UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA

CAROLINE PAIONK

FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA: GÊNERO E PATRIARCADO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATO GROSSO DO SUL

DOURADOS – MS
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA

CAROLINE PAIONK

FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA: GÊNERO E PATRIARCADO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM MATO GROSSO DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador (a): Profa. Dra. Késia Caroline Ramires Neves

DOURADOS – MS
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P144f Paionk, Caroline

Formação docente em matemática: gênero e patriarcado nos Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em Mato Grosso do Sul [recurso eletrônico] / Caroline Paionk. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Késia Caroline Ramires Neves.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. currículo. 2. formação inicial de professores/as. 3. gênero. 4. patriarcado. 5. educação matemática. I. Neves, Késia Caroline Ramires. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Coordenadoria de Pós-Graduação

Universidade Federal da Grande Dourados

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR CAROLINE PAIONK, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA".

Aos dezenove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às oito horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"Formação Docente em Matemática: Gênero e Patriarcado nos Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciaturas em Mato Grosso do Sul. "**, apresentada pela mestranda Caroline Paionk, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof.ª Dr.ª Kesia Caroline Ramires Neves/UFGD (presidente/orientadora), Prof.ª Dr.ª Regiani Magalhaes de Oliveira Yamazaki/UFGD (membro titular interno), Prof.ª Dr.ª Mayline Regina Silva/UFGD (membro titular interno), Prof.ª Dr.ª Vanessa Franco Neto/UFMS (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada Aprovada com louvor. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 19 de março de 2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
KESIA CAROLINE RAMIRES NEVES
Data: 30/03/2026 14:37:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Kesia Caroline Ramires Neves
Presidente/orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
REGIANI MAGALHAES DE OLIVEIRA YAMAZAKI
Data: 30/03/2026 17:10:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Regiani Magalhaes de Oliveira Yamazaki
Membro Titular Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
MAYLINE REGINA SILVA
Data: 31/03/2026 09:51:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Mayline Regina Silva
Membro Titular Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
VANESSA FRANCO NETO
Data: 31/03/2026 09:56:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Vanessa Franco Neto
Membro Titular Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECMAT) e aos professores/as ministrantes das disciplinas, pelo compromisso com a formação acadêmica, pela seriedade institucional e pelo espaço de reflexão que possibilitou a construção desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática Escolar (GEPEME), minha gratidão pelas leituras, debates e problematizações constantes. O exercício coletivo de pensar a educação para além de sua dimensão técnica foi fundamental para o amadurecimento teórico e político deste trabalho

À Profa. Dra. Késia Caroline Ramires Neves, minha orientadora, agradeço pela orientação firme e sensível, pela escuta cuidadosa, pelas provocações intelectuais e pela confiança ao longo deste percurso. Sua condução foi essencial para que esta pesquisa se desenvolvesse com rigor e compromisso.

Meus agradecimentos à banca examinadora, composta pela Profa. Dra. Vanessa Franco Neto, Profa. Dra. Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki e Profa. Dra. Mayline Regina Silva, que participaram tanto da qualificação quanto da defesa desta dissertação. Agradeço pela leitura atenta, dedicação e contribuições.

Aos meus sogros, César Augusto Guidotti e Elza Maria Rinaldini Guidotti, e ao meu cunhado, Júlio César Rinaldini Guidotti, agradeço pelo acolhimento, pelo incentivo e pelo apoio durante todo esse processo.

Aos meus irmãos, Diogo Henrique Paionk e Lara Cristina Paionk, agradeço pela parceria e pelo carinho.

Aos meus pais, Paulo Henrique Paionk e Maike Iolane Miranda Paionk, por serem minha base, agradeço pelo apoio constante, principalmente ao meu pai, que me acompanhou todas as sextas-feiras na trajetória de cumprimento das disciplinas obrigatórias e optativas.

Aos meus/minhas amigos/amigas e camaradas, agradeço pela construção compartilhada de uma consciência crítica, pelos debates que ampliam horizontes e pela coragem coletiva de enxergar

e questionar as desigualdades e divergências que estruturam a sociedade. As inquietações e reflexões que nos atravessam também ecoam nas páginas desta dissertação.

Por fim, ao meu companheiro, Vitor Hugo Rinaldini Guidotti, minha profunda gratidão pelo apoio, força e paciência em todos os momentos. Obrigada por sustentar comigo as angústias, celebrar as conquistas e permanecer ao meu lado em cada etapa deste percurso.

A todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar, criticamente, como as questões de gênero e as relações de poder marcadas pelo patriarcado são abordadas em Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Licenciatura em Matemática das universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul, especificamente da UEMS, UFGD e UFMS, buscando compreender suas implicações na formação docente. A pesquisa parte do pressuposto de que o currículo, enquanto construção social, atua na reprodução e/ou contestação das desigualdades, e que a formação de professores(as) pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas e comprometidas com a equidade. Nesse sentido, o trabalho dialoga com os conceitos de gênero e patriarcado, compreendendo-os como construções históricas e sociais em constante transformação, que mantêm estruturas de dominação e opressão muitas vezes naturalizadas. A pesquisa fundamenta-se em referenciais como Saffioti (2015), Butler (2018), Federici (2021), Lerner (2019) Bourdieu e Passeron (2013), Freire (2019; 2020) e Apple (1982; 2013), cujas contribuições permitem pensar as articulações entre currículo, gênero, patriarcado e educação matemática. Metodologicamente, adota-se a análise documental, conforme descrita por Cellard (2008). Foram analisados documentos normativos federais e estaduais, como a LDB, as diretrizes que fundamentam a formação de professores/as e o plano nacional e estadual de educação, além de dados estatísticos que evidenciam as desigualdades de gênero no Brasil e, especificamente, em Mato Grosso do Sul, estado que ocupa posições alarmantes em índices de feminicídio e disparidades salariais entre homens e mulheres. Por fim, a pesquisa concentra-se na leitura crítica de PPCs de universidades públicas do estado, buscando identificar como gênero e patriarcado aparecem (ou são silenciados) na concepção de curso, perfil do egresso, ementas e referências bibliográficas. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o campo de formação de professores/as, em específico, para professores/as que ensinam matemática, evidenciando a importância de integrar discussões sobre gênero na formação inicial, bem como apontar caminhos para uma educação mais democrática, reflexiva e socialmente comprometida.

Palavras-chaves: currículo; formação inicial de professores/as; gênero; patriarcado; educação matemática.

ABSTRACT

This dissertation aims to critically analyze how gender issues and power relations marked by patriarchy are addressed in Course Pedagogical Projects (PPCs) for Mathematics Degrees at public universities in the state of Mato Grosso do Sul, specifically at UEMS, UFGD, and UFMS, seeking to understand their implications for teacher training. The research is based on the assumption that the curriculum, as a social construct, acts to reproduce and/or challenge inequalities, and that teacher training can contribute to the development of more critical teaching practices committed to equity. In this sense, the work dialogues with the concepts of gender and patriarchy, understanding them as historical and social constructions in constant transformation, which maintain structures of domination and oppression that are often naturalized. The research is based on references such as Saffioti (2015), Butler (2018), Federici (2021), Lerner (2019), Bourdieu and Passeron (2013), Freire (2019; 2020), and Apple (1982; 2013), whose contributions allow us to think about the connections between curriculum, gender, patriarchy, and mathematics education. Methodologically, we adopt documentary analysis, as described by Cellard (2008). Federal and state normative documents were analyzed, such as the LDB, the guidelines that underpin teacher training, and the national and state education plans, in addition to statistical data that highlight gender inequalities in Brazil and, specifically, in Mato Grosso do Sul, a state that ranks alarmingly high in rates of femicide and wage disparities between men and women. Finally, the research focuses on a critical reading of the PPCs of public universities in the state, seeking to identify how gender and patriarchy appear (or are silenced) in the course design, graduate profile, syllabi, and bibliographic references. This research aims to contribute to the field of teacher training, specifically for teachers who teach mathematics, highlighting the importance of integrating discussions about gender into initial training, as well as pointing out paths towards a more democratic, reflective, and socially committed education.

Keywords: curriculum; initial teacher training; gender; patriarchy; mathematics education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Trabalhos selecionados referente a primeira categoria 86

Quadro 02 – Trabalhos selecionados referente a segunda categoria.....89

Quadro 03 – Trabalhos selecionados referente a terceira categoria.....91

Quadro 04 – Instituições públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial, acompanhado do ano de publicação do projeto pedagógico 101

Quadro 05 – Autores do Projeto Pedagógico da UEMS, campus de Cassilândia.....107

Quadro 06 – Autores do Projeto Pedagógico da UEMS, campus de Dourados.....108

Quadro 07 – Autores do Projeto Pedagógico da UEMS, campus de Nova Andradina 110

Quadro 08 – Excertos do tópico sobre a Concepção do curso dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão.....112

Quadro 09 – Excertos do tópico sobre os Objetivos do curso dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão.....113

Quadro 10 – Excertos do tópico sobre o perfil do egresso, habilidade e competências dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão 114

Quadro 11 – Excertos do tópico sobre a estrutura curricular dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão.....117

Quadro 12 – Excertos do tópico sobre as atividades complementares e/ou de extensão dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão 120

Quadro 13 – Autores do Projeto Pedagógico de Curso da UFGD 123

Quadro 14 – Excertos do tópico sobre os Objetivos do curso do PPC da UFGD que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão.....125

Quadro 15 – Excertos do tópico sobre o perfil do egresso, habilidade e competências do PPC da UFGD que mencionam a palavra "gênero" 126

Quadro 16 – Excertos do tópico sobre a estrutura curricular do PPC da UFGD que mencionam a palavra "gênero".....127

Quadro 17 – Excertos do tópico sobre as atividades complementares e/ou de extensão do PPC da UFGD que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão.....130

Quadro 18 – Autores do Projeto Pedagógico de Curso da UFMS, campus de Aquidauana, Campo Grande e Três Lagoas.....133

Quadro 19 – Excertos do tópico sobre a concepção do curso dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão.....137

Quadro 20 – Excertos do tópico sobre os objetivos do curso dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão.....143

Quadro 21 – Excertos do tópico sobre o Perfil do egresso, competências e habilidades dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão.....145

Quadro 22 – Excertos do tópico sobre a estrutura curricular dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra "gênero" em disciplinas comum dos cursos 149

Quadro 23 – Excertos do tópico sobre a estrutura curricular dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra “gênero” em disciplinas especificas dos cursos 153

Quadro 24 – Excertos do tópico sobre as Atividades complementares e/ou de extensão dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra “gênero” ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão.....156

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Levantamento realizado por meio de descritores na plataforma SciELO.....85
Tabela 02 – Levantamento realizado por meio de descritores nas plataformas BDTD – IBICT e Portal de Periódicos – CAPES.....85

LISTA DE SIGLAS

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

ESP – Escola sem Partido

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais.

MS – Mato Grosso do Sul

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NDEs – Núcleos Docentes Estruturantes

PEE – Plano Estadual de Educação

PL – Projeto de Lei

PLs – Projetos de Leis

PND – Prova Nacional Docente

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPCs – Projeto Pedagógico dos Cursos

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

Introdução 8

1. PATRIARCADO E GÊNERO: FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL 19

1.1 O CONCEITO DE PATRIARCADO COMO CHAVE DE LEITURA SÓCIO-HISTÓRICO 20

1.2 A CONSTRUÇÃO DAS PERFORMANCES DE GÊNERO NA SOCIEDADE PATRIARCAL 30

1.2 GÊNERO, PODER E DESIGUALDADE: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO 39

2. EDUCAÇÃO, PATRIARCADO E GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA 47

2.1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE DISPUTA SIMBÓLICA E REPRODUÇÃO SOCIAL 47

2.2 ENTRE LEIS E DIRETRIZES: UMA ANÁLISE NORMATIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE COM ENFOQUE DE GÊNERO 65

2.2.1 Constituição Federal de 1988 66

2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 70

2.2.3 Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) 73

2.2.4 Diretrizes que fundamentam a formação de professores/as**: uma análise dos documentos oficiais** 78

2.3 GÊNERO E PATRIARCADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA: O QUE DIZ A LITERATURA 83

3. ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O CURRÍCULO 99

3.1 METODOLOGIA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE: SELEÇÃO E ABORDAGEM DOS PPCS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA 99

3.2 CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO CIENTÍFICO: ARTICULAÇÃO COM O REFERENCIAL TEÓRICO 104

3.2.1 UEMS – Campus Cassilândia, Dourados e Nova Andradina 106

3.2.2 UFGD 122

3.2.3 UFMS – Campus de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Paranaíba, Três Lagoas e Ponta Porã 132

Considerações Finais 161

Referências 169

Anexo 177
Anexo A - Programação da XIV Semana Acadêmica Integrada da Matemática UFGD – UEMS 177
Apêndice 180
Apêndice A 180
Apêndice B 193

Introdução

Há pelo menos 30 anos, desde a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que temas transversais vêm sendo pontuados como importantes para a formação dos estudantes, seja pela relevância social, cultural, econômica, ética ou ambiental. Esse contexto, somados com as transformações informacionais experienciadas pela sociedade contemporânea, intensificaram aquilo que se discute ou que se deveria discutir nas escolas, exigindo um conhecimento mais ampliado dos profissionais da educação, especificamente dos docentes. São conhecimentos que vão desde o conteúdo específico de sua disciplina até aspectos considerados de emergência social, como: respeito à pluralidade cultural, defesa do meio ambiente, trabalho e consumo sustentável etc.

Um dos temas transversais que parece não ter sido transponível é o de desigualdade de gênero. Não apenas na escola, mas em toda a sociedade, observamos a emergência das discussões sobre gênero e patriarcado, fundamentais para que possamos compreender e questionar as relações de poder ocultas na sociedade. O conceito de gênero nos permite refletir sobre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, bem como sobre os processos que naturalizam essas distinções. Já o patriarcado refere-se a uma estrutura de dominação histórica que privilegia o masculino, organizando a sociedade a partir da subordinação do feminino (Saffioti, 2015). Além disso, temos que

> [o] conceito de gênero não explicita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres. Muitas vezes a hierarquia é apenas presumida. [...] Em geral, pensa-se ter havido primazia masculina no passado remoto, o que significa, e isto é verdadeiro oralmente e por escrito, que as desigualdades atuais entre homens e mulheres são resquícios de um patriarcado não mais existente ou em seus últimos estertores. De fato, como os demais fenômenos sociais, também o patriarcado está em permanente transformação (Saffioti. 2015, p. 47-48).

Nesse sentido, compreendemos que o patriarcado está em constante transformação e que altera suas formas de opressão ao longo dos anos. No entanto, não devemos considerar que está em remissão, pois ele se reinventa para manter suas estruturas de poder, muitas vezes assumindo formas mais sutis e difíceis de identificar, como discursos aparentemente neutros ou práticas institucionalizadas que perpetuam a desigualdade (Saffioti, 2015).

Com a ascensão de grupos conservadores, observa-se um aumento nos ataques aos grupos minoritários. Nesse contexto, emerge com sutileza o movimento das *Tradwife*, formado por mulheres que exibem, nas redes sociais, sua rotina de dedicação exclusiva ao lar. Esse movimento tem crescido e propagado a romantização de ideias machistas e de dependência ao marido. "É uma ideia que reforça uma estrutura patriarcal, em que o poder fica na mão do homem e a mulher se mantém numa posição de submissão, já que uma das formas de se tornar submissa é não ter sua independência econômica" (Prado, 2024, s/p).

Além disso, na *timeline* do Instagram, viralizam diversos vídeos que exaltam o desejo de se tornar uma "esposa troféu"[1], que difundem a ideia de que, na época em que a mulher não precisava "trabalhar fora", era muito melhor. Essas concepções vão repercutindo e sendo incorporadas ao imaginário coletivo de maneira quase imperceptível, mascarando os perigos e as relações de poder que sustentam tais movimentos. Por trás do ideal "esposa troféu", pode haver o desejo de mulheres exaustas, que acumulam dupla jornada de trabalho, dentro e fora de casa, e que enxergam na dependência financeira do marido uma saída para terem mais tempo para atividades pessoais. O problema é que, muitas vezes, não percebem que por trás da escassez de tempo de todos os indivíduos, está o capitalismo, que drena ao máximo a força de trabalho.

Para o sistema capitalista, é interessante manter mulheres responsáveis pelos afazeres domésticos enquanto os homens trabalham, garantindo que eles encontrem comida pronta, roupas limpas e condições para, no dia seguinte, se dedicarem integralmente ao trabalho novamente. De acordo com Federici (2021), embora o trabalho doméstico não resulte em salário, ele gera o produto mais precioso: a força de trabalho. "É por isso que, até hoje, tanto nos países 'desenvolvidos' como nos 'subdesenvolvidos', o trabalho doméstico e a família são os pilares da produção capitalista" (Federici, 2021, p. 29). É importante mencionarmos que o capitalismo também se sustenta por meio do par dialético raça-gênero, dessa forma, para mulheres negras, os agravantes são ainda mais complexos.

Observa-se, também, a ascensão do movimento denominado Legendários, um movimento com forte inclinação cristã, voltado exclusivamente para homens, que busca auxiliá-los no processo

[1] O termo vem da ideia de "troféu" como prêmio ou conquista. Assim, a "esposa troféu" seria vista como algo a ser exibido publicamente, reforçando a imagem de poder, riqueza ou prestígio do marido.

de “restauração” de sua masculinidade, por meio de retiros espirituais, trilhas, subidas em montanhas, gritos de guerras, entre outras práticas. “O que se apresenta como cura da alma é, na verdade, reinvenção do patriarcado em linguagem gospel” (Xavier, 2025, s/p). A proposta transmite o imaginário de um “homem do bem”, mas, por trás do movimento, está a ideia de restaurar o homem como medida de todas as coisas: viril, forte e dominante, enquanto a mulher é vista apenas como um troféu. “A masculinidade legendária é, antes de tudo, um pacto simbólico entre iguais, sustentado por exclusão e controle” (Xavier, 2025, s/p).

Nesse contexto, Saffioti (2015, p. 48), nos ajuda a compreender a transformação do patriarcado, no qual “[...] homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade, esquartejando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando e as deixando tetraplégicas etc”. A autora aponta diversos exemplos de décadas anteriores que demonstra que essa realidade não está restrita ao passado distante. Ainda hoje observamos casos brutais de violência motivados por ciúmes, por rompimento ou por qualquer comportamento feminino que contrarie as expectativas do agressor (Caicedo-Roa et al., 2022). Nos crimes de feminicídios registrados, em sua maioria, os autores são pessoas próximas das vítimas, em que mantinham uma relação íntima, familiar, de convivência ou outras (Caicedo-Roa, et al., 2022).

Nos casos de violência contra mulher ou feminicídio, o autor do ato dispunha de um instrumento a seu favor: a tese da legítima defesa da honra. Esta foi “[...] utilizada em casos de feminicídio ou agressões contra mulher para justificar o comportamento do acusado. O argumento era de que o assassinato ou a agressão eram aceitáveis quando a vítima tivesse cometido adultério, pois essa conduta supostamente feriria a honra do agressor” (Brasil, 2023a, s/p). Ao lermos isso, remete-nos a uma legislação do século passado, algo que jamais imaginaríamos continuar vigente. Contudo, essa tese só foi definitivamente anulada em março de 2021. De acordo com a reportagem do STF (Brasil, 2023a), o ministro Alexandre de Moraes destacou que a tese fortaleceu, ao longo do tempo, um discurso que colocava a honra masculina acima da vida das mulheres. Diante disso, como podemos afirmar que o patriarcado está em seus resquícios finais se, em pleno século XXI, essa tese ainda estava em vigor?

Essa compreensão das relações de poder que estruturam a sociedade, torna-se ainda mais urgente quando analisamos dados concretos sobre a desigualdade de gênero e suas manifestações extremas. Nesse sentido, em uma pesquisa realizada por Saffioti (2015) entre os anos de 1988 e

1992, revela que a esmagadora maioria das vítimas de violência sexual são mulheres, representando cerca de 90% dos casos. Ela também destaca que os homens aparecem como vítimas em apenas 10% das ocorrências, enquanto a autoria masculina nos crimes sexuais varia entre 97% e 99%, sendo mínima a participação feminina, que se mantém entre 1% e 3%.

Atualmente os dados não divergem daqueles retratados por Saffioti (2015). Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2023b), a maioria dos agressores é do sexo masculino, correspondendo, em média, 83% dos casos de violência contra crianças e adolescente até 19 anos. Já as vítimas são predominantemente do sexo feminino, representado cerca de 85%, em média, entre crianças e adolescentes. A disparidade expressiva entre os gêneros no que se refere à autoria da violência sexual reflete uma socialização historicamente construída, na qual os homens são educados para ocupar posições de dominação e, as mulheres, de submissão. Trata-se de um processo de naturalização da desigualdade, alimentado por discursos machistas que, desde a infância, ensinam papéis fixos e assimétricos, legitimando relações desiguais de poder.

Nesse sentido, trazendo a discussão para o âmbito regional em que se desenvolve esta pesquisa e como justificativa para análise no estado de Mato Grosso do Sul, ao observamos os índices de violência referente a mulheres vítimas de homicídios e de lesões corporais seguidas de morte, verificamos que: em 2020, o estado ocupou a 6º posição, com 5,1 mulheres vítimas a cada 100 mil habitantes; em 2021, manteve-se na 6º posição, mas com um aumento para 5,2 vítimas a cada 100 mil habitantes; e em 2022, passou a ocupar a 3º posição, com 5,5 vítimas a cada 100 mil habitantes (Brasil, 2023c).

No estado, também se destaca um município que está entre os piores lugares para ser mulher: Três Lagoas ocupa a 2º posição no ranking das maiores taxas de feminicídio do Brasil (Correia, 2025). Além da violência sofrida pelas mulheres, em MS elas recebem, em média, 32,6% a menos do que os homens. Em cargos de dirigentes e gerentes, por exemplo, essa diferença salarial aumenta para 40,5% (Brasil, 2025a).

Além dos casos de feminicídio e violência contra a mulher, há também o caso recente envolvendo o secretário de governo da Prefeitura de Itumbiara (GO), que matou os dois filhos e, em seguida, tirou a própria vida, supostamente motivado por uma crise no casamento e por uma traição atribuída à esposa (Ribeiro, 2026). Essa situação evidencia uma manifestação extrema da lógica patriarcal, na qual o homem, ao se perceber desafiado em sua posição de controle, exerce

poder não apenas sobre a esposa, mas também sobre os filhos, entendidos como extensão de sua autoridade.

A violência cometida pode ser interpretada como uma tentativa de punição e responsabilização da mulher, transferindo a ela a culpa pelo desfecho trágico. Nas redes sociais, observou-se ainda um movimento de hostilização direcionado à esposa, com discursos que buscavam culpabilizá-la pelas ações do marido, reforçando padrões culturais que tendem a responsabilizar mulheres por violências perpetradas por homens.

É nesse sentido que buscamos investigar e apoiar uma educação voltada para os direitos humanos, da igualdade e liberdade de todos os indivíduos, para que possamos auxiliar no processo de transformação da sociedade na busca de indivíduos mais críticos e reflexivos sobre as estruturas de poder que permeiam sua vida. Visto que, é possível observar, de acordo com Saffioti (2015), que toda a estrutura patriarcal não é prejudicial apenas para as mulheres, mas acaba oprimindo todos os indivíduos na sociedade. Os homens, por exemplo, sofrem pressões decorrentes do patriarcado, sendo socialmente responsabilizados por sustentar e conduzir suas famílias, como se essa função não pudesse ser compartilhada com seus companheiros ou companheiras. Assim, o patriarcado deve ser compreendido não como algo natural ou inevitável, mas como uma construção histórica e social que pode — e deve — ser desconstruída por meio da educação crítica.

Ao realizarmos uma sondagem no ano de 2025, na ocasião de uma Semana Integrada da Matemática, organizado por dois cursos de Licenciatura em Matemática da cidade de Dourados, pertencentes a UFGD e UEMS, propusemos, com base em um questionário online, questões voltadas à discussão de gênero e patriarcado, como: “Discussões sobre gênero e patriarcado devem fazer parte da formação inicial de professores/as? Por que?”. Foram 29 respondentes, predominantemente, entre a faixa etária de 18 a 24 anos. O público estimado, no decorrer dessa ação, foi de 70 a 80 estudantes entre os cursos. Das respostas, muitos afirmaram não se sentirem preparados para tratar de questões de gênero em sala de aula. As justificativas apontam, majoritariamente, para a ausência de formação adequada durante a graduação, seja pela falta de espaços formais de debate, seja pelo desconhecimento teórico sobre o tema.

Pelas respostas, é possível observar que muitos acadêmicos que cursam a Licenciatura em Matemática expressam receio de lidar com o assunto por medo de causar desconforto - o que revela lacunas formativas no que diz respeito à mediação de temas sensíveis e socialmente relevantes.

Além disso, uma parcela dos respondentes discorda que o currículo do curso em que estão matriculados contemple o debate de gênero de forma satisfatória. Essa percepção reforça a ideia de que, mesmo em cursos de formação de professores/as, as questões relacionadas à equidade de gênero e ao enfrentamento do patriarcado, ainda são tratadas de modo marginal ou superficial. Outro dado que merece destaque é que alguns participantes relativizam ou negam a existência de uma estrutura patriarcal, atribuindo as desigualdades entre homens e mulheres a fatores exclusivamente biológicos ou culturais, esse tipo de resposta pode ser interpretado como um reflexo da ausência de embasamento crítico proporcionado pela formação, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais sistemática e crítica, sobre gênero e poder, nos currículos de licenciatura.

