

PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS: AS CONFIGURAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA

BEYOND APPEARANCES: THE CONFIGURATIONS OF GENDER AND SEXUALITY IN AN INITIAL TRAINING CURRICULUM FOR MATHEMATICS TEACHERS

123

Igor Micheletto Martins¹

*Doutorando em Educação para a Ciência
Universidade Estadual Paulista/FC – Bauru
igor.micheletto@unesp.br*

Harryson Júnio Lessa Gonçalves²

*Doutor em Educação Matemática
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
harryson.lessa@unesp.br*

Ana Lúcia Braz Dias³

*Doutora em Educação Matemática
Indiana University
dias1al@cmich.edu*

Resumo: A presente investigação qualitativa foi guiada pela inquietação em saber como se estruturam as questões de gênero e sexualidade no processo de formação inicial de professores/as de matemática de uma universidade virtual do estado de São Paulo, no Brasil. Para tanto, a investigação tencionou analisar o processo de formação inicial desses/as futuros/as professores/as para as relações de gênero e diversidade sexual, caracterizando os aspectos conceituais sobre gênero e sexualidade presentes no projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática e identificando os momentos e espaços presentes no processo de formação. Assim, essa investigação foi realizada por meio de análises documentais pautadas na hermenêutica. Foram analisados os currículos prescritos e moldados acerca do problema, tais como pareceres, deliberações, diretrizes curriculares nacionais, plano de desenvolvimento institucional da universidade, projeto político pedagógico do curso e regulamento de estágios. A temática surge nos documentos curriculares analisados de forma tímida e discreta, sem amparo conceitual. A análise hermenêutica desses documentos possibilitou traçar possibilidades para o

¹ Licenciado em Ciências Biológicas (UNESP/FEIS – Ilha Solteira. Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP/IBILCE – São José do Rio Preto).

² Livre-docente em Didática e Currículo (UNESP/FEIS – Ilha Solteira). Mestre em Educação (UnB) e Licenciado em Pedagogia (UnB). Professor Associado da Universidade Estadual Paulista (UNESP/FEIS – Ilha Solteira).

³ Licenciada em Matemática (UnB). Professora da Central Michigan University (CMU/EUA)

Fecha recepción: 1 de julio de 2021

Fecha aceptación: 5 de agosto de 2021



desenvolvimento das relações de gênero e diversidade sexual no curso investigado. Corroborase, assim, com a necessidade de pesquisas sobre formação inicial de professores/as de matemática para as relações de gênero e diversidade sexual.

Palavras-chave: análise curricular, hermenêutica, educação matemática, diferença, identidade.

Resumen: La investigación cualitativa está guiada por la preocupación de conocer cómo se estructuran las cuestiones de género y sexualidad en el proceso de graduación de futuros profesores/as de matemática, en una universidad virtual en el estado de São Paulo, Brasil. La investigación estaba dirigida a analizar el proceso de formación inicial de estos/as futuros/as profesores/as para las relaciones de género y la diversidad sexual, caracterizando los aspectos conceptuales de género y sexualidad presentes en el proyecto pedagógico de la licenciatura en matemática e identificando los momentos y espacios presentes en la formación. Así, esta investigación fue realizada mediante análisis documentales basados en la hermenéutica. Se analizaron los currículos planteados y configurados en torno a la problemática, como opiniones, deliberaciones, lineamientos curriculares nacionales, plan de desarrollo institucional de la universidad, proyecto político pedagógico del curso y normativas de pasantías. El tema aparece en los documentos analizados de forma tímida y discreta, sin apoyo conceptual. El análisis hermenéutico de estos documentos permitió dibujar posibilidades para el desarrollo de las relaciones de género y diversidad sexual en el curso investigado. Teniendo así la necesidad de investigaciones sobre formación inicial de maestros/as de matemática para las relaciones de género y la diversidad sexual.

Palabras claves: análisis curricular, hermenéutica, educación matemática, diferencia, identidad

Abstract: This qualitative research was guided by the concern of knowing how gender and sexuality issues are structured in the process of initial training of mathematics teachers of a virtual university in the state of São Paulo, Brazil. To do so, the investigation intended to analyze the process of initial training of these future teachers for gender relations and sexual diversity, characterizing the conceptual aspects of gender and sexuality present in the pedagogical project of the undergraduate course in mathematics and identifying the moments and spaces present in the training process. Thus, this investigation was conducted through documentary analysis based on hermeneutics. The prescribed and shaped curricula about the problem were analyzed, such as opinions, deliberations, national curricular guidelines, the university's institutional development plan, the course's political pedagogical project, and internship regulations. The theme appears in the analyzed curricular documents timidly and discretely, without conceptual support. The hermeneutic analysis of these documents made it possible to outline possibilities for the development of gender relations and sexual diversity in the investigated course. Thus, it corroborates the need for research on initial training of mathematics teachers to address gender relations and sexual diversity.

<p>Keywords: curriculum analysis, hermeneutics, mathematics education, difference, identity.</p>

CONTEXTUALIZANDO...

O presente artigo é fruto de uma dissertação de mestrado que tencionava analisar o processo de formação inicial de professores/as de matemática para as relações de gênero e diversidade sexual na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), caracterizando aspectos conceituais sobre tal temática presentes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e identificando os momentos e os espaços na formação inicial de professores/as para lidar com a problemática no cotidiano escolar (Martins, 2020).

Assim como na dissertação, o trabalho em tela caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa. Como artimanhas para o desenvolvimento dos objetivos, utilizou-se a perspectiva de análise documental de Cellard (2014) para compreender as incompletudes e imprecisões dos documentos analisados, avaliando-os pela ótica da criticidade. Utilizou-se também a análise hermenêutica de Ricoeur (1990) para interpretar o mundo constituído pelos documentos curriculares selecionados e a compreensão das autoras perante esses documentos. Ou seja, a interpretação dos documentos foi realizada a partir da posição de *ser-no-mundo* das autoras, balizando a carga teórica que constituiu o trabalho de dissertação e o saber pela experiência nos termos de Larrosa Bondía (2002).

Desse modo, constatou-se que o currículo, segundo Sacristán (1998), se constitui a partir do entrelaçamento de influências e de campos de atividade inter-relacionados e diferenciados, se caracterizando em níveis ou fases na objetivação do significado do currículo. Neste viés, o foco da investigação foram os currículos prescritos e moldados. Os currículos prescritos são as prescrições e/ou as orientações sobre o conteúdo do currículo e servem como elementos para a elaboração de materiais, para o controle do sistema e entre outros aspectos. Já os currículos moldados são caracterizados como planos e/ou programações de ensino construídos pelos/as professores/as – agentes ativos e decisivos na concretização dos conteúdos e significados dos currículos. Esses currículos são moldados a partir da cultura profissional dos agentes ativos (Sacristán, 1998).

