas finais, na seção 5 voltamo-nos para o universo e loco de pesquisa, quais foram, egressas do curso de Pedagogia, 2015-2019, da UFMA, campus Codó, apresentando e analisando os dados obtidos através do PPC do curso, das monografias e da Oficina Pedagógica no tocante as concepções sobre gênero e sexualidade. Com o questionário socioeconômico

respondido na oficina delineamos um mapeamento do perfil do egresso. Assim sistematizado, tem-se um grupo majoritariamente jovem, feminino, preto e oriundos de classe trabalhadora.

Essa informação reitera a importância das políticas públicas educacionais acerca da interiorização e permanência estudantil, recorrentemente desmantelada por projetos de governo, voltados à interesses privados e de mercado de grupos detentores do capital, prejudicando, com propósitos, setores da sociedade, criados pela desigualdade, tal qual as periferias.

Apreendemos as concepções discentes acerca das categorias de pesquisa, por meio da produção de conteúdos e situações projetivas, percorrendo um caminho de debates que nos conduziu à compreensão de um grupo-pesquisador cujas experiências de estágio, aulas e pesquisa manifestaram-se em suas reflexões, de modo a reconhecerem o gênero e a sexualidade enquanto categorias históricas e observando a importância dos debates nos espaços educacionais.

Nesse sentido, pois, a escola pôde ser entendida enquanto um espaço de responsabilidade social para com sua comunidade e, por isso, deve ater-se em seu papel de colaborar na desconstrução de visões limitantes e trazer uma perspectiva crítica e reflexiva sobre esses temas, de forma instrumentalizada.

O PPC e as monografias reforçaram essa visão ao apresentarem em seus resultados um corpo docente preocupado com a aquisição dessa visão crítica para suas alunas e alunos, inserindo em sua grade obrigatória e optativa disciplinas diretamente relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade, assim como, projetos de pesquisa e extensão, cumprindo o propósito do tripé universitário, o que dispõem de insumos para a produção da pesquisa, representadas no alcance de seus discentes aos outros níveis de formação acadêmica.

Destaco aqui a fala de Tercília Maria da Cruz Silva²² mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e participante do grupo-pesquisador, que reafirmou a visão satisfatória do tripé ao possibilitar a pesquisa durante a graduação:

A pesquisa na graduação, com as mulheres quebradeiras de coco babaçu de Laranjeiras, me proporcionou um conhecimento riquíssimo e a certeza de que este é inesgotável. A experiência no Projeto de Extensão EJA Mulher: a ressignificação dos saberes femininos, que foi o estopim para que essa pesquisa acontecesse, me conduzindo até essas mulheres, e proporcionando um diálogo entre esses saberes e fazeres das quilombolas quebradeiras de coco babaçu. E hoje, em nível de pós-graduação, dando continuidade a essa pesquisa, adentro no campo específico da pesquisa sobre diversidade, cultura

22 O nome foi utilizado com autorização da participante

e inclusão social, desenvolvendo a produção e socialização de conhecimentos científicos na área da educação, de forma a contribuir com o aprofundamento desses saberes locais em uma perspectiva decolonial, por meio da dialogicidade. A relevância dessa pesquisa se dá na oportunidade de legitimação de saberes locais da região dos cocais, no estudo sobre raça e gênero e na visibilidade de mulheres quilombolas (Tercília Maria da Cruz Silva, depoimento, 2020).

Nesse sentido, a cartografia desenhada nesse trabalho apresentou um mapa composto por conexões esperadas e inesperadas, na medida que, o caminhar da pesquisa partiu de alunas e alunos em formação e entrelaçou-se com suas experiências em projetos de pesquisa, projetos de extensão, estágios, disciplinas e das próprias vivências que, por sua vez, emaranharam-se nas figuras de agora professoras atuantes, que propagam suas reflexões e intentam formar pequenas mentes críticas e questionadoras, as quais produzirão novos enlaces contínuos além do alcance desse trabalho, e dentro de sua ideia central em contribuir com o papel social da pesquisa na promoção do debate crítico.

Vimos ainda a necessidade de descolonizar o conhecimento, valorizar os sujeitos e saberes locais. Descentralizarmos a produção científica e democratizarmos a pós-graduação para as professoras pedagogas maranhenses do interior, terra de pretas, quilombolas, indígenas, terecozeiras e comunidades tradicionais, incluindo, nessa formação, as questões de gênero e sexualidade, ampliando o debate na perspectiva da *Sankofa*, filosofia dos povos Akan, que ajuda a reconhecermos e aprendermos com o passado, para vivermos no presente e construirmos um futuro no qual diversidades sejam ouvidas, mas do que reprimidas.

REFERÊNCIAS

AÇÃO Educativa. Assessoria, Pesquisa e Informação. **Adinkras**. Disponível em: <https://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/adinkras/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi: O perigo da história única. [Long Beach, EUA]: TED Global, 2009 (18 min.). Disponível em: [ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt#t-22792](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt#t-22792) Acesso em: 20 jun. 2020.

A HISTÓRIA do professor negro e antirracista que ensinou durante a escravidão. **Portal Geledés**, São Paulo, 10 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-historia-do-professor-negro-e-antirracista-que-ensinou-durante-a-escravidao/> Acesso em: 04 ago. 2020.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad -Revista Latinoamericana**, n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227> Acesso em: 20 nov. 2019.

ALVES, Mirelle Brandão. Como ser uma negra maravilha. *In*: ENCONTRO MARANHENSE SOBRE EDUCAÇÃO, MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR NO CONTINENTE (EMENCE/Continente), 2.; SIMPÓSIO MARANHENSE DE PESQUISADORAS (ES) SOBRE MULHER, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CONTINENTE (SIMPERGEN/Continente), 2., 2018, Codó, MA. **Anais...** Codó, MA: UFMA, 2018. Disponível em: http://www.gemge.ufma.br/anais_ememceCont/sumario_IICont.htm Acesso em: 20 jun. 2020

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO MARANHÃO. Plenário aprova projeto que garante ajuste salarial para professores da rede estadual. **Agência Assembleia**, São Luís, 06 fev. 2020. Disponível em: <https://www.al.ma.leg.br/noticias/39658> Acesso em: 02 ago. 2020.

AUGUSTA, Nisia Floresta Brasileira. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

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

BITA do Barão: veja a repercussão da morte do pai de Santo do Maranhão. **G1 MA**, São Luís MA, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/04/18/bita-do-barao-veja-a-repercussao-da-morte-do-pai-de-santo-do-maranhao.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2019

BIBLIOTECA Presidência. **Biografia**. Dilma Rousseff. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BONFIM. Sandra Regina Gomes. Mães de Santa, Mulheres e Culturas Negras. *In*: ENCONTRO MARANHENSE SOBRE EDUCAÇÃO, MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR NO CONTINENTE (EMENCE/Continente), 2.; SIMPÓSIO MARANHENSE DE PESQUISADORAS (ES) SOBRE MULHER, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CONTINENTE (SIMPERGEN/Continente), 2., 2018, Codó, MA. **Anais....** Codó, MA: UFMA, 2018. Disponível em: http://www.gemge.ufma.br/anais_ememceCont/sumario_IICont.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRANDÃO. Maria Mary Salazar Nogueira. Sou negra, sou amor. *In*: ENCONTRO MARANHENSE SOBRE EDUCAÇÃO, MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR NO CONTINENTE (EMENCE/Continente), 2.; SIMPÓSIO MARANHENSE DE PESQUISADORAS (ES) SOBRE MULHER, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CONTINENTE (SIMPERGEN/Continente), 2., 2018, Codó, MA. **Anais....** Codó, MA: UFMA, 2018. Disponível em: http://www.gemge.ufma.br/anais_ememceCont/sumario_IICont.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Assembleia Geral. **Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871** [manuscrito]. Lei do Ventre Livre. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. Lei Nº 3270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. *In*: ESTEVEZ, Alejandra Luisa Magalhães. Almanaque. Lei do Sexagenário. **Revista África e Africanidades**. Ano 1, n. 2, p. 1-8, ago. 2008. Disponível em: <http://www.afriacafricanidades.com.br/documentos/LEI-DO-SEXAGENARIO.pdf>. Acesso em 04 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 438 de 28 de maio de 1998. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 1998. Disponível em: http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 05 de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 03 de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília/ DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 3 de 17 de abril de 2007**. Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_07.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.738/2008 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Superior. **Termo de Referência. Sistema de Seleção Unificada**. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=563-propostaenem-08409&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.014 de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 30 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 2 de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamento o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizados por instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília: **Diário Oficial da União (DOU)**. Disponível em: <https://sistemas.ufersa.edu.br/concursos/view/publico/uploads/publicacoes/54/Portaria%20Normativa%202002,%2026%20de%20janeiro%20de%202010.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 807 de 18 de junho de 2010. Brasília: **Diário Oficial da União (DOU)**, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativo n.º 21 de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada -Sisu. Brasília: **Diário Oficial da União (DOU)**. Disponível em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos: Brasília: Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015**. Altera o art.121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Secretaria Geral da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília: Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRASIL. **Disque 100**. Relatório 2019. Brasília: Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio_Disque_100_2019_.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

BREVE histórico. **Prefeitura de São Luís**, São Luís, s/d. Secretaria Municipal de Informação e Tecnologia. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/pagina/55/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (Coleção Sujeito e História), 2010.

CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. **As sereias também envelhecem: memória, corpo e travestilidade**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá – Maringá/PR, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3114/1/000215202.pdf> Acesso em: 27 ago. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros; Sueli Carneiro, 2019.

CERQUEIRA, Jéssica. Írin Afrika: A mensagem subliminar esculpida em antigos portões. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) **AfroeducAÇÃO**. 22 de mai. 2016. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/afrika/11650/irin-afrika-a-mensagem-subliminar-esculpida-em-antigos-portoes#:~:text=Sankofa%20%C3%A9%20um%20p%C3%A1ssaro%20africano,passado%20para%20ressignificar%20o%20presente>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A nervura do real**: imanência e liberdade em Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Círculo do livro, 1994.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan. – mar. 2016.

CODÓ. Prefeito Nagib garante reajuste de 12,84% para professores em Codó. **Prefeitura Municipal de Codó**, Codó, 30 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.codo.ma.gov.br/portal/prefeito-nagib-garante-reajuste-de-1284-para-professores-em-codo/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Elizete Santos**. *Online a*. Brasília: Sistema de Currículo Lattes, 16 mar. de 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3685388217142413>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Franciele Monique Scopete dos Santos**. *Online b*. Brasília: Sistema de Currículo Lattes, 03 abr. 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0238645400960533>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Herli de Sousa Carvalho**. *Online c*. Brasília: Sistema de Currículo Lattes, 11 mai. 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6427088386506670>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Iran de Maria Leitão Nunes**. *Online d*. Brasília: Sistema de Currículo Lattes, 18 jan. 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2313634756775278>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Jascira da Silva Lima**. *Online e*. Brasília: Sistema de Currículo Lattes, 11 jun. 2020. Disponível em: Acesso em: 30 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Kelly Almeida Oliveira**. *Online f*. Brasília: Sistema Currículo Lattes, 12 de jun. de 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6665636259576060>. Acesso em: 04 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Luis Henrique Serra**. *Online g*. Brasília: Sistema Currículo Lattes, 11 jun. 2020. Disponível em: Acesso em: 30 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Maria do Carmo Alves da Cruz**. *Online h*. Brasília: Sistema Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5658169510299963> Acesso em: 30 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Maria da Guia Viana**. *Online i*. Brasília: Sistema Currículo Lattes, 12 de jun. de 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2372120801987886>. Acesso em: 04 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Sirlene Mota Pinheiro da Silva**. *Online j*. Brasília: Sistema Currículo Lattes, 21 ago. 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5068371548791071>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução 1/2006 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

CORTÉS, Olga Nancy Peña. A filosofia feminista de Luce Irigaray. **Kalagatos: Revista de Filosofia**. Fortaleza/CE, v. 15, n. 02, p. 71-84, mai./ago. 2018.

CUNHA, Franciele Vieira. Negros. ENCONTRO MARANHENSE SOBRE EDUCAÇÃO, MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR NO CONTINENTE (EMENCE/Continente), 2.; SIMPÓSIO MARANHENSE DE PESQUISADORAS (ES) SOBRE MULHER, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CONTINENTE (SIMPERGEN/Continente), 2., 2018, Codó, MA. **Anais....** Codó, MA: UFMA, 2018. Disponível em: http://www.gemge.ufma.br/anais_ememceCont/sumario_IICont.htm Acesso em 28 jun. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

E-MEC. Consulta. Cadastro. **Universidade Federal do Maranhão**. *Online*. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-curso/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ4/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDM>=Acesso em: 19 ago. 2020.

ENCONTRO MARANHENSE SOBRE EDUCAÇÃO, MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR NO CONTINENTE (EMENCE/Continente), 2.; SIMPÓSIO MARANHENSE DE PESQUISADORAS (ES) SOBRE MULHER, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CONTINENTE (SIMPERGEN/Continente), 2., 2018, Codó, MA. **Anais....** Codó, MA: UFMA, 2018. Disponível em: http://www.gemge.ufma.br/anais_ememceCont/sumario_IICont.htm Acesso em: 10 mar. 2020.

ENCONTRO DE EDUCADORES: Pesquisas e experiências, Educação Brasileira em movimento: Inflexões e Resistências, 8., 2018, São Luís. Disponível em: <http://www.encontroeducadores.ufma.br/principal/pages/principal.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ESPIRAL (simbologia). **Infopédia**, 2020. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$espiral-\(simbologia\)](https://www.infopedia.pt/$espiral-(simbologia)). Acesso em: 20 out. 2020.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH Editora, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERREIRA, Mallú. Professoras são homenageadas em evento sobre a inclusão da mulher afrodescendente. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

FERREIRA, Mary. **Mulher, gênero e políticas públicas**. São Luís: Grupo de Mulheres da Ilha: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero, 1999.

FERREIRA, Mary. **As caetanas vão à luta: feminismo e políticas públicas no Maranhão**. São Luís, EDUFMA, 2007.

FERRETI, Mundicarmo. Formas sincréticas das religiões afro-americanas: o terecô de Codó (MA). **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v.14, n. 2, p.95-108, jul./dez., 2007. Disponível em: <http://gurupi.ufma.br/jspui/bitstream/1/280/1/Tereco.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FISCHER, Izaura Rufino. **O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade do saber**. São Paulo: Editora Graal, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2002.

FREUD, Sigmund. **Freud (1893-1895) - Estudos sobre a histeria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FUNDAÇÃO PALMARES. Morre Neusa Santos. **Fundação Cultural Palmares**. Brasília, 22 de dezembro de 2008. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?p=3166>. Acesso em: 10 out. 2019.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. Salvador, v. 4, n. 1, p. 78-86, 2015. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459/526>. Acesso em: 20 maio 2020.

GDE: Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (livro de conteúdo). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GOMES, Laís. Coordenadora de Pedagogia de Imperatriz é eleita como presidente do Centro de Cultura Negro Cosme. Imperatriz: **Universidade Federal do Maranhão**, 29 de mai. de 2020. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56311>. Acesso em: 02 ago. 2020.

GOMES, Marcela Moraes. Hemetério dos Santos: o posicionamento do intelectual negro a partir das obras Pretidão de amor e Carta aos Maranhenses. **Revista Cantareira**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. p 1-8, jul-dez. 2011. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/cantareira/v3/?p=231>. Acesso em: 04 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan./jun., 1988.

HEMETÉRIO José dos Santos: o primeiro professor negro do Instituto de Educação. **Portal Geledés (Afro-brasileiros)**. São Paulo, 17 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/hemeterio-jose-dos-santos-o-primeiro-professor-negro-do-instituto-de-educacao/>. Acesso em: 12 de ago. 2020.

IBGE. **Portal cidades**: Codó, Panorama, *online*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/codo/panorama>. Acesso em 15 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Cursos**. *online*. Disponível em: <https://codo.ifma.edu.br/cursos/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP) (Org.). **Atlas Da Violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS AFROBRASILEIROS (IPEAFRO). **Adinkra**. Rio de Janeiro, *online*. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

KUN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 11. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

LESSARD-HÉBERT, Michelle.; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e Raça na Educação à Distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015, 240 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/05_Raimunda_Nonata_da_S_Machado_TESE_FINAL20190705092034.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SIMÕES, Simone Cristina Silva Simões. O GEMGe na formação de epistemes de subversão no campo educacional. **Revista Fórum Identidades** (Dossiê processos decoloniais em territórios indígenas e afrodescendentes). Itabaiana – SE, Universidade Federal do Sergipe. Ano 13, v. 30, n. 01, p.171-191, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/13510> Acesso em: 17 jun. 2020.

MARTINS, Marcos Francisco. O Materialismo Histórico-Dialético e a produção do Conhecimento. *In*: MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Ruptura ou continuidade. São Paulo: Autores Associados, 2008.