Apesar da presença de discursos negacionistas ou resistentes, houve respostas que se destacaram positivamente acerca de uma formação com temas relacionados a gênero e/ou patriarcado, como: "*Sim, pois fazem parte do cenário no qual o professor atuará, e o professor deve ter papel ativo no combate às desigualdades de gênero na educação.*" Esse tipo de resposta indica que há sujeitos em processo de construção de uma consciência crítica, que reconhecem a importância do tema e, ao mesmo tempo, conforme visto em outras falas, demonstram certa insegurança ou lacunas formativas.

Outra justificativa pertinente para a discussão de gênero na formação docente refere-se à Prova Nacional Docente (PND), realizada ao final de 2025. A PND é um processo unificado que visa o ingresso de professores/as nas redes públicas de ensino. De acordo com o Governo, o conteúdo da PND baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores/as da educação básica. Nesse sentido, trata-se de uma avaliação nacional com o objetivo de selecionar profissionais qualificados para o exercício da docência.

Dado que a PND se ancora nas diretrizes nacionais de formação docente, sua composição e exigências repercutem diretamente sobre o que se considera essencial na formação inicial. Nas questões apresentadas na avaliação, observa-se duas que permeavam o conceito gênero e sexualidade. A primeira questão apresentada é sobre uma situação em que o estudante solicita a utilização do nome social na escola, mas que a escola nega, pois até o momento não teria realizado a alteração do nome no registro civil. Com isso, a questão solicita que o entendimento do caso a partir da Resolução MEC n. 1/2018, como a gestão deveria se posicionar.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de que o docente, ainda que não participe diretamente da gestão escolar, esteja preparado para agir diante de situações semelhantes, adotando uma postura ética e comprometida com o respeito à diversidade. É fundamental que o docente saiba como proceder de modo a não discriminar o estudante, assegurando-lhe dignidade, reconhecimento e respeito à sua identidade.

Além da situação anteriormente mencionada, identificamos outra questão que abordava a Lei nº 14.986/2024, a qual trata da participação de mulheres em publicações científicas no Brasil. A questão apresentava um gráfico indicando o percentual de participação feminina nas diferentes áreas do conhecimento. A partir da análise do gráfico, é possível observar que, nas áreas de Ciências Exatas e Tecnologias, o percentual de participação das mulheres é significativamente inferior quando comparado a outras áreas. O objetivo da questão consistia em solicitar que o docente indicasse, dentre as alternativas apresentadas, uma possível ação pedagógica voltada à promoção da equidade de gênero nessas áreas. A proposta exigia, portanto, não apenas a leitura e interpretação do gráfico, mas também a capacidade de articular o diagnóstico da desigualdade com uma intervenção pedagógica comprometida com a transformação desse cenário.

Nesse sentido, conforme exposto na resolução da questão, torna-se fundamental que o docente possua formação adequada para atuar dessa maneira na Educação Básica, uma vez que tais princípios encontram respaldo e determinação legal. Assim, o docente precisa estar preparado para abordar esse tipo de conhecimento com os/as estudantes de forma consistente e fundamentada, contribuindo efetivamente para uma formação cidadã e crítica, que possibilite a compreensão das relações de poder que permeiam a sociedade e estruturam as desigualdades de gênero. Assim, a ausência ou a fraca incorporação de questões relativas ao gênero nos Projetos Pedagógicos pode contribuir para silenciar tais temáticas em uma avaliação que orienta carreiras docentes em âmbito nacional, reforçando lacunas formativas que se refletem em exigências profissionais.

Além dos argumentos apresentados como justificativa para a realização deste trabalho, há também motivações de ordem pessoal. Como discente de um curso de Licenciatura em Matemática, vivenciei situações marcadas por expressões de machismo e sexismo, tanto em aulas ministradas por professores do curso quanto durante as aulas de estágio realizadas na escola.

As situações ocorridas foram relatadas por Paionk e Oliveira (2024). Em uma delas, ao ensinar o conteúdo de funções, o professor utilizou um recurso de cunho machista para explicar

que a imagem da função poderia estar associada a um único elemento do domínio, enquanto o domínio poderia relacionar-se a várias imagens, fazendo uma analogia em que a imagem era representada como “mulher” e o domínio como “homem”.

Em outro episódio, ocorrido durante a aula de estágio, o professor, ao explicar o Teorema de Pitágoras, recorreu a uma narrativa inadequada para denominar os lados do triângulo retângulo. Associou a hipotenusa à esposa de Pitágoras e os catetos a supostos “cadetes” que manteriam relações com ela. Segundo a narrativa apresentada, para resolver a situação de traição, Pitágoras teria matado a esposa e seus amantes, posicionando-os na forma de um triângulo. Trata-se de um caso explícito de banalização de feminicídio e homicídio.

Em ambas as situações, os docentes – homens – utilizaram esse tipo de discurso como recurso didático para a explicação de conteúdos matemáticos, evidenciando a naturalização de práticas discursivas marcadas por violência simbólica e sexismo no contexto formativo.

Tais episódios despertaram questionamentos acerca de como as discussões de gênero estavam sendo conduzidas na formação de professores/as, especialmente considerando que os docentes envolvidos relataram os exemplos de maneira naturalizada, como se fossem estratégias legítimas para facilitar a compreensão dos conteúdos. A partir dessas experiências, ainda na graduação, busquei investigar se, e de que forma, as discussões sobre gênero estavam sendo promovidas no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Ponta Porã, bem como verificar se tais discussões estavam contempladas no Projeto Pedagógico do curso (Paionk e Oliveira, 2024).

Após a conclusão da graduação e com a experiência adquirida em sala de aula como professora, pude constatar a continuidade de discursos machistas, homofóbicos e sexistas no ambiente escolar, especialmente na sala de professores/as. Tais discursos se manifestaram, por exemplo, em situações nas quais os estudantes se identificavam com outro gênero. Observa-se, nesses contextos, uma resistência por parte de alguns professores/as em compreender a realidade desses estudantes, chegando, inclusive, à recusa de chama-los pelo nome com o qual se identificam.

Embora esse cenário envolva professores/as de diversas áreas, foi a partir da minha formação em matemática que emergiu o interesse em aprofundar os estudos iniciados na graduação. Assim, propus-me a investigar, em âmbito estadual, como tem ocorrido a formação de

professores/as no que diz respeito à inserção das discussões de gênero e à problematização da cultura patriarcal nos cursos de licenciatura.

A partir do exposto, justifica-se o desenvolvimento deste trabalho por sua relevância em diferentes dimensões. A escolha de um recorte regional, focado no estado de Mato Grosso do Sul, deve-se à necessidade de evidenciar realidades locais e específicas, considerando índices preocupantes de violência de gênero e desigualdade, que impactam diretamente a educação. O foco na formação de professores/as justifica-se pelo papel central desses profissionais na construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras, capazes de enfrentar as desigualdades sociais. A opção pelo curso de Licenciatura em Matemática decorre tanto da predominância masculina nessa área quanto do desafio histórico de promover equidade e inclusão nesse campo. Por fim, a análise em universidades públicas se justifica pelo compromisso dessas instituições terem tendências educacionais críticas, além de serem espaços que devem responder diretamente às políticas educacionais nacionais e às demandas por justiça social.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho, será: analisar criticamente como as questões de gênero e as relações de poder marcadas pelo patriarcado são abordadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Matemática do estado de Mato Grosso do Sul, buscando compreender suas implicações na formação docente. Para alcançar o objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (i) analisar os documentos normativos que fundamentam a educação no Brasil, buscando a abordagem que trazem sobre gênero e patriarcado, sendo esses documentos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e as Resoluções nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024; (ii) a temática da pesquisa discutida em outros textos científicos; e (iii) discutir as possíveis omissões, negligências ou resistências à abordagem de gênero na formação docente de Matemática.

Para alcançar os objetivos propostos, adotaremos a metodologia de análise documental, compreendida, segundo Cellard (2008), como um processo que exige a aceitação do documento tal como se apresenta, ainda que incompleto ou parcial, demandando prudência e olhar crítico na sua avaliação. O autor destaca cinco dimensões fundamentais para essa análise: o contexto de produção do documento, considerando a conjuntura social, política, econômica e cultural; a identificação dos autores e de seus interesses; a verificação da autenticidade e confiabilidade das informações; a

compreensão da natureza do texto; e a análise dos conceitos-chave e da lógica interna. Por fim, a etapa interpretativa articula esses elementos ao referencial teórico e ao problema de pesquisa, possibilitando uma compreensão coerente da temática investigada.

Todas as análises documentais realizadas neste trabalho estão embasadas na descrição apresentada por Cellard (2008). É importante mencionar que foram realizadas três análises documentais. A primeira análise, encontra-se no capítulo um, na seção dedicada às reflexões sobre o contexto brasileiro com relação às desigualdades de gênero, cujo objetivo foi examinar bases estatísticas, em sua maioria governamentais, para compreender como se manifestam essas desigualdades na atualidade. A segunda análise está no capítulo dois, na seção destinada à análise dos documentos normativos que fundamentam a formação de docentes, segundo documentos federais e estaduais que regulamentam essa formação. Por fim, a terceira análise encontra-se no capítulo 3 onde foi realizada a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo foi identificar de que forma as questões de gênero e as relações de poder marcadas pelo patriarcado estão presentes, explícitas ou silenciadas nos documentos.

Para organização desses pressupostos e resultados a serem apresentados, a dissertação se compõe em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O Capítulo 1, intitulado "*Patriarcado e Gênero: fundamentos para a compreensão das relações de poder*", apresenta os conceitos centrais que fundamentam a pesquisa, com ênfase na compreensão do patriarcado como estrutura histórica de dominação e desigualdade. São discutidas as contribuições de autoras como Heleieth Saffioti (2015), Silvia Federici (2021), Gerda Lerner (2019), Judith Butler (2018) e Flávia Biroli (2018), destacando como as relações de gênero são construídas socialmente e atravessadas por sistemas de poder e opressão.

O Capítulo 2, "*Educação, Patriarcado e Gênero: reflexões sobre currículo e formação docente de matemática*", aprofunda o debate sobre as implicações dessas estruturas na educação, especialmente na formação docente em Matemática. Neste capítulo, o currículo é abordado como campo de disputa simbólica a partir da teoria de Bourdieu e Passeron (2013), e são analisados os documentos normativos e as políticas públicas que orientam a formação de professores(as), à luz das contribuições de Michael Apple (1982; 2013), Dermeval Saviani (2013; 2018), Paulo Freire

(2019; 2020), entre outros(as). O capítulo também apresenta uma revisão da literatura científica que trata das intersecções entre gênero e a formação de professores(as) de Matemática.

Por fim, o Capítulo 3, intitulado "*Análise sobre a formação de professores de Matemática: um olhar crítico sobre o currículo*", apresenta os procedimentos metodológicos e os critérios adotados na análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em matemática do estado de Mato Grosso do Sul. A análise fundamenta-se nos referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores, bem como nos documentos normativos que orientam a formação docente no país. Nesse capítulo, são examinados os cursos de Licenciatura em Matemática da UEMS, UFGD e UFMS, considerando-se, nos respectivos documentos, aspectos como a concepção de curso, os objetivos formativos, o perfil do egresso, as ementas e os referenciais bibliográficos. A partir desse percurso analítico, busca-se compreender de que maneira as questões de gênero e as relações de poder atravessadas pelo patriarcado se manifestam – explicitamente ou não – na organização curricular e nas diretrizes formativas dessas instituições.

CAPÍTULO 1

PATRIARCADO E GÊNERO: FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL

As relações de poder, que atravessam a sociedade contemporânea, encontram no patriarcado uma de suas estruturas mais persistentes e naturalizadas (Saffioti, 2015). Compreender o patriarcado como um sistema histórico e cultural que organiza as hierarquias de gênero é fundamental para desvelar os mecanismos que sustentam desigualdades e distinções sociais, especialmente na formação de identidades e na distribuição de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.

Embora distintos, gênero e patriarcado estão profundamente interligados. O patriarcado pode ser entendido como um sistema de poder que utiliza das construções de gênero para manter sua dominação de um gênero em detrimento de outros. Por sua vez, a análise de gênero permite problematizar como as normas e expectativas de papéis de gêneros construídas socialmente sustentam e reforçam o patriarcado.

Alguns apontamentos de Saffioti (2015, p. 141) trazem reflexões relevantes sobre a utilização dos termos, o que é importante para darmos continuidade à discussão desta pesquisa, no sentido de compreender por que um termo é culturalmente mais aceito do que outro. Nesse sentido, a autora discorre sobre o conceito de gênero:

> Por que este conceito teve ampla, profunda e rápida penetração não apenas no pensamento acadêmico, mas também no das(os) militantes feministas e, ainda, em organismos internacionais? Efetivamente, o Banco Mundial só concede verbas a projetos que apresentem recorte de gênero. Residiria a resposta tão somente na necessidade percebida de alterar as relações sociais desiguais entre homens e mulheres? Mas o conceito de patriarcado já não revelava este fenômeno, muito antes de o conceito de gênero ser cunhado? Não estaria a rápida difusão deste conceito vinculada ao fato de ele ser infinitamente mais palatável que o de patriarcado e, por conseguinte, poder ser considerado neutro? Estas perguntas apontam para uma resposta: o conceito de gênero, ao contrário do que afirmaram muitas(os), é mais ideológico do que o de patriarcado. Neutro, não existe nada em sociedade.

Portanto, propõe-se discutir, neste capítulo, os fundamentos teóricos que embasam as noções de patriarcado e gênero, analisando como essas categorias se articulam na construção das dinâmicas de poder.

1.1 O CONCEITO DE PATRIARCADO COMO CHAVE DE LEITURA SÓCIO-HISTÓRICO

As estruturas que permeiam os gêneros são definidoras das pessoas na sociedade. Elas sustentam suas formas de pensar, agir e os comportamentos considerados aceitáveis. No entanto, dentro da complexidade do conceito de gênero, há um poder que rege e contribui para a manutenção dos gêneros inteligíveis, ou seja, para a permanência de uma estrutura binária de gênero. O patriarcado influencia as relações de poder e desigualdade entre os diferentes gêneros, determinando o papel socialmente aceitável das pessoas e seu posicionamento na sociedade, especialmente no que diz respeito ao que significa ser homem ou mulher.

Saffioti (2015) defende o uso do termo "patriarcado", pois entende que o termo exprime facilmente e, logo em seu nome, a opressão sofrida das mulheres pelos homens. A autora menciona Pateman (1993) para reforçar a importância da aceitação e do uso desse termo, destacando sua preocupação com o abandono do conceito. O patriarcado retrata “[...] do único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens” (Saffioti, 2015, p. 58).

Sobre o porquê utilizar o conceito de patriarcado, Saffioti (2015, p. 60) argumenta que:

> 1 – não se trata de uma relação privada, mas civil; 2 – dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição. Haja vista o débito conjugal explícito nos códigos civis inspirados no Código Napoleônico e a ausência sistemática do tipo penal estupro no interior do casamento nos códigos penais. Há apenas uma década, e depois de muita luta, as francesas conseguiram capitular este crime no Código Penal, não se tendo conhecimento de se, efetivamente, há denúncias contra maridos que violentam suas esposas. No Brasil, felizmente, não há especificação do estuprador. Neste caso, pode ser qualquer homem, até mesmo o marido, pois o que importa é contrariar a vontade da mulher, mediante o uso de violência ou grave ameaça; 3 – configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; 4 – tem uma base material; 5 – corporifica-se; 6 – representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência.

A estrutura patriarcal é tão forte e presente em nossa sociedade que a figura do homem é indispensável para a efetivação do poder. Não obstante, as próprias mulheres desempenham um papel fundamental na perpetuação da cultura patriarcal, permitindo que a máquina do patriarcado continue operando mesmo na ausência do patriarca da família (Saffioti, 2015). Sobre isso, a autora complementa que

> Além de o patriarcado fomentar a guerra entre as mulheres, funciona como uma engrenagem quase automática, pois pode ser acionada por qualquer um, inclusive por mulheres. [...] Aliás, imbuídas da ideologia que dá cobertura ao patriarcado, mulheres desempenham, com maior ou menor frequência e com mais ou menos rudeza, as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai. Ainda que não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo. (Saffioti, 2015, p. 108)

Através de doutrinação, naturalização de falácias, privação de educação e a negação do conhecimento da História, as mulheres participam desse processo de subordinação, pois internalizam que são seres inferiores ou que devem ser comandadas, interpretando que a lógica do mundo está correta na forma que acontece e, portanto, não questionam (Saffioti, 2015). "O pensamento patriarcal é construído de tal modo em nossos processos mentais, que não podemos excluí-lo se não tomarmos consciência dele, o que sempre significa um grande esforço" (Lerner, 2019, p. 65). Dessa forma, "[a] história das mulheres é indispensável e essencial para a emancipação das mulheres" (Lerner, 2019, p. 27).

Ao explorar esse aspecto da história da mulheres, Lerner (2019, p. 28) nos apresenta que

> Até o passado mais recente, esses historiadores eram homens, e o que registravam era o que homens haviam feito, vivenciado e considerado significativo. Chamaram isso de História e afirmaram ser ela universal. O que as mulheres fizeram e vivenciaram ficou sem registro, tendo sido negligenciado, bem como a interpretação delas, que foi ignorada. O conhecimento histórico, até pouco tempo atrás, considerava as mulheres irrelevantes para a criação da civilização e secundárias para atividades definidas como importantes em termos históricos (Lerner, 2019, p. 28).

Desse modo, devemos compreender que o registro histórico apresentado é omissivo e distorcido, pois desvaloriza o passado das mulheres, anulando informações e narrando histórias apenas um ponto de vista. É preciso ter em mente que as mulheres são essenciais para a construção da sociedade e sempre foram agentes da história (Lerner, 2019). "As mulheres 'fizeram história', mesmo sendo impedidas de conhecer a própria História e de interpretar a história, seja a delas mesmas ou a dos homens" (Lerner, 2019, p. 29).

Nesse sentido, a formação de professores/as não pode prescindir de uma análise crítica dos processos históricos e culturais que sustentam a subordinação feminina. Se, como aponta Saffioti (2015), a dominação patriarcal se perpetua por meio da doutrinação, da naturalização de falácias e da negação do conhecimento histórico, e se, conforme Lerner (2019), o próprio registro da História foi construído a partir de uma perspectiva masculina que silenciou as experiências e contribuições das mulheres, então a formação docente assume papel estratégico na ruptura desse ciclo. Formar

professores/as implica possibilitar a tomada de consciência acerca dessas estruturas, reconhecendo que o pensamento patriarcal está profundamente enraizado nos processos sociais e educacionais. Ao compreender que as mulheres sempre foram agentes históricos — ainda que privadas do direito de conhecer e interpretar a própria história —, a formação de professores/as pode contribuir para desnaturalizar desigualdades, ampliar horizontes críticos e promover práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Devemos considerar, também, que homens foram excluídos dos registros históricos por conta de interpretações preconceituosas, por sujeitos que representavam os interesses da burguesia (Lerner, 2019). “A questão é que homens e mulheres sofreram exclusão e discriminação por razões de classe. Mas nenhum homem foi excluído do registro histórico por causa do seu sexo, embora todas as mulheres o tenham sido” (Lerner, 2019, p. 29).

Nas sociedades de caça e coleta, a mulher era vista como um ser poderoso e mágico, capaz de gerar uma nova vida e de fornecer todos os nutrientes necessários para o desenvolvimento do feto e do bebê (Saffioti, 2015; Lerner, 2019). No entanto, após a descoberta da participação do homem nesse processo, as mulheres caíram do seu pedestal, embora a inveja da maternidade tenha permanecido (Saffioti, 2015). Sobre isso, Saffioti (2015, p. 35) afirma que

> No fundo, os homens sabem que o organismo feminino é mais diferenciado que o masculino, mais forte, embora tendo menor força física, capaz de suportar até mesmo as violências por eles perpetradas. Não ignoram a capacidade das mulheres de suportar sofrimentos de ordem psicológica, de modo invejável. Talvez por estas razões tenham necessidade de mostrar sua ‘superioridade’, denotando, assim, sua inferioridade.

Prosseguindo o raciocínio de Saffioti (2015), podemos observar situações capazes de despertar inveja nos homens. Percebe-se que o corpo feminino apresenta diversas vantagens em relação à sexualidade e, entre elas, Saffioti (2015) destaca que as mulheres possuem mais pontos de prazer do que os homens, além da própria questão da maternidade. A autora ainda menciona que “[a] inveja da maternidade é tão vigorosa que homens sexualmente impotentes pagam um preço mais alto a prostitutas grávidas, somente para conversar com elas e alisar-lhes a barriga” (Saffioti, 2015, p. 34-35).

Um aspecto que revela a força ideológica do patriarcado diz respeito à compreensão social sobre o formato das genitálias. Saffioti (2015) menciona que a genitália feminina possui mais semelhanças com uma boca do que a masculina. No entanto, a gíria mais comum entre os homens

é afirmar que determinado homem "comeu" uma mulher. Mas, se refletirmos sobre isso, não deveria ser o contrário? De acordo com Saffioti (2015, p. 36),

> [a] ilustração, feita por meio da gíria, a propósito de uma ideologia sexista que esconde uma desvantagem masculina, transformando-a em vantagem, servirá para mostrar que, em toda ideologia, seja machista, seja étnico racial, ou ainda de classe social, está sempre presente a inversão do fenômeno. Isto não é apenas um detalhe, mas o núcleo duro da ideologia. Portanto, é interessante retê-lo, uma vez que todos os membros de uma sociedade como a brasileira convivem com tais falácias, acreditando nelas como verdades. Mais do que isto, cada um a sua maneira é portador destas ideologias.

Podemos perceber que se trata de narrativas criadas com o objetivo de consolidar propósitos maiores, alinhados aos interesses do grupo dominante. Existem tantas ideologias, como as citadas anteriormente, enraizadas na sociedade, que acabam sendo percebidas como naturais, fazendo com que as pessoas não questionem as relações de poder existentes. Afinal, se algo é considerado natural, como poderia haver contestação? A respeito desse fenômeno, Saffioti (2015, p. 37) afirma que, nessa ordem patriarcal de gênero, nem mesmo as mulheres escapam de tais falácias: "[...] é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social". Se as próprias mulheres não questionam seu papel na sociedade, quem o fará? "[H]á um número incalculável de mulheres machistas. E o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres" (Saffioti, 2015, p. 37).

É importante ressaltar aqui uma falácia sobre o patriarcado, qual seja, de que o patriarcado é natural. O que ouvimos como justificativa para a manutenção e defesa da sua permanência, dessa estrutura de poder, é que o patriarcado é natural. Quem nunca ouviu isso? E, como já mencionado, tudo o que é considerado natural não é questionado. Desde as sociedades de caça e coleta, ouvimos que a função do homem era ser o provedor, enquanto a mulher cuidava dos filhos e da casa, pois o homem era mais forte para cumprir essa função, enquanto a mulher era mais frágil. Além do mais, temos a ótica religiosa desse sistema, que auxilia para a conservação do patriarcado. A submissão das mulheres é justificada pelos intentos divinos, concebida para servir ao homem segundo as leis de Deus e, portanto, imutável (Lerner, 2019). Nessa concepção, como Deus criou seres biologicamente diferentes, à eles são atribuídos tarefas diferenciadas (Lerner, 2019): "Se Deus ou a natureza criaram diferenças entre os sexos, que, em consequência, determinaram a divisão sexual do trabalho, ninguém pode ser culpado pela desigualdade sexual e pela dominação masculina" (Lerner, 2019, p. 43).

Diante desse cenário, a formação de professores/as assume papel fundamental na problematização das ideologias que naturalizam as desigualdades de gênero e legitimam a estrutura patriarcal. Se tais narrativas são historicamente construídas e internalizadas a ponto de se tornarem invisíveis e incontestáveis, cabe à formação docente promover a consciência crítica necessária para desvelá-las. Ao compreender que o patriarcado não é uma ordem natural, mas uma construção social sustentada por relações desiguais de poder, o professor/a pode atuar como agente de transformação, contribuindo para que a escola se constitua como espaço de questionamento, reflexão e superação das naturalizações que perpetuam a dominação e a desigualdade.

Nas sociedades, encontramos performances do que é o masculino e o feminino, e a esses "papéis" é determinada uma divisão sexual do trabalho, de acordo com o seu sexo (Saffioti, 2015). Hoje, entendemos essa divisão do trabalho como algo que desfavorece as mulheres, cujos trabalhos são desvalorizados. Porém, nem sempre isso aconteceu. Na sociedade de caça e coleta, por exemplo, os homens ocupavam o papel da caça, enquanto as mulheres eram responsáveis pela coleta. A caça era incerta, sem garantia de sucesso, mas a coleta de alimentos era certa, garantindo a alimentação, caso a caça não fosse bem sucedida (Lerner, 2019; Saffioti, 2015). Portanto, o fornecimento da maior parte dos alimentos advinha da coleta de alimentos e de pequenos animais, realizadas pelas mulheres e também por crianças (Lerner, 2019). Dessa forma, podemos perceber que os dois trabalhos eram imprescindíveis para a sobrevivência humana, homens e mulheres cumpriam papéis diferentes, mas necessários, sem um ter mais importância que o outro.