Ainda, buscou-se traçar possibilidades que esses currículos prescritos e moldados possam oferecer para que os/as professores/as de matemática estabeleçam conversas complicadas, no sentido de Pinar (2016), sobre gênero e sexualidade.

As relações de gênero e diversidade sexual foram compreendidas nos termos de Butler (2003). Para a autora, o gênero é produzido de forma performativa e compelido pelas práticas regulatórias do que ela chama de coerência de gênero. A coerência de gênero está baseada na inteligibilidade – oriunda da matriz da heterossexualidade compulsória – entre sexo, gênero e desejo. A partir dessa coerência, captou-se que uma análise de gênero não pode ser descolada de uma análise de sexualidade. Por conta deste viés, foram analisadas às relações de gênero e diversidade sexual sendo compreendidas como identidades sexuais e de gênero definidas e compostas por meio das relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade, sendo que a escola está incluída em tais redes de poder (Louro, 2018).

Sendo assim, antes de iniciar a análise dos documentos relacionados à Univesp, foram analisados os documentos relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – a dizer, pareceres e resoluções emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – e aqueles relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática – a dizer, pareceres e resoluções emitidos pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE. Esses documentos são basilares para a construção e o desenvolvimento de um curso de formação inicial de professores/as de matemática no Brasil, caracterizando-se como currículos prescritos.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

126

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica surgiram como uma proposta do Ministério da Educação (MEC) em maio de 2000 e foram formulada por um grupo de trabalho constituído pelo coordenador geral Dr. Ruy Leite Berger Filho, também Secretário de Educação Média e Tecnológica, e por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior (Parecer CNE/CP n. 9, 2001).

Dessa forma, ao receber essa proposta de diretrizes, o Conselho Nacional de Educação (CNE), durante a reunião do Conselho Pleno (CP) ocorrida no mês de julho de 2000, decidiu constituir uma comissão bicameral para analisar essa proposta do MEC. A comissão bicameral designa uma composição por duas câmaras: Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES). Assim, essa comissão foi composta por conselheiros dessas duas câmaras. Ocorreram, entre os meses de agosto de 2000 a maio de 2001, 21 reuniões em conjunto com os integrantes do grupo de trabalho que redigiram a proposta (Parecer CNE/CP n. 9, 2001).

Além disso, a proposta foi submetida a uma apreciação cultural da comunidade educacional, destrinchada em cinco audiências públicas regionais (as cidades em que ocorreram as reuniões foram Belém, Goiânia, Porto Alegre, Recife e São Paulo), e uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional que ocorreram todas na cidade de Brasília, em datas diferentes (Parecer CNE/CP n. 9, 2001).

As diretrizes brasileiras para a formação de professores da educação básica surgem em um contexto de democratização do acesso à educação básica e a sua melhoria, bem como o contexto do avanço da informação e da comunicação e as possíveis alterações que provocam na convivência social, no exercício da cidadania e na organização do trabalho. Nesse sentido, o avanço na educação básica provocava um certo contraste com a formação de professores, que estava estagnada em um formato tradicional. Para tanto, surge a necessidade de pensar em uma base comum de formação docente, expressa em diretrizes. Base essa que será obrigatória para todos os cursos de formação de professores em nível superior. Cabe destacar que essas diretrizes serão flexíveis a ponto de acolher diferentes desenhos institucionais (Parecer CNE/CP n. 9, 2001).

A história do documento curricular intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura,

graduação plena, tem início com a homologação do Parecer n. 9, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, o qual carrega o projeto de resolução das diretrizes (Parecer CNE/CP n. 9, 2001).

O Parecer CNE/CP n. 9 (2001) apresenta diversas vezes o termo ‘diversidade’ sempre em conjunto com outros termos, como diversidade social, diversidade cultural, diversidade dos alunos. É válido destacar o segundo artigo do projeto de resolução desse parecer, que dispõe formas de orientação a serem consideradas para a organização curricular da formação de professores no Brasil, e uma dessas formas é o acolhimento e o trato da diversidade. No mais, esse parecer não apresenta o termo gênero e apresenta uma vez o termo sexualidade atrelado ao cumprimento dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Observa-se também que o termo diversidade se refere, na maioria das vezes, à uma diversidade de faixa etária em relação a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com enfoque na inclusão de pessoas com deficiência.

Em seguida, surgem os seguintes pareceres: Parecer CNE/CP n. 21 (2001); Parecer CNE/CP n. 27 (2001); e Parecer CNE/CP n. 28 (2001). Em suma, esses pareceres estabelecem a carga horária dos cursos de formação de professores. Com relação ao gênero e sexualidade, esses pareceres praticaram o silêncio. De certa forma, essa ação de pôr em vigor a carga horária desses cursos por meio de pareceres e resolução já estava prevista no artigo 12 do Parecer CNE/CP n. 9 (2001).

Têm-se ainda a publicação da Resolução do CNE/CP n. 1 (2002), no dia 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Comparada com o projeto de resolução, no Parecer CNE/CP n. 9 (2001), e considerando a alteração prevista no Parecer CNE/CP n. 27 (2001), essa Resolução não possui demais alterações. A situação é semelhante em relação a Resolução CNE/CP n. 2 (2002), publicada em 19 de fevereiro de 2002, que ao instituir a duração e a carga horária para os cursos de licenciatura, não sofreu alterações em comparação com o Parecer n. 28 (2001).

Para tanto, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica promulgada em 2002, os cursos de formação de professores/as da Educação Básica no Brasil devem apresentar uma integralização de, no mínimo, 2.800 horas de articulação entre teoria e prática. Dentro desta carga horária, 400 horas devem ser destinadas ao estágio curricular supervisionado – apresentadas a partir do início da segunda metade do curso – e 1.800 horas de aula devem ser destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. O restante da carga horária é destinado às horas de práticas como componente curricular e outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais (Resolução CNE/CP n. 2, 2002).

Os documentos – pareceres e resoluções – apresentados identificam um cenário, cujas temáticas de gênero e de sexualidade permanecem excluídas das diretrizes que regem a formação de professores.

Com o intuito de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de todos os níveis da Educação Básica, acompanhada de um longo processo de discussões, surge uma proposta de resolução, em 2015, que realizará alterações na Resolução

CNE/CP n. 1 (2002) – resolução que era vigente para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Parecer CNE/CP n. 2 (2015), que previa essa proposta de resolução, foi aprovado, e a Resolução CNE/CP n. 2 (2015) foi publicada.