MARTINS, Walkíria de Jesus França. **Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de pedagogia da UFMA- São Luís**, 2012. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MAZAMA, Ana. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro (Sankofa: matrizes africanas na cultura brasileira 4), 2009.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Rio de Janeiro: (Dossiê Literatura, Língua e Identidade), p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

MORADA divina. Compositores: Teresa Cristina; Arlindo Cruz. Intérprete: Teresa Cristina e Grupo Semente. Rio de Janeiro: EMI, 2010. 1 CD (44 min).

MORAIS, Pâmela; FIGUEIREDO, Daniel; GARCIA, Larissa. LGBTfobia no Brasil: fatos, números e polêmicas. **Politize**, 12 fev. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/>. Acesso em: 10 out. 2019.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís, EDUFMA, 2003.

MOTTA, Diomar das Graças. Entrevista. **Revista Produção Docente**. Uberaba, v. 14, n. 30, p. 3-6, jan./jun, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/890/1107>. Acesso em: 02 ago. 2020.

NJERI, Aza; AZINZA, Dandara. Entre a fumaça e as cinzas: estado de maafa pela perspectiva mulherismo africana e a psicologia africana. *Problemata. International Journal of Philosophy*. v. 11. n. 2 (2020), p.57-80. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/53729/30944>. Acesso em 20 jan. 2020.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal Mariano e docência: a identidade feminina na proposta educativa marista**. 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de; NASCIMENTO, Washington Santos. A desconstrução da ideia de mulher em contextos africanos: Diálogos com Oyèrónké Oyěwùmí. **Por dentro da ÁFRICA**. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/reportagens-exclusivas/a-desconstrucao-da-ideia-de-mulher-em-contextos-africanos-dialogos-com-oyeronke> Acesso em 30 ago. 2020.

OLIVEIRA, Flávia. Sueli Carneiro, nossa bandeira. **Portal Geledés**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro-nossa-bandeira/>. Acesso em: 05 jul. 2020.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A construção cultural da identidade do/a pedagogo /a pelo currículo**. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

OLIVEIRA, Renatha Quezya de Souza. Ensin(am)ando. In: ENCONTRO MARANHENSE SOBRE EDUCAÇÃO, MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR NO CONTINENTE (EMENCE/Continente), 2.; SIMPÓSIO MARANHENSE DE PESQUISADORAS (ES) SOBRE MULHER, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CONTINENTE (SIMPERGEN/Continente), 2., 2018, Codó, MA. **Anais...** Codó, MA: UFMA, 2018. Disponível em: http://www.gemge.ufma.br/anais_ememceCont/sumario_IICont.htm Acesso em: 29 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Vidas Negras: pelo fim da violência contra a juventude negra no Brasil. **Nações Unidas Brasil**. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/campanha/vidas-negras/> Acesso em: 25 set. 2019.

OYĖWUMÍ, Oyèrónké. Conceituando o Gênero: os Fundamentos Eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. **CODESRIA Gender Series**, v. 1, p. 1-8, Dakar, 2004.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. “**Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar**”; escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 324 f. (PDF). Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280705>. Acesso em: 02 out. 2019.

PACHECO, Juliana (Org.). **Filósofas**: a presença de mulheres na Filosofia. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

PARAÍSO, Marlycy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlycy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Mazza Edições (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil/Série Diálogos), Belo Horizonte, 2012.

PASTANA, Marcela. **Muito Prazer!?** Discussões sobre sexualidade, gênero e educação sexual a partir da análise de revistas femininas e masculinas. 2014. 552 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP, 2014. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115802>. Acesso em: 20 out. 2019.

PESSOA, Emerson Roberto Araújo de. **A construção de corpos e feminilidades**: travestis e transexuais para além da prostituição. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2013. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3130/1/000209731.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PORTAL LITERAFRO. **Nilma Lino Gomes**. Dados Bibliográficos. (Categoria feminismos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/368-nilma-lino-gomes> Acesso em: 05 jul. 2020.

PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla& (Coord.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PRONERA. **Universidade Federal do Maranhão**, São Luís, 2020? Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=165. Acesso em: 10 jun. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALAZAR, Francisca Nayara Nascimento. **Brinquedoteca Maria Filó**: mecanismos de formação e permanência dos discentes da UFMA – Codó. 2019. 41 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2019.

SANTOS, Franciele Monique Scopetc dos. **O currículo oficial do estado de São Paulo e a Educação Sexual**: uma análise sobre a produção de sentido das sexualidades. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SANTOS, Franciele Monique Scopetc dos; OLIVEIRA, Kelly Almeida; SIMÕES, Simone Cristina Silva Simões. Relatório II Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar no Continente. II Simpósio Maranhense de Pesquisadoras (es) sobre Mulheres, Relações de Gênero e Educação no Continente. São Luís. **Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão** (FAPEMA), 2018.

SANTOS, Monaliza Holanda dos; MONTEIRO, Ana Márcia Luna. Sociopoética: um método de pesquisa a favor da não-violência, dignidade e integralidade do ser humano no âmbito educacional. **Revista Semana Pedagógica**, vol. 1, n.1, p.160-162, Recife, 2018.

SANTOS, Neusa. **Tornar-se negro**. As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

SCOTT, Joan Walach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 20, n.2, jul./dez. Rio Grande do Sul, 1995.

SENKEVICS, Adriano. O conceito de gênero por Heleieth Saffioti: dos limites da categoria gênero. **Portal Geledés**, Questões de Gênero, Ensaios de Gênero, 13 set. 2013, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-conceito-de-genero-por-heleieth-saffioti-dos-limites-da-categoria-genero> Acesso em: 10 jun. 2020.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO BÁSICA DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAIS DO MARANHÃO (SINPROESEMMA). SINPROESEMMA detalha reajuste salarial para a categoria. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Redes Públicas Estadual e Municipais do Maranhão**, Home, Destaques. São Luís, 06 fev. 2020. Disponível em: <https://www.sinproesemma.org.br/sinproesemma-detalha-reajuste-salarial-para-a-categoria/> Acesso em: 15 jun. de 2020.

SILVA, Jaqueline. A beleza de ser negra. In: ENCONTRO MARANHENSE SOBRE EDUCAÇÃO, MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR NO CONTINENTE (EMENCE/Continente), 2.; SIMPÓSIO MARANHENSE DE PESQUISADORAS (ES) SOBRE MULHER, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CONTINENTE (SIMPERGEN/Continente), 2., 2018, Codó, MA. **Anais...** Codó, MA: UFMA, 2018. Disponível em: http://www.gemge.ufma.br/anais_ememceCont/sumario_IICont.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, José Augusto Medeiros. **CRUTAC: a história da extensão universitária da UFMA no município de Codó no período de 1972 a 1979**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/253>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **A mulher professora e a sexualidade: representações e prática no espaço escolar**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/151>. Acesso em: 02 set. 2019.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decifra-me! Não Me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares**. 2015. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/151/1/SIRLENE%20MOTA%20PINHEIRO%20D%20A%20SILVA.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMÕES, Simone Cristina Silva; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Estado da arte: apontamentos iniciais de pesquisas em sexualidade e formação docente. I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS. II ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – SEÇÃO MA. Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências (**Comunicação Oral**). São Luís, Maranhão, 2018.

SIMÕES, Simone Cristina Silva. Sobre (os) nós: Mulheres negras e afetos. **Blogueiras Negras**, 2019. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/sobre-os-nos-mulheres-negras-e-afetos/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SIMONI, Felipe; MENDES, Adriano. 30 anos da criminalização do racismo no Brasil: lutar pra avançar. **Movimento; crítica, teoria e ação**, 07 jan. 2019. Disponível em <https://movimentorevista.com.br/2019/01/30-anos-da-criminalizacao-do-racismo-no-brasil-lutar-pra-avancar/> Acesso em: 10 out. 2019.

SIMPÓSIO MARANHENSE DE PESQUISADORAS (ES) SOBRE MULHER, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO CONTINENTE (SIMPERGEN/Continente), 2., 2018, Codó, MA. **Anais...**Codó, MA: UFMA, 2018. Disponível em: http://www.gemge.ufma.br/anais_ememceCont/sumario_IICont.htm Acesso em: 10 mar. 2020.

SOARES, Anna Maria Saldanha de Castro. **O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**. 1983. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.

SOIHET, Rachel. **O feminismo tático de Bertha Lutz**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2006.

SOUSA, José de Arimatea; NASCIMENTO, João Carlos Hipólito Bernardes. Analisando a trajetória do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI) na universidade federal do maranhão - campus Codó (2010-2015). **Revista Húmus**, v. 7, n. 23, p. 233-258, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/SIMONE/Downloads/9485-28970-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

TIBURI, Márcia. **Feminismos em Comum**: para todas, todes e todos. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 2018.