A hipótese encontrada para a divisão sexual do trabalho é que a mulher não tinha como se distanciar de seu bebê, pois o mesmo precisava se alimentar no seio de sua mãe (Lerner, 2019; Saffioti, 2015). Dessa forma, o trabalho exercido pela mulher era em conjunto com seu filho amarrado em seu peito ou nas costas. Como os bebês choravam, não tinha como a mulher sair para caçar sem dispersar a caça. Portanto, seria muito mais fácil ela cuidar da plantação, já que o choro do bebê não atrapalha a colheita (Lerner, 2019; Saffioti, 2015).

Saffioti (2015) expõe que o trabalho destinado aos homens não ocorria todos os dias, de modo que eles dispunham de tempo livre e podiam exercer a criatividade. Nesse sentido, a autora comenta que foi a partir desse tempo livre que os homens construíram símbolos para destronar as mulheres, processo que se desenvolveu de forma lenta e encontrou resistências por parte delas. Com isso, baseado pela historiadora Gerda Lerner, Saffioti (2015, p. 62-63) coloca que

> [...] o processo de instauração do patriarcado teve início no ano 3100 a.C. e só se consolidou no ano 600 a.C. A forte resistência oposta pelas mulheres ao novo regime exigiu que os machos lutassem durante dois milênios e meio para chegar a sua consolidação. [...] Logo, não se vivem sobrevivências de um *patriarcado remoto*; ao contrário, o *patriarcado* é muito jovem e pujante, tendo sucedido às sociedades igualitárias.

Nesse sentido, deve-se levar em consideração, que o patriarcado é jovem, mesmo tendo passado por diversas transformações. Diferentemente da Roma antiga, onde o homem tinha o direito à vida e morte da sua esposa, o patriarcado vem se reformulando ou se corrigindo. "O importante a reter é que a base material do patriarcado não foi destruída, não obstante os avanços femininos, quer na área profissional, quer na representação no parlamento brasileiro e demais postos eletivos políticos" (Saffioti, 2015, p. 112). Veremos, na seção 1.3, os reflexos das desigualdades de gênero que ainda vivenciamos nos dias de hoje, evidenciando que a opressão das mulheres permanece, embora revestida de outras formas.

Hoje, observamos diversas justificativas para a ocorrência da divisão sexual do trabalho. De acordo com uma visão biológica determinista, as habilidades de força e agressividade dos homens os tornariam defensores e protetores da sua família, cabendo-lhes proteger sua esposa, considerada um ser frágil que está destinado à função da maternidade. Essa é a interpretação mais comum do argumento tradicionalista, que desconsidera a dominação masculina e isenta os homens de qualquer responsabilidade (Lerner, 2019).

Além disso, o argumento baseado na biologia é utilizado para justificar o fato de as mulheres cuidarem mais das crianças – ideologia maternalista –, visto que elas possuiriam um dom natural para o cuidado, "[...] não porque os homens são socialmente liberados dessa função" (Biroli, 2018, p. 42). Por essa razão, em áreas educacionais, como a pedagogia, observamos tantas mulheres atuando, principalmente em creches. A reação das pessoas seria diferente se deixassem suas crianças aos cuidados de um homem.

Esse aparato, na biologia, auxilia a perpetuação das desigualdades de acesso à recursos entre homens e mulheres, como remuneração e tempo livre, o que, como consequência, ocasiona "[...] estímulos ou desestímulos à participação na vida pública e, especificamente, na política". Além do mais, "[a] remuneração pelo trabalho define-se numa escala em que o que é historicamente associado ao feminino tem menor valor; o acesso ao tempo, por sua vez, organiza-se de formas

distintas pela naturalização de determinadas responsabilidades como femininas e/ou maternas" (Biroli, 2018, p. 48).

Portanto, temos que "[a] divisão sexual do trabalho tem caráter estruturante. [...] Ela não é expressão das escolhas de mulheres e homens, mas constitui estruturas que são ativadas pela responsabilização desigual de umas e outros pelo trabalho doméstico, definindo condições favoráveis à sua reprodução" (Biroli, 2018, p. 44). As mulheres, face aos efeitos estruturantes do patriarcado, sentem uma pressão em organizar a casa e cuidar das crianças e, caso a morada esteja suja ou as crianças mal cuidadas, a responsabilização é sempre da mulher estabelecida como responsável. Raramente, lembramos que a mulher tem uma pessoa para dividir as tarefas do lar. Dessa forma, essas estruturas estão carregadas de julgamentos e são defendidas a partir da biologia, as quais alimentam e reproduzem essa estrutura (Biroli, 2018).

Exposto esta estrutura patriarcal, não devemos esquecer de toda a estrutura capitalista na qual estamos inseridos, visto que o patriarcado constitui um elemento estruturante para o seu desenvolvimento. Portanto, não devemos pensar que a derrota do sistema patriarcal seria, por si só, uma conquista, com os ganhos se limitando na maior inclusão das mulheres no sistema capitalista. Para a superação do patriarcado, é preciso uma transformação radical, e suscita "[...] que as mulheres se rebelem contra a dominação masculina e suas bases materiais" (Federici, 2021, p. 17). Dessa forma, todos os grupos oprimidos da sociedade possuem uma luta em comum, a luta de classes.

Com isso, Saffioti (2015) argumenta que as mulheres participam tanto de um processo de dominação quanto de exploração, sofrendo o controle de sua sexualidade e de sua capacidade reprodutiva, controle esse mantido sob domínio masculino. Além disso, elas também são atingidas pela base econômica do patriarcado, enfrentando discriminação salarial, marginalização de papéis importantes econômicos e políticos de relevância, entre outras inúmeras formas de opressões.

Portanto, Federici (2021) crítica a transformação do sistema capitalista, adotando uma perspectiva de rompimento com esse sistema, pois, de acordo com a autora, a luta das mulheres dentro do capitalismo é, na verdade, a luta pelo direito de sermos exploradas, ou seja, lutamos apenas pela inclusão dentro de um sistema de exploração.

Mesmo com as transformações na forma de viver o trabalho pelas mulheres, elas continuam sendo responsáveis pelo trabalho doméstico não remunerado. “A gratuidade do trabalho desempenhado pelas mulheres no âmbito doméstico foi definida como cerne do patriarcado, exploração matriz, que torna possíveis outras formas de exploração” (Biroli, 2018, p. 65-66). Além disso, esse trabalho vai muito além da limpeza da casa: envolve servir como aparato de recepção dos maridos, em termos de alimentação, apoio emocional e até mesmo sexual, para que, no dia seguinte, o homem esteja preparado para enfrentar suas atividades (Federici, 2021). Ou seja, mesmo que as mulheres não estejam presentes nas fábricas, escolas e escritório, está presente o trabalho oculto de milhões delas (Federici, 2021), garantindo a que a engrenagem do capitalismo funcione em harmonia. Ademais, trabalho doméstico e o trabalho de cuidado, desempenhados gratuitamente pelas mulheres, “[...] constituem os circuitos de vulnerabilidade que as mantêm em desvantagem nas diferentes dimensões da vida, tornando-as mais vulneráveis à violência doméstica e impondo obstáculos à participação no trabalho remunerado e na política” (Biroli, 2018, p. 66).

Federici (2021) coloca que a principal causa da fragilidade das mulheres no mercado de trabalho é por conta do trabalho não assalariado que cumprem em casa. “Contratantes sabem que estamos acostumadas a trabalhar a troco de nada e que estamos tão desesperadas por algum dinheiro próprio que podem nos admitir por um preço baixo” (Federici, 2021, p. 34). Além do mais, o trabalho não assalariado nos trouxe uma naturalidade da feminilidade, e como não é paga, aparenta que fazemos por amor, onde carregamos por todos os lugares e no emprego que ocupamos a identidade feminina com nossas habilidades domésticas (Federici, 2021).

Devido a desigualdade econômica entre homens e mulheres, muitas mulheres permanecem em posição de vulnerabilidade no casamento, recebendo, em geral, salários inferiores aos de seus maridos. A dependência econômica e psicológica torna mais difícil a decisão de romper o relacionamento, o que contribui para a permanência ou o retorno a casamentos e relações abusivas, mesmo após episódios de violência. Assim, a possibilidade de alcançar independência financeira é reduzida pelo fato de serem mulheres (Biroli, 2018).

Até poucas décadas atrás, o casamento regulava, por lei, a transmissão de bens, a parentalidade legítima e estabelecia direitos civis diferenciados para homens e mulheres (Biroli, 2018). O Código Civil de 1916 considerava a mulher casada como incapaz (Biroli, 2018; Saffioti, 2015), e apenas em 1962, com o Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121), as mulheres

conquistaram a capacidade civil plena, embora o marido ainda fosse definido como “chefe da sociedade conjugal” (Biroli, 2018). Em 1977, com a aprovação da lei do divórcio, as mulheres passaram a ter direitos iguais de propriedade e puderam buscar maior independência, ingressando em maior número no mercado de trabalho e conquistando mais liberdade nas relações e no uso de anticoncepcionais (Biroli, 2018). A Constituição de 1988 consolidou esse processo, garantindo igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres no casamento, rompendo com a autoridade legal masculina antes vigente, embora tais mudanças tenham ocorrido de forma lenta ao longo das décadas (Biroli, 2018).

Porém, é justamente nessa possibilidade de independência das mulheres, de poderem ser livres para escolherem decisões em suas vidas, que a violência se perpetua (Biroli, 2018). O homem era violento no casamento por ter o domínio sobre sua companheira; no caso do divórcio, torna-se violento por não ter mais esse domínio. Isso se reflete nos altos índices de violência e feminicídio por ex-companheiros e também por companheiros atuais, colocando “[...] o Brasil entre os países do mundo com as maiores taxas de assassinatos de mulheres” (Biroli, 2018, p. 121). Os homens que cometem feminicídio, em geral, apresentam comportamentos machistas (Caicedo-Roa et al., 2022). “O machismo pode ser entendido como um conjunto de crenças, atitudes e práticas que promovem a superioridade do homem em relação à mulher baseadas em motivos naturalistas, religiosos e tradicionalistas” (Caicedo-Roa et al., 2022, p. 530). Sobre a questão do feminicídio, temos que

> Para entender como opera o conceito, é relevante comparar a proporção de homens que são mortos pelas suas companheiras por ciúmes, por manter relações extramatrimoniais ou por desejarem terminar um relacionamento. Em situações análogas, as mulheres correm risco de ser mortas por seus parceiros caso expressem intenção de separação ou desejos por outros homens (Caicedo-Roa et al., 2022, p. 526).

Com isso, observa-se a evidência que o sentimento de posse dos homens, frustrado pela crescente independência feminina, continua sustentando o sexismo na sociedade, sendo o feminicídio a expressão extrema da força patriarcal e dos rituais de dominação masculina (Biroli, 2018; Caicedo-Roa et al., 2022). Historicamente, o casamento representava a alienação parcial do controle da mulher sobre si e sobre seu corpo, formalizando sua subordinação à autoridade do marido (Biroli, 2018). Alguns tipos de violência, como o estupro conjugal, eram tolerados e até respaldados pelo contrato matrimonial, sendo vistos como impossibilidades jurídicas e, portanto, ausentes da legislação (Biroli, 2018). Mesmo com avanços legais, práticas de opressão

permanecem, o que reforça a necessidade de discutir esses acontecimentos para que as mulheres reconheçam situações de violência e possam romper com papéis de subordinação, impulsionando mudanças para esta e para as próximas gerações.

Sob essa perspectiva apresentada, poderia parecer que apenas as mulheres são prejudicadas nesse regime, mas essa visão não seria inteiramente precisa. A partir disso, Saffioti (2015, p. 37) expõe que

> [p]ara fazer justiça, o sexismo prejudica homens, mulheres e suas relações. O saldo negativo maior é das mulheres, o que não deve obnubilar a inteligência daqueles que se interessam pelo assunto da democracia. As mulheres são 'amputadas', sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem. Isto constitui a raiz de muitos fenômenos, dentre os quais se pode realçar o fato de seguros de automóveis exclusivamente dirigidos por mulheres custarem menos, porque, em geral, elas não usam o carro como uma arma, correm menos e são mais prudentes.

A estrutura patriarcal também impõe prejuízos aos homens, como se observa na questão do desemprego: quando tratado do caso da família "tradicional", a eles é atribuída a responsabilidade de prover as necessidades materiais da família, e a perda do trabalho gera um forte sentimento de impotência, abalando sua identidade e sua virilidade (Saffioti, 2015). Esses, por sua vez, muitas vezes permanecem em empregos indesejáveis ou evitam recusá-los por sentirem que seu salário é fundamental para a sobrevivência familiar, mesmo quando a mulher também contribui financeiramente (Federici, 2021).

Outros fatores culturais também limitam os homens: no contexto do cortejo, enquanto as mulheres podem recusar convites para sair ou dançar, os homens são pressionados a aceitá-los, sob risco de serem tachados como "maricas" (Saffioti, 2015). Além disso, questões como falhas na ereção, a demonstração de sensibilidade ou de interesse por moda e decoração são vistas como inadmissíveis, reforçando o estigma de que o homem não pode falhar nem expressar características associadas ao feminino ou ao homossexual (Saffioti, 2015).

Desse modo, podemos compreender que a cultura patriarcal prejudica todos os gêneros presentes na sociedade. "Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado" (Saffioti, 2015, p. 57). Portanto,

> É evidente que esta luta não pode (nem deveria) ser levada a cabo exclusivamente por mulheres. O concurso dos homens é fundamental, uma vez que se trata de mudar a relação entre homens e mulheres. Todavia, é a categoria dominada-explorada que conhece minuciosamente a engrenagem patriarcal, no que ela tem de mais perverso. Tem, pois, obrigação de liderar o processo de mudança" (Saffioti, 2015, p. 147).

Nesse contexto, a formação de professores/as deve reconhecer que a cultura patriarcal produz impactos negativos não apenas sobre as mulheres, mas também sobre os homens, ao impor padrões rígidos de masculinidade e expectativas sociais que limitam suas experiências e subjetividades. Compreender que tais normas são construções históricas e estruturais — e não determinações naturais — é fundamental para que futuros docentes possam problematizar estereótipos de gênero no ambiente escolar.

Abordamos, neste tópico, o sistema patriarcal para compreendermos como as relações entre os gêneros estão profundamente enraizadas e comandadas por uma estrutura maior. A desigualdade, vista como algo natural, na verdade, reflete uma relação de poder e opressão, favorecendo indivíduos que se beneficiam desse sistema. No entanto, é possível observar que todos os gêneros são afetados por esse sistema. Dessa forma, ao abordarmos a estrutura patriarcal, devemos levar em consideração o conceito de gênero, que será abordado no próximo tópico, para refletirmos sobre como esses elementos influenciam a construção de suas performances e das relações sociais, seja no trabalho, no casamento, bem como na formação de professores/as.

1.2 A CONSTRUÇÃO DAS PERFORMANCES DE GÊNERO NA SOCIEDADE PATRIARCAL

Após a discussão sobre a estrutura patriarcal, torna-se necessário abordar o conceito de gênero, a fim de compreender a amplitude e a complexidade do termo e como está imbricado ao conceito de patriarcado. Essas duas categorias tornaram-se indissociáveis na problemática da pesquisa. Iniciaremos, apresentando nosso entendimento sobre o conceito e, posteriormente, focaremos no gênero feminino, de modo a compreender que os gêneros são continuamente reproduzidos segundo práticas performativas, operando tanto como formas de regulação e normatização, quanto como espaços de contestação e subversão (Butler, 2018). Nossa intenção não é promover uma discussão binária de gênero, mas reconhecer que todas as pessoas que se identificam com a perspectiva do gênero feminino estão sujeitas a sofrer as discriminações analisadas neste trabalho.

De acordo com Saffioti (2015), temos que o primeiro autor a mencionar e a conceituar o termo "gênero" foi Robert Stoller, em 1968. No entanto, somente com Gayle Rubin, a partir de 1975, "[...] frutificaram estudos de gênero, dando origem a uma ênfase pleonástica em seu caráter relacional e a uma nova postura adjetiva, ou seja, a perspectiva de gênero" (Saffioti, 2015, p. 114-115).

Nossa apropriação desse termo e a representação que mobilizamos, vai ao encontro de perspectivas como a de Saffioti (2015) e Butler (2018)[2]. De acordo com a segunda autora, o gênero é construído a partir de significados culturais, constituído e reproduzido por meio de performances reguladas por normas sociais, e "[...] não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira [...]". Assim, "[...] a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos" (Butler, 2018, p. 26).

Portanto, conforme aponta a autora, entende-se que

> Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual 'a natureza sexuada' ou 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre *a qual* age a cultura (Butler, 2018, p. 27, grifos da autora).

A partir do exposto, compreendemos que até mesmo o sexo, frequentemente visto como natural, é composto por práticas socialmente determinadas para cada indivíduo (Butler, 2018). Ou seja, assim como o gênero, o sexo também é construído culturalmente. Ao nascer, a criança tem seu sexo determinado culturalmente e, baseado nisso, carrega estereótipos sobre como deverá viver em sociedade, incluindo quais práticas serão legitimadas ou não. Essas determinações geram práticas reguladoras que constituem a identidade dos sujeitos, tornando-se em "[...] normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas" (Butler, 2018, p. 43). Dessa forma, compreendemos que a autora enfatiza que o gênero é performativo, ou seja, é produzido por meio de práticas sociais e culturais que reiteram normas e significados específicos (Butler, 2018).

[2] As autoras apresentam perspectivas teóricas divergentes. Heleieth Saffioti parte de uma concepção materialista, enquanto Judith Butler adota uma concepção pós-estruturalista. Contudo, ambas convergem na compreensão do gênero como algo socialmente construído a partir de práticas e discursos, criticando a visão biológica determinista.

“Gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (Butler, 2018, p. 43). Isto é, são gêneros reconhecidos dentro da matriz de gêneros performativos, produzidos e impostos pelas práticas reguladoras coerentes de gênero (Butler, 2018). Aqueles gêneros que não decorrem dessa relação de instituição e regulamentação, nessa lógica, são vistos como falhas por não se comportarem de acordo com a inteligibilidade cultural (Butler, 2018). Sobre os gêneros não inteligíveis, a autora coloca que

> [...] sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, consequentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero (Butler, 2018, p. 44).

Em algumas interpretações, a ideia de gênero ser construído culturalmente sugere um determinismo em corpos compreendidos como instrumentos passivos. Dessa forma, “[...] tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (Butler, 2018, p. 29). Essa concepção seria tão problemática quanto o determinismo biológico, pois transformaria a cultura em um sistema fixo e imutável, determinando de forma rígida como o gênero deve ser performado (Butler, 2018).

Como exemplo, uma determinação cultural sobre o gênero feminino, implicaria em uma espécie de compulsão, isto é, as mulheres seriam forçadas a se tornarem mulheres, sendo seu corpo um mero instrumento do determinismo.

Essa questão nos leva à discussão sobre a polaridade entre livre-arbitrário e determinismo, na qual, em ambos os casos, tem o corpo como um instrumento ou meio para o conjunto de significados (Butler, 2018). A autora argumenta que essas interpretações do gênero e sexo - sejam fixas ou livres -, ao se fundamentarem em um discurso, buscam estabelecer certas verdades da visão humanista, a qual entende o gênero como atributo do indivíduo, baseando-se em essências fixas do que é “ser mulher” ou “ser homem”, reforçando uma estrutura binária e uma cultura hegemônica que se apresentam como uma linguagem universal (Butler, 2018).

Butler (2018) também discorre sobre a teoria social do gênero, a qual compreende o gênero como uma relação entre sujeitos socialmente constituídos e moldados em contextos culturais e

históricos específicos. A autora ambienta-se na teoria social do gênero e menciona que não existem só essas duas formas de interpretação.

Seguindo a perspectiva de Butler (2018), não se pode compreender “mulher” como uma essência fixa ou como um dado natural anterior ao gênero. Ao contrário, “mulher” deve ser entendida como uma posição produzida pelas matrizes normativas de gênero, ou seja, como uma das ramificações possíveis do sistema de gênero, constituída performativamente em meio às práticas culturais e discursivas. Nesse sentido, Butler (2018) ressalta a importância de questionarmos a utilização do termo "mulher" dentro do contexto da discussão feminista. Ao mencionarmos "mulher", corremos o risco de nos referirmos a uma identidade comum de sujeitos, o que desconsidera a multiplicidade de experiências e construções de gênero. Butler (2018, p. 21) aborda essa problemática, colocando que

> Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

Utiliza-se, assim, o jargão natural como justificativa para as desigualdades estabelecidas entre os gêneros. “O trabalho doméstico é até hoje considerado por muitas pessoas uma vocação natural das mulheres, tanto que é rotulado como ‘trabalho de mulher’” (Federici, 2021, p. 157). Além disso, a divisão sexual do trabalho ocorre de maneiras distintas de acordo com raça, gênero, classe e nacionalidade. Portanto, é fundamental considerarmos que essa opressão não acontece de maneira isolada, mas se entrelaça com outras formas de dominação (Biroli, 2018). Diante do exposto, a autora argumenta que “[...] *a divisão sexual do trabalho é um lócus importante da produção do gênero*. O fato de ela não incidir igualmente sobre todas as mulheres implica que a produção do gênero que assim se dá é racializada e atende a uma dinâmica de classe” (Biroli, 2018, p. 23, grifo do autor).

Podemos mencionar a formação de professores/as onde historicamente a função de ensinar foi destinada às mulheres, principalmente na primeira etapa de escolarização (Penna, 2011). “Boa para cuidar de crianças em casa, a mulher era considerada boa para cuidar das crianças na escola. Sob esse aspecto, o estado passou a difundir a educação da população nobre missão à qual a mulher

estaria naturalmente vocacionada, reforçando estereótipos existentes na sociedade.” (Penna, 2011, p. 60). A partir dessa difusão de discriminações de gênero, as mulheres acabaram incorporando esse discurso, sentindo-se de fato possuir essa vocação natural, tornando-se a prática educativa como uma extensão do trabalho doméstico (Penna, 2011).

A educação infantil nunca foi possuidora de prestígio, era mal remunerada e ligada a educação das crianças da classe trabalhadora. “Ao se tornar função feminina, no entanto, agregou desvalorização social associada à feminilidade, sempre associada a características negativas (Penna, 2011). Temos que a maior parte dos profissionais da educação infantil são mulheres, dessa forma, as mulheres se encontram em maior proporção nas posições mais desvalorizadas da educação. Essa proporção vai se alterando conforme o nível escolar vai aumentando, até que no ensino superior, é maior a proporção de homens lecionando (Penna, 2011).

Ao refletir sobre a desvalorização histórica das mulheres e sobre o lugar social que lhes é atribuído, Federici (2021) problematiza a própria pergunta “o que é ser mulher?”. Para a autora, insistir nesse questionamento pode nos conduzir a respostas marcadas por perspectivas sexistas e classistas, uma vez que a definição de “mulher” não é neutra, mas atravessada por relações de poder, por determinações econômicas e por construções históricas que vinculam o feminino a determinadas funções sociais, especialmente no âmbito do trabalho reprodutivo. Nesse sentido, a autora se pergunta:

> Quem pode dizer quem somos? Tudo o que descobrimos, até agora, é quem não somos, à medida que nos fortalecemos para romper com a identidade que nos é imposta. É a classe dominante, ou aqueles que aspiram dominar, que pressupõe uma personalidade humana natural e eterna, para eternizar seu poder sobre nós (Federici, 2021, p. 35).

O fato de sermos mulheres já indica restrições e expectativas em nossas vidas. As questões de vulnerabilidade das mulheres não podem ser explicadas segundo suas escolhas individuais, como se fossem escolhas voluntárias. Um exemplo: “[...] Mulheres cuidam e são afetadas em suas trajetórias por estarem posicionadas como cuidadoras; cuidam em condições diversas, dependendo de sua posição de classe, em relações conformadas pelo racismo estrutural e institucional” (Biroli, 2018, p. 56).

Muitas de suas possibilidades de escolhas estão ligadas com a divisão sexual do trabalho. A divisão social de tarefas tem como eixo o gênero, ancorado na naturalização de habilidades e na conexão entre sexo biológico e comportamentos correlacionados a uma visão binária de gênero

(Biroli, 2018). A ideia da mulher amorosa, cuidadora, frágil, constrói-se nesse movimento. Atualmente, prevalece um sistema em que o homem dedica seu tempo ao trabalho remunerado, enquanto a mulher o divide entre o trabalho remunerado e o cuidado com a família (Biroli, 2018).

Dessa forma, conforme já tratado na subseção 1.1, Biroli (2018) argumenta que a divisão sexual do trabalho funciona como uma forma de opressão das mulheres, devido à exploração e vulnerabilidade de sua posição. As "[...] diferenças codificadas como "naturalmente" femininas ou masculinas, imprimindo às vivências uma concepção dual e binária de gênero, decorrem da atribuição distinta de habilidades, tarefas e alternativas na construção da vida de mulheres e homens" (Biroli, 2018, p. 35).