No quesito das relações de gênero e da diversidade sexual, o Parecer CNE/CP n. 2 (2015) apresenta termos que remetem a discussão dessa temática, como este trecho logo nas primeiras páginas do documento:

Assim, o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (Parecer CNE/CP n. 2, 2015, p. 9)

Além desse trecho, há outros pontos em que o parecer delimita a discussão para as relações de gênero e de diversidade sexual como necessária para a formação inicial e continuada de professores, destacando que os alunos egressos desses cursos devem ser conduzidos para consolidar uma educação inclusiva e que respeite as diferenças. O surgimento da temática, em comparação com os pareceres que favoreceram a publicação das resoluções que instituem as Diretrizes de 2002, marca o início de uma formação de professores que reconhece a importância de discutir as questões de gênero e sexualidade (Parecer CNE/CP n. 2, 2015).

Enquanto isso, a Resolução CNE/CP n. 2 (2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, revoga as Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e n. 2/2002. Em relação às questões de gênero e sexualidade, a Resolução reconhece a importância das discussões que cerceiam tais questões, no mesmo sentido que o parecer antecedente a ela.

É relevante destacar o parágrafo segundo do artigo 13, que aponta as direções que a estrutura e o currículo da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, devem tomar:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Resolução CNE/CP n. 2, 2015, p. 11)

A Resolução CNE/CP n. 2 (2015) informa um prazo de dois anos para os cursos que se encontram em funcionamento se adequem às configurações previstas no documento, a contar da data da publicação. No entanto, esse prazo foi alterado três vezes, por meio de pareceres e resoluções, resultando que o ano de 2019 seria o ultimato para os cursos adaptarem-se.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada promulgada em 2015, prevê a carga horária mínima de 3.200 horas para a estrutura e currículo dos cursos de formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior. Desta carga horária mínima, 400 horas devem ser dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na Educação Básica enquanto que, pelo menos, 2.200 horas devem ser dedicadas às atividades formativas. O restante da carga horária deve ser destinado às horas de prática como componente curricular e atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

Em 20 de dezembro de 2019, publicou-se a Resolução CNE/CP n. 2 (2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e, conseqüentemente, revoga a resolução anterior. Os cursos de formação inicial de professores que não se adequaram a antiga resolução, e até mesmo os que se adequaram, devem se preocupar agora com a adequação dessa nova resolução vigente.

O Parecer CNE/CP n. 22 (2019) expressa que a Resolução CNE/CP n. 2 (2019) surge com o intuito de cumprir o parágrafo oitavo do artigo 62 da Lei 13.415, no qual fica claro que os currículos dos cursos de formação docente devem ser articulados e fundamentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, de modo específico, a construção dos referenciais para a formação docente tem a necessidade de dialogar com as dez competências gerais da BNCC.

Para tanto, a Resolução CNE/CP n. 2 (2019) prevê alterações na carga horária e estabelece competências gerais e específicas que direcionam os cursos de formação docente. Essas competências gerais e específicas constituem uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Com relação à carga horária dos cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, esses devem contemplar 3.200 horas organizadas em três grupos. O grupo I deve apresentar 800 horas para a base comum de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e aqueles que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e práticas educacionais. O grupo II deve apresentar 1.600 horas destinadas a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos. O grupo III deve apresentar 800 horas de prática pedagógicas – dessas, 400 horas devem ser destinadas para o estágio supervisionado em situação real de trabalho em escola.

No tocante às questões de gênero e de sexualidade, tanto o parecer quanto a resolução são marcados pela ausência dos termos gênero e sexualidade. Essa situação é convergente com a decorrente ojeriza, presente no atual contexto sócio-político brasileiro, aos termos que cerceiam as discussões dessa temática. Ao passo que, o termo diversidade está presente nos documentos, como mostra a oitava e a nona competência geral da base de formação docente:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (Resolução CNE/CP n. 2, 2019, p. 11)

Dessa forma, a Resolução CNE/CP n. 2 (2019), em comparação com a Resolução CNE/CP n. 2 (2015), é marcada pela ausência absoluta dos termos gênero e sexualidade podendo se caracterizar, assim, como um grande retrocesso no que toca a formação de professores para as questões de gênero e sexualidade.

Além disso, é de extrema importância ressaltarmos que todos os pareceres analisados, tanto os que fundamentam as resoluções quanto os que alteram as mesmas, não caracterizam em nenhum momento o conceito de diversidade, muito menos os conceitos de gênero e sexualidade. Nesse contexto, torna interessante lembrar o aviso de Silva (2014) perante a utilização da diversidade como apenas uma celebração do diverso e do diferente, sem problematizar de fato os impactos da diferença e do sistema binário que ela congrega em nossa sociedade.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE MATEMÁTICA

No dia 18 de fevereiro de 2003 surge a Resolução CNE/CES n. 3, estabelecendo as Diretrizes Curriculares para os cursos de matemática. Essas Diretrizes orientam a formulação do projeto pedagógico dos cursos de matemática na modalidade bacharelado e na modalidade licenciatura (Resolução CNE/CES n. 3, 2003).

A Resolução CNE/CES n. 3 (2003) orienta que a carga horária da formação do licenciado em matemática deverá cumprir o que está previsto na Resolução CNE/CP n. 2 (2002). É necessário reiterar que a resolução, que institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, não apresenta nenhum aspecto de formação de professores para as questões de gênero e de sexualidade (Resolução CNE/CES n. 3, 2003).

Ainda, é relevante apontar que as Diretrizes Curriculares para os cursos de matemática é conteúdo integrante do Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, não da Resolução CNE/CES n. 3/2003. Nesse sentido, tal parecer expressa que as diretrizes intencionam orientar e transformar a formação do bacharel e do licenciado em matemática, bem como assegurar que os egressos desses cursos sejam preparados de forma adequada para uma carreira (Parecer CNE/CES n. 1302, 2001).

Para tanto, o parecer orienta quanto ao perfil dos formandos, as competências e as habilidades que esses cursos devem seguir e cumprir, a estrutura do curso, os conteúdos curriculares tanto do bacharel quanto da licenciatura, o estágio e atividades complementares (Parecer CNE/CES n. 1302, 2001).

Contudo, em relação ao gênero e a sexualidade, a resolução e o parecer não apresentam nenhum termo relacionado à temática. Assim como Rands (2009) aponta em

seus achados, a matemática continua sendo a área que não ousa se pronunciar sobre as relações de gênero e a diversidade sexual.