TRINDADE, Acélio. Vídeo mostra como é por dentro a escola liceu codoense Nagib Buzar. **Blog do Acélio**, 15 ago. 2020. Disponível em: <https://www.blogdoacelio.com.br/video-mostra-como-e-por-dentro-a-escola-liceu-codoense-nagib-buzar/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TRINDADE, Acélio. Deputado Zito Rolim participa de cerimônia do Boi Raízes do Maranhão em Codó. **Blog do Acélio**, 16 set. 2019. Disponível em: <https://www.blogdoacelio.com.br/deputado-zito-rolim-participa-de-cerimonia-do-boi-raizes-do-maranhao-em-codo/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Diretor. **Resolução nº 90/1969 de 26 de setembro de 1969**. Cria e Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária. São Luís: Conselho Diretor. Fundação Universidade do Maranhão (FUM), 1969. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/253/1/Dissertacao%20Jose%20Augusto.pdf> (Anexo A). Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 95f. (pdf). São Luís, 2007. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 667-CONSEPE, de 30 de abril de 2009**. Efetiva a adesão da UFMA ao Sistema Nacional Unificado de Seleção para Ingresso no Ensino Superior (MEC/INEP/Novo ENEM) como critério exclusivo de acesso aos seus cursos de graduação, e dá outras providências. São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/LOODd98vXH1peQh.pdf>. Acesso em: 26 de ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA 42 anos. São Luís, 30 de outubro de 2008. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=4498>. Acesso em: 12 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021**. São Luís, 2017. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/puwEW8dc9aoshs4.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Codó, 2018. 160 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Tabelas professor Magistério Superior e Ensino Básico Técnico e Tecnológico**. São Luís: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, 2019. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/9rgRlc91dw5wbkC.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Planejamento Acadêmico do Curso de Pedagogia UFMA/campus VII – Codó**. 18 f. (PDF). Codó, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **PRONERA**. São Luís, 2020. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=165 Acesso em: 20 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Biblioteca Digital de Monografias**, campus Codó. *Online a*. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/3847>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Campus Codó. **Breve Histórico**. *Online b*. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/codo/paginas/pagina_estatica.jsf?id=504. Acesso em: 10 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Coordenação do curso de Pedagogia Codó, campus VII. Departamento de Pedagogia, Docentes. **Corpo docente**. *Online c*. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/professores.jsf?id=1366&lc=pt_BR. Acesso em: 10 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Jascira da Silva Lima**. *Online d*. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=2894651&lc=en_US. Acesso em: 30 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Kelly Almeida Oliveira**. *Online e*. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=1944164>. Acesso em: 04 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Luís Henrique Serra**. *Online f*. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=1250641> Acesso em: 30 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Campus Codó. **Pesquisas em Andamento**. *Online g*. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/codo/paginas/pagina_estatica.jsf?id=512. Acesso em: 01 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Plano Individual Docente**. Jascira da Silva Lima. *Online h*. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/docente/portal.jsf> Acesso em: 30 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Plano Individual Docente**. Luis Henrique Serra. *Online i*. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/docente/portal.jsf> Acesso em: 30 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução n.57/65-U de 28 de dezembro de 1965**. Cria o

Programa de Treinamento Rural de Pessoal de Nível Superior e de Ação Comunitária. Natal: Conselho Universitário, 1965. Disponível em: <https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=265975&key=00a1e88f1b87db83262ec64146f1b783>. Acesso em 30 de jul. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolve aprovar, com as emendas apresentadas, o regulamento do Programa Rural de Pessoal de Nível Superior de Ação Comunitária (CRUTAC)**. Natal: Conselho Universitário, 1966. Disponível em: <https://sigrh.ufrn.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=270150&key=a6851d6334a703cab8e54fd870e978ed>. Acesso em: 28 de jul. de 2020.

FONTE DE PESQUISA DOCUMENTAL

ARAÚJO, Irislene Paiva. **Pérolas Negras no EJA**. 2019. 49f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2019. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3864/1/IrisleneAra%c3%bajo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FERREIRA Jr., Ronaldo Santos. **Relações de Gênero e à Docência Masculina na Educação Infantil**. 2019. 36 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2019. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3870/1/RonaldoFerreiraJunior.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

JESUS, Milena Silva de. **Vozes-Mulheres de Laranjeiras: Relato de uma experiência com alfabetização libertadora**. 2019. 84 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2019. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3854/1/MILENASILVA.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

SILVA, Tercília Maria da Cruz. **Mulheres quilombolas no EJA**: trajetórias, vivências e processos. 2019. 118 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2019b. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3877/1/TERCILIA-SILVA.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, Maria Ednalva Almeida da. **Memória e História da Formação de Professoras Normalistas em Codó- MA**. 2019. 96 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2019a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/3855>. Acesso em: 20 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A—VERBETES

Bertha Lutz: (1894-1976): é uma figura que representa a luta feminista na política brasileira. Bióloga, atuou como secretária e chefe de departamento do Museu Nacional, de 1919 a 1964, quando se aposentou. Professora emérita da UFRJ, em 1965, foi atuante na luta pelo direito à educação superior feminina e, politicamente, atuou na câmara dos deputados do Rio de Janeiro entre 1936 e 1937, defendendo como principal bandeira os direitos das mulheres.

Boi Raízes do Maranhão: Dedicado ao desenvolvimento e expansão da cultura do boi maranhense, o projeto, de origem codoense, surgiu em 2005 e ainda hoje mantém uma agenda de apresentações e ensaios no período junino, contando com mais de 80 integrantes.

Conceição Evaristo: nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 1946, a autora é mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Em seus escritos, relata suas experiências de vida na condição de mulher, preta e periférica, relatando os hábitos das favelas, as dificuldades atravessadas pelo processo de desfavelização, e seu acesso tardio ao público enquanto literata, trazendo consigo o conceito de escrevivência, no qual a ficção e escrita de si compartilham espaço na obra. Algumas de suas obras já tem traduções para línguas estrangeiras como inglês e francês. São escritas que reverberam questões políticas como racismo, pobreza e machismo (CARNEIRO, 2017).

Dilma Rousseff: Nascida em 14 de dezembro de 1947, em Belo Horizonte. Economista de formação, foi a primeira mulher a ocupar o cargo de presidenta da república no Brasil, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 2010, aos 63 anos, com quase 56 milhões de votos válidos, atuando até 2016, quando foi articulado um processo de impeachment contra a mesma, que a retirou do cargo. Ao longo de sua vida política, foi condenada por subversão pela ditadura, e foi presa política entre 1970-1972 e, dentre outros feitos, foi ministra de Minas e Energia do governo Lula (2003-2010) e chefe da Casa Civil (BIBLIOTECA PRESIDÊNCIA, *online*).

Encontro de Educadores: evento de abrangência nacional, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e vinculado ao Centro de Ciências Sociais (CCSO) da Universidade Federal do Maranhão, São Luís. De frequência bianual, contou com oito edições dentre os anos de 2004 e 2018 sobre o eixo central: pesquisas e experiências alinhadas com diversas temáticas, tais como: Educação e contemporaneidade, direitos humanos, inclusão social, Arte, educação pública, Educação Infantil e Superior, conhecimento científico, política educacional, práticas educativas e democratização do ensino. A última edição ocorreu de 4 a 7 de dezembro de 2018 no prédio Paulo Freire, na UFMA, São Luís.

Franciele Vieira Cunha: nascida na cidade de Codó, no Maranhão, Pedagoga e poeta é formada pela Universidade Federal do Maranhão, campus de Codó, 2019. Atuou na organização do II EMENCE e II SIMPERGEN (2018) como monitora do evento. A obra escolhida fez parte da atividade cultural Varal de Poesias realizada durante o evento.

Franciele Monique Scopetc dos Santos: Mulher negra, lésbica e professora, a maringaense é nascida em 16 de novembro de 1985. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016, na linha de pesquisa Sexualidade, Cultura e Educação Sexual e mestra em Educação para o Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Maringá, 2007, sendo licenciada em Filosofia pela mesma instituição. Atualmente é docente da coordenação de

Pedagogia UFMA/Codó, onde também atuou como diretora de campus (2016-2020) e vice-Coordenadora da Especialização em ensino de língua portuguesa e matemática para os anos iniciais. Colabora com os campus UFMA Pinheiro, na Especialização em Filosofia das Ciências Humanas, e São Luís, no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO UFMA) e Conselhos de Administração (CONSAD) e Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Dentre seus temas de interesse encontra-se os feminismos negros, relações de gênero, sexualidade, ensino de ciências, políticas educacionais e direitos humanos (CNPq *online b*).