Nessa questão da binariedade de gênero, a norma heterossexual tem servido como pilar para a noção de família e a sua defesa, correspondendo a normalizações e exclusões (Biroli, 2018). Graças à luta de movimentos sociais feministas e LGBTQIAPN+, há uma ruptura com essa concepção e a defesa dos direitos à diversidade familiar, sem restrições impostas por instituições religiosas (Biroli, 2018).

Biroli (2018) discute a concepção de família a partir de duas dimensões interligadas. A primeira refere-se aos controles que incidem sobre mulheres e homens, definindo fronteiras entre formas de vida valorizadas e formas estigmatizadas, sujeitas à violência simbólica e à normalização de corpos e afetos, com ideais como domesticidade feminina, maternidade e amor romântico servindo de parâmetro. A segunda dimensão trata dos privilégios e desigualdades, evidenciando que leis e políticas públicas ativam certas concepções de família, excluindo outras formas de organização e restringindo o acesso a direitos e recursos materiais, como moradia, saúde e adoção, mostrando que o reconhecimento social da família está condicionado também às condições materiais de vida. Dessa forma, a autora discorre que

> Embora exista uma pluralidade de arranjos na realidade cotidiana das pessoas, as formas institucionalizadas de organização da vida definem vantagens ao valorizá-los desigualmente e reconhecê-los seletivamente. Com isso, induzem preferências. Nesse processo, produzem-se vivências e estereótipos que controlam e regulam as relações e os sujeitos (Biroli, 2018, p. 115).

Temos que os padrões aceitáveis e valorizados em nossa sociedade, nas relações familiares e afetivas, são definidos de acordo com um contexto sociocultural, assim como a legislação (Biroli, 2018). "Geradas em contextos específicos de cultura, as leis também atuam sobre eles, colaborando para manter ou transformar valores e instituições" (Biroli, 2018, p. 147). A igreja tem grande

influência na concepção dos gêneros inteligíveis, proferindo o que é aceitável em nossa sociedade. Mesmo com a presença de setores progressistas, como a teologia da libertação, as Comunidades Eclesias de Base, a Economia de Francisco ou a organização do Direito de Decidir, a partir de 2005, grupos ultra conservadores dentro da igreja passaram a defender a noção de família tradicional, a criminalização do aborto, até nos casos de gravidez resultantes de estupro, e a oposição ao controle de natalidade, como a utilização de pílula anticoncepcional (grupo e campanhas intituladas pró-vida), além do direito ao divórcio (Biroli, 2018).

Biroli (2018) analisa que setores religiosos e grupos conservadores utilizam a noção de "ideologia de gênero" para caricaturar avanços em políticas de igualdade e justificar a recusa de medidas contra preconceitos e violências. Essa reação articula-se a um movimento transnacional, presente desde os anos 1990, que combate o uso do conceito de gênero em agendas internacionais. As mudanças na vivência dos afetos e da sexualidade geram receio em segmentos organizados, como bancadas religiosas, ruralista e da bala, que, a partir de uma agenda moral, defendem a família tradicional, os "bons costumes" e a religião. Assim, parlamentares constroem uma imagem pública de "cidadão de bem", alegando que direitos homossexuais e transformações nos arranjos familiares ameaçam valores morais e a ordem social, discurso que também se articula com noções de segurança e controle social.

As manifestações em "defesa da família" no Brasil têm sido ocorridas nas primeiras décadas do século XXI, com o objetivo de retroceder no direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, a partir do entendimento de que a família é de ordem natural e não um fato social, além do apoio a criminalização do aborto (Biroli, 2018).

Biroli (2018) aponta que o apoio à criminalização do aborto está profundamente ligado à associação histórica entre mulher e maternidade, uma fusão que permanece como mecanismo de controle e restrição da cidadania feminina. Essa associação sustenta normas, valores e práticas que julgam mulheres que não desejam ser mães ou que recusam a maternidade. Tal controle impacta não apenas as relações heterossexuais, mas também a possibilidade de legitimar formas alternativas de família, ao reconhecer que sexo e reprodução não precisam estar necessariamente vinculados. Assim, discutir aborto é também discutir a diversidade de arranjos familiares e a quebra de expectativas hegemônicas sobre o papel feminino.

Além disso, a autora evidencia que aborto e sexualidade se relacionam com o cotidiano das pessoas e com a organização de suas vidas em contextos sociais, legais e morais que simultaneamente permitem e limitam escolhas, abrindo possibilidades e impondo violências (Biroli, 2018). Os corpos estão no centro das disputas, evidenciando o caráter político e social do que neles se passa, do que representam em uma economia simbólica e material mais ampla (Biroli, 2018, p. 134). O direito ao aborto, nesse sentido, é central para a autonomia das mulheres, pois o planejamento de suas vidas está atrelado ao controle sobre a capacidade reprodutiva e ao reconhecimento de seu prazer e subjetividade. Essa discussão, contudo, não é homogênea: ela é atravessada por desigualdades de raça e classe, evidenciando que o controle da natalidade e o direito de decidir sobre a maternidade atingem as mulheres de formas diversas (Biroli, 2018).

Desse modo, temos que ao falarmos sobre aborto estamos tocando em questões fundamentais para a cidadania e a democracia. Biroli (2018, p. 146-147) argumenta que

> Não se trata de um problema das mulheres, mas de um problema das sociedades democráticas e de como impedem ou possibilitam aos indivíduos do sexo feminino o controle sobre o que se passa no e com seu próprio corpo. [...] A análise das políticas do aborto nos leva a indagar em que medida uma sociedade garante em suas leis e suas práticas o respeito à integridade física e psíquica das pessoas, mas também quais são as características que apartam algumas pessoas, mais do que outras, dessas garantias. Falar de aborto é falar, enfim, da democracia e de seus limites. E um desses limites vem sendo a ação, menos ou mais aberta, de grupos religiosos conservadores, na contramão de valores democráticos fundamentais. A questão da laicidade do Estado é central, hoje, para o debate sobre direitos sexuais e reprodutivos.

Biroli (2018) evidencia que o controle de natalidade, em diferentes países, esteve frequentemente associado a políticas racistas e eugenistas, resultando na esterilização forçada de mulheres pobres, negras, indígenas e pessoas com deficiências. Entre 1920 e 1970, cerca de 65 mil pessoas foram esterilizadas em 33 estados norte-americanos, enquanto no Peru mais de 400 mil esterilizações forçadas foram posteriormente reconhecidas pelo governo e condenadas internacionalmente. Essas práticas foram marcadas por chantagens, mentiras e coerções, sustentadas pela cooperação entre governos, médicos, agências internacionais e grupos privados de saúde, atingindo especialmente populações indígenas e negras. Assim, o corpo das mulheres tornou-se objeto de intervenções legitimadas por discursos de eugenia, racismo e controle social da pobreza.

No Brasil, a autora aponta que a situação foi semelhante, com denúncias de esterilizações em massa desde os anos 1980, o que levou à criação de uma Comissão Parlamentar Mista de

Inquérito em 1992. Já em 1965, durante a ditadura militar, a International Planned Parenthood Federation passou a atuar no país alinhada a políticas norte-americanas de redução populacional no chamado Terceiro Mundo, disseminando práticas especialmente nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, sob forte viés racista e eugenista. Posteriormente, com o fim do regime ditatorial e a atuação de grupos feministas, o debate passou a reconhecer a decisão das mulheres como central, entendendo o controle de natalidade como parte de sua saúde integral. Esse novo olhar resultou na criação, em 1983, do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (Paism), reafirmando a importância de considerar as desigualdades e a heterogeneidade das vivências femininas no enfrentamento ao conservadorismo.

A partir do exposto até o momento, compreende-se que o gênero é um conceito amplo, que envolve as diversas formas de performances de gênero reconhecidas como inteligíveis dentro de uma matriz cultural, mas também possibilita subversões às opressões impostas (Butler, 2018). O gênero expressa uma performatividade do que é ser mulher ou ser homem em uma cultura baseada na inteligibilidade binária. O conceito de gênero, entretanto, não implica necessariamente a dominação de um gênero sobre outro. O patriarcado, por sua vez, configura-se como um caso específico de relações de gênero (Saffioti, 2015), caracterizado pela dominação explícita de um gênero sobre o outro, sustentada por normas e performances de gênero historicamente estabelecidas.

Portanto, nosso intento após a discussão dos dois conceitos, é mostrar a necessidade de mobilizá-los de forma conjunta. “Tratar esta realidade em termos exclusivamente do conceito de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, “neutralizando” a exploração-dominação masculina” (Saffioti, 2015, p. 145).

Conclui-se que o conceito de gênero, ao ser compreendido como uma construção social e histórica, permite analisar de forma crítica as desigualdades estruturais que afetam sujeitos a partir de suas identidades e expressões. Ao longo da discussão, evidenciou-se que o gênero não atua de maneira isolada, mas se articula a outras categorias e sistemas de poder, entre eles o patriarcado, que opera como um regime normativo responsável por organizar as relações sociais em torno da supremacia masculina. Assim, o uso conjunto dos termos *patriarcado* e *gênero* revela-se essencial para compreender as dinâmicas de dominação que perpassam instituições, práticas e discursos,

permitindo a construção de análises mais amplas e interseccionais no campo da educação e da formação de professores/as.

1.2 GÊNERO, PODER E DESIGUALDADE: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO

As desigualdades de gênero no Brasil manifestam-se de forma complexa e persistente, atravessando diferentes esferas da vida social, econômica, política e educacional. Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas voltadas à equidade de direitos, mulheres – especialmente as negras, indígenas e periféricas – continuam enfrentam obstáculos significativos no acesso a oportunidades, na participação política e na garantia de condições dignas de trabalho e renda.

Assim, esta seção busca apresentar um breve panorama dessas disparidades com base em dados recentes, demonstrando como as relações de gênero permanecem atravessadas por processos históricos de exclusão e hierarquização. Ao evidenciar esse cenário, pretende-se reforçar a importância da inclusão e da discussão fundamentada da temática de gênero na formação de futuros docentes, considerando que a escola constitui espaço central na reprodução — ou na problematização — dessas desigualdades.

No aspecto educacional, nas últimas décadas, o índice de mulheres com acesso à educação tem mudado significativamente. As mulheres passaram a ter, em média, mais tempo de educação formal do que os homens, além de maior número de matrículas na educação superior (Biroli, 2018). Também temos uma melhor situação educacional para as mulheres, no quesito da frequência escolar e o nível alcançado pela população adulta, até mesmo nos mais avançados níveis de ensino (IBGE, 2024). Mas os dados mostram que, referente ao nível de instrução da população adulta, os diferenciais por cor ou raça superam os diferenciais por gênero (IBGE, 2024).

Com relação ao ensino superior, há também uma situação favorável à conclusão dos estudos (IBGE, 2024). Mesmo indicando vantagens no ensino superior, as mulheres apresentam algumas barreiras em determinadas áreas do conhecimento, como nas áreas de Ciências Exatas e na esfera de produção (IBGE, 2024). O Censo da Educação Superior, de 2022, apresentou que 60,3% dos estudantes concluintes dos cursos de graduação presencial eram mulheres, mas somente 22,0% estavam cursando cursos na área de CTEM (Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática).

Esse dado é menor do que o apresentado no Censo de 2012, onde as mulheres representavam 23,2% das concluintes. Nas áreas de Computação, Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC esse percentual ainda cai para 15%, caracterizando a menor representatividade de mulheres (IBGE, 2024). “Em contrapartida, na área de Bem-Estar, que inclui cursos como Serviço Social, a participação feminina entre os concluintes atingiu seu percentual máximo de 91,0% em 2022” (IBGE, 2024, p. 7).

A partir de dados retirados do Censo Escolar de 2024, observa-se que na educação básica, de modo geral, 78,9% do corpo docente é composto por mulheres e 21,1% de homens. Na educação infantil, do total de docentes atuando, apenas 3,9% dos docentes são homens, em contraste com 96,1% de mulheres (Brasil, 2024a). À medida que se avança para níveis escolares mais altos, o percentual de mulheres diminui: 76,7% no ensino fundamental e 56,8% no ensino médio (Brasil, 2024a). Essa discrepância está relacionada ao fato de a educação infantil ser associada ao período em que o aluno necessita de mais cuidados, uma função historicamente atribuída a mulheres.

Esse panorama não é diferente no ensino superior, em 2022, as mulheres representavam 47,3% dos professores/as das instituições de ensino superior (IBGE, 2024). Venturini (2017, p. 13), nos traz que,

> Os dados demonstram que, apesar do rápido processo de inserção das mulheres no ensino superior, tal avanço continua lento em algumas áreas e níveis hierárquicos. Em linhas gerais, as mulheres representam a maioria dos concluintes de cursos de graduação e de pós-graduação stricto senso (mestrado e doutorado), mas a maior parte dos cargos de docência continuam sendo ocupados por homens. Além disso, nota-se que ainda há áreas que se destacam historicamente como redutos masculinos, especialmente aqueles ligados à área tecnológica, tais como as Engenharias e as Ciências Exatas e da Terra.

Mesmo apresentando um panorama educacional favorável às mulheres, não houve garantia de acesso igualitário ao mercado de trabalho (Biroli, 2018). As mulheres continuam majoritariamente na posição de trabalho não remunerado, prestando serviços cotidianos de forma gratuita. Além disso, recebem salários inferiores aos dos homens e seguem sub-representadas nos espaços de poder político (Biroli, 2018).

Quando falamos sobre trabalho doméstico, “[...] é tocar no que vem sendo definido, historicamente, como trabalho de mulher, competência de mulher, lugar de mulher. [...] Muitas das percepções sobre quem somos no mundo, o que representamos para as pessoas próximas e o nosso papel na sociedade estão relacionadas à divisão sexual do trabalho” (Biroli, 2018, p. 21).

Nessa perspectiva, sobre a taxa de participação das mulheres na força de trabalho, de acordo com Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (Brasil, 2024b, p. 20), relatório elaborado pelo Observatório Brasil da Igualdade de gênero, "[...] tende a ser historicamente menor entre as mulheres, seja pela entrada tardia delas no mercado de trabalho, ou pela desigual divisão dos afazeres domésticos e da responsabilidade com filhos(as), idosos ou outras pessoas que necessitam de cuidados". No dado mais recente, referente ao ano de 2022, observa-se um percentual de ocupação de 71,9% dos homens e 52,5% das mulheres, totalizando uma diferença de 19,4 pontos percentuais entre os gêneros (Brasil, 2024b).

O documento também evidencia desigualdades internas ao grupo das mulheres, a partir de um recorte racial. "Enquanto 53,9% das mulheres brancas participavam do mercado de trabalho em 2022, como ocupadas ou desocupadas, entre as mulheres pretas ou pardas a taxa era um pouco menor, 51,3%" (Brasil, 2024b, p. 21). Portanto, o acesso ao mercado de trabalho se organiza de maneiras distintas segundo raça, classe e nacionalidade, e a vida de homens e mulheres se estruturam de maneira diferenciada conforme a posição que ocupam nesses eixos, o que define vantagens ou desvantagens (Biroli, 2018).

Não obstante a diferença no percentual de ocupação entre mulheres e homens, os dados apresentados em 2022 mostram que, mesmo quando as mulheres estavam empregadas, recebiam remunerações inferiores às dos homens. Em média, as mulheres recebiam R$ 2,00 a menos por hora (Brasil, 2024b). Um breve avanço no enfrentamento dessa desigualdade é representado pela Lei 14.611/2023, a qual "Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens" que desempenham a mesma função (Brasil, 2023d). Além de tratar da igualdade salarial entre os gêneros, a lei também orienta sobre a proibição da discriminação por raça, etnia, origem ou idade. A legislação ainda prevê o combate à desigualdade por meio da exigência de que os empregadores publiquem relatórios semestrais de transparência salarial. Esses documentos devem permitir a análise das desigualdades salariais, da proporcionalidade na ocupação de cargos, como os de gerência e direção, bem como subsidiar outras formas de fiscalização (Brasil, 2023d).

Sobre o perfil de suas ocupações, quando ocorridas, as mulheres são maioria nos serviços ligados à "administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde humana e serviços

sociais", apresentando um percentual de 65,1%. De acordo com o Boletim de mulheres no mercado de trabalho (Brasil, 2025b, p. 10), temos que

> Estes setores são fortemente marcados por atividades de cuidados, que tradicionalmente são desempenhadas em grande maioria por mulheres, tanto na esfera reprodutiva, quanto na esfera produtiva. Já os setores como Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura, indústria e construção são fortemente dominados por homens.

Já nas ocupações relacionadas a áreas de "Ciências naturais, tecnologia, engenharia e matemática", as mulheres representam apenas 26,3% do total de vínculos formais. As áreas de tecnologia e engenharia, mais especificamente, são as em que há a menor participação feminina, 23,2% e 25,2%, respectivamente". (Brasil, 2025b, p. 11)

Biroli (2018) argumenta que a divisão sexual do trabalho pode acarretar consequências para participação das mulheres na vida política, pois essa participação exige alguns recursos fundamentais, como tempo livre e renda. Além disso, as estruturas de poder baseadas em classe e raça já limitam as oportunidades de participação social de determinados grupos historicamente oprimidos.

A divisão sexual do trabalho, somada às performances associadas ao feminino, faz com que as mulheres tenham menos oportunidade de exercer sua cidadania por meio da política institucional e da expressão política, especialmente quando se trata da defesa de seus interesses relacionados à sua posição social. Ademais, elas possuem pouca influência nos processos de tomada de decisão (Biroli, 2018). "A cidadania das mulheres é, portanto, comprometida pela divisão sexual do trabalho, que em suas formas correntes contribui para criar obstáculos ao acesso a ocupações e recursos, à participação política autônoma e, [...] à autonomia decisória na vida doméstica e íntima" (Biroli, 2018, p. 24).

Em consideração ao tempo livre das mulheres, sobre o tempo dedicado em atividades de pessoas e/ou afazeres domésticos, "[e]m 2022, enquanto as mulheres dedicavam em média 21,3 horas por semana a estas atividades, os homens destinavam apenas 11,7 horas semanais. Mesmo quando considerados apenas os homens e as mulheres ocupados, a diferença chegava a 6,8 horas a mais para as mulheres" (Brasil, 2024b, p. 28).

Nos casos em que mulheres possuem um aumento na renda, as horas de trabalho dedicadas a esse tipo de atividade decresce substancialmente. A questão é: se as horas de trabalho dedicadas a esse tipo de atividade decresce cerca de 9,9 horas por semana com o aumento salarial das

mulheres, o que comparativamente aos homens ocupados o decréscimo das horas é de apenas 2,3 horas por semana, a dedicação especial para esse tipo de atividade é nomeadamente das mulheres, pois os homens não assumem essas horas acrescidas das mulheres (Brasil, 2024b). Essa diminuição das horas dedicadas pelas mulheres, provavelmente acarreta a terceirização do trabalho doméstico, com o contrato de babás, diaristas e entre outras (Brasil, 2024b). "Além disso, a possível terceirização das atividades de afazeres e cuidados costuma ser delegada para outra mulher, em situação mais precária de trabalho, apesar de alguns avanços no emprego doméstico ocorridos com a PEC das domésticas" (Brasil, 2024b, p. 28). Mas é claro que, a partir de Biroli (2018), esse tempo livre maior entre os homens proporciona melhor dedicação para o trabalho, hobbies ou para a vida política. Além disso,

> Por estarem numa condição vantajosa dada previamente, algumas pessoas podem agir como se não se tratasse de uma vantagem. Por exemplo, aqueles que nunca terão de se preocupar com a limpeza cotidiana da casa nem do ambiente de trabalho podem tratá-la como irrelevante ou simplesmente deixar de enxergá-la; ela continuará a ser feita, de maneira que, de fato, para eles, não exige tempo, esforço e energia. As relações são estruturadas de tal modo que os libera da carga das responsabilidades atribuídas a outras pessoas. Sua experiência está tão distante daquilo que é vivenciado pelas pessoas para quem essas relações implicam desvantagens que eles podem agir como se essas desvantagens não existissem" (Biroli, 2018, p. 47).

"Apesar de não ser o setor que mais ocupa as mulheres, o serviço doméstico é predominantemente feminino. Das 5,7 milhões de pessoas ocupadas em 2022 neste setor, 5,3 milhões eram mulheres" (Brasil, 2024b, p. 23). E essas mulheres que trabalham nesse setor majoritariamente são na informalidade, em 2022 apenas 24,5% das trabalhadoras domésticas contavam com carteira assinada. Já os homens que trabalham nesse setor, cerca de 500 mil, 37,3% contavam com carteira assinada, "[a]lém disso, o seu rendimento médio do trabalho era 28,2% maior que o das trabalhadoras domésticas: R$1.309 para homens e R$1.021 para mulheres" (Brasil, 2024b, p. 24).

Esse valor recebido para as mulheres ainda se altera se comparado às mulheres, brancas pretas ou pardas. Novamente devemos mencionar que há uma diferença no quantitativo de horas semanais em que mulheres e homens se dedicam ao trabalho doméstico, "[...] mas isso não significa que seja realizado nas mesmas condições por mulheres brancas e negras, pelas mais ricas e pelas mais pobres ou por mulheres de diferentes partes do mundo. (Biroli, 2018, p. 35-36). Dessa forma, devemos pensar também que, mesmo os homens sendo beneficiários dessa exploração do trabalho

doméstico e assim como as posições desiguais das mulheres, os homens também não formam um grupo homogêneo e, portanto, não se beneficiem da mesma maneira ao patriarcado (Biroli, 2018).

A partir da análise realizada, verificamos que o tempo livre desigual entre mulheres e homens acarreta um obstáculo na vida das pessoas, o que ocasiona um distanciamento no sistema político. “Quanto mais envolvidas estão com o trabalho doméstico cotidiano, menores e menos efetivos são os instrumentos de que dispõem para politizar as desvantagens que vivenciam e as hierarquias assim estruturadas” (Biroli, 2018, p. 46).

É claro que não devemos considerar que é somente a divisão sexual do trabalho que ocasiona o acesso desigual ao sistema político, mas é um dos fatores (Biroli, 2018). É mais custoso para as mulheres participarem desse sistema, visto que o “tempo livre” não é o mesmo de seus companheiros. Existe, também, as dificuldades em relação a julgamentos, pressão social e na conciliação com sua vida familiar com a atuação na política (Biroli, 2018), isso porque sua atuação na política fugiria do seu papel “natural” de cuidado com os filhos e com a casa, o que a tornaria uma mulher desleixada que não cuida direito de seu lar. Portanto, a divisão sexual do trabalho “[...] pode ser tomada como um fator para a explicação da menor participação política das mulheres, para sua posição de grupo subrepresentado na política” (Biroli, 2018, p. 48). Além do mais, outro fator relevante é sobre a consequência ao direito ao voto tardio por parte das mulheres, que só se tornou igualitário na Constituição de 1946 (Biroli, 2018). “Isso comprometeu não apenas o exercício do voto, mas a construção de carreiras políticas e a participação em movimentos e organizações que fizessem críticas a tais regimes” (Biroli, 2018, p. 177).

Nas últimas eleições, em 2024, tivemos um aumento das candidaturas femininas de 34,68% (2020) para 35,32%. Também se nota, o aumento percentual de mulheres em relação ao total de vereadores e de vereadoras eleitos e eleitas (de 16,13% para 18,23%) (De olho nas ruas, 2025). Mas mesmo com um aumento na participação e eleitas, temos ainda um cenário de discrepância. De acordo com uma análise realizada a partir de dados disponibilizados pelo TSE, nas eleições de 2020 e 2024 temos o seguinte cenário para as candidaturas: em 2020, 65,32% homens e 34,68% mulheres; e em 2024, 64,68% homens e 35,32% mulheres (De olho nas urnas, 2025). Já em relação aos eleitos, temos: em 2020, 83,87% homens e 16,13% mulheres; e em 2024, 81,77% homens e 18,23% mulheres” (De olho nas urnas, 2025).

De acordo com a autora Biroli (2018, p. 176),

> A presença reduzida das mulheres em cargos eletivos pode ser constatada na maioria dos países do mundo, mas no Brasil essa realidade é acentuada. Por aqui, a média de mulheres eleitas nos legislativos tem oscilado em torno de 10%, embora as mulheres sejam mais da metade do eleitorado e o país tenha, desde 1997, legislação que prevê a reserva de 30% de candidaturas femininas nas listas partidárias. Em 2017, o Brasil ocupava a 154ª posição no ranking global feito pela InterParliamentary Union (IPU), com 10,7% de mulheres na Câmara dos Deputados e 14,8% no Senado Federal. [...] Nos cargos executivos, a situação não é muito diferente. Embora uma mulher, Dilma Rousseff, tenha sido eleita para a Presidência em 2010 e 2014, apenas um estado, entre os 27 que compõem a federação, elegeu uma mulher como governadora no ano em que Rousseff foi reeleita e, em 2016, somente 11,5% dos municípios elegeram mulheres como prefeitas.