No entanto, faz-se necessário que a formação de professores de matemática se estruture também a partir de uma preocupação com as relações de gênero e diversidade sexual, visto que a matemática pode se tornar um meio em que preconceitos e discriminações são reiterados, um meio para acusar que é um espaço permitido somente às masculinidades e para afirmar binarismos e categorizações.

AS CONFIGURAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA UNIVESP

131

A Univesp é a universidade estadual paulista mais recente, em comparação com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Essa jovem universidade foi criada por meio da Lei n. 14.836, de 20 de julho de 2012, que instituiu a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Universidade Virtual do Estado de São Paulo [UNIVESP], 2018).

Nesse sentido, a Univesp é uma instituição de educação a distância, mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, e tem como objetivo o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, é uma universidade dedicada à formação de educadores, com vistas a universalização do acesso à educação e o enfoque na educação para a cidadania. Possui autonomia administrativa e de gestão financeira, bem como didático-científica e patrimonial (UNIVESP, 2018).

A história da respectiva universidade tem início com o Programa Univesp, criado por meio do Decreto n. 53.536, de 9 de outubro de 2008. O Programa Univesp surge com o intuito de suprir o aumento de vagas públicas no ensino superior do estado de São Paulo, cumprindo assim o Plano Nacional de Educação. Para cumprir tais intencionalidades, as ações foram empreendidas em conjunto com as Faculdades de Tecnologia de São Paulo (FATEC), as duas Faculdades de Medicina ligadas à extinta Secretaria de Ensino Superior do Estado, a Fundação Padre Anchieta, a Imprensa Oficial e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado (UNIVESP, 2018).

O Programa serviu para incentivar e viabilizar ações relacionadas à educação a distância, contratando um corpo técnico-administrativo e utilizando as instalações físicas das instituições conveniadas. Assim, em 2009, o Programa Univesp ofereceu um montante de vagas para os cursos de Inglês e Espanhol em nível básico destinado para estudantes do Centro Paula Souza. Em 2010, o Programa ofereceu uma quantia específica de vagas para o curso de Pedagogia, fruto de um convênio com a Unesp. No ano de 2011, ofereceu vagas para o curso de Especialização em Ética, Valores e Cidadania. Durante o período de 2011 a 2013, em convênio com a Universidade de São Paulo, o Programa ofereceu um montante de vagas para o curso de Licenciatura em Ciências. Ainda, este mesmo programa desenvolveu materiais para o curso de Gestão Empresarial em parceria com as Faculdades de Tecnologia (UNIVESP, 2018).

Devido a Lei publicada em 2012 que institui a Univesp, o ano de 2014 foi marcado pela primeira oferta de cursos próprios de graduação, a saber: Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia. No ano de 2015, a Univesp foi credenciada pelo MEC e pelo CNE. No ano de 2016, a universidade ofertou vagas somente para os cursos de Engenharia de Computação e Engenharia de Produção (UNIVESP, 2018).

O ano de 2017 é relevante para a Univesp, uma vez que iniciou o plano de expansão intencionando universalizar o ensino superior de qualidade e gratuito à população, oferecendo vagas nos mesmos cursos oferecidos no ano de 2014, incluindo o curso de Gestão Pública e de Licenciatura em Pedagogia. Todos esses cursos foram reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 2018, por meio de uma solicitação que ocorreu no ano de 2017, destacando que o curso superior de Tecnologia em Gestão Pública foi reconhecido como uma oferta conjunta com a FATEC (UNIVESP, 2018).

Assim, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Univesp apresenta-nos a missão, a visão e os valores da universidade, bem como os objetivos, as ações estratégicas e as áreas de atuação que constituem essa universidade. Além disso, apresenta o projeto pedagógico institucional e as políticas de ensino como direcionadores (UNIVESP, 2018).

A respeito do gênero e da sexualidade, o PDI da Univesp não apresenta termos relacionados à temática. Quanto ao termo diversidade, o PDI apresenta o termo atrelado à inclusão de pessoas com deficiência e de pessoas com necessidades educacionais especiais, sinalizando que o ambiente virtual de aprendizagem da universidade possui acessibilidade para englobar a diversidade (UNIVESP, 2018).

Como o foco deste trabalho são os cursos de formação inicial de professores de matemática, a análise do PPC de Licenciatura em Matemática da Univesp torna-se primordial. O curso é dividido em 16 bimestres, que totalizam a duração de quatro anos – numa carga horária de 4.240 horas. A primeira oferta da respectiva graduação aconteceu no ano de 2014, e o PPC sujeito a análise é referente as turmas de 2017 e 2018.

De início, o documento nos apresenta o modelo pedagógico da Univesp constituído por cinco eixos fundamentais, a saber: (i) ampliação do acesso à educação superior, (ii) foco no estudante, (iii) interação, (iv) inclusão digital e (v) formação para o exercício profissional. Esse modelo pedagógico fundamenta não só o curso de Licenciatura em Matemática, como as Licenciaturas em Letras e Pedagogia também (UNIVESP, 2019a).

A seguir, o PPC expõe as legislações utilizadas pela universidade como respaldo para a elaboração dos documentos dos cursos de Licenciatura. É relevante apontar que as resoluções de 2002 e 2015, que definem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica com teores diferentes, são basilares dos projetos pedagógicos. Além das citadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de matemática, bem como Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo também são basilares para os projetos pedagógicos (UNIVESP, 2019a).

Convém ressaltar e analisar as deliberações n. 111 de 2012, n. 126 de 2014 e n. 132 de 2015 do CEE/SP. A Deliberação n. 111 intenciona fixar Diretrizes Curriculares Complementares para a formação de docentes da Educação Básica nos cursos de graduação

em Pedagogia e Licenciaturas ofertados pelas instituições de ensino superior vinculados ao sistema paulista de ensino, enquanto as Deliberações n. 126 e n. 132 alteram a deliberação de 2012. No processo de compreender o mundo dessas deliberações, não se nota a discussão ou apresentação das relações de gênero e diversidade sexual (Deliberação CEE n. 111, 2012; Deliberação CEE n. 126, 2014; Deliberação CEE n. 132, 2015).

Até o momento, não se nota a presença de termo que perpassa a temática de gênero e de sexualidade. É somente quando o PPC começa a orientar sobre o TCC do curso de Licenciatura em Matemática que se torna nítida as fagulhas de gênero e sexualidade nessa formação inicial de professores. Esse trabalho de conclusão é estruturado como componente curricular obrigatório para a obtenção do diploma e visa proporcionar a articulação entre os conhecimentos adquiridos durante a formação. Tais fagulhas ficam evidenciadas pelo sexto objetivo específico dessa atividade: “6. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (UNIVESP, 2019a, p. 19).