Guacira Lopes Louro: professora titular aposentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ao longo de suas produções, a autora marca lugar na construção dos estudos sobre Gênero, Sexualidade e Educação, traçando relações com a teoria queer, o pós-estruturalismo, as políticas educacionais, o currículo e, também, com o campo de História da Educação a partir da história das mulheres professoras.

Heleith Saffiotti (1934-2010): Paulista da cidade de Ibirá, foi professora, socióloga e ativista das causas feministas, baseando seu discurso nos estudos marxistas. Tratou como marco central de sua obra o gênero, pensado enquanto produto das relações sociais e do patriarcado, que cria uma estrutura social de opressão e submissão para as mulheres. Para informações adicionais ver: Senkevics (2013).

Hemetério José dos Santos (1858-1939): o professor foi homem negro nascido em Codó – MA, três décadas antes da abolição da escravatura, em 1888, a qual, não garantiu quaisquer direitos as pessoas negras escravizadas. Mudou-se aos 16 anos para o Rio de Janeiro, e, nesse período completou seus estudos, tornando-se filólogo e gramático. Ministrou aulas de francês no Colégio Pedro II e Colégio Militar do Rio de Janeiro, recebendo, em 1920, a patente de Tenente-Coronel honorário do Exército Brasileiro. Conhecido também como importante estudioso da Língua Portuguesa, é patrono da Academia Brasileira de Filologia. Em sua carreira, dedicou-se a publicação de livros e escritos de jornais da época com um discurso pautado em questões relacionadas a educação de pessoas pobres e problemáticas étnico-raciais. Dentre suas obras estão Pretidão de Amor e Carta aos maranhenses, que demonstram, por meio da intelectualidade negra, as lutas contra a discriminação racial no início do século XX. Foi homenageado em sua cidade, ao dar nome a biblioteca do Liceu Codoense Nagib Buzar, inaugurado em 14 de agosto de 2020 (GOMES, 2011; PORTAL GELEDÉS, 2015, 2020; TRINDADE, 2020).

Iran de Maria Leitão Nunes: Formada em Pedagogia e doutora em Educação pela UFRN, é professora da Universidade Federal do Maranhão, atua no PPGE/UFMA, onde trabalha relações de gênero e educação e é uma das coordenadoras do GEMGe. Atuou no reitorado de Prof. Dr.^a Nair Portela, primeira mulher a comandar a gestão UFMA e é membro de periódicos importantes como Cadernos de Pesquisa (UFMA).

Jaqueline Silva: é pedagoga formada pela Universidade Federal do Maranhão e, em sua monografia trabalhou a arte a partir da poesia na sala de aula como ferramenta pedagógica no processo de leitura e escrita infantil, anos iniciais. Dona de um olhar calmo e mente atenta, é poetisa, mulher negra, codoense.

Márcia Tiburi: é professora universitária, filósofa, escritora e política nascida no Rio Grande do Sul. Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) mestre pela mesma instituição e doutora em Filosofia pela UFRGS. Tem dentre os

temas de suas produções ampliados debates em relação a mulher na Filosofia, feminismos, políticas e gênero e filosofia. Atualmente vive na França desde dezembro de 2018, após receber ameaças de partidários do, até então, partido do atual presidente da república, ao longo da campanha presidencial, por opor, publicamente as práticas ideias do então candidatos e de outros membros de seu partido

Maria Mary Salazar Nogueira Brandão: é pedagoga maranhense formada pela UFMA, campus Codó, onde foi membro do GIELP e defendeu TCC sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, em Codó, a partir de observação da prática de ensino. Poetisa, já desenvolveu canais como o Sou Negra, Sou Amor, onde falava de empoderamento, negritudes, poesia e afetos.

Marilena Chauí: paulistana, nascida em 1941. Graduada em Filosofia, mestre e doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e atualmente é professora emérita de Filosofia e Estética da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na mesma universidade. Em seus escritos já se dedicou dentre outros a temas como a cultura brasileira, sociedade, gênero, repressão sexual e construção das sexualidades.

Mary Ferreira: professora do departamento de biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e membro da Coordenação Estadual do Fórum Maranhense de Mulheres Bras. Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista, em suas publicações traz à tona debates sobre mulher e poder, mulher e política, gênero e política, feminismos e participação feminina em espaços de poder no Norte e Nordeste.

Mirelle Brandão Alves: mulher codoense, poetisa e pedagoga em formação pela UFMA/Codó, com trabalho publicado cujo tema versa sobre a maternidade universitária.

Neusa Santos: foi uma psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira. Sua obra de destaque é: *Tornar-se negro*, original de 1983, no qual traz um estudo sobre a vida emocional de pessoas negras, elencando os custos emocionais da negação de sua cultura e seu corpo (SANTOS, 1990; FUNDAÇÃO PALMARES, 2008).

Nilma Lino Gomes: Mineira da capital, Belo Horizonte, nascida em 1961. É pedagoga, mestra em Educação e doutora em Antropologia Social. Em seus trabalhos discute temas relativos à diversidade cultural, gênero, relações étnico-raciais, formação de professoras e professores, organização escolar, dentre outros relacionados aos seus eixos formativos. Ocupou nos anos de 2013 e 2014 o cargo de reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), sendo a primeira mulher negra na história do país a exercer a função. Em 2015, tornou-se Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR, futuro Ministério da Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, do governo Dilma Rousseff, onde permaneceu até 2016 (PORTAL LITERAFRO, 2018).

Nísia Floresta (1810-1885): foi uma importante educadora e escritora de seu tempo. Nascida no Rio Grande do Norte, em 1810, dedicou seu trabalho à educação de mulheres e à condição feminina, inclusive fundando uma escola feminina nos idos de 1838, onde ensinava conteúdos como matemática e ciências naturais, em oposição à compreensão da época que admitia apenas o ensino das letras e prendas domésticas. Produzia em suas ações uma ideia de igualdade entre os sujeitos, emancipação feminina e sua liberdade social e política. Entre suas obras estão *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832) e *Opúsculo Humanitário* (1853).

Oyèrónké Oyěwùmí: “Oyèrónké Oyěwùmí é nigeriana, socióloga e professora na Stony Brook University, em Nova Iorque, Estados Unidos. Seus estudos tratam de debates sobre gênero, teoria feminista e globalização, visando discutir a experiência africana a partir de conceitos e epistemologias que estejam ligados a sua cultura. Suas principais obras são: “What Gender is Motherhood?: Changing Yorùbá Ideals of Power, Procreation, and Identity in the Age of Modernity”; “Gender Epistemologies in Africa: Gendering Traditions, Spaces, Social Institutions and Identities” e *African Gender Studies: A Reader; African Women and Feminism: Reflecting on the Politics of Sisterhood* (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2018)”.

Professoras normalistas: conceito referente a mulheres formadas em Escolas Normais, que as formavam para magistérios nos ensinos primário e secundários (SILVA, 2019).

Quebradeiras de coco babaçu: conceito que caracteriza mulheres, muitas de comunidades quilombolas, que tem como atividade econômica a extração e manejo do coco-babaçu, coqueiro comum as regiões dos cocais, os quais produzem derivados, tais como, azeite e óleo de coco, f sabonetes de coco-babaçu e alimentos, como farinha e biscoitos de mesocarpo (ARAÚJO, 2019; SILVA 2019).

Sandra Regina Gomes Bonfim: pedagoga formada pela Universidade Federal do Maranhão, em 2019, dedicou a monografia as memórias e lembranças do EJAI, com alunas e alunos da Escola Maria Alice Machado, na qual atuou no estágio de formação. Mãe de duas mulheres lindas, tem nas veias letras que viram poesias e faz delas seu ofício.

São Luís: Capital do estado do Maranhão, com fundação em 06 de setembro de 1612 encontra-se localizado na ilha de Upaon-Açu, nome de origem indígena cujo significado é ilha grande, no Oceano Atlântico. A região referente a ilha apresenta também as cidades de São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar. De formação indígena, apresenta em sua estrutura e cultura traços representativos de povos africanos escravizados para essa região durante a ocupação portuguesa e francesa, que também determina as características da região. Dentre suas denominações é conhecida como Atenas Maranhense, Capital do Reggae e Ilha do Amor. Informações adicionais: SÃO LUÍS, s/d.

Sirlene Silva: Docente do curso de Pedagogia da UFMA, pesquisadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas - GESEPE/UFMA, membro do GEMGe e ex-coordenadora do GDE/UFMA, Sirlene é doutora em Educação pela USP e mestra em Educação pelo PPGE/UFMA. Atua como professora de Metodologia da Pesquisa, Pesquisa Educacional, Didática e Estágio e dedica-se aos estudos das questões relacionadas à Formação e Prática Docente, Sexualidade, Relações de Gênero, Mulheres e Educação à Distância (CNPq, online).