A Lei das Eleições nº 9.504/1997, atualizada pela Lei nº 12.034/2009, citada pela autora, foi criada para promover um equilíbrio histórico de desigualdade entre homens e mulheres na política, sendo um mecanismo para a promoção da igualdade de gênero na política, garantindo uma representação de mulheres candidatas a cargos políticos. (De olho nas urnas, 2025). Mas alguns partidos ainda tentam burlar essas candidaturas femininas, utilizando a inclusão de mulheres no partido somente para abertura de vagas a candidatos homens. As fraudes são percebidas quando as candidatas não recebem nenhuma votação, possuem prestação de contas zeradas ou ausência de movimentação financeira (De olho nas urnas, 2025). “Essas fraudes minam a eficácia da lei e perpetuam a desigualdade de gênero, além de violarem os princípios democráticos de representatividade e igualdade na política” (De olho nas urnas, 2025, s/p). A título de demonstração, nas últimas eleições de 2024, temos os dados dos municípios que tiveram pelo menos um partido que não cumpriu com a legislação de cotas de gênero. Tivemos um total de 4797 municípios que respeitaram a cota de gênero e 772 municípios não respeitaram. Especificamente no MS, temos 13 municípios que descumpriram e 66 municípios que cumpriram (Alves, Ribeiro e Fautino, 2024).

Além de enfrentarem todas as problemáticas já citadas até o momento, há também a violência de gênero na política. A partir de uma pesquisa, “De olho nas ruas”, onde foram acompanham candidaturas de mulheres nas eleições municipais de 2024 e a participação feminina nos partidos políticos, temos que, de modo geral, “[a] violência psicológica e/ou simbólica foi o tipo mais comum noticiado e, entre os subtipos, a maioria das ocorrências foi de desmerecimento ou desqualificação política e de ameaças” (De olho nas urnas, 2025, s/p). No total, ocorreram 104 casos de notícias sobre violência política contra as mulheres, sendo a maioria das vitimadas, as candidatas a prefeitura. “Violência cotidiana e violência política interligam-se em práticas que pressionam as mulheres para permanecer naquele que seria “seu lugar” – ou a ele retornar –, isto

é, os espaços doméstico-familiares, a aceitação de formas menos ou mais diretas de tutela masculina" (Biroli, 2018, p. 210).

Biroli (2018) discorre que a presença reduzida ou mesmo a ausência de mulheres em cargos eletivos não significa inatividade política, mas evidencia as dificuldades impostas a elas em um ambiente historicamente masculino. A análise feminista das democracias destaca justamente o desequilíbrio de influência entre diferentes grupos, revelando as formas de silenciamento e exclusão que estruturam o espaço político, sem desconsiderar a atuação contestatória das mulheres. Apesar desses obstáculos, as mulheres têm historicamente participado de partidos, sindicatos e movimentos, com destaque para o fortalecimento de organizações coletivas e feministas a partir da segunda metade do século XX, pautando lutas como o direito a creches, o combate à violência de gênero, a defesa de direitos reprodutivos e sexuais e a ampliação de sua participação na política.

Dessa forma, temos que compreender que a posição em que as mulheres estão assumindo não constituem escolhas voluntárias, "[q]uando deixam de ser reconhecidos os aspectos estruturais que constituem posições e alternativas, as escolhas podem parecer 'irracionais' e mesmo 'irresponsáveis'" (Biroli, 2018, p. 64). Como podemos definir como escolhas algo que as mulheres são orientadas e direcionadas a assumirem determinadas responsabilidades, desempenharem um conjunto de funções no seu cotidiano? A ideia de empoderamento das mulheres, está guiando a ideia de possibilidade de alternativas. Saffioti (2015, p. 121), coloca que

> O empoderamento individual acaba transformando as empoderadas em mulheres-álibi, o que joga água no moinho do (neo)liberalismo: se a maioria das mulheres não conseguiu uma situação proeminente, a responsabilidade é delas, porquanto são pouco inteligentes, não lutaram suficientemente, não se dispuseram a suportar os sacrifícios que a ascensão social impõe, num mundo a elas hostil.

Diante desse panorama, torna-se evidente que as desigualdades de gênero no Brasil não se limitam aos aspectos econômicos e sociais, mas também atravessam as estruturas simbólicas e institucionais da sociedade. Compreender essas dinâmicas é essencial para refletir sobre os espaços de formação e atuação docente, especialmente no campo da educação matemática, onde o currículo, os saberes e as práticas formativas não estão isentos das relações de poder e das marcas de gênero. A próxima seção se dedica a discutir como essas questões se articulam no contexto da formação de professores/as, problematizando os discursos curriculares e as implicações da presença (ou ausência) da temática de gênero e patriarcado nos cursos de Licenciatura em Matemática.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO, PATRIARCADO E GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA

Nesta seção, propõe-se uma reflexão crítica sobre como as relações de gênero e as estruturas patriarcais que atravessam o currículo e a formação de professores(as) de Matemática, influenciando desde a seleção de saberes até as práticas pedagógicas. Considerando a escola como espaço de disputa simbólica e de reprodução social, discute-se a formação docente como um processo que pode tanto perpetuar desigualdades quanto promover transformações. Para isso, analisa-se o currículo como campo tensionado por interesses sociais, políticos e ideológicos; em seguida, investigam-se os marcos legais que orientam a inserção da temática de gênero na formação docente; por fim, examina-se o que a literatura acadêmica tem produzido sobre gênero e patriarcado na formação de professores(as) de Matemática.

2.1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE DISPUTA SIMBÓLICA E REPRODUÇÃO SOCIAL

Neste tópico, abordaremos os conceitos de currículo e formação de professores/as de Matemática. Para isso, recorremos a autores como Bourdieu e Passeron (2013), Nogueira e Nogueira (2009), Saviani (2013), Apple (1982) e entre outros(a), que discutem tais conceitos a partir de uma perspectiva crítica, refletindo sobre as disputas simbólicas que permeiam o campo educacional e os mecanismos de reprodução social nele presentes. Entendendo que a posição ocupada pela escola no espaço social influencia diretamente os modos de formação docente.

Historicamente, a escola tem sua origem no século XVII, juntamente com a ascensão da burguesia como classe social revolucionária. Nessa época, a burguesia representava no plano ideológico, uma escola pública, laica e gratuita, com a função de contrapor o pensamento dominado pela igreja e pelo Estado absolutista (Penna, 2011). Após o Estado "[...] assumir a responsabilidade pela educação dos cidadãos, viu-se frente ao problema de selecionar e formar os professores/as que dariam conta dessa tarefa, o que por sua vez contribuiu para a institucionalização da atividade de professores" (Penna, 2011, p. 38).

Com a mudança da burguesia “de revolucionária” para a “de classe dominante”, a escola passou a ser utilizada como instrumento com a função de “reproduzir os conhecimentos, valores e atitudes necessárias à construção e reprodução do sistema capitalista” (Frigotto, 2018, p. 16; Penna, 2011). Dessa forma, temos que

> A escola nasce, portanto, com a marca do interesse da nova classe dominante, a burguesia, com a função precípua da socialização dos valores e conhecimentos mais complexos que interessam à classe dominante. Sua dualidade é estrutural, pois a escola foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e a adolescência fruindo o ócio. Mesmo em sociedades que atingiram elevado grau de democratização da escolaridade desenvolve-se a dualista explícita: uma escola mais complexa, rica, e que desenvolve conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar, etc.; e uma escola restrita, adestradora, para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução. Somente mediante lutas permanentes das organizações da classe trabalhadora permitiram-se avanços no direito à escola pública, sem, contudo, poder romper com seu caráter dualista (Frigotto, 2018, p. 17).

Nesse contexto, a preocupação da burguesia era de “[...] evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e chegue a uma sociedade socialista” (Saviani, 2013, p. 86). Dessa forma, a burguesia começou a ver a escola como um problema, “[...] pois a verdade é sempre revolucionária” (Saviani, 2013, p. 86). “Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses” (Saviani, 2013, p. 86).

Desse modo, Freire (2019, p. 190) expõe que um instrumento de manutenção utilizado pela classe dominante é a separação das minorias, de forma que “[...] dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder”. Portanto, é possível compreender que o interesse da classe dominante é enfraquecer a luta dos oprimidos, mantendo-os cada vez mais separados, retardando o despertar da união. Dessa forma, “[c]onceitos, como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora como perigosos” (Freire, 2019, p. 190), pois a burguesia não pode colocar em xeque a sua dominação.

Freire (2019, p. 64) coloca que, “[s]e a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em ‘coisa’, em algo que é como se fosse inanimado”. A visão burguesa da educação, sustenta que os trabalhadores devem ter acesso ao ensino, mas somente o mínimo para que possam viver em sociedade, para que possam ser inseridos no processo de produção, gerando mais-valia e ampliando o capital burguês (Saviani, 2013). A escola, servindo e

formando como aparelho ideológico da classe dominante (Althusser, 2023), qualificando os trabalhadores de acordo com as exigências do "mercado de trabalho", constitui sua função própria de reprodutora e de legitimação das desigualdades sociais.

De modo geral e acrítico, mesmo que as desigualdades parecem acontecer de maneira natural ou justa, por conta de indivíduos que conseguem alcançar diplomas ou certificados, tem-se escola como um mecanismo de seleção social, desempenhando essa função de maneira dissimulada (Bourdieu e Passeron, 2013; Apple, 1982). Com isso, "[...] as escolas existem através de suas relações com outras instituições mais poderosas, instituições que estão unidas de um modo tal que produzem desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos" (Apple, 1982, p. 99). Assim sendo, a escola possui a "[...] [f]unção social de conservação e sua função ideológica de legitimação" (Bourdieu e Passeron, 2013, p. 134).

Bourdieu e Passeron (2013) nos apresentam o conceito de capital cultural, que diz respeito, entre outras coisas, ao acesso a expressões culturais como a arte, o teatro e o cinema, considerados socialmente legítimos e que pode ser convertido em vantagens sociais, uma vez que não é distribuído igualmente a todos os grupos sociais. A partir desse conceito, Apple (1982) dispõe que o capital cultural atua como filtro para naturalizar a reprodução social e econômica da classe dominante, aparentando ser um processo neutro de seleção. Dessa forma, a escola passa a tratar como natural a ideia de que todos os estudantes tenham acesso ao capital cultural, favorecendo aqueles que possuem o conhecimento necessário para compreender a cultura da classe dominante, ou seja, "[o]s professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação" (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 74). Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (2013, p. 205) complementam que

> [...] em suma, se a Escola detém simultaneamente uma função técnica de produção e de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios, compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais, porque tal permite que se apresentem as preliminares escolares, por conseguinte implicitamente sociais, como pré-requisitos técnicos do exercícios de uma profissão.

Saviani (2013, p. 78) classifica a concepção de Bourdieu e Passeron como crítico-reprodutivista, e indica que, a partir da obra dos autores, "[...] procurou-se empreender a crítica da

educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, o papel da reprodução das relações sociais de produção".

A partir da concepção dos autores, Saviani (2013, p. 78) dispõe que a educação possui a "[...]função de reproduzir as relações sociais vigentes. [...] Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital". Nesse sentido, temos que a educação age como um elemento reforçador das desigualdades sociais e, para os autores, está longe de ser um fator de superação da marginalidade, onde o aparente fracasso escolar, é na verdade o êxito da sua função (Saviani, 2018).

Sobre a reprodução dos interesses do capital, o professor/a realiza um papel importante nesse processo. Bourdieu e Passeron (2013, p. 159) argumentam que "[...] seria esquecer que um sistema de ensino deve, para preencher sua função social de legitimação de sua ação, ao menos sob a forma do reconhecimento da autoridade dos mestres encarregados de inculcar essa cultura". Dessa forma, temos que o docente mesmo que inconsciente, atua como um agente da reprodução das estruturas sociais. Conforme colocam Bourdieu e Passeron (2013, p. 159-160),

> Concedendo ao docente o direito e o poder de desviar em proveito de sua pessoa a autoridade da instituição, o sistema escolar assegura-se o mais seguro meio de obter do funcionário que ele coloque todos os seus recursos e todo o seu zelo pessoal a serviço da instituição e, por isso, da função social da instituição. Que ele o queira ou não, que ele o saiba ou não, o professor deve se definir em relação à definição social de uma prática que, em sua forma tradicional, não pode prosseguir sem alguma ação dramática: ainda que ela suponha para se realizar a autoridade pedagógica, a ação pedagógica deve, por um círculo aparente, obter o reconhecimento de sua autoridade em e pela realização do trabalho de inculcação.

Portanto, o sistema escolar atribui ao professor/a uma autoridade e poder pessoal como se ele fosse detentor do ensino e de suas práticas escolares. Com isso, a escola faz com que esse professor/a dedique todos os seus esforços em cima de seus ideais, quando na verdade, o professor/a se mantém trabalhando para a função social da escola, inculcando, "[...] através de uma relação com o docente, uma relação com a instituição escolar e, através dessa, uma relação com linguagem e com a cultura que não é outra senão a das classes dominantes" (Bourdieu e Passeron, 2013, p. 160). Além disso, temos que

> [...] se a liberdade que o sistema de ensino deixa ao docente é o melhor modo de obter dele que ele sirva ao sistema, a liberdade que é deixada ao sistema de ensino é a melhor maneira de obter dele que ele sirva à perpetuação das relações estabelecidas entre as classes, porque a possibilidade desse desvio dos fins está inscrita na própria lógica de um sistema que

> preenche mais perfeitamente a sua função social quando parece perseguir exclusivamente seus próprios fins (Bourdieu e Passeron, 2013, p. 161).

Nesse cenário, Saviani (2013) dispõe que a classe dominante teme a concretização do compromisso político transformador do professor/a. E para fortalecer sua base opressora, a burguesia utiliza como estratégia de manipulação um discurso transformador como mecanismo de manutenção da hegemonia, além da desvalorização da escola. De acordo com Saviani (2013, p. 84)

> Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.

Portanto, temos que a escola cumpre, a partir da distribuição de elementos normativos, importante papel para a naturalização das desigualdades, trabalhando com um currículo, que auxilia no processo de manutenção da hegemonia da classe dominante (Apple, 1982). Temos que "[o] currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade" (Apple, 1982, p. 132).

Ao realizarmos essa discussão sobre a dominação do currículo pela classe dominante e sobre a ideologia imposta na escola, compreende-se que o currículo não é neutro, mas construído historicamente como um instrumento de manutenção de relações de poder (Apple, 1982). Essa perspectiva permite compreender que determinados conteúdos e enfoques são privilegiados enquanto outros são silenciados ou marginalizados. Nesse contexto, as temáticas de gênero e patriarcado, que poderiam contribuir para uma formação crítica e para a desconstrução de desigualdades estruturais, acabam sendo superficialmente tratadas ou mesmo omitidas. Isso ocorre porque a ideologia dominante atua como filtro do que pode ou não ser legitimamente discutido na escola, limitando debates mais profundos que poderiam questionar as bases sociais e políticas dessa mesma dominação.

Apple (1982) discute sobre os conhecimentos que são transmitidos na escola, o que é considerado como conhecimento socialmente legítimo, problematizando os currículos encontrados nas escolas, desmascarando seu conteúdo ideológico. Nesse sentido, ao discutir sobre os conhecimentos presentes no currículo, é possível "[...] ter início uma apreciação mais concreta das

ligações entre o poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível (e o que não é tornado acessível) aos estudantes" (Apple, 1982, p. 17). Segundo o autor,

> Em termos mais claros, o conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções, dirigidas pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados — ligados, se assim se quiser chamar — de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles (Apple, 1982, p. 72).

É necessário ter em mente que "[o]" currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos" (Moreira e Tadeu, 2013, p. 13). Questões que abrangem os interesses em torno do "como" devemos ensinar determinados conteúdos são importantes, mas há outras perguntas, como o "por quê" das formas de organização dos conhecimentos escolares, pois há uma série de questões sociológicas, políticas e epistemológicas que envolvem o currículo (Moreira e Tadeu, 2013). Assim sendo, o currículo não se constitui de maneira neutra e inocente (Moreira e Tadeu, 2013), conforme complementam os autores

> [o] currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (Moreira e Tadeu, 2013, p. 13).

Compreendendo que "[o] currículo é uma área contestada, é uma arena política", entendemos que não podemos concebê-lo como algo a-histórico e fora de um contexto social ou isento de intencionalidades quanto aos conhecimentos ensinados no contexto educacional. Por isso, devemos nos atentar não apenas aos aspectos ligados ao ensino de determinado conhecimento, mas também ao porquê de sua organização de determinada maneira. É fundamental reconhecer as implicações que estão por traz dos conteúdos, identificando que a produção de conhecimento está envolvida em relações de poder assimétricas (Moreira e Tadeu, 2013). Nesse aspecto, Souza e Oliveira (2017, p. 128) dispõem que

> A escola nunca será um espaço sem ideologias, pois ela já possui, em sua gênese, ideologias relacionadas à formação do indivíduo. Por exemplo: colocar alunos enfileirados um atrás do outro já é uma ideologia. Controlar o tempo e formatar o espaço escolar também é parte de uma ideologia. Elaborar uma grade com mais aulas de matemática e língua portuguesa que aulas de história, ciências e artes também é uma ideologia. Dessa forma, percebe-se que ideologia é parte fundamental da escola e deve ser entendida como tal. [...] Além disso, numa mesma escola existem professores com posições ideológicas diferenciadas e conflitantes com as quais os alunos entram em contato diariamente, e isto

> faz parte do processo de formação e amadurecimento dos indivíduos (Souza e Oliveira, 2017, p. 128).

Dessa forma, podemos compreender que "[o] currículo nas escolas responde aos recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa" (Apple, 1982, p. 73), sendo que as questões relativas ao currículo - as formas de conhecimento e a própria escolha do que será ensinado - implicam questões de controle, noções de poder econômico e de distribuição de recursos (Apple, 1982).

Com relação à questão do controle social, Apple (1982) ao analisar as crianças que frequentam o jardim de infância, mostra que, desde o primeiro momento em que entram na escola, elas têm acesso à dimensão social do mundo do trabalho. O autor analisou o jardim de infância, "[...] porque este corresponde a um momento decisivo no processo pelo qual os estudantes se tornam aptos nas regras, normas, valores e tendências "necessários" à ocupação de funções na vida institucional como ela agora se apresenta" (Apple, 1982, p. 81). Portanto, Apple (1982) verificou que os conteúdos são menos importantes do que a experiência e qualidades exigidas de um trabalhador, como obediência, disciplina e adaptabilidade. "A aceitação inquestionada da autoridade e da interação social nos contornos institucionais estão entre as primeiras lições de um jardim de infância" (Apple, 1982, p. 89).

Dessa forma, Apple (1982, p. 98) coloca que

> O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham — as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o "corpus formal do conhecimento escolar" pode se tornar uma forma de controle social e econômico.

A reflexão de Apple (1982) sobre o controle social e econômico exercido pela escola nos ajuda a compreender como as relações de gênero também são moldadas nesse espaço. As instituições escolares, contribui para a manutenção de hierarquias de gênero por meio de práticas cotidianas, muitas vezes sutis, que passam despercebidas, transmitindo valores e expectativas sobre o que significa "ser menino" e "ser menina" na sociedade. Assim, a divisão de tarefas, as expectativas de comportamento e até mesmo os exemplos e referências utilizadas nas aulas contribuem para reforçar papéis de gênero binários. Por exemplo, meninas são frequentemente associadas a áreas de cuidado e afeto, como as disciplinas ligadas ao ensino e à saúde, enquanto

meninos são estimulados a se interessar por áreas mais valorizadas, como a matemática, a engenharia ou a tecnologia. Essa distribuição de significados, aparentemente naturalizada, perpetua desigualdades e limita a atuação de cada sujeito dentro do espaço escolar e fora dele. Dessa maneira, o controle social, exposto pelo autor, também se manifesta nas relações de gênero, moldando identidades e trajetórias escolares de forma desigual.

Além do controle social, o ambiente escolar também apresenta outras formas de controle, como o controle cultural e a manutenção das relações de poder. Moreira e Tadeu (2013) dispõem que a cultura está no cerne das questões de classes sociais, sendo "[...] o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais" e o currículo educacional se torna um lugar privilegiado para a manifestação desse conflito (Moreira e Tadeu, 2013, p. 35). Desse modo, o currículo possibilita a transmissão e a imposição da cultura da classe dominante, tornando-se um "[...] processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade" (Moreira e Tadeu, 2013, p. 36), visto que, de acordo com a concepção bourdieusiana, "[...] os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes" (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 72). Para que essa cultura seja legitimada, é necessário que seja percebida como neutra, ocultando o caráter socialmente imposto pela escola ocultada, de modo que, livre de suspeitas, esta possa cumprir sua função social (Nogueira e Nogueira, 2009).

Com relação a manutenção das relações de poder presentes no currículo educacional, Moreira e Tadeu (2013, p. 37) afirmam que "[n]a visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder". No currículo, essas relações de poder se expressam por meio da seleção de conhecimentos válidos para serem ensinados na escola. A escolha desses conhecimentos é realizada com base nos interesses da classe dominante, que detém vantagens nas relações de poder (Moreira e Tadeu, 2013; Nogueira e Nogueira, 2009). Nesse sentido, temos que

> [...] o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto "oficial", como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe,

> mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções (Moreira e Tadeu, 2013, p. 37-38).

A partir do exposto, mesmo sabendo que o currículo está implicado em relações de poder, isso não significa que possamos identificar essas implicações com clareza. Como já mencionado, as relações de poder se manifestam de maneira sutil e tendem a ser percebidas como naturais, pois o poder está presente na educação por meio de inúmeros atos cotidianos sutis e complexos (Moreira e Tadeu, 2013). Com base nisso, Moreira e Tadeu (2013, p. 38), afirmam que "[i]sso transforma a tarefa da teorização curricular critica em um esforço contínuo de identificação e análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo", dessa forma, questionam

> Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual é o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder (Moreira e Tadeu, 2013, p. 38-39).

À vista disso, "[...] o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países" (Apple, 2013, p. 49). Apple (2013) argumenta que compreender as relações em torno da dinâmica das classes é de extrema importância na área educacional, mas destaca que as relações de gênero também ocupam um lugar relevante nessas dinâmicas, sendo "[...] de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados" (Apple, 2013, p. 59). Nesse sentido, observamos grupos conservadores de direta atacando a escola, com o objetivo de censurar e interferir nos conhecimentos que são, ou não, ensinados (Apple, 2013).

Em dezenas de países, observam-se intervenções voltadas a deslegitimação ou redução das conquistas femininas, além da mobilização para dificultar políticas para equidade de gênero e de não discriminação (Junqueira, 2019). Não haveria como essa mobilização deixar de atingir a escola. Nesse contexto, temos como exemplo o Escola sem Partido (EsP), que nada possui de neutralidade política, ideológica e religiosa. Seu verdadeiro objetivo é o "[...] ensino de dogmas religiosos e preconceitos científicos" (Souza e Oliveira, 2017, p. 123), defendendo "[...] um partido único, o da

mordaça, do conservadorismo, da intolerância, da ignorância, da servidão, da doutrinação, do fanatismo, do sectarismo e do autoritarismo [...]" (Orso, 2017, p. 137).

Mesmo que o discurso manipulador da EsP defenda uma ideia de neutralidade impossível de existir plenamente, não podemos esquecer que "[...] a escola é uma instituição política por natureza, já que forma indivíduos que irão conviver e desenvolver relações no ambiente da *pólis*. Isso significa que a escola não pode se furtar ao exercício de sua missão política" (Souza e Oliveira, 2017, p. 127). Saviani (2018, p. 68) coloca que "[...] toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa", juntas são manifestações da prática social da sociedade de classes.

Em concordância com os autores, Apple (1982, p. 19) nos traz que

> Presumimos que nossa atividade seja neutra, que, por não tomarmos uma posição política, estejamos sendo objetivos. Isto é significativamente adulterado, contudo, de duas formas. Em primeiro lugar, existe um acúmulo crescente de provas de que a instituição de ensino não é uma empresa neutra em termos de seus resultados econômicos. [...] [S]egunda razão por que uma reivindicação de neutralidade tem pouco fundamento. Essa reivindicação ignora o fato de que o conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural que provém de alguma parte, e em geral reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos de nossa coletividade social. Já na sua produção e propagação como mercadoria econômica e pública — na forma de livros, filmes, materiais, e assim por diante — é continuamente filtrado através de vínculos ideológicos e econômicos. Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no "corpus formal do conhecimento escolar" que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação.

Dessa forma, conforme já levantada a pauta e de acordo com a exposição do autor, a escolha da "neutralidade" está atrelada a uma posição política pautada na manutenção das relações de poder. É evidente que, ao falarmos de formação política, não estamos falando de política partidária. Devemos considerar que nossos estudantes são futuros agentes sociais que deverão atuar em sociedade e que, portanto, necessitam de experiência de participação em ambientes democráticos, com debates políticos sobre temas fundamentais da vivência coletiva.

Um dos motivos para a movimentação do EsP foi "[...] uma reação dos setores conservadores, encabeçados pela bancada evangélica, contra a cartilha que o MEC tentou distribuir nas escolas discutindo temas relacionados à educação sexual e gênero" (Souza e Oliveira, 2017, p. 125). Mesmo os autores mencionando que a cartilha apresentava certos exageros por conta da

maturidade apresentada na faixa etária dos estudantes, não podemos utilizar isso para coibir a discussão sobre essas temáticas adequadamente na escola, de acordo com a faixa etária correta dos estudantes. Conforme os autores colocam,

> O que se pretendia com a cartilha era ensinar aos alunos a não mais estigmatizar a homossexualidade, a bissexualidade e o onanismo levando-os à descoberta responsável de seus corpos, esclarecendo que 'pecados' maiores são o preconceito, a discriminação, a injúria sexual, a violência e o obscurantismo (Souza e Oliveira, 2017, p. 125).