Floresce a dúvida então: como um estudante demonstrará tal consciência, sendo que até o momento o projeto não apresentou discussões relacionadas à temática gênero e sexualidade? Essa dúvida, no entanto, é sanada de certa forma nas ementas e bibliografias das disciplinas que compõe a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da Univesp (UNIVESP, 2019a).

Essa matriz curricular é composta por quatro anos, divididos em 16 bimestres, como já mencionado. A disciplina que responde tal dúvida é disposta no segundo bimestre do primeiro ano do curso, e carrega o seguinte título “Teorias do Currículo”. Os objetivos dessa disciplina, apresentados na ementa, demarcam a importância de um currículo sensível às diferenças e a relevância das políticas educacionais voltadas para a diversidade. Além dessa disciplina, a matriz apresenta uma outra intitulada “Educação Especial e Libras”, que um dos pontos da sua ementa é a reflexão dos princípios éticos e da aceitação da diversidade humana em seus aspectos sociais. No mais, o PPC não apresenta nenhum aspecto em prol das discussões de gênero e sexualidade (UNIVESP, 2019a).

Aliás, a leitura do Regulamento de Estágio da Univesp tornou-se também primordial, ao passo que intencionamos identificar os momentos e os espaços na formação inicial de professores de matemática. O Estágio é um ato educativo e supervisionado, cujo intuito é preparar o educando para o exercício profissional. No entanto, o documento não apresenta nenhuma discussão que envolva as relações de gênero e diversidade sexual (UNIVESP, 2019b).

Nesse sentido, percebeu-se que o PPC do curso de formação inicial de professores de matemática da Univesp apresenta-nos aspectos convergentes com o caminho recomendado por Duque (2014) para pensar a formação de professores para as questões de gênero e sexualidade. Segundo o autor, uma formação preocupada com tais questões deve desenvolver o respeito às diferenças com um viés problematizador, que percorre além do reconhecimento da diversidade.

É importante ressaltar que a Resolução CNE/CEP n. 2 (2015), uma das quais o PPC do curso de Licenciatura em Matemática da Univesp respaldou-se, pontua a inserção da temática de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores. Assim, essa aparência do gênero e da sexualidade, nessa formação inicial, pode ser consequência da resolução que instituiu as Diretrizes de 2015.

Portanto, este tópico teve o intuito de caracterizar os aspectos conceituais sobre as relações de gênero e diversidade sexual presentes nos documentos curriculares e identificar os momentos e espaços na formação inicial de professores para lidar com essas temáticas no cotidiano escolar.

PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS

E agora? O que pensar quando se nota o esvaziamento de gênero e sexualidade em documentos curriculares que orientam a formação de professores? Ora, deve-se pensar além das aparências, ousando traçar possibilidades que esses documentos curriculares nos oferecem para tratar essa problemática.

De início, é válido destacar que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, com base na Constituição (1988), é promover o bem de todas as pessoas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Essa promoção do bem a todos vem de encontro com a Lei 9.394 (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que contém como um dos princípios e fins da educação nacional o respeito à liberdade e o apreço a tolerância. Nesse sentido, por mais que não tenha explícito, a formação de professores deve preocupar-se com as relações de gênero e com a diversidade sexual nos documentos curriculares analisados – com isso não se defende que estas temáticas não estejam explicitamente fincadas nos documentos analisados. A educação deve ser um meio para promover o bem de todas as pessoas sem qualquer forma de discriminação e desenvolver a tolerância e o respeito à liberdade das pessoas.

Para tanto, buscou-se compreender o mundo do PPC e traçar suas possibilidades para desenvolver as questões de gênero e sexualidade por meio da nossa posição de ser no mundo que sabe da importância da inserção de tais questões na formação de professores (Ricoeur, 1990). A Deliberação CEE n. 263 (2018) sustenta essas possibilidades e reconhece o curso de licenciatura em matemática, na modalidade a distância, da Univesp.

Essas possibilidades são também amparadas na missão e nos valores da Univesp. Segundo o PDI, a universidade tem como missão promover o desenvolvimento humano e profissional por meio do ensino, se comprometendo com os valores de transparência, cidadania, ética, responsabilidade social e inovação (UNIVESP, 2018). Nesse sentido, compreendeu-se que a Univesp, ao preocupar-se com o desenvolvimento humano e profissional acompanhado dos valores de cidadania, proporciona ambientes favoráveis para a inserção de reflexões sobre questões de gênero e sexualidade. Assim, rastreou-se nos objetivos e nas ementas das disciplinas brechas para essas possibilidades.

Segundo o documento da Deliberação CEE n. 263 (2018, p. 37), a matriz curricular do curso de formação de professores de matemática da Univesp é dividida por quatro bimestres que compõe cada ano, totalizando 4 anos de duração de curso. Para tanto, apresenta-se as disciplinas que constituem a formação didático-pedagógica do curso e que possibilitam desenvolver problemáticas em relação ao gênero e a sexualidade em cada ano.

Inicia-se com a disciplina da formação didático-pedagógica intitulada “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação”, que possui uma carga horária de 80 horas, do primeiro bimestre do curso. Essa disciplina apresenta uma compreensão da história, da filosofia e da sociologia no contexto da educação brasileira. Acredita-se que a história da educação brasileira tem muito para nos contar sobre preconceitos, discriminações e segregações que possivelmente já foram bases de projetos de educação anteriores. Junqueira (2015) afirma que, historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de um conjunto de valores, normas e crenças que consideram qualquer pessoa, que não se sintoniza ao padrão, como estranho e desviante. Nesse sentido, essa disciplina possibilita desenvolver reflexões que questionam as estruturas do regime heteronormativo.

Outra disciplina que constitui o conjunto de disciplina da formação didático-pedagógica e que oferece possibilidades é a intitulada “Produção de Texto e Comunicação”, com carga horária de 40 horas e do primeiro bimestre do curso. Essa disciplina tem como objetivo oferecer conceitos e reflexões a respeito da linguagem humana e apresentar a relação entre leitura e produção textual. Pressupõe-se que as reflexões a respeito da linguagem possibilitam destacar dialetos de resistência, como o *pajubá*⁴, para refletir sobre pessoas que borram as normas de gênero e sexualidade e utilizam o artifício da linguagem para resistir.