Sueli Carneiro: Aparecida Sueli Carneiro Jacoel, paulistana, nascida em 24 de junho de 1950, é filósofa, escritora e ativista do movimento antirracista e do movimento social negro. Em seus textos disserta sobre temas como a condição das pessoas negras no Brasil, racismo, sexismo, políticas raciais, juventude negra, mulheres negras, desigualdade etc. É fundadora e atual diretora do Instituto da Mulher Negra Brasileira – Geledés, em 1988, organização da sociedade civil com foco no protagonismo feminino, cujo papel incute a denúncia, o combate, a evidencição e o debate do racismo, as desigualdades e os machismos na sociedade. Sua obra mais recente é *Escritos de uma vida*, de 2018, organizado por Djamila Ribeiro, como inauguração de seu selo editorial, no qual homenageia Sueli, apresentando uma compilação de 20 textos da homenageada (OLIVEIRA, 2020).

Wilson Nonato de Souza (1932-2019): Descendente quilombola nascido em 10 de julho de 1932, no povoado de Santo Antônio dos Pretos, zona rural de Codó, conhecido por Bitá do Barão, em referência a seu encantado foi considerado um dos maiores pai-de-santo brasileiros. O festejo de sua casa, Tenda de Espírita Rainha Iemanjá, acontecia todo mês de agosto e atraía milhares de fiéis e curiosos por seus ritos, do Brasil e de outros países a Codó.

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO OFICINA PEDAGÓGICA

Oficina de saberes

Pesquisadora responsável: Simone Cristina Silva Simões

Objetivos:

- A) Trazer as/aos participantes informações sobre o conceito de gênero e de sexualidade, apresentando suas definições principais;
- B) Evidenciar a presença da temática no espaço escolar; estabelecer um diálogo sobre a relevância da formação de professoras/es, regular ou continuada as discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar, suas dinâmicas de acolhimentos, enfrentamentos e promoção de uma educação assertiva à diversidade.

Procedimentos:

- A) Leitura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).
- B) Recolhimento do TCLE.
- C) Apresentação expositiva do projeto de mestrado em Educação desenvolvido pela mestranda.
- D) Apresentação de conteúdo relacionado ao tema de aula.
- E) Atividade mediada – exercício de captação de conhecimentos prévios das/dos participantes sobre os conceitos *gênero e sexualidade*.
- F) Caixa de dúvidas – esse material tem como função possibilitar um espaço menos intimidador para que as/os alunas/os possam colocar suas dúvidas sobre o tema, sendo essas dedicadas a resposta nos momentos finais da aula.
- G) Atividade mediada – resolução de situações problema - a atividade consiste em apresentar as/aos alunas/alunos situações presentes no cotidiano escolar, com o propósito de promover o debate dos conteúdos trabalhados a partir dos debates sobre possíveis resoluções.

Materiais e recursos:

- a) Exposição: multimídia, notebook, *pendrive* de apresentação.
- b) Atividades: lousa, pincel atômico, papel, caixa de dúvidas, sulfite, caneta.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ (nome completo),
 RG _____, _____ anos (idade),
 endereço _____

_____, estou sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada: ***Concepções de gênero e sexualidade na formação pedagógica***, considerando que, no processo de desenvolvimento da criança e do/a adolescente, as/os professoras/es são significativos/as na sua mediação por estarem presentes na vida desses indivíduos desde a educação infantil, participando tanto de seu desenvolvimento educacional, como também de seu crescimento e amadurecimento, cognitivo, emocional e psicológico, cuja experiência inclui processos de aprendizagem sobre gênero e sexualidade. Dessa forma, fui alertado/a que: 1) o presente estudo tem como **objetivo geral**: Analisar as concepções de gênero e sexualidade presentes na graduação em Pedagogia oferecida pela Universidade Federal do Maranhão, em específico no campus de Codó, pelo prisma das/dos egressas/os recém formadas/os pós reestruturação pedagógica do curso, e suas implicações na formação de professoras/es, mediadoras/es a atrizes/atores das interações sociais no espaço escolar. 2) Com esta pesquisa, alguns **benefícios** podem surgir, tais como: possibilidade de discussão e esclarecimentos de dúvidas acerca dos conceitos de gênero e sexualidade, além da devolutiva da análise e resultados da pesquisa, cópia digitalizada do documento da dissertação. 3) Sobre os **riscos** decorrentes do referido estudo, serão adotados todos os cuidados para evitar situações desconfortáveis e garantir a minha total segurança, respeito e reconhecimento de minha dignidade (resolução 466/2012). Com isso, e de acordo com os ditames da resolução 510/2016, referente às instruções e procedimento de ética na pesquisa, fui esclarecido/a de que:

- Minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.
- Posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e que, por isso, não sofrerei qualquer prejuízo.
- Decidir se minha identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneci as que podem ser tratadas de forma pública.
- Poderei manter contato com a pesquisadora responsável, Simone Cristina Silva Simões, pelo telefone (99) 981009965 e/ ou e-mail: simonecrissimoes@gmail.com, cuja pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

- É assegurada a assistência durante toda pesquisa, visando o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
- Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.
- Qualquer reclamação ou denúncia sobre este estudo devo entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), vinculado à pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação (PPPG) da Universidade Federal do Maranhão, localizada na Avenida dos Portugueses, 1966, Vila Bacanga, São Luís/MA – pelo telefone (98)3272-8708 ou e-mail: **cepufma@ufma.br, nos horários de 8 as 12 horas/ 14 as 18 horas, em dias úteis.**

Enfim, tendo sido orientado/a quanto ao meu envolvimento, nesta pesquisa, e compreendido a sua natureza e o seu objetivo, manifesto meu livre consentimento em participar de modo voluntário, deste estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Codó, _____ de _____ de 2019.

Nome e assinatura participante

Nome(s) e assinatura(s) da pesquisadora responsável

TESTEMUNHAS:

Presenciamos a solicitação de consentimento da pesquisa intitulada: ***Concepções de gênero e sexualidade na formação pedagógica*** e a autorização do/a participante em colaborar com este estudo.

Nome _____ RGnº _____

Assinatura: _____

Nome _____ RG _____

nº _____

Assinatura: _____

—

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SÓCIO ECONÔMICO

Prezada/o,

O questionário a seguir faz parte dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa intitulada: **Concepções de gênero e sexualidade na formação pedagógica** e visa descrever o perfil das/dos participantes, desta pesquisa. Assim, solicitamos que marque com um X ou responda as opções que lhes são apresentadas, conforme abaixo:

DADOS PESSOAIS

- *Nome completo:* _____
 - *Local de nascimento:* _____ *UF:* _____
 - *Cidade atual:* _____
 - *Idade:*
 - H) (☐) Menor que 18 anos
 - I) (☐) Entre 18 e 25 anos
 - J) (☐) Entre 26 e 34 anos
 - K) (☐) Entre 35 e 40 anos
 - L) (☐) Entre 41 e 50 anos
 - M) (☐) Mais de 50 anos
-

- *Dados identitários quanto ao Gênero:*

- a) (☐) Masculino
 - b) (☐) Feminino
 - c) (☐) Outro: _____
-

- *Pertencimento racial – Cor a qual você se considera (conforme o IBGE)*

- a) (☐) Branco
 - b) (☐) Pardo
 - c) (☐) Preto
 - d) (☐) Amarelo
 - e) (☐) Indígena
-

- *Estado civil:*

- C) (☐) Solteira(o)
 - D) (☐) Casada(o)
 - E) (☐) Em união civil estável
 - F) (☐) Viúvo
 - G) (☐) Outros _____
-

- *Pessoas que vivem na residência:*

- c) (☐) Vivo sozinho(a)
- d) (☐) Vivo com meu pai/mãe
- e) (☐) Vivo com companheira(o)/esposa(o)
- f) (☐) Vivo com filhos/enteados

- g) () Vivo com outros parentes (tia (o), primas(os), etc)
h) () Vivo com amigas(os)
-

- ***Quantas pessoas vivem com você?***

- a) () moro sozinho (o).
b) () 1 a 3 pessoas.
c) () 4 a 6 pessoas.
d) () 7 a 9 pessoas.
e) () 10 pessoas ou mais.
-

DADOS ECONÔMICOS

10. Somando a renda de todas as pessoas que vivem com você, qual a renda média mensal da residência?

- a) () Nenhuma renda.
b) () Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00).
c) () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,01 até R\$ 2.994,00).
d) () De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,01 até R\$ 5.998,00).
e) () De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.998,01 até R\$ 8.982,00).
f) () De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.982,01 até R\$ 11.976,00).