A título de ilustração, no que se refere aos Projetos de Leis (PLs) do EsP, alguns foram apresentados em âmbito federal, na Câmara dos deputados (Rosa, 2018), tratando de assuntos como a inclusão do programa EsP na LDB, a proibição do estudo, e até mesmo a presença de livros didáticos, das temáticas de "ideologia de gênero" e "orientação sexual", além de um PL "[...] que prevê a transferência da responsabilidade de deliberação sobre o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o Congresso Nacional" (Rosa, 2018, p. 59).

Os PLs do EsP buscam a todo custo impedir que a escola trabalhe essas temáticas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade religiosa, reiterando que esse tipo de discussão deveria ficar a cargo da família (Marafon e Souza, 2018). Quando na verdade, querem a inclusão das suas ideologias, partidárias ou religiosas no ambiente escolar, fazendo com que o fundamentalismo religioso esteja em voga dentro da sala de aula e como consequência situações misóginas, homofóbicas e preconceituosas (Souza e Oliveira, 2017).

Ademais, tais investidas neoconservadoras querem impedir que seja debatido algo básico a todos os sujeitos e, mesmo com tantas pesquisas científicas desenvolvidas, encontramos hoje, principalmente em discursos de pessoas conservadoras e anticientíficas, a falsa ideia de que a escola e a discussão dessas temáticas consigam "tornar" alguém homossexual (Souza e Oliveira, 2017) e possibilite a destituição da "família tradicional" brasileira. Em desacordo com essa concepção, Rosa (2018, p. 52) coloca que

> Ao contrário do que afirmam os moralistas, é o autoritarismo, os estigmas, as humilhações e violências que levam à desintegração das famílias. O respeito à dignidade de crianças e jovens, incluindo os identificados com a comunidade LGBT, contribui para manter laços familiares de afeto e solidariedade. Nesse sentido, a escola faz parte de uma rede de apoio e proteção nos casos de violência intrafamiliar e de promoção dos direitos humanos na sociedade pela valorização e o respeito às diferenças.

Portanto, temos que a real motivação da EsP é a censura de práticas pedagógicas, materiais didáticos e a manutenção da ordem patriarcal, machista, homofóbica e de classe (Rosa, 2018). Onde distorcem o real significado dos estudos de gênero, promovendo pânico moral a partir de afirmações equivocadas sem nenhuma fundamentação teórica validada (Marafon e Souza, 2018). De acordo com Junqueira (2019, p. 138)

> Aquilo que os 'defensores da família' chamam pejorativamente de 'ideologia de gênero' não encontram correspondência com o que o feminismo e os estudos de gênero fazem e defendem. Por isso, diante da promoção sistemática de desinformação, intimidação, estigmatização do adversário e pânico moral por parte desses cruzados antigênero, muitos podem ser levados a concluir que a 'ideologia de gênero' não exista ou sirva apenas como um espantalho. Essa postura, porém, tende a colocar em uma posição defensiva aqueles que são acusados e fornecendo respostas para as quais os 'defensores da família' já dispõem de tréplicas pré-confeccionadas. Assim, sem expor ou debater suas ideias e propósitos, eles mantêm o ataque alarmista contra o adversário e a defesa de algo supostamente universal e incontestável, como a 'família', a 'inocência das crianças' etc.

Nesse sentido, um dos efeitos acarretados dessa movimentação é o medo e a insegurança por parte dos professores(as) de falarem sobre as temáticas políticas. Mas temos que, conforme apresentado pelas autoras,

> A aproximação das escolas básicas permite observar que há produção de gênero nas práticas escolares, diariamente e em qualquer espaço, mediada pela ação docente ou não. O que acontece no espaço escolar não é neutro, pois segue inexoravelmente alguns parâmetros e normas de conduta, refletidos ou não. A questão é que não poder abordá-los em sua constituição é um exercício de poder calculado para fazer passar por inevitável o jeito dominante de nos constituirmos como sujeitos. É uma ameaça que intimida liberdades, tenta calar e amordaçar, num jogo político, as vozes dissonantes de grupos que há tempos não eram ouvidos e vinham articulando outros discursos (Marafon e Souza, 2018, p. 81).

Por isso, devemos refletir sobre o papel transformador que a escola e os professores/as podem desenvolver na produção de conhecimentos que ofereçam ferramentas para questionarmos valores reacionários. Dessa forma,

> Na luta por uma educação democrática, não podemos considerar pais e outros professores que se identificam com o discurso reacionário de defesa de uma 'escola sem partido' como nossos inimigos. Muitos, por incrível que pareça, não sabem ao certo o que é a proposta de uma 'escola sem partido' e, por desconhecimento, aderem ao discurso reacionário. Precisamos combater tal discurso, não aqueles que circunstancialmente aderiram a ele e ainda podem ser persuadidos. Toda situação na qual existe a possibilidade de contrapor e desconstruir as ideias reacionárias deve ser aproveitada, pois aqueles que têm acesso ao debate podem rever a maneira como suas demandas foram formuladas. (Penna, 2018, p. 121)

Com relação a essas pessoas que são levadas a crer em discursos reacionários, Freire (2020, p. 60) indica que, "[u]ma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é

hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir.” Remetendo para a nossa realidade social com as *Fake News*, ao ser bombardeado por notícias falsas, interpretadas e repassadas pela classe dominante, o indivíduo acaba perdendo o seu senso de criticidade e, portanto, não participa efetivamente das decisões que afetam sua vida. Dessa forma, reconhecemos o papel importante que a escola desempenha na formação de cidadãos críticos e pensantes. Nesse sentido,

> As discussões apresentadas apontam para a importância de pensar o lugar da escola na produção de conhecimentos que possam questionar valores eurocêntricos, etnocêntricos, androcêntricos, heteronormativos, homo e transfóbico presentes no cotidiano escolar. Questionar todas as formas de colonialismo, ou seja, políticas, discursos e práticas machistas com base numa lógica binária, é uma aposta para a construção e uma escola plural e democrática. (Marafon e Souza, 2018, p. 82)

No início da seção, apresentamos um contexto educacional desanimador, no qual a escola é vista como responsável pela reprodução e legitimação das desigualdades sociais. No entanto, Saviani (2013, p. 88) nos apresenta que “[a] escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista” e, dessa forma, “[l]utar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (Saviani, 2018, p. 26).

Existem muitas críticas à concepção de Bourdieu. Uma delas refere-se ao fato de o autor ser acusado de adotar uma perspectiva determinista, deduzindo o comportamento dos indivíduos de acordo com sua posição social (Nogueira e Nogueira, 2009). Também “[...] é acusado de desconsiderar a complexidade interna e a autonomia relativa dos sistemas de ensinos, reduzindo-os a engrenagens inertes do processo de reprodução das desigualdades sociais” (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 87). Ou seja, conforme já exposto, os conteúdos, as avaliações, o professor/a, entre outros elementos educacionais, estariam organizados e funcionando em prol da perpetuação da dominação social, ainda que de forma inconsciente. Nesse sentido, Saviani (2018, p. 17) nos apresenta uma crítica relacionada à concepção bourdieusiana:

> Eis a função logicamente necessária da educação. Não há outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de

> marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no esforço dos interesses dominantes.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu procurou romper com a visão determinista, afirmando que os agentes sociais não são conduzidos de forma mecânica, nem constituídos por um conjunto de regras fixas que indicariam suas ações a partir do passado ou do presente. Em relação aos sistemas de ensinos, os autores destacam que, o próprio Bourdieu, em seus primeiros trabalhos, considerava a escola como uma possibilidade ativa no processo de reversão da produção das desigualdades sociais. No entanto, para isso, seria necessária uma transformação radical nos elementos educacionais (Nogueira e Nogueira, 2009).

"No conjunto da obra de Bourdieu, prevalece, então, o argumento de que o sistema escolar, predominantemente, reproduz e legitima os privilégios sociais" (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 100). Nesse sentido, é importante considerarmos que, quando a análise de Bourdieu é realizada de modo macrossocial, torna-se difícil visualizar uma transformação da função social da escola a partir da própria instituição. No entanto, devemos ter em mente que "[...] existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor/a se inserem no processo de reprodução escolar das desigualdades sociais. Essas diferenças parecem ter sido, em grande medida, subestimadas por Bourdieu" (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 100). Entretanto, ao explicitar a função social da escola, o autor contribuiu para que possamos repensá-la em outros termos. Ao compreender seu papel como instrumento de reprodução da ideologia da classe dominante, abre-se espaço para questionar essa configuração e buscar caminhos que possibilitem transformá-la em um espaço de resistência.

Dessa forma, nossa perspectiva compreende a função social da escola como reprodutora e legitimadora de desigualdade, mas reconhece também suas possibilidades de transformação social em níveis microssociais. À vista disso, utilizaremos a concepção freiriana para abordar a educação como um instrumento de transformação da realidade social.

Freire (2019; 2020) dispõe que devemos nos distanciar de uma educação que enfatize posições ingênuas e que nos deixe na periferia nas discussões dos assuntos, que leve o indivíduo a atitudes de passividade, que encha o educando de conteúdos memorizados, que retire retalhos desconectados de sua realidade, que não exija elaborações aprofundadas ou que realize a reprodução de saberes sem significações. Nessa visão, "[...] a educação se torna um ato de

depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante" (Freire, 2019, p. 80). "Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (Freire, 2019, p. 80-81). Segundo Freire (2019, p. 142)

> Enquanto na prática 'bancária' da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é 'depositado', se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores.

Nessa concepção, "[q]uanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos" (Freire, 2019, p. 83). Em contrapartida a essa concepção, Freire (2019, p. 94), coloca que

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Nesse sentido, devemos pensar na articulação do trabalho desenvolvido dentro da sala de aula com o processo de democratização da sociedade. "A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico" (Saviani, 2018, p. 63). Por isso, que

> [...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. [....] Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura, etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais" (Saviani, 2018, p. 64).

Assim sendo, todo professor/a, independentemente de sua área de atuação, possui o comprometimento e o papel político de contribuir para a transformação social (Freire, 2020). No caso da matemática, observa-se uma tendência de desvincular os conteúdos da prática social, no

entanto, é importante reconhecermos que a disciplina pode nos auxiliar, como exemplo, na interpretação estatística das desigualdades sociais. Para que o professor/a compreenda sua prática e o valor que ela possui, é fundamental que essa reflexão seja construída em sua formação docente. Caso contrário, o educador tende a atuar apenas como um transmissor de conteúdos e repetidor de métodos de seus professores/as tradicionais. Nesse sentido, é necessário que tenhamos

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constante revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 2020, p. 119-120)

Nesse sentido, Freire (2019, p. 119-120) nos traz que, "[s]erá a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política". Dessa forma, o objetivo é conectar a educação com a realidade concreta dos estudantes, estimulando a consciência crítica.

Quando nos referimos à desigualdade de gênero como parte da realidade concreta dos estudantes, falamos de um cotidiano marcado por múltiplas formas de opressão e exclusão que atravessam suas vidas dentro e fora da escola. Essa realidade se manifesta, por exemplo, na divisão sexual do trabalho, que faz com que muitas meninas assumam responsabilidades domésticas desde cedo, limitando seu tempo de estudo. Manifesta-se também em episódios de violência simbólica e física, como o assédio, o silenciamento de meninas em sala de aula ou a falta de representatividade feminina nos conteúdos trabalhados. Portanto, ao pensar a educação a partir dessa realidade concreta, reconhecer e problematizar a desigualdade de gênero significa assumir o compromisso de construir um currículo que dialogue com essas vivências.

À vista disso, Freire (2019) nos apresenta os temas geradores, os quais são extraídos de situações concretas, presentes e significativas para os educandos. Portanto, nascem da realidade dos estudantes a partir do que o autor chama de investigação temática, ou seja, por meio do diálogo (Freire, 2019). Desse modo, podemos indicar como temas geradores as palavras "gênero" e "patriarcado", pois, embora não apareçam de forma explícita no cotidiano dos alunos, estão presentes por meio de exemplos de opressões vivenciadas por eles ou por seus familiares, revelando desigualdades sociais e relações de poder. É importante mencionar que o docente deve definir,

sozinho, o tema gerador, este pode surgir, por exemplo, a partir de uma roda de conversa com os estudantes (Freire, 2019). Posto isso, "[é] importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo" (Freire, 2019, p. 136).

No entanto, seria impossível pensar em uma escola democrática sem professores/as que estejam preparados para lidar com essas situações no cotidiano escolar. Mesmo que as temáticas, por vezes, não estejam previstas na estrutura curricular da disciplina, é fundamental que tenhamos docentes capacitados para abordá-las de maneira crítica, sempre que for pertinente. É essencial que os professores/as sejam capazes de reconhecer e discutir determinados assuntos em seu ambiente de trabalho, sem preconceito ou discriminações. Afinal, ainda que o docente tenha suas crenças e opiniões particulares, isso não deve comprometer sua postura profissional. A temática de gênero, constitui um aprendizado político, e não moral, não sendo o seu ensino restrito à família ou à religião.

Nesse âmbito da discussão sobre docentes aptos a exercer sua função democrática na escola, adentramos no aspecto da formação de professores/as. Conforme já exposto, considerando que até mesmo os professores/as atuam, muitas vezes, de acordo com os interesses da classe dominante, Giroux e McLaren (2013, p. 145), afirmam que não seria exagero "[...] afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, cuja função social é primordialmente manter e legitimar o status quo". Os autores ainda complementam "[...] que tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social" (Giroux e McLaren, 2013, p. 145). Nesse sentido, os autores enfatizam que

> A educação do professor constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de formação dificilmente estimulam os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória. Se e quando um professor decide engajar-se em formas de política radical, isso invariavelmente se dá anos depois de ter deixado o estabelecimento responsável por sua formação (Giroux e McLaren, 2013, p.146-147).

Portanto, é necessário que os cursos de formação de professores/as eduquem profissionais críticos e comprometidos com discursos democráticos, de modo que compreendam o papel relevante que a escola desempenha na produção de conhecimento e nas relações de poder (Giroux e McLaren, 2013). É fundamental ampliar o alcance de professores/as progressistas, pois estes

entendem que o problema educacional não se resume tecnicamente ao domínio de sua disciplina (Giroux e McLaren, 2013). No caso da matemática, por exemplo, alguns docentes afirmam que um dos problemas está na falta de conhecimento matemático suficiente por parte do professor/a. Ao contrário dessa visão, os educadores progressistas enfatizam uma linguagem crítica da realidade e a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, é essencial compreender a formação de professores/as como um projeto político ou de luta social (Giroux e McLaren, 2013).

Com isso, entendemos que a formação de professores/as precisa abranger, além do conhecimento relacionado a questões específicas de aprendizagem, aspectos que envolvam as relações de poder, sua distribuição hierárquica, ideologia e cultura, bem como as formas pelas quais esses elementos operam na sociedade (Giroux e McLaren, 2013). A falta de formação docente neste âmbito social está associada a diversos problemas, como apontam Giroux e McLaren (2013, p. 151)

> Para muitos futuros professores que se veem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre ‘nós’ e ‘eles’.

Para que não haja essa lacuna na formação docente e que para que a discussão ocorra de forma efetiva, é preciso que o currículo das licenciaturas inclua debates relacionados a questões sociais, políticas, econômicas que atravessam a educação e a sociedade no geral, formando indivíduos políticos, capazes de interrogar discursos educacionais dominados pela hegemonia da classe dominante (Giroux e McLaren, 2013). Além disso, a presença de professores/as engajados na escola possibilita a criação de projetos educacionais que possam contrapor a concepção de currículo e de escola que reforça as desigualdades sociais presentes na instituição (Moreira e Tadeu, 2013), proporcionando “[...] debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano” (Giroux e McLaren, p. 158).

Assim como ocorre na escola, na formação docente, alguns docentes relacionam seus conteúdos ou promovem discussões sobre temáticas pertinentes, como a de gênero, pois compreendem a importância de seu papel político. Todavia, conforme apontam os autores

> Evidentemente, uma pauta radical para uma reforma escolar tem de ter um ponto de partida, e pequenos círculos de professores trabalhando isoladamente em suas

> respectivas escolas será muito pouco para criar as condições necessárias à transformação das escolas em contraesferas públicas. As condições para democratizar as escolas com vistas a fortalecer o poder de professores e alunos devem surgir nas escolas e nas faculdades de educação, por meio de uma reformulação dos programas de formação do modo como sugerimos" (Giroux e McLaren, p. 169).

Dessa forma, compreendemos que as mudanças mencionadas não são simples e que não ocorrem de maneira rápida, especialmente por vivermos em uma sociedade burguesa, sustentada por um Estado burguês que emprega todos os seus esforços para preservar as relações de poder. No entanto, ainda que em passos lentos, possamos colaborar para a formação de indivíduos mais conscientes que almejam uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Em vista disso, a educação cumpre um papel importante, conforme argumentam os autores

> O projeto que descrevemos enfoca o papel que os programas e instituições de formação de professores poderiam desempenhar na ampliação do discurso da democracia. Mas tal projeto transcende enormemente essas instituições e revela a necessidade de mudanças estruturais e movimentos sociais mais amplos. Em resumo, reformas mais amplas requerem não somente que os professores se engajem em novos movimentos sociais, mas que os programas que os formam redefinam as razões e a maneira pelas quais eles atuam na sociedade" (Giroux e McLaren, p. 170).

Diante do exposto, reafirma-se a importância de uma formação docente crítica, comprometida com os princípios democráticos e alerta às dinâmicas de poder que atravessam o currículo escolar, como as dominações do patriarcado. Ainda que os desafios sejam muitos, é possível vislumbrar caminhos de resistência e transformação no exercício da docência, especialmente quando o professor/a compreende sua atuação como prática política. Para que essas possibilidades se fortaleçam, é fundamental considerar também os dispositivos legais que orientam a formação de professores/as no Brasil. Nesse sentido, passamos à análise da legislação e dos marcos normativos que tratam da inserção da temática de gênero na formação docente.

2.2 ENTRE LEIS E DIRETRIZES: UMA ANÁLISE NORMATIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE COM ENFOQUE DE GÊNERO

A discussão sobre gênero e patriarcado na formação docente encontra respaldo em diversos marcos legais e normativos que orientam a educação brasileira. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação (PEE) e as Resoluções para a formação de professores/as nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024, apontam orientações para uma

educação que possibilite a promoção da igualdade de gênero e o enfrentamento de todas as formas de discriminação.

Segundo Cellard (2008), essas fontes devem atender a alguns requisitos, como: o contexto que foram desenvolvidas; quem são seus autores; a lógica interna do texto; a autenticidade e confiabilidade dos documentos, entre outros requisitos. Por isso, de princípio, podemos dizer que são documentos autênticos, confiáveis, de natureza oficial, regulatória, norteadora e jurídica, que asseguram direitos e apontam deveres, isto é, a lógica interna se baseia em normas, princípios, obrigações e garantias. Essa lógica visa regular comportamentos, definir responsabilidades e assegurar garantias para indivíduos ou grupos dentro de uma determinada sociedade, instituição ou relação.

Pontualmente, percebemos que esses documentos reconhecem a importância da equidade como princípio ético e político, e também desafiam as instituições formadoras a assumirem um papel ativo na construção de práticas pedagógicas sensíveis às questões de gênero. Nesse sentido, é necessário identificar os conceitos-chave sobre gênero e patriarcado, dos quais nos debruçamos na pesquisa, e verificar de que forma tomam sentido na lógica interna dos textos.

2.2.1 Constituição Federal de 1988

O motivo de começarmos apresentando a Constituição Federal de 1988 – lei fundamental e suprema, que estabelece os princípios, direitos e deveres que organizam a vida política, jurídica e social do país – é justamente sua amplitude e seu papel orientador aos demais documentos normativos que serão citados posteriormente. A constituição foi desenvolvida após 21 anos de regime militar, tornou-se um símbolo de redemocratização do país, contando com a participação de 559 e da sociedade em geral (Brasil, s/d). Além disso, em tempos de pouca leitura de documentos regulatórios e muita leitura de frases curtas de redes sociais, é importante publicizar e retomar a nossa Constituição.

Verifica-se que, em seus primeiros artigos, há referência à busca por uma sociedade igualitária, sem discriminações, assegurando o bem-estar, a liberdade e o respeito à igualdade de direitos entre os indivíduos, pois todos são iguais perante a lei (Brasil, 1988). Dessa forma, os demais documentos precisam seguir o ideário proposto na Constituição, de modo a garantir a promoção dos princípios nela elencados, sendo a educação um caminho fundamental para aprendizagem de práticas voltadas à cidadania.

O Art. 3º, por exemplo, apresenta objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, os quais citamos dois: "I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; [e] [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988, p. 11). Para que tais objetivos sejam alcançados, é essencial que, desde a infância, se aprenda nessa perspectiva de sociedade igualitária, a fim de romper com qualquer forma de discriminação existente. Portanto, assim como apresentado por Freire (2019; 2020) a educação desempenha um papel fundamental na promoção de uma sociedade justa e igualitária entre homens, mulheres e demais indivíduos, conforme apresentado no Art. 5º, onde se expõe que

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...] [e] XIII – é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer" (Brasil, 1988, p. 13).

Esse artigo chama a atenção para o fato de que o trabalho é de livre exercício a todos os indivíduos. No entanto, conforme mencionado anteriormente (Biroli, 2018; IBGE, 2024), ainda há discrepâncias entre as áreas de conhecimentos e profissões ocupadas por homens e mulheres. Embora as mulheres tenham o direito de escolher qualquer profissão, o incentivo que recebem é, muitas vezes, diferente daquele direcionado aos homens (Saffioti, 2015). Dessa forma, é fundamental que as mulheres sejam incentivadas, desde a infância, a exercerem qualquer profissão que desejarem, desde que estejam aptas para a função (Biroli, 2018).

Correspondente ao que foi dito, temos o Art. 7º, que dispõe que "São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XX – proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; e XXX – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil" (Brasil, 1988, p. 18-19).

Especificamente, no capítulo da Constituição que trata sobre a educação, temos o Art. 205, que diz: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, p. 123). Dessa forma,

podemos compreender que a educação ocupa um papel central na formação integral dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos para atuar na sociedade, sempre em consonância com os princípios estabelecidos nesta Constituição. Essa perspectiva também está presente no capítulo denominado “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, especificamente o Art. 227, onde se dispõe que,

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 132).

À vista disso, além de oportunizar a aprendizagem de temáticas que visem à formação justa, solidária e igualitária do indivíduo, a escola precisa ser um espaço de convivência entre as diferenças, sem que ocorram situações de violência, discriminação ou preconceitos. É fundamental que esteja aberta e acolha a pluralidade de pessoas que compõem a sociedade e que propicie um ambiente seguro para todas e todos.

No momento em que realizamos a análise do documento, fizemos uma pesquisa lexical com a palavra “patriarcado” e “gênero”. Não obtivemos retorno da palavra “patriarcado”. Mas, com relação à palavra “gênero”, obtivemos 07 retornos, todos eles incluídos na seção denominada “Convenção de pessoas com deficiências”. Essa seção foi incluída na Constituição Federal pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, onde “[a]prova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007” (Brasil, 1988, p. 393).

Na seção mencionada, observa-se a referência à importância de considerar as desigualdades de gênero no desenvolvimento de políticas ou ações voltadas à garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência. A temática é abordada, inclusive, mais de uma vez no Artigo 16, da seção que trata da “Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso”, indicando medidas de proteção e prevenção voltadas às pessoas com deficiência contra diversas formas de violência, exploração e abuso, além da provisão de informação, apoio à recuperação e educação sobre formas de evitar, reconhecer e denunciar situações. Reconhece-se, ainda, que a violência pode ocorrer em todas as esferas da vida, e que mulheres, meninas ou pessoas com identidades de gênero marginalizadas com deficiência enfrentam riscos adicionais (Brasil, 1988), conforme podemos observar no artigo

> Os Estados Partes também tomarão todas as medidas apropriadas para prevenir todas as formas de exploração, violência e abuso, assegurando, entre outras coisas, formas apropriadas de atendimento e apoio que levem em conta o gênero e a idade das pessoas com deficiência e de seus familiares e atendentes, inclusive mediante a provisão de informação e educação sobre a maneira de evitar, reconhecer e denunciar casos de exploração, violência e abuso. Os Estados Partes assegurarão que os serviços de proteção levem em conta a idade, o gênero e a deficiência das pessoas (Brasil, 1988, p. 408).

Há, também, menção à temática de gênero no tópico referente à saúde das pessoas com deficiência, tratando do acesso aos serviços de saúde, incluindo os de reabilitação, com atenção às especificidades de cada gênero. No Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece-se que seus membros serão eleitos levando em consideração, entre outros critérios, uma representação equilibrada de gênero. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, também menciona a questão de gênero no Artigo 8º, que trata da conscientização no combate a "[...] estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida" (Brasil, 1988, p. 399).

Há, ainda, outros artigos que reforçam a importância da autonomia e da liberdade de escolhas dessas pessoas, da igualdade entre homens e mulheres e da não discriminação. Por fim, destaca-se a inclusão de um artigo na seção que trata especificamente das mulheres com deficiência, no qual se reconhece que essas mulheres estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação e que medidas devem ser adotadas para garantir o pleno exercício de seus direitos humanos, seu desenvolvimento integral e suas liberdades fundamentais (Brasil, 1988).