A disciplina intitulada “Teorias do Currículo” já foi mencionada no tópico que analisa as configurações de gênero e de sexualidade da Univesp destacando-se como uma disciplina que ousa trabalhar as questões de gênero e sexualidade por meio de reflexões de currículo sensível às diferenças e políticas de atendimento a diversidade. Ela possui carga horária de 80 horas e está alocada no segundo bimestre do curso. Acredita-se que a disciplina visa emergir e problematizar as diferenças, como Duque (2015) comenta em seu estudo.

Encontra-se possibilidades também na disciplina “Psicologia da Educação”, do terceiro bimestre e com carga horária de 80 horas. O objetivo dela é analisar os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico dos alunos do ensino fundamental e médio. Constatou-se que a disciplina permite constituir um ambiente fértil para reflexões sobre o gênero e a sexualidade, tendo em vista que as produções em psicologia se preocupam com a temática.

Também se deparou com a disciplina “Políticas Educacionais e Estrutura e Organização da Educação Básica” que visa aprofundar o conhecimento sobre políticas públicas e aplicá-los à análise de algumas políticas da educação, ela é parte da grade curricular do terceiro bimestre do curso e com carga horária de 80 horas. Por mais que essa

⁴ O *pajubá* ou *bajubá* é uma forma de linguagem ou um código utilizado pelas pessoas que borram as normas de gênero e sexualidade com intuito de se comunicar.

disciplina não presente em sua bibliografia básica artifícios para desenvolver a temática, acredita-se que por meio de seu objetivo há possibilidades. Presumiu-se que pode ser desenvolvido uma reflexão sobre gênero e sexualidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando um possível esvaziamento da temática nesses documentos curriculares.

O último bimestre do primeiro ano possui a disciplina “Didática” que tem a carga horária de 80 horas e congrega o objetivo de proporcionar uma leitura sobre as finalidades atuais da educação e o seu papel no contexto social, compreendendo as diferenças individuais e a relação interpessoal professor/a-aluno/a. Apreende-se, com amparo de Louro (1997), que o papel da educação é de superar preconceitos e discriminações no contexto social, sendo assim, tais objetivos permitem a inserção das questões de gênero e sexualidade desencadeando atividades que refletem sobre machismo, sexismo e outros aspectos do regime heteronormativo.

O primeiro ano chega ao fim com a disciplina “Projeto Integrador para Licenciatura em Matemática I”, que ocorre entre o terceiro e o quarto bimestre e possui uma carga horária de 80 horas. As disciplinas de projeto integrador são basilares para que os alunos conheçam a realidade escolar e o seu contexto, estreitando os laços entre a escola e o/a aluno/a, possibilitando que o/a aluno/a desenvolva atividades nos ambientes escolares. Nesse primeiro projeto integrador, o objetivo é construir uma proposta que utilize uma tecnologia para ensinar o conteúdo de probabilidade e estatística nos anos finais do ensino fundamental. Assim, a disciplina possibilita que o/a futuro/a professor/a de matemática pense em desenvolver uma proposta que entrelace os conteúdos de estatística e probabilidade com gênero e sexualidade, problematizando os dados de violência que são produzidos por organizações como o Grupo Gay da Bahia (GGB). Isto pode se constituir como um momento e/ou espaço para desenvolver o gênero e a sexualidade no cotidiano escolar.

O segundo ano tem o seu início com o quinto bimestre contendo a disciplina “Avaliação Educacional e da Aprendizagem”, com carga horária de 80 horas, dentre seus objetivos temos: conhecer diferentes possibilidades instrumentais e desenvolver habilidade para escolha daquele instrumento mais adequado ao contexto e aos objetivos, respeitando as individualidades das pessoas. Deduziu-se que esse objetivo, especialmente no que toca ao respeito das individualidades das pessoas, possibilita o desenvolvimento de sensibilizações perante às diferenças de modo que a inserção do gênero e da sexualidade seja estabelecida como uma das individualidades da pessoa. Nesse contexto, desencadearia reflexões sobre ensinar e avaliar levando em conta às diferenças que emergem na sala de aula, como condições sociais e identidades. Isso nos remete a Silva (2014) que deixa claro a estreita relação entre identidade e diferença.

O sexto bimestre apresenta a disciplina intitulada “Teorias da Aprendizagem”, com carga horária de 80 horas, dispõe dos seguintes objetivos: (i) compreender os fenômenos educativos e os processos de ensino e aprendizagem tendo em vista as transformações que marcam o contexto do mundo contemporâneo e (ii) estudar os processos de aprendizagem considerando pressupostos da transversalidade. Hall (2015) coloca que uma dessas transformações do mundo contemporâneo é a ascensão das questões identitárias, o que intensifica a pressuposição de que essa disciplina consegue inserir as reflexões sobre o

gênero e a sexualidade. Ainda, a disciplina sobre aprendizagem expressa que os estudos devem vir acompanhados dos pressupostos da transversalidade e interdisciplinaridade, o que também possibilitou enxergar uma possível reflexão sobre gênero e sexualidade na matemática, tendo em vista que um dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) é o de orientação sexual.

Entre o quinto e o sexto bimestre é desenvolvido o “Projeto Integrador para Licenciatura em Matemática II” com carga horária de 60 horas, visando apresentar uma proposta de avaliação de aprendizagem de números, tratados nos anos finais do Ensino Fundamental. Dentro do conteúdo de números, encontrou-se o desenvolvimento de porcentagens, o que pressupõe abrir possibilidades para tratar o gênero e a sexualidade. Um exemplo é utilizar os dados de porcentagem dos relatórios de violência de gênero e sexualidade desenvolvido pelas organizações como o GGB.

No sétimo bimestre, a disciplina “Planejamento para o Ensino de Matemática”, que compõe o conjunto de formação didático-pedagógica, com carga horária de 80 horas, tem como objetivo preparar o/a aluno/a para a elaboração, implementação, análise e avaliação de planejamentos escolares, com destaque para os aspectos específicos da disciplina de matemática em seus vários níveis de ensino. Por mais que os objetivos não apresentem uma abertura para o desenvolvimento da temática, foi na ementa que apresentou uma possibilidade ao prever a matemática numa estruturação interdisciplinar. Assim, essa estruturação interdisciplinar permite o desenvolvimento de atividades sobre gênero e sexualidade entrelaçadas com o conteúdo da matemática, desencadeando possíveis reflexões articuladoras sobre categorizações e binarismos. Essas reflexões podem ter como base a problematização das diferenças, como Duque (2015) nos apresenta, e a perspectiva de Silva (2014) que assume a identidade como ordenada binariamente.