SOBRE SUA PRODUÇÃO DISCENTE

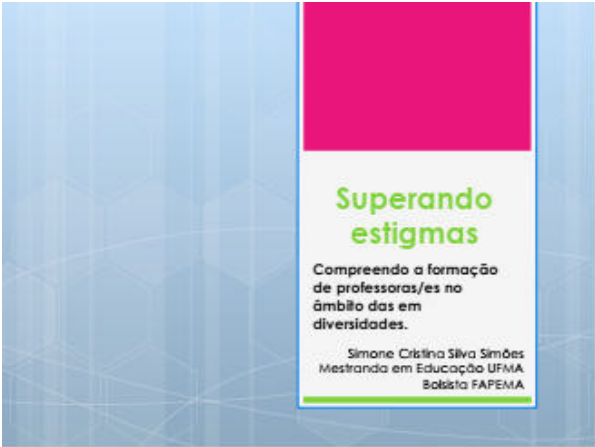
11. Qual a temática de sua pesquisa? O que te motivou a desenvolvê-la?

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da (o) participante: _____

Data: Codó ____/____/2019

APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO DE SLIDES OFICINA PEDAGÓGICA



Superando estigmas

Compreendo a formação de professoras/es no âmbito das em diversidades.

Simone Cristina Silva Simões
Mestranda em Educação UFMA
Bolsista FAPEMA

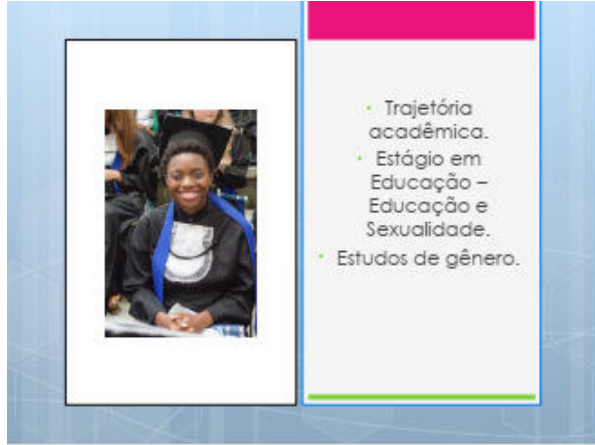


Meu lugar de fala

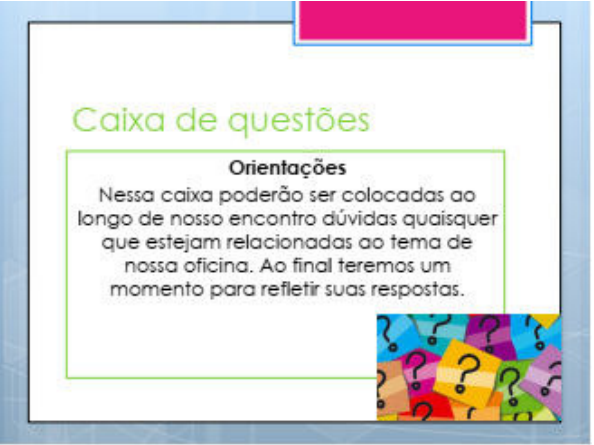
- Formação
- Vivência
- Intelectualidade

Concepções de gênero e sexualidade na formação pedagógica

Foto: Djanilla Ribeira - Ilustração e jornalista
Fonte imagem: <http://agenciafolec.com.br/agenciafolec/wp-content/uploads/2019/04/WhatsApp-image-2019-04-04-at-14-42-34.jpeg>




- Trajetória acadêmica.
- Estágio em Educação – Educação e Sexualidade.
- Estudos de gênero.

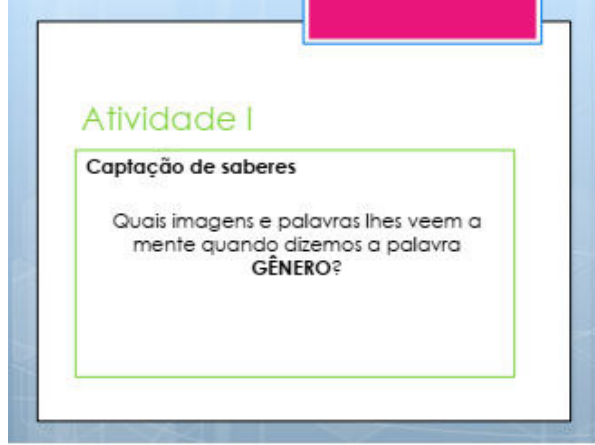


Caixa de questões

Orientações

Nessa caixa poderão ser colocadas ao longo de nosso encontro dúvidas quaisquer que estejam relacionadas ao tema de nossa oficina. Ao final teremos um momento para refletir suas respostas.

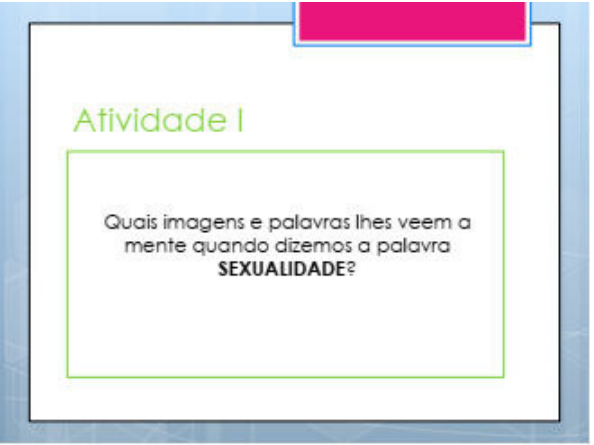




Atividade I

Captação de saberes

Quais imagens e palavras lhes veem a mente quando dizemos a palavra **GÊNERO**?



Atividade I

Quais imagens e palavras lhes veem a mente quando dizemos a palavra **SEXUALIDADE**?

Concepções de Gênero e Sexualidade na Formação Pedagógica

- Porque? (a motivação de pesquisa).
- Para que? (os objetivos e expectativas da pesquisa).
- Como? (os procedimentos de pesquisa).

Sobre os conceitos da pesquisa

Sexualidade

- ▢ Algo da ordem do desenvolvimento psíquico dos sujeitos.
- ▢ Algo da relação com a cultura.
- ▢ Estabelece relações de poder e hierarquia.
- ▢ Controle dos corpos e dos sujeitos.

Referência: História da Sexualidade I – A vontade de saber, 2011
Foto: Michel Foucault (1926-1984)



Sobre os conceitos da pesquisa.

Gênero

- ▢ Construção social.
- ▢ Segue muitas vezes padrões normativos.
- ▢ Categoria de análise

Referência: Gênero: uma categoria útil de análise histórica,
1995.
Foto: Joan Wallach Scott - Historiadora



A lugar das professoras/r

- A relevância de uma formação que traga o respeito como forma motriz.
- Professoras/es como atores principais dessa ação.

Formação continuada: GDE (Gênero e Diversidade na Escola)



GDE

“A realização deste curso é resultado da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAJ/IIIS/ UERJ)”.

Fonte: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEFESIC; Brasília : SPMA, 2009.

GDE

"O objetivo do projeto é ousado: contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela".

GDE

- Primeira versão em 2006, nas cidades de Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu.
- Alcançou 1200 docentes de 5ª a 8ª séries.

GDE

"Desde 2008, o curso Gênero e Diversidade na Escola é oferecido por meio de edital da SECAD/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que queiram ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Assim, o GDE passa a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC [...]".

Atividade II – Situações projetivas

- A atividade consiste na dramatização de situações existentes no cotidiano escolar relacionados aos temas trabalhados até aqui.
- O objetivo principal dessa atividade está na assimilação dos conteúdos e produção de debate sobre nossas condutas pessoais e profissionais acerca das situações-problemas.

Situação 1

Ívelina chega até a sala da coordenação de curso visivelmente abatada. Relata na última semana, ter sido alvo de críticas dos colegas e, naquele dia, se deparou com seu nome escrito na lousa seguida de uma palavra ofensiva. Ívelina explica que essa situação começou depois de algumas pessoas saberem sobre ela já ter beijado três garotos de sua turma.

O que podemos refletir dessa situação? Como ela poderia ser trabalhada na escola?

Situação 2

Raul é chamado a diretoria acusado de ter espalhado uma foto de uma colega de turma com os seios à mostra.

Questionado sobre os motivos de seu ato, Raul relata que era uma brincadeira, a mesma se ofereceu e já ficava com vários meninos na escola mesmo, então não via problemas em ter compartilhado a imagem com alguns amigos. Como podemos refletir essa situação? Como ela pode ser trabalhada na escola?