Portanto, compreendemos que a Constituição Federal de 1988 estabelece fundamentos essenciais para a promoção da igualdade, da dignidade humana e da não discriminação, reconhecendo a diversidade como um valor que deve ser respeitado e garantido em todas as esferas sociais, inclusive na educação. A partir de seus princípios e dispositivos, é possível afirmar que a formação cidadã e a valorização da pluralidade de identidades são compromissos constitucionais. Nesse sentido, discutir questões de gênero e compreender as estruturas patriarcais torna-se fundamental para a construção de sujeitos justos, conscientes de seu papel na transformação social e na promoção da equidade, sendo, portanto, função de quem educa, seja em casa, na escola, ou em qualquer outro espaço.

2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996

Analisaremos, neste tópico, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o que, nela, diz respeito a discussões de gênero e patriarcado. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é uma das principais normas que regulam a educação no Brasil, estabelecendo os princípios, os objetivos, a organização e o funcionamento da educação nacional, desde a educação infantil até o ensino superior (Brasil, 1996).

Nosso intuito com a análise é encontrar subsídios tanto na educação básica quanto na educação superior que possibilitem a abrangência de estudos voltados à formação integral de indivíduos, conforme proposto na Constituição Federal, para que possam questionar as relações de poder vigente na sociedade. Em vista disso, logo no início da Lei, encontramos a seção destinada aos "Princípios e Fins da Educação Nacional", onde nos chama a atenção os Artigos 2º e 3º. No Art. 2º, temos que

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, p. 08).

A partir desse artigo, podemos perceber que não somente a família, mas também o Estado, têm a obrigação para com a educação da criança e do adolescente. Compreendemos como educação a abrangência de princípios justos, igualitários e não discriminatórios. Portanto, a ideia moral de que determinados conteúdos devem ser ensinados exclusivamente pela família não se sustenta, visto que o professor/a tem como função seu papel político (Freire, 2019; Apple, 1982; Moreira e Tadeu, 2013) e obrigação de representar o Estado. Dessa forma, tendo em vista que o objetivo é a busca de uma educação baseada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, incluem-se nesse aspecto de ensino, por exemplo, as questões de gênero, e, portanto, os professores/as precisam ter formação para abranger esse aspecto em seu ensino (Moreira e Tadeu, 2013).

Em consonância com o Artigo 2º, no qual a educação e a escola devem ser um espaço que oportunize debates, como exemplo, sobre temas ligados a gênero e patriarcado, entre outras temáticas sociais emergentes, temos como amparo o Art. 3º, o qual nos apresenta os princípios basilares sobre os quais o ensino deverá ser ministrado. Dentre esses princípios, podemos citar:

> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [e] [...] XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996, p. 09).

É de extrema importância ressaltarmos que a palavra "gênero" não aparece em nenhum momento no documento, tampouco a palavra "patriarcado". Diante disso, é interessante refletirmos sobre toda a problemática e as disputas de poder que envolvem esses termos, a ponto de não figurarem na lei mais fundamental da educação (Apple, 1982). Ainda que na LDB observamos o amparo à discussão, é preciso considerar que são produzidas dentro de um Estado burguês, no qual a manutenção e a reprodução da sociedade ocorrem de forma sútil (Bourdieu e Passeron, 2013), sendo que a própria classe dominante se apropria de um discurso transformador como estratégia para propagar sua hegemonia (Saviani, 2013; Apple, 1982).

Ainda que os termos, gênero e patriarcado, não sejam explicitados, devemos compreender que a LDB incentiva o debate sobre essas temáticas ao destacar importância de uma educação que voltada ao pensamento crítico, com conteúdos curriculares baseados na disseminação de valores fundamentais de interesse social e de direito, respeitando o bem comum e a ordem democrática (Brasil, 1996). Além disso, propõe uma formação que tenha como objetivo a compreensão do sistema político e dos valores que fundamentam a sociedade (Brasil, 1996).

Nesse sentido, no ensino superior, há defesa de uma formação com os mesmos princípios que os propostos à educação básica. Além disso, observamos a valorização de uma postura investigativa e científica, pautada no desenvolvimento do conhecimento científico e na sua comunicação. Conforme podemos visualizar, de acordo com o Art. 43, há finalidades específicas voltadas ao ensino superior, quais sejam:

> I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação

> e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996, p. 35).

Desse modo, considerando a formação científica, é fundamental compreender que perspectivas baseadas no senso comum e na reprodução de discursos naturalizados não devem ser perpetuadas na educação formal pelos indivíduos após a conclusão do ensino superior. Como já mencionado, o docente exerce um papel transformador na sociedade (Freire, 2019; 2020) e não deve reproduzir discursos falaciosos ou obsoletos, uma vez que sua formação deve estar pautada no conhecimento científico e atualizado.

Em consonância à temática, na seção intitulada "Da organização da Educação Nacional", encontra-se o Art. 12, que determina que: "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas" (Brasil, 1996, p. 16). Sendo assim, é impossível ignorar as violências de gênero recorrentes na sociedade, bem como os diversos tipos de opressão sofridos por grupos marginalizados, sem adotar medidas que combatam essas violências no contexto escolar. Para isso, é fundamental contar com profissionais da educação preparados para promover e conduzir esse tipo de discussão no ambiente escolar.

No aspecto curricular, no capítulo que dispõe sobre a Educação Básica, em sua Seção I, que apresenta as disposições gerais, o Art. 26 trata sobre o currículo, abrangendo todas as etapas da educação básica, o qual deve contemplar a Base Nacional Comum, além da parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. A título de informação, é apenas nesse artigo que o termo "mulher" aparece escrito. De acordo com os incisos, com relação ao currículo, temos que

> 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; [...] [e] 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o *caput* deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, 1996, p. 22, grifos do autor).

Após a análise dos trechos da LDB, é possível identificar diversas passagens que tratam de uma educação voltada para a liberdade, os direitos humanos, o respeito às pessoas e o enfrentamento das violências em suas múltiplas formas, incluindo a que atinge diretamente as mulheres. Nesse sentido, é possível afirmar que as discussões sobre gênero e patriarcado encontram respaldo na própria lógica dos princípios da LDB. Ainda que o documento não mencione expressamente essas categorias, é inconcebível pensar em uma educação comprometida com a cidadania, a equidade e a dignidade humana sem considerar tais temáticas. No entanto, a ausência da palavra "gênero" ou "patriarcado" no texto legal não é casual. Ela reflete as contradições de um Estado burguês, que se estrutura a partir da manutenção de determinadas relações de poder e privilégios (Bourdieu e Passeron, 2013). Assim, ainda que formalmente se proponha uma educação para todos e todas, as omissões discursivas revelam disputas políticas em torno daquilo que pode ou não ser nomeado, reconhecido e ensinado nos espaços escolares (Apple, 1982; Moreira e Tadeu, 2013).

2.2.3 Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS)

Neste tópico, analisaremos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e o Plano Estadual de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, ambos com vigência no período de 2014 a 2024. A finalidade dos planos educacionais é a definição de objetivos, metas e estratégias que visem à garantia da manutenção e do desenvolvimento da educação em seus diversos níveis (Brasil, 2014).

As diretrizes que orientam o PNE são as mesmas que fundamentam o PEE-MS. De acordo com a proposta de análise deste trabalho, algumas dessas diretrizes indicam uma educação voltada para a superação das desigualdades sociais, para a erradicação de todas as formas de discriminação, pautada em valores éticos e morais que estruturam a sociedade, bem como na promoção de respeito aos direitos humanos e à diversidade (Brasil, 2014; Mato Grosso do Sul, 2014). Portanto, as metas e estratégias mencionadas ao longo dos documentos têm essas diretrizes como base.

Antes de adentrarmos nas metas e estratégias, de acordo com Cellard (2008), é importante compreendermos quem são as pessoas envolvidas na formulação dos documentos. De acordo com o PNE (Brasil, 2014, p. 07), "[d]a apresentação até a aprovação de um projeto de lei, há um extenso

caminho de consultas, estudos e debates com os diversos segmentos sociais". Ou seja, os documentos expressam os anseios e necessidades da sociedade no que se refere às conquistas no âmbito educacional, sendo elaborados a partir do diálogo e da articulação com diversos segmentos sociais. Nesse sentido, os atores responsáveis pela construção do PNE 2014-2024 incluem desde representantes governamentais e movimentos sociais até setores privados da sociedade, com aprovação da Câmara dos deputados, que, na época, estava sob a liderança do Eduardo Cunha.

É interessante refletirmos sobre os interesses presentes em uma sociedade capitalista, na qual o setor privado participa da formulação de uma educação que visa o investimento e à melhoria do sistema educacional. Provavelmente esses investimentos e melhorias estão de acordo com suas metas lucrativas pessoais, além de poderem assegurar a reprodução da cultura dominante (Bourdieu e Passeron, 2013). Como comentamos anteriormente, o objetivo da classe burguesa é tornar a mão de obra qualificada suficientemente para desempenhar sua função na produção de mais valia (Saviani, 2013). Em vista disso, na discussão e mobilização do processo de construção do PNE, tivemos o movimento denominado "Todos pela Educação", onde o documento nos apresenta uma nota de rodapé indicando

> O movimento Todos pela Educação reúne como mantenedores institutos e fundações privadas empresariais que se preocupam com a escolaridade da população e a melhoria da qualidade da mão de obra, insatisfatória para as necessidades do mercado. São seus mantenedores: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPachoal. Entre seus parceiros figuram Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Brasil, 2014, p. 18).

Outro trecho no documento do PNE que nos chamou bastante atenção refere-se à seção denominada "Polêmicas em destaque", a qual apresenta uma controvérsia referente à implementação do termo "gênero" no plano, conforme podemos ver no seguinte trecho:

> A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", expressão substituída por "cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (Brasil, 2014, p. 22).

Conforme mencionado anteriormente, grupos conservadores, utilizam o conceito de gênero de forma deturpada e perpetuam esse significado alterado (Junqueira, 2019). Isso reflete a não

utilização do termo em um documento educacional, em que seria a única vez que apareceria o termo no documento. É interessante pensar que atores do projeto se preocuparam em retirar o nome por conta de toda a problemática, muitas vezes por pressão social. Querendo ou não, isso representa uma vitória de grupos conservadores, que veem como ameaça até mesmo a simples menção da palavra.

Em contrapartida, no PEE-MS, a perspectiva à adoção da palavra é bem diferente. Em várias metas equiparadas ao PNE, houve alterações com inclusão da menção ao termo. O documento foi desenvolvido durante o governo de André Puccinelli e sob a gestão da secretária de Educação Maria Nilene Badeca da Costa. Na introdução do PEE-MS, é possível observar uma atenção à diversidade de origem e cultural presente no estado, sejam pessoas com nacionalidades diferentes, do campo, indígenas, quilombolas e a busca pela igualdade de gênero, visando à implementação de políticas públicas e estratégias que abranjam as singularidades de cada indivíduo (Mato Grosso do Sul, 2014), conforme consta no documento que

> A população de Mato Grosso do Sul é composta por uma rica diversidade de origens e culturas, que inclui pessoas de diferentes nacionalidades, migrantes de todas as regiões do País, populações do campo (incluídos os acampamentos e assentamentos), comunidades em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos e povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras).

Nesse sentido, o PEE-MS (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 22) dispõe que "[a]tender às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais significa tratar de forma diferenciada os estudantes para assegurar a todos a igualdade de direito à educação".

Com relação às metas e estratégias presentes nos dois documentos, podemos citar algumas (Brasil, 2014; Mato Grosso do Sul, 2014). É possível observar, na leitura dos documentos, que há preocupação em relação a possíveis situações de discriminação, preconceito ou violência que os alunos possam sofrer no ambiente escolar e que afetam sua permanência na escola, conforme disposto na estratégia presente na Meta 2

> fortalecer e criar mecanismos para o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos(as) beneficiários(as) de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) estudantes, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude, até o final da vigência do PEE-MS (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 25).

É importante ressaltarmos que, para que os estudantes não passem por essas problemáticas, não basta apenas que os próprios alunos saibam respeitar o outro e conviver de forma harmoniosa. Muitas vezes, a discriminação pode partir dos próprios profissionais da instituição. Por isso, é fundamental que haja profissionais qualificados, que não cometam tais equívocos, além de pessoas capazes de ensinar e educar os estudantes sobre temáticas relacionadas às opressões baseadas em classe social, gênero, cor da pele, entre outras situações que possam surgir, para que seja possível a construção de um ambiente seguro e da cultura da paz (Moreira e Tadeu, 2013).

Nesse sentido, na Meta 7, que dispõe sobre a qualidade da educação, podemos ver estratégias voltadas à formação continuada dos profissionais da educação. As formações visam a capacitação sobre "[...] direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência do PEE-MS" (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 57). Além da capacitação de profissionais para que possam agir na detecção de sinais de violência, por exemplo, situações de violência doméstica. É importante mencionarmos que as estratégias estão presentes nos dois documentos, tanto PNE quanto PEE-MS, mas é trabalhado com mais ênfase, às temáticas de gênero no PEE-MS. Também consta como estratégia, no plano estadual, a elaboração de materiais didáticos para docentes, estudantes, pais e/ou responsáveis sobre as temáticas mencionadas (Mato Grosso do Sul, 2014).

Na Meta 3, outra estratégia que merece destaque diz respeito ao estímulo à participação dos estudantes em cursos em áreas tecnológicas e científicas. Conforme mencionado anteriormente, ainda que esse incentivo devesse ocorrer de forma equitativa, o panorama analisado demonstra que o estímulo à participação de meninas e mulheres nas áreas da ciência e tecnologia apresenta disparidades (GOV, 2025). É fundamental incentivar as meninas a seguirem carreiras consideradas, historicamente, como "masculinas", caso assim desejem (Biroli, 2018).

Na mesma perspectiva, a Meta 8, visa elevar a escolaridade da população, apresenta como estratégia específica a participação de mulheres nos cursos de pós-graduação em cursos ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, entre outros campos das ciências Tais estratégias são de extrema relevância para que possamos desnaturalizar a associação de determinados gêneros a campos específicos do conhecimento.

Por fim, temos a Meta 13, que visa elevar a qualidade da educação superior, contemplada no PNE e no PEE-MS. Ela aponta, como uma de suas estratégias, que haja

> [...] a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação, integrando-os às demandas e necessidades da educação básica, de modo a assegurar aos(às) graduandos(as) a aquisição das qualificações necessárias para conduzir o processo pedagógico de seus(suas) futuros(as) alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, com inserção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência, a partir da vigência do PEE-MS (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 88).

Portanto, é de extrema importância que, com base no documento nacional e estadual, os cursos de licenciatura incluam a discussão das temáticas propostas neste trabalho, uma vez que estas estão amparadas por tais documentos. Em vista disso, os cursos que ofertam Licenciatura em Matemática, assim como outras licenciaturas no estado de Mato Grosso do Sul, precisam mencionar em seus Projetos Pedagógicos o Plano Nacional de Educação e, mais especificamente, o Plano Estadual de Educação. Isso se justifica pelo fato de que, mesmo que as universidades não sejam estaduais, elas formam docentes que, provavelmente, atuarão no estado de Mato Grosso do Sul, e como a educação básica será orientada no Plano Estadual, os profissionais da educação precisam estar preparados para essa realidade. Ainda, verificamos no PEE-MS (Mato Grosso do Sul, 2014), que

> Na atual conjuntura educacional de Mato Grosso do Sul, destacam-se, dentre outros, as seguintes pontos frágeis que merecem atenção na formulação das políticas necessárias para sua superação:[...] grande defasagem de formação específica para profissionais – professores(as), gestores(as), especialistas e de apoio – para atender demandas educacionais específicas como educação especial, educação indígena, educação e diversidade, educação no campo e educação e ressocialização (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 92).

Diante do exposto, é possível perceber que, diferentemente do Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) contempla de forma mais explícita e recorrente o conceito de gênero, reconhecendo a importância de formar profissionais da educação aptos a lidar com essa temática no ambiente escolar. Ainda que o PNE não utilize diretamente o termo “gênero” e nem a palavra “patriarcado”, seu conteúdo ampara, de forma indireta, discussões relacionadas à equidade, aos direitos humanos e à superação de todas as formas de discriminação. Nesse sentido, ambos os planos indicam a urgência de uma formação docente comprometida com uma educação democrática e inclusiva. Assim, é imprescindível que as

universidades do estado do MS, enquanto instituições formadoras, se alinhem às diretrizes desses documentos, especialmente do PEE-MS, assumindo a responsabilidade de preparar professores(as) capazes de atuar criticamente, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2.4 Diretrizes que fundamentam a formação de professores/as: uma análise dos documentos oficiais

Este tópico estará destinado à análise das diretrizes que orientam e normatizam a formação inicial de professores(as). Desde já, cabe esclarecer que as Resoluções CNE/CP nº 2, de 2 de julho de 2015 e nº 2, de 20 de dezembro de 2019, não estão mais em vigor. No entanto, são mencionadas neste trabalho por terem fundamentado os Projetos Pedagógicos de Curso anteriores à Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Iremos analisar a Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de julho de 2015, considerada de extrema importância, pois é ela concebeu a função docente a partir de uma perspectiva crítica docente, realizando a inclusão normativa da abordagem de temáticas como direitos humanos, diversidade e desigualdades sociais. Os projetos pedagógicos dos cursos já devem estar embasados nessa legislação, pois, de acordo com a resolução, os cursos deveriam se adaptar no prazo de dois anos da publicação do documento.

Logo no início da Resolução 2/2015, no Artigo 2º, que dispõe sobre a implementação das diretrizes em toda a educação básica, observa-se, em seu inciso segundo, a compreensão do papel político da docência, o que oportuniza uma abordagem que vai além da dimensão técnica da profissão. Podemos observar a menção no inciso, trazendo que

> [n]o exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Brasil, 2015, p.03)

No Artigo 3º da Resolução, destinado à formação de professores/as e à formação continuada em sua preparação e desenvolvimento dos profissionais, o inciso sexto traz que o projeto de formação, desde sua elaboração até o desenvolvimento, deve estar vinculado às instituições de ensino superior e ao sistema de educação básica, devendo contemplar "as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual,

religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade" (Brasil, 2015, p. 05). Em vista disso, é nesse sentido que analisamos, ao longo do trabalho, as dinâmicas da educação básica, visto que não podem ser elaboradas de maneira separada (Brasil, 2015). Além disso, fica mais do que claro que os cursos de licenciatura deverão contemplar a temática de gênero na formação de professores/as.

Dessa forma, a formação de professores/as deve preparar os docentes para lidar com as demandas da educação básica. Nesse sentido, conforme exposto no Artigo 8º da Resolução, que se refere à seção sobre a Base Nacional Comum, ou seja, a base que todos os cursos de licenciatura deverão proporcionar, a fim de se alcançar uma educação emancipatória e permanente (Brasil, 2015), o projeto de formação docente deve conduzir o egresso "[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras". Em complemento, na seção que trata especificamente sobre o egresso(a) da formação inicial e continuada, o Artigo 8º traz indicações sobre a aptidão do egresso, das quais podemos destacar dois tópicos:

> [...] VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Brasil, 2015, p. 08).

Portanto, na seção específica sobre a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, dispõe-se que essa formação deverá ser constituída por alguns núcleos. O "núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias" nos apresenta tópicos importantes para fundamentar a discussão, articulando os conteúdos com os

> princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; [...] conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; [...] pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (Brasil, 2015, p. 10).

No núcleo destinado ao aprofundamento e diversificação de estudo das áreas de atuação profissional, consta que os cursos oportunizarão, entre outras possibilidades, a [...] Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (Brasil, 2015, p. 10).

Temos, no Artigo 13º da Resolução, presente na seção que trata da estrutura e do currículo dos cursos de licenciatura, a disposição de que esses cursos devem ser estruturados com base na garantia da Base Nacional Comum. Nesse sentido, o inciso segundo apresenta alguns conteúdos que deverão ser garantidos nos currículos

> 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 (Brasil, 2015, p. 11).

Conforme vimos, a Resolução 2/2015 antecipa uma ideia de adotar uma Base Nacional Comum (BNC-Formação) para a formação docente. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, revoga e atualiza a resolução anterior, institui a BNC-Formação, que estabelece as competências e habilidades essenciais para a docência, alinhando as diretrizes dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É interessante refletirmos sobre como o contexto social e político implica diretamente nas legislações criadas. A Resolução nº 2/2015 foi desenvolvida e discutida em um espaço político resultante de 12 anos de um governo que visava à redução da pobreza e das desigualdades sociais, preocupado com pautas progressistas, como o combate à violência contra a mulher, a igualdade de gênero, os direitos das pessoas LGBTQIAPN+, entre outras pautas. A partir desse contexto político, podemos observar o reflexo na Resolução, com a preocupação em formar professores/as que possam desempenhar sua função política e compreendam o papel docente nesse processo. Já na Resolução nº 2/2019, nota-se uma grande diferença no tratamento das temáticas progressistas. Essa Resolução foi formulada em um contexto político posterior ao golpe de 2016 contra a então Presidenta da República, Dilma Rousseff, e com a ascensão da extrema direita no país, o que culminou em um retrocesso educacional. “Esse retrocesso pode ser vislumbrado em uma série de

políticas, medidas e práticas que permite afirmar que tal fenômeno não é fruto do acaso, mas de ações planejadas de um Estado Neoliberal" (Ramalhete, 2023, p. 02), pois é objetivo de um governo neoliberal a perpetuação da exploração da classe trabalhadora (Ramalhete, 2023).

Nesse contexto, a BNC-formação, instituída pela Resolução nº 2/2019, evidencia um esvaziamento dos currículos e do processo de formação humana dos futuros docentes (Ramalhete, 2023). Como demonstração simples, observa-se que, enquanto a Resolução anterior mencionava explicitamente as questões de gênero, na Resolução nº 2/2019 a palavra "gênero" aparece apenas uma vez, e refere-se unicamente a gênero textual.

Mas, mesmo não contendo explicitamente as temáticas e apresentando menor força política, ainda é possível compreender, de maneira indireta, possibilidades para a discussões de gênero na formação de docentes, conforme podemos observar em alguns trechos da Resolução. No Artigo 8º, que trata dos fundamentos pedagógicos que os cursos devem apresentar, há um tópico que aborda o "[...] compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p. 05).

A Resolução apresenta também outros trechos no Artigo 13º, que tratam da articulação entre os conteúdos específicos das áreas e os fundamentos políticos. Além das competências gerais docentes, destacam-se, por exemplo: a colaboração para uma construção de uma sociedade justa, igualitária, inclusiva e livre; o desenvolvimento de argumentos baseados em dados e informações científicas; a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento; a criação de ambientes seguros e a valorização das diferenças, sem preconceitos; bem como a atenção às diferenças formas de violências, sejam físicas ou simbólicas.

Além dessas Resoluções, analisaremos a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual define

> [...] os princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam" (Brasil, 2024, p. 01).

Essa Resolução, posterior à nº 2 de 2019 e publicada dois anos após a vitória de um governo que valoriza as políticas públicas educacionais, apresenta novamente um caráter mais progressista e com ênfase na valorização da diversidade e dos direitos humanos.

Dessa forma, a Resolução nº 4/2024 compreende que "[a] formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos" (Brasil, 2024, p. 02). É possível observar que a concepção de professor/a e de sua formação presente na Resolução nº 2/2015 retorna nesta nova normativa. Assim, alguns dos princípios da formação docente passam a estar voltados para a mobilização da base teórica e de conhecimentos científicos e ético-políticos, com caráter transformador e humanizador, reconhecendo que os docentes são agentes de formação e transformação de identidades. Dessa forma, contribuem para a construção de uma sociedade democrática e justa, promovendo a emancipação dos indivíduos, valorizando a diversidade e se opondo a todas as formas de discriminação (Brasil, 2024).

Para atender os princípios estabelecidos, as instituições deverão garantir a consolidação da educação inclusiva, pautada no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade, como, por exemplo, de gênero e sexual. Além disso, devem assegurar que o planejamento, a execução e a avaliação de atividades práticas e do estágio curricular obrigatório promovam a compreensão crítica dessas temáticas, bem como o reconhecimento dos princípios de equidade como base para o tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional (Brasil, 2024).

Nessa perspectiva, o egresso deveria estar apto para contribuir na construção de uma sociedade justa e democrática, adotando uma postura investigativa na superação de desigualdades de gênero, sexuais e outras naturezas. Deveria, ainda, compreender como se estrutura a educação básica, reconhecer as múltiplas formas de atuação das mulheres na sociedade, no passado e no presente, bem como atuar no enfrentamento à violência contra a mulher. Nesse sentido, no tópico sobre a estruturação das ações pedagógicas, temos que, essas devem promover a aprendizagem "das múltiplas formas de participação e atuação das mulheres na sociedade brasileira, no passado e no presente, bem como de conhecimentos, valores e atitudes orientados à prevenção e combate a todas as formas de violência contra a mulher" (Brasil, 2024, p. 07).