No oitavo bimestre, a disciplina intitulada “Educação Matemática”, com carga horária de 40 horas, reflete criticamente sobre concepções a respeito da matemática e a influência de tais sobre a prática pedagógica, bem como articular entre os temas tratados nas disciplinas do curso e a prática docente. Como apontou-se até agora, há disciplinas que possibilitam inserir a discussão e a reflexão sobre o gênero e a sexualidade, aparecendo aqui como uma articulação dos temas já tratados nas disciplinas. Além disso, pensar na influência de concepções da matemática sobre a prática pedagógica entrelaçam com o gênero e a sexualidade como quando Cardoso & Santos (2014) apontam reflexões sobre práticas pedagógicas da matemática que afirmam a separação por gêneros.

Entre o sétimo e o oitavo bimestre, ocorre o “Projeto Integrador para Licenciatura em Matemática III”, cujo foco é construir um jogo para o ensino de grandezas, unidades e medidas, tratado nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesses conteúdos existem possibilidades de refletir sobre diferenças entre medidas e grandezas, ou sobre como uma medida pode ser limitada articulando com as categorizações e binarismos referente às heteronormas. Essa pressuposição é reforçada ao observar que as disciplinas que servem de apoio para esse projeto são as que também possibilitam desenvolver reflexões perante ao gênero e a sexualidade.

O terceiro ano inicia com o nono bimestre, com a disciplina “Fundamentos para o ensino de Matemática”, com carga horária de 80 horas, que visa identificar a importância do

ensino da matemática para a formação crítica da cidadania e discutir sobre os fundamentos para o ensino da matemática em consonância com a sociedade contemporânea. Como já citado, pensar a sociedade contemporânea remete à Hall (2015), que expressa como uma das características da contemporaneidade a ascensão das discussões identitárias. Assim, há uma brecha para inserir discussões sobre gênero e sexualidade e, ainda, pensar o ensino da matemática para a formação crítica da cidadania por meio de provocações sobre como a matemática pode reiterar preconceitos e discriminações e, também, pode ser utilizada para romper tais estigmas.

A disciplina intitulada “Práticas para o Ensino de Matemática”, com carga horária de 80 horas, do décimo primeiro bimestre, que tem como objetivo refletir sobre concepções de matemática e influências de tais sobre a prática pedagógica, articular os temas tratados em outras disciplinas do curso e discutir aspectos práticos ligados ao trabalho cotidiano dos professores. A ementa apresenta que a disciplina tem um enfoque em práticas voltadas para o ensino de matemática no ensino médio, visando os conteúdos de lógicas, probabilidade e temas interdisciplinares. Para tanto, um desses temas interdisciplinares pode ser o gênero e a sexualidade entrelaçados com probabilidade. Além disso, quando o objetivo prevê a articulação entre temas tratados em outras disciplinas, recordou-se que existem várias disciplinas anteriormente a essa que podem desenvolver reflexões sobre a temática.

Deparou-se também com a disciplina intitulada “Metodologias para a pesquisa em Educação Matemática”, no penúltimo bimestre do curso e com carga horária de 40 horas. O objetivo é proporcionar aos alunos/as uma formação básica em Educação Matemática, permitindo enfrentar novos desafios da Educação e, também, desenvolver metodologias de construção e de análise de situações-problema para a sala de aula. Constatou-se que os novos desafios da Educação podem abranger a ascensão das discussões referentes às questões de gênero e sexualidade, assim como, compreendeu-se que essas situações-problema podem abarcar reflexões sob tal temática.

É relevante destacar que os projetos integradores que ocorrem durante o curso foram compreendidos como momentos e espaços desencadeadores do contato com a temática de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, pois tais buscam expor os estudantes a atividades que visam relacionar conteúdos curriculares a fundamentos pedagógicos. Nesses projetos, os/as estudantes programam e executam novas experiências de ensino em ambientes escolares com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estreitando os laços entre o/a futuro/a professor/a de matemática e a escola.

Os projetos integradores começam a aparecer no segundo semestre do curso, sendo desenvolvidos a cada semestre até totalizar seis projetos que completam uma carga horária de 400 horas ao final do curso. Desses, quatro projetos são destinados à conteúdos do ensino fundamental e dois destinados aos conteúdos do ensino médio. Tais projetos foram inseridos no currículo do curso de licenciatura em matemática da Univesp com o intuito de cumprir às 400 horas de prática como componente curricular da Deliberação do CEE n. 111 (2012).

Além dos projetos integradores, está previsto na matriz curricular do curso quatro estágios supervisionados que ocorrem durante a formação e que totalizam 400 horas de estágio. Esses estágios cumprem o que está estabelecido na Deliberação CEE n. 111 (2012) expressando que os cursos de formação docente devem contemplar 200 horas de estágio na

escola em sala de aula e 200 horas de estágio dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola.

Um dos objetivos que constituem tais estágios supervisionados é o de formar o educador consciente de seu papel na formação de cidadãos sob a perspectiva educacional, científica, ambiental e social. Concluiu-se que formar o educador consciente do seu papel na formação de cidadãos é desenvolver reflexões sobre respeito, diferenças, liberdade e, por conseguinte, sobre gênero e sobre sexualidade. Além do mais, esse estágio tem como foco o acompanhamento de atividades dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que possibilitam vivências nos ambientes escolares com a temática de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, acreditou-se que as disciplinas de estágio supervisionado também podem ser consideradas como momentos e espaços que permitem os/as estudantes lidarem com a temática de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Essa concepção reforça-se por Lima & Pimenta (2006). Segundo os autores, o estágio, como campo de conhecimento, produz-se na interação dos cursos de formação com o campo social, em que são desenvolvidas as práticas educativas, e deve constituir-se como uma atividade investigativa que envolve reflexão e intervenção na vida da escola, dos/as professores/as e dos/as alunos/as, bem como da sociedade.

Apesar da análise buscar possibilidades em disciplinas do conjunto de formação didático-pedagógica, julgou-se que as disciplinas do conjunto de formação específica também possibilitam reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade, especificamente no cotidiano escolar. Por exemplo, a disciplina “História da Matemática” permite inserir uma discussão sobre a predominância de figuras masculinas no decorrer da história da matemática, desencadeando reflexões sobre a ausência de figuras femininas. Outra disciplina é a intitulada “Estatística” que possibilita desenvolver problematizações sobre violência de gênero e sexualidade considerando o regime da heteronormatividade, pois um de seus objetivos é a interpretação e análise de tabelas e gráficos estatísticos e sabe-se que existem organizações que apresentam dados sobre essa temática.