Situação 3

Ao final da aula, durante a organização da sala para a hora do intervalo, a professora pede a Jonas para varrer o chão e colocar os papéis no lixo. Visivelmente irritado, o menino começa a chorar dizendo que não quer fazer uma coisa pra meninas...

Como podemos refletir essa situação? Como trabalhar com o aluno diante de sua reação?

Situação 4

A mãe de Camile vem até a coordenadora da escola para solicitar a transferência de sua filha para outra turma do sexto ano. Indagada sobre o motivo da solicitação, a mesma relata que sua filha está muito próxima de uma colega que anda sempre de cabelo curto e se comporta de uma jeito meio "masculino", e, por precaução a boa conduta da filha prefere sua mudança de turma, já que ela é muito nova pra saber sobre essas modernidades...

Como podemos refletir essa situação? Como trabalhar essa situação com a mãe e com a escola?

Situação 5

Célia, a professora do segundo ano tem notado mudanças no comportamento de Lúcia nas últimas semanas. Percebe que a menina está mais colada, as vezes chega sonolenta na sala, se chateia e chora com qualquer comentário de algum coleguinha sobre ela e tem ficado por último a sair ao final do dia, onde fica cabibbaixa e abraçada a ela até a chegada de algum responsável.

Em conversa com a coordenadora pedagógica, Célia juntou elementos para acreditar que Lúcia estava passando por uma situação de abuso familiar.

Como podemos refletir essa situação? Como a professora e a escola podem agir diante de situações como essas?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

**UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Concepções sobre Sexualidade na Formação Pedagógica.

Pesquisador: SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17671119.7.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: FUNDACAO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DO MARANHAO -
FAPEMA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.875.279

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho possui como objetivo analisar as concepções de gênero e sexualidade presentes na graduação em Pedagogia oferecida pela Universidade Federal do Maranhão, em específico no campus de Codó, pelo prisma das/dos egressas/os recém formadas/os pós reestruturação pedagógica do curso, e suas implicações na formação de professoras/es, mediadoras/es e atrizes/atores das interações sociais no espaço escolar. Alinha-se as perspectivas teóricas pós estruturalistas e se fundamenta metodologicamente a partir da teoria pós crítica com ênfases na decolonialidade. Tem como procedimentos metodológicos, a pesquisa documental e empírica, com a produção de oficina e entrevista com as/os participante, utilizando como recurso analítico a análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as concepções de gênero e sexualidade presentes na graduação em Pedagogia oferecida pela Universidade Federal do Maranhão, em específico no campus de Codó, pelo prisma das/dos egressas/os recém formadas/os pós reestruturação pedagógica do curso, e suas implicações na formação de professoras/es, mediadoras/es e atrizes/atores das interações sociais no espaço escolar.

Objetivo Secundário:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1968 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 3.675.279

- A) Desenvolver estudos sobre gênero e sexualidade na formação pedagógica.
- B) Analisar, no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, UFMA, campus Codó, o conteúdo referente a gênero e sexualidade.
- C) Identificar, nos conteúdos apresentados pelos discursos das egressas/os, suas concepções sobre os estudos de Gênero e Sexualidade em sua formação discente.
- D) Apontar, nas monografias defendidas pela primeira turma do atual ciclo do curso de Pedagogia, Campus Codó, concepções de Gênero e Sexualidade.
- E) Compreender, a partir da análise de conteúdo, as possíveis contribuições da presença desses estudos, assim como os possíveis enredos gerados pela falta destes, na formação, projetando uma perspectiva futura perspectiva de atuação profissional na Educação Básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Possível desconforto em responder as questões da entrevista e/ ou participar das atividades ocorridas em oficina.

Benefícios:

Possibilidade de discussão e esclarecimentos de dúvidas acerca dos conceitos de gênero e sexualidade, além da devolutiva da análise e resultados da pesquisa, cópia digitalizada do documento da dissertação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa esta bem elaborada e com todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram acatadas e corrigidas e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1968 CEB Velho
 Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

**UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO**



Continuação do Parecer: 3.675.279

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1189146.pdf	21/10/2019 02:48:49		Aceito
Outros	Lattes_SCSS_10_2019.pdf	21/10/2019 02:46:46	SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.docx	21/10/2019 02:38:44	SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	Aceito
Orçamento	cronograma_atv_financieiro.docx	21/10/2019 02:38:30	SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_detalhado_PB.docx	21/10/2019 02:36:44	SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	Aceito
Outros	questionario_socioeconomico_novo.docx	08/07/2019 13:19:05	SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacao_Uso_imagem_novo.doc	08/07/2019 13:18:33	SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao.pdf	08/07/2019 13:17:17	SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_pb.pdf	26/06/2019 13:49:27	SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	Aceito
Cronograma	Planejamento_2018_2020.doc	11/06/2019 19:23:38	SIMONE CRISTINA SILVA SIMOES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 31 de Outubro de 2019

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

**ANEXO B – ATA DE APROVAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA –
UFMA CODÓ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís – Maranhão.

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO COLEGIADO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

As seis horas do dia dezenove de junho de dois mil e dezenove, na sala de projetos do Curso de Pedagogia do Campus de Codó, situado na Av. Dr. José Anselmo, 2008, Bairro São Benedito, nesta cidade de Codó-MA, realizou-se a reunião de Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus VII-Codó, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, sob a presidência da Coordenadora do Curso, Professora Ma. Kelly Almeida de Oliveira, com a presença dos docentes: Luís Henrique Serra, Franciele Monique Scopete, Maria Evelta dos Santos e a técnica administrativa Juscane Martins Ribeiro. A Coordenadora cumprimentou a todos e deu por aberta a sessão, apresentando os pontos de pauta da reunião, a saber: **1. Correção dos PID's 2019.1 no sistema em virtude de liberação do processo de afastamento da Prof. Severina;** A professora Kelly explicou ao colegiado que os PID's precisam ser corrigidos e homologados para que seja liberado o processo de afastamento da Profa. Severina, e que assim a Coordenação consiga solicitar o seletivo para professor substituto que expira no prazo de 21/06/2019. Em anexo o despacho da Profa. Dourivan explicando os erros e solicitando as correções. O PID's que estão com a carga horária de ensino abaixo do exigido na Resolução 1.819/ 2019 de no mínimo 8 horas semanais são: Prof. Luís, Profa. Severina e Profa. Kelly. O colegiado decidiu responder ao despacho com as justificativas (o Prof. Luís está com a Coordenação da Especialização, a Profa. Severina com a Coordenação do PIBID e a professora Kelly é a atual coordenadora do curso de pedagogia), pois como estamos no final do período letivo é impossível alterar a carga horária de ensino agora. A coordenação e todo seu corpo docente se comprometeram a seguir plenamente a Resolução 1819/2019 no próximo período (2019.2). **2. Solicitação de pesquisa da mestranda Simone Cristina Silva Simões;** A mestranda está realizando a pesquisa "Saberes discentes: Concepções sobre gênero e sexualidade na formação pedagógica" e solicita livre acesso para aquisição de dados do Curso de Pedagogia Campus Codó, o colegiado aprovou sem ressalvas. Em seguida, a Professora Kelly agradeceu a presença de todos e deu por encerrada a sessão, da qual, para constar, eu, Juscane Martins Ribeiro, secretária da reunião, lavrei a presente ata que, se

Consolidar
avancos
e vencer
desafios

Campus de Codó – Prédio II – GABINETE DA DIREÇÃO
Avenida Dr. José Anselmo, 2008 - Codó - MA - CEP: 65400-000
Fone: (98) 3272- 9779 / 3272- 9775

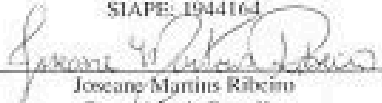


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

aprovada, será assinada pelo Presidente do Colegiado e demais presentes, Codó/MA, 19 de junho de 2019,

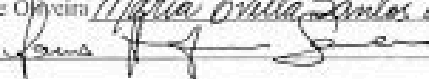

 Profa. Mo' Kelly Almeida de Oliveira
 Coordenadora do Curso de Pedagogia
 SIAPE: 1944164


 Joseane Martins Ribeiro
 Secretária da Reunião
 SIAPE: 3030819

Docentes:

Franciele Monique Scopete dos Santos 

Maria Evelta Santos de Oliveira 

Luís Henrique Serra 

Consolidar
avancos
e vencer
desafios

Campus de Codó - Prédio II - GABINETE DA DIREÇÃO
 Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000
 Fone: (98) 3272- 9779 / 3272- 9775