Este tópico teve o intuito de pensar as possibilidades que os currículos moldados proporcionam para desenvolver questões de gênero e sexualidade, a partir da compreensão de mundo dos documentos e da nossa posição de ser no mundo (Ricoeur, 1990).

AMARRAS QUE POSSIBILITAM ABERTURAS...

A investigação buscou analisar o processo de formação inicial de professores/as de matemática para as relações de gênero e diversidade sexual na Univesp. Essa análise teve um enfoque em documentos curriculares – currículos prescritos e moldados – que instituem diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica e para os cursos de Graduação em Matemática, bem como o PPC de licenciatura em matemática da Univesp e deliberações do CEE de São Paulo, o PDI da respectiva universidade e o regulamento de estágios.

As análises foram subsidiadas pela hermenêutica de Ricoeur (1990) e acompanhadas de intenções em caracterizar os aspectos conceituais sobre as relações de gênero e

diversidade sexual, bem como identificar momentos e espaços para lidar com essa temática no cotidiano escolar. Os documentos curriculares da esfera federal, as deliberações do CEE de São Paulo, o PDI e o regulamento de estágios da Univesp apresentaram uma certa ausência em discussões sobre gênero e sexualidade, enquanto que o PPC de licenciatura em matemática apresenta alguns traços significativos, mas que podem resultar em ações discretas e tímidas sobre as relações de gênero e diversidade sexual.

No entanto, essa discrição e timidez pode ser ampliada por meio de reivindicações sustentadas e fundamentadas pela Constituição (1988) e a Lei 9.394 (1996), bem como a própria missão e os valores da Univesp. Desse modo, identificou-se trechos no PPC que proporcionam ambientes férteis para a germinação de reflexões sobre gênero e sexualidade de forma implícita.

Nesse sentido, essa investigação analisou apenas tais documentos curriculares, possibilitando propulsão de futuras investigações que intencionem buscar como ocorre essas ações em outras instâncias curriculares (currículo praticado, currículo avaliado, etc.) do curso de Licenciatura em Matemática da Univesp, em especial na própria construção do seu ambiente virtual.

Uma pesquisa dessa magnitude torna-se relevante na medida em que ressalta a importância de pensar uma formação inicial de professores/as, em especial, de matemática, para as questões de gênero e de sexualidade e levantar possíveis aproximações dessas questões com a tal formação. Afinal, dada a natureza do próprio conhecimento matemático (por vezes classificatório e binário), a matemática pode ser uma das disciplinas que reitera o regime da heteronormatividade no cotidiano escolar, sendo necessário, nesse sentido, pensar as questões de gênero e sexualidade na matemática como um caminho para superar dessas categorizações e binarismos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cardoso, L. R., & Santos, J. (2014) Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? *Ensino em Re-Vista*, 21 (2), pp. 341-352.
- Cellard, A. (2014). A análise documental. In Poupart, J. et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico* (pp. 295-316). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília, DF. Recuperado em 23 de junho, 2021, de <https://bit.ly/35My0rZ>.
- Deliberação CEE n. 111, de 1º de fevereiro de 2012*. (2012). Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. São Paulo, SP. Recuperado em 23 de junho, 2021, de <https://bit.ly/2U3nkRd>.
- Deliberação CEE n. 126, de 4 de junho de 2014*. (2014). Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. São Paulo, SP. Recuperado em 23 de junho, 2021, de <https://bit.ly/2t5QIAF>.
- Deliberação CEE n. 132, de 8 de abril de 2015*. (2015). Acresce dispositivo na Deliberação CEE n. 111/2012. São Paulo, SP. Recuperado em 23 de junho, 2021, de <https://bit.ly/36zjG3Z>.
- Deliberação CEE n. 263, de 7 de julho de 2018*. (2018). Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância. São Paulo, SP. Recuperado em 23 de junho, 2021, de <http://bit.ly/2GQuDDT>.
- Duque, T. (2014). “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores. *Revista do Centro de Educação*, 39 (3), pp. 653-664.
- Hall, S. (2015). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Junqueira, R. (2015). Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In Rodrigues, A., Dallapicula, C., & Ferreira, S. *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação* (pp. 101-124). Vitória: EDUFES.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, pp. 20-28.
- Lima, M. S. L., & Pimenta, S. G. (2016). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*, 3 (3-4), pp. 5-24.
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 23 de junho, 2021, de <https://bit.ly/3vPkdvD>.

- Martins, I. M. (2020). *Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, SP, Brasil.
- Parâmetros Curriculares Nacionais*. (1998). Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Recuperado em 28 junho, 2021, de <https://bit.ly/3w81mMo>.
- Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001*. (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, DF. Recuperado em 17 junho, 2021, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- Parecer CNE/CP n. 21, de 6 de agosto de 2001*. (2001). Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Recupera em 17 junho, 2021, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf.
- Parecer CNE/CP n. 27, de 10 de outubro de 2001*. (2001). Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Recuperado em 17 junho, 2021, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>.
- Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001*. (2001). Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Recuperado em 17 junho, 2021, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.
- Parecer CNE/CES n. 1302, de 6 de novembro de 2001*. (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília, DF. Recuperado em 22 de junho, 2021, de <https://bit.ly/3wLIRPU>.
- Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015*. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF. Recuperado em 22 de junho, 2021, de <https://bit.ly/3d3UVTK>.
- Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019*. (2019). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. Recuperado em 22 de junho, 2021, de <https://bit.ly/3j1jDI3>.
- Pinar, W. (2016). *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez.
- Rands, K (2009). Mathematical Inquiry: beyond ‘Add-Queers-and-Stir’ elementary mathematics education. *Sex Education*, 9 (2), pp. 181-191.
- Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Recuperado em 22 de junho, 2021, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. (2002). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF. Recuperado em 22 de junho, 2021, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Resolução CNE/CES n. 3, de 18 de fevereiro de 2003. (2003). Estabelece Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, DF. Recuperado em 22 de junho, 2021, de <https://bit.ly/3d3RHj7>.

Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. (2015). Define 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, DF. Recuperado em 22 de junho, 2021, de <https://bit.ly/3gNxctd>.

Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. (2019). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. Recuperado em 22 de junho, 2021, de <https://bit.ly/3hckZ1D>.

Ricoeur, P. (1990). *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.

Sacristán, J. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.

Silva, T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. In T. Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (capítulo 2, pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022*. Recuperado em 23 de junho, 2021, de <https://bit.ly/207uy2E>.

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2019a). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia*. Recuperado em 23 de junho, 2021, de <https://bit.ly/35Kn7qN>.

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2019b). *Regulamento de Estágios*. Recuperado em 23 de junho, 2021, de <https://bit.ly/3qLYCJL>.