A análise das Resoluções nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024 evidencia que as políticas educacionais estão profundamente atravessadas pela orientação ideológica dos governos que as elaboram. A depender do contexto político, essas políticas podem assumir um viés mais progressista, comprometido com a valorização da diversidade e dos direitos humanos, como é possível observar nas Resoluções de 2015 e 2024, ou podem apresentar retrocessos, como no caso da Resolução nº 02/2019, marcada por um apagamento das discussões sobre gênero e diversidade. No entanto, ainda que existam marcos normativos que reconheçam a importância da abordagem de gênero na formação docente, sua efetiva implementação nos cursos de licenciatura não é garantida. Isso se deve a uma série de fatores, como a estrutura curricular dos cursos, a formação dos formadores, as concepções pedagógicas adotadas e o próprio contexto institucional. Diante disso, a próxima seção buscará compreender, a partir da literatura acadêmica, como as questões de gênero vêm sendo tratadas na formação de professores e professoras, com o objetivo de identificar avanços, desafios e lacunas nesse campo.

2.3 GÊNERO E PATRIARCADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA: O QUE DIZ A LITERATURA

A formação de professores(as) de Matemática, tradicionalmente marcada por uma concepção técnica e neutra do conhecimento (Apple, 1982; Moreira e Tadeu, 2013), tem sido tensionada por estudos que evidenciam como as relações de gênero e as dinâmicas patriarcais atravessam esse processo formativo. Nesse sentido, essa seção destina-se a verificar as pesquisas produzidas que discutem como os as práticas formativas (re)produzem hierarquias de gênero, bem como as possibilidades de ruptura com essas lógicas normativas, a partir de currículos mais críticos, inclusivos e comprometidos com a equidade.

O intuito de realizarmos este levantamento surge da necessidade de compreendermos o panorama dos saberes construídos (Guidotti e Faisting, 2019), relacionados à formação de professores/as e às temáticas de gênero e patriarcado. Nesse sentido, “[a]s revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo” (Vosgerau e Romanowski, 2014, p. 167).

Realizamos a seleção das bibliotecas eletrônicas, escolhemos três plataformas: SciELO, pois reúne uma grande quantidade de artigos científicos revisados por pares; BDTD-IBICT, visto

que é um repositório nacional que reúne teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação de universidades brasileiras; e o Portal de Periódicos da CAPES, pois é uma plataforma mantida pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que oferece acesso gratuito a milhares de periódicos científicos nacionais e internacionais para instituições de ensino superior e pesquisa no Brasil.

Vale mencionar que a pesquisa foi realizada até o dia 05 de julho de 2025. Dessa forma, trabalhos publicados após essa data, não foram mencionados, em razão do recorte temporal. Não estabelecemos nenhum recorte temporal para o início da pesquisa. Além disso, a busca dos trabalhos foi realizada utilizando os mecanismos de busca avançada disponíveis na plataforma.

Com relação aos trabalhos selecionados, vale destacar a dinâmica aplicada para que pudéssemos desenvolver uma seleção mais precisa, considerando o alto número de resultados obtidos. Diante disso, adotamos um processo de afunilamento, com base em critérios bem definidos, a fim de garantir maior rigor e pertinência à seleção. Formulamos, então, algumas perguntas norteadoras, como: O que os discentes do curso de Licenciatura em Matemática estão compreendendo sobre gênero? O que os cursos de formação de professores/as das ciências exatas nos mostram sobre a discussão de gênero? E, por fim, o que os cursos de Licenciatura em Matemática estão indicando sobre a temática de gênero?

A partir dessas questões, estabelecemos os seguintes critérios de seleção: inicialmente, analisamos os títulos dos trabalhos, verificando se abordavam efetivamente a temática de gênero[3]. Em seguida, passamos à leitura dos resumos, buscando identificar produções que respondessem de forma mais direta às perguntas elencadas, além de apresentarem um referencial teórico coerente com o proposto neste trabalho. Nesse sentido, compreendemos que a revisão não contempla uma interpretação plena dos trabalhos (Guidotti e Faisting, 2019), mas constitui um recorte metodológico que nos auxilia na compreensão das produções acadêmicas relacionadas aos temas abordados.

Para o desenvolvimento desta investigação, selecionamos descritores que estivessem alinhados à proposta de trabalho desta dissertação. Nesse sentido, as palavras utilizadas na plataforma SciELO foram: (D1) gênero e formação de professores/as; (D2) gênero e matemática;

[3] Descartamos, logo de início, trabalhos que tratavam de gênero voltados a conteúdo de português, como aqueles que discutiam gramática ou gêneros textuais.

(D3) gênero e currículo; (D4) patriarcado e matemática; (D5) patriarcado e formação de professores/as; e (D6) patriarcado e currículo.

Já nas plataformas BDTD-IBICT e Portal de periódicos da CAPES, foi necessário realizar adaptações nos descritores em razão do elevado número de resultados obtidos nas buscas. Assim, optamos por agrupar termos relacionados, como, por exemplo, os dois primeiros descritores utilizados na SciELO, formando a combinação: gênero, formação de professores/as e matemática. A título de exemplificação, na plataforma BDTD-IBICT, quando inserimos as palavras "gênero" e "formação de professores/as", foram retornados cerca de 3.830 resultados. Diante disso, para refinar a busca e torná-la mais específica, acrescentamos a palavra "matemática", de modo a delimitar os trabalhos a serem analisados. Dessa forma, os descritores utilizados nessas plataformas foram: (D1) gênero, formação de professores/as e matemática; (D2) gênero e currículo; (D3) patriarcado e matemática; (D4) patriarcado e formação de professores/as; e (D5) patriarcado e currículo.

Nesse sentido, após expormos a dinâmica utilizada para a pesquisa, apresentamos um quadro explicativo para demonstrar a quantidade de trabalhos retornados[4] e em qual plataforma se situam:

Tabela 01 – Levantamento realizado por meio de descritores na plataforma SciELO

		SciELO	
Descritores		**Retorno**	**Seleção**
D1	Gênero e formação de professores/as	15	0
D2	Gênero e matemática	55	01
D3	Gênero e currículo	89	01
D4	Patriarcado e matemática	0	0
D5	Patriarcado e formação de professores/as	0	0
D6	Patriarcado e currículo	0	0
	Total:	159	02

Fonte: Autoria própria (2025)

Tabela 02 – Levantamento realizado por meio de descritores nas plataformas BDTD – IBICT e Portal de periódicos – CAPES

[4] Para acessar especificamente os artigos mencionados, o leitor poderá acessar a seção de Apêndice A. Lá estarão separados os artigos de acordo com a plataforma à qual pertencem e o descritor da pesquisa, juntamente com demais dados do trabalho.

		BDTD - IBICT		Portal de Periódicos - CAPES	
Descritores		**Retorno**	**Seleção**	**Retorno**	**Seleção**
D1	Gênero, formação de professores/as e matemática	243	08	63	7
D2	Gênero e currículo	188	06	36	4
D3	Patriarcado e matemática	13	0	6	0
D4	Patriarcado e formação de professores/as	79	01	9	0
D5	Patriarcado e currículo	63	0	0	0
Total:		586	15	114	11

Fonte: Autoria própria (2025)

Após a seleção dos trabalhos encontrados nas plataformas mencionadas, realizamos uma divisão por categorias, afim de facilitar a análise e discussão. Nesse sentido, organizamos os trabalhos em três categorias. As especificidades de cada categoria serão discutidas a seguir:

i. Percepções dos discentes dos cursos de Licenciatura em Matemática sobre a temática de gênero

Nesta categoria buscamos selecionar trabalhos que investigam como os discentes de cursos de Licenciatura em Matemática compreendem, percebem ou se posicionam diante das discussões de gênero, bem como suas experiências e desafios relacionados a essa temática no contexto da formação docente. O objetivo desta categoria é, assim como realizamos uma sondagem com os discentes de cursos de Licenciatura em Matemática, no ano de 2025, e verificamos a problemática da não discussão sobre a temática, procuramos encontrar mais evidencias que justifiquem a inclusão da temática de gênero, bem como das relações de poder existentes na formação de professores/as. A partir disso, selecionamos os seguintes trabalhos para a discussão:

Quadro 01 – Trabalhos selecionados referente a primeira categoria

Título	Autor(a)	Ano	Tipo de publicação
Percorrendo Labirintos: Trajetória e desafios de estudantes de engenharias e licenciaturas	Lindamir Salete Casagrande e Ângela Maria Freire de Lima e Souza	2017	Artigo científico
Matemática tem gênero?: uma estratégia para fomentar a reflexão sobre gênero entre licenciandas e licenciandos.	Luiza Batista Borges	2023	Dissertação de mestrado
"A lente! Que lente, gente?": enfrentamento do sexismo na formação de professoras e professores de Matemática	Luíza Borges e André Augusto Deodato	2024	Artigo científico
O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar	Hygor Batista Guse, Tadeu Tadeu Silveira Waise e Agnaldo da Conceição Esquincalha	2020	Artigo científico

com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?			

Fonte: Autoria própria (2025)

O artigo de Casagrande e Souza (2017) investiga a participação feminina em cursos considerados socialmente valorizados, como as engenharias, a partir de uma pesquisa realizada em 2014 em duas universidades públicas — uma no Paraná e outra na Bahia. As autoras compararam os cursos de engenharia mecânica e civil com as licenciaturas em matemática e letras, evidenciando desigualdades de gênero. Os dados, obtidos por meio de metodologia quantitativa e qualitativa, revelam que as mulheres são minoria nas engenharias, especialmente na mecânica, enquanto predominam em letras. Na Licenciatura em Matemática, embora haja maior participação feminina do que nas engenharias, o curso ainda é marcado por uma predominância masculina, com exceção de um campus específico.

O estudo aponta que fatores culturais influenciam essas escolhas, destacando que meninas recebem menos estímulos para desenvolver habilidades de raciocínio. Depoimentos colhidos revelam preconceitos, como a ideia de que engenharia não é “curso para mulheres” ou que homens deveriam evitar licenciaturas por serem profissões menos valorizadas. Com base em Bourdieu, as autoras analisam como a violência simbólica e acadêmica atravessa esses espaços, afetando tanto homens quanto mulheres que fogem às normas de gênero. Ressaltam ainda que a maternidade impõe obstáculos mais intensos e duradouros para as mulheres, afetando suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Por fim, defendem a necessidade de ações institucionais para enfrentar essas desigualdades e violências (Casagrande e Souza, 2017).

Já a dissertação de mestrado de Borges (2023), teve como objetivo investigar a participação de discentes em Licenciatura em Matemática em um grupo de estudos voltado à discussão de gênero, articulando essa proposta ao amparo legal existente nas diretrizes educacionais. A pesquisa foi realizada por meio de questionários, entrevistas e encontros em grupo focal, com participantes de uma universidade pública. A autora destaca que, assim como evidenciado neste trabalho, apesar do respaldo jurídico tratar da temática de gênero na formação docente e na educação básica, esse debate sofre avanços e retrocessos no Brasil, muitas vezes silenciado por setores conservadores. A autora relata que ao longo dos encontros realizados, os participantes demonstraram incômodos diante da invisibilidade feminina em conteúdos matemáticos, revelando percepções críticas sobre como os saberes masculinos são valorizados e naturalizados na disciplina.

No artigo publicado por Borges e Deodato (2024), que se refere a um recorte da pesquisa de dissertação de Borges (2023), a análise revelou que, com o apoio do grupo, as/os licenciandas/os desenvolveram uma “lente” crítica para identificar desigualdades e pensar alternativas para o enfrentamento do sexismo em suas futuras práticas docentes. A pesquisa evidenciou que a Matemática não é neutra e que o ensino da disciplina pode, sim, reproduzir ou combater desigualdades de gênero. Como contribuição, o estudo reforçou a importância de espaços formativos que permitam esse tipo de reflexão crítica, mostrando que grupos de estudo podem ser ferramentas eficazes para promover uma formação docente comprometida com a equidade (Borges, 2023; Borges e Deodato, 2024).

Por fim, nesta categoria analisaremos o artigo publicado por Guse, Waise e Esquincalha (2020), os quais investigam se os discentes em Matemática estão preparados para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade no contexto escolar, considerando que essa realidade é inerente ao cotidiano docente. O estudo envolveu mais de 700 participantes dos cursos presenciais e semipresenciais de Licenciatura em Matemática de instituições públicas do estado do Rio de Janeiro. Os autores defendem que, embora os futuros docentes de Matemática reconheçam a importância de discutir essas temáticas, elas ainda são negligenciadas tanto por formadores quanto pelos próprios estudantes. A sala de aula, sendo um espaço dinâmico e repleto de tensões sociais, exige que a formação docente inclua discussões sobre diversidade, autocuidado e respeito às diferenças — temas que também dizem respeito à prática matemática, historicamente marcada por neutralidade e, por vezes, por exclusão, assim como mencionam Borges e Deodato (2024) e Borges (2023).

Os resultados revelam que, apesar do reconhecimento da importância da temática, há uma lacuna na formação docente no que se refere à abordagem de gênero e sexualidade. A ausência dessas discussões compromete a preparação dos discentes para atuarem de forma crítica e inclusiva. Guse, Waise e Esquincalha (2020) defendem que incluir essas questões na formação permite desconstruir normas excludentes e contribuir para a construção de uma escola mais justa e igualitária. Assim, os docentes de Matemática poderão não apenas reconhecer a diversidade de seus estudantes, mas também atuar contra práticas discriminatórias, tornando-se agentes de transformação dentro do espaço escolar.

Os estudos analisados evidenciam que cursos das Ciências Exatas e engenharias permanecem como espaços majoritariamente masculinos, sustentados por discursos que reforçam uma suposta incapacidade das mulheres nessas áreas e por estímulos diferenciados desde a infância, o que favorece a inserção de meninos. Quando mulheres adentram esses campos, frequentemente enfrentam violência simbólica (Casagrande e Souza, 2017). Destaca-se, contudo, que ações formativas que abordem a temática de gênero auxiliam os estudantes a desenvolverem uma percepção crítica sobre desigualdades, reconhecendo o potencial da matemática como instrumento de combate a essas assimetrias (Borges, 2023; Borges e Deodato, 2024). Entretanto, essa discussão ainda é muitas vezes atribuída apenas a cursos de educação ou ciências humanas (Araújo, 2015). A seguir, trabalharemos a próxima categoria.

ii. A discussão de gênero nos cursos de formação de professores/as das áreas de exatas

Para essa segunda categoria de análise, selecionamos estudos que analisam como os cursos de áreas tradicionalmente associadas às Ciências Exatas (como Física, Química, Engenharia e Matemática) abordam – ou negligenciam – questões de gênero, considerando os documentos normativos e currículo. O objetivo da inclusão dessa categoria é observar se o silenciamento em relação as discussões de gênero ocorrem exclusivamente na matemática ou se também está presente em outras áreas historicamente marcadas por uma cultura masculina. A partir do exposto, selecionamos os seguintes trabalhos para a discussão:

Quadro 02 – Trabalhos selecionados referente a segunda categoria

Título	Autor(a)	Ano	Tipo de publicação
Mulheres invisíveis: uma proposta para inserção da temática de gênero na formação inicial de docentes de química	Denise Caroline de Souza	2017	Dissertação de mestrado
Feminismos ao Sul: possibilidades e desafios para a formação de professores e a educação em ciências	Maíra Caroline Defendi Oliveira	2023	Tese de doutorado

Fonte: Autoria própria (2025)

Na dissertação de mestrado apresentada por Souza (2017), teve como objetivo identificar como as questões de gênero estavam sendo abordados nos documentos educacionais e nos cursos de licenciatura em Química, além de propor uma estratégia que visasse discutir gênero e natureza da ciência no curso. Para isso, realizou uma pesquisa documental nas ementas e no Projeto Político

de 10 cursos de licenciatura em química de instituições do estado do Paraná, constatando que a inclusão da temática ocorre de forma tímida, o que não garante sua efetiva implementação. A autora identificou uma quase ausência de disciplinas que problematizam a temática de gênero no processo de formação inicial de docentes de Química. Além disso, por meio de questionário aplicado, a maioria dos estudantes afirmou não ter recebido orientações sobre questões de gênero durante sua formação.

A autora também discute as disputas curriculares envolvendo grupo religiosos e conservadores que tentam impedir a inclusão da temática de gênero nos cursos. Ressalta, ainda, a importância de que os discentes tenham acesso a esses conhecimentos para que possam reconhecer e agir diante de situações de desigualdades no contexto escolar, evitando a reprodução de práticas discriminatórias (Souza, 2017).

Já a tese de doutorado de Oliveira (2023) teve como objetivo investigar, por meio de uma pesquisa-ação, os impactos de uma disciplina sobre gênero, pautada nos estudos feministas da interseccionalidade e da decolonialidade, na formação de professores/as de Ciências no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. O estudo foi desenvolvido em uma disciplina de Aprofundamento Temático e analisou como a abordagem de gênero pode contribuir para uma formação docente comprometida com a justiça social. A matriz curricular do curso contempla disciplinas específicas sobre etnias, gênero e educação especial, o que permitiu incluir discussões mais amplas e críticas no processo formativo. No entanto, a autora constatou que muitos professores/as ainda têm uma formação limitada, o que dificulta a promoção de um ensino de Ciências que enfrente as desigualdades étnico-raciais, de gênero e de classe.

Durante a pesquisa, a autora observou que a maioria das estudantes não teve acesso a discussões aprofundadas sobre gênero e sexualidade na Educação Básica, e, quando o tema aparecia, era abordado de forma biológica e descontextualizada. O estudo evidenciou o papel da escola na reprodução de desigualdades e a necessidade de transformá-la em um espaço que promova o respeito à diversidade e aos direitos humanos. Assim, defendeu-se que a formação docente inclua de maneira efetiva os debates sobre diversidade sexual e de gênero, preparando os docentes para atuar com sensibilidade, inclusão e compromisso social. Essa formação é essencial para combater o machismo, o patriarcado e as violências, além de possibilitar práticas pedagógicas mais afetivas e democráticas (Oliveira, 2023).

Nesse sentido, observamos a importância de se trabalhar gênero tanto na formação de professores/as e na escola. Os estudos de Souza (2017) e Oliveira (2023) evidenciam que, apesar de avanços pontuais, ainda há um caminho significativo a percorrer para que as questões de gênero e sexualidade sejam efetivamente incorporadas nos currículos de formação docente. Ambos os trabalhos reforçam a importância de práticas formativas que rompam com perspectivas tradicionais e promovam uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e o respeito às diversidades. A seguir, trabalharemos a última categoria.

iii. A temática de gênero nos currículos e na formação de professores(as) de Matemática

Por fim, na última categoria, buscamos pesquisas que discutem a presença – ou ausência – da temática de gênero nos processos formativos de docentes de Matemática, examinando políticas curriculares e os documentos institucionais. O objetivo desta categoria é verificar o que já foi produzido com relação a temática proposta neste trabalho. Além disso, essa categoria permite identificar lacunas, avanços e resistências no campo da Educação Matemática, apontando para os desafios enfrentados na construção de uma formação docente comprometida com a equidade de gênero. Diante disso, selecionamos os seguintes trabalhos:

Quadro 03 – Trabalhos selecionados referente a terceira categoria

Título	Autor(a)	Ano	Tipo de publicação
Projetos Pedagógicos de Curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente	Eduardo Barbosa de Menezes Guimarães, Iolete Ribeiro da Silva, Isabel Cristina Fernandes Ferreira e Angelo Cabral Esperança	2023	Artigo científico
Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es	Bruno Barbosa de Souza	2018	Dissertação de mestrado
Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es	Lara Wanderley Araújo	2015	Dissertação de mestrado
"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju	Helma de Melo Cardoso	2016	Dissertação de mestrado

Gênero e sexualidade na formação de educadoras(es) matemáticas(os): uma análise do discurso	André Luís Carolli	2023	Tese de doutorado
Reconhecimento e redistribuição: um estudo (comparativo) das injustiças curriculares relacionadas ao provimento de questões de gênero e sexualidade na formação inicial de professoras/es de Matemática	Flavio Augusto Leite Taveira	2023	Dissertação de mestrado
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)	Igor Micheletto Martins	2020	Dissertação de mestrado
Discussões de gênero na formação inicial do professor de Matemática: um olhar sobre os Projetos Pedagógicos dos Institutos Federais Brasileiros	Mayra Camelo Madeira de Moura e Cleyton Hércules Gontijo	2024	Artigo científico
Formação docente e redução das desigualdades entre homens e mulheres: análise a partir dos currículos de cursos de Licenciatura em Matemática de Minas Gerais	Lais Couy e Eliane Scheid Gazire	2024	Artigo científico
Nos entremeios de um curso de Licenciatura em Matemática do Sudeste Paraense: um olhar para as questões de Gênero e Sexualidade	Jhemerson da Silva e Neto, Ana Clédina Rodrigues Gomes e Igor Micheletto Martins	2024	Artigo Científico
Um panorama sobre a presença de decolonialidade, gênero e raça nos currículos das licenciaturas em Matemática das instituições públicas do Rio de Janeiro	Geisa Abreu Lira Corrêa dos Santos e Renato de Carvalho Alves	2023	Artigo científico
Gênero e formação de professores e professoras: uma análise do curso de licenciatura em Matemática da UFMS, campus de Ponta Porã	Caroline Paionk e Adamo Duarte de Oliveira	2024	Artigo científico

Fonte: Autoria própria (2025)

A fim de tornar a revisão mais organizada e considerando o número de trabalhos analisados, dividiremos a descrição em etapas. Primeiramente, os estudos que contemplaram, além do curso de matemática, outros cursos de licenciatura. Nessa etapa, incluem-se o artigo científico de Guimarães, Silva, Ferreira e Esperança (2023), a dissertação de mestrado de Souza (2018), Cardoso (2016) e Araújo (2015).

O artigo científico publicado por Guimarães, Silva, Ferreira e Esperança (2023) teve como objetivo identificar se, e de que forma, as temáticas de gênero e sexualidade estão presentes nos

Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de dez cursos de licenciaturas voltados à formação de docentes da educação básica na região do Amazonas. De modo semelhante ao estudo dos autores, a dissertação de Souza (2018) buscou compreender como as discussões sobre gênero e sexualidade aparecem na formação inicial de docentes, investigando tanto os Projetos Pedagógicos (PPs) de dezoito cursos de licenciatura das áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas de uma universidade pública do Paraná quanto os discursos dos discentes desses cursos. Assim como a dissertação de Araújo (2015), que investigou como a temática de gênero está inserida na formação inicial de professores/as nos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Ambos os trabalhos tiveram como objetivo verificar se os documentos normativos do curso contemplam ou possibilitam a discussão dessas temáticas.

Guimarães, Silva, Ferreira e Esperança (2023) indicam que, de modo geral, as disciplinas que abordam gênero e sexualidade estão mais presentes nos cursos da área de Ciências Humanas e Educação, enquanto cursos das áreas de Exatas e Ciências da Natureza apresentam poucas menções diretas ou conteúdos que favoreçam esse diálogo, reproduzindo modelos conteudistas e tradicionais. Araújo (2015) revela uma tendência, especialmente nos cursos de Ciências Biológicas e Matemática, de associar as discussões de gênero ao campo da Educação e às disciplinas pedagógicas, distanciando-as das áreas específicas. Tal postura acaba por legitimar os saberes tradicionais das ciências exatas e biológicas e silenciar os saberes de outras áreas, dificultando a inserção plena e contínua das questões de gênero na formação de professores/as. Embora existam algumas possibilidades de inserção por meio de temas transversais, observa-se a ausência de referências bibliográficas e de conteúdos sistematizados que tratem de gênero e sexualidade em diversos cursos (Guimarães, Silva, Ferreira e Esperança, 2023).

Já na dissertação de Souza (2018), os resultados mostram que as temáticas de gênero e sexualidade aparecem nos PPs de cinco cursos, sendo que Ciências Biológicas e Enfermagem já contemplavam essas discussões antes da Resolução nº 02/2015, enquanto Letras, Pedagogia e Matemática as incluíram posteriormente. Apenas o curso de Matemática apresentou essas temáticas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, enquanto os demais as abordaram em disciplinas de Educação, Saúde ou Sociologia.

Na dissertação de mestrado de Cardoso (2016), investigou-se como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão presentes (ou ausentes) nas práticas formativas dos cursos de

licenciatura em Química e Matemática do Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju. A pesquisa, conduzida por meio de análise documental, grupo focal e entrevistas sob uma perspectiva pós-estruturalista, revelou que o currículo oficial contempla apenas uma disciplina voltada à diversidade, sem tratar explicitamente de corpo, gênero e sexualidades. As falas dos estudantes evidenciaram concepções biologizantes e binárias, reforçando estereótipos heteronormativos e resistência a identidades dissidentes. Cardoso (2016) concluiu que, embora existam referências pontuais ao tema, elas são abordadas de modo silencioso e naturalizado, perpetuando discursos normativos e comprometendo uma formação crítica e emancipadora.

Encontramos, nos quatros trabalhos analisamos, que a discussão sobre essas temáticas depende, em grande medida, da iniciativa de docentes e discentes interessados em problematizar tais questões (Guimarães, Silva, Ferreira e Esperança 2023; Souza 2018; Araújo, 2015; Cardoso, 2016). Assim, evidencia-se a necessidade de ampliar a inserção de gênero e sexualidade nos currículos de formação docente, garantindo uma preparação mais humanizadora, crítica e voltada para a justiça social (Guimarães, Silva, Ferreira e Esperança, 2023).

A segunda etapa que realizamos nessa categoria refere-se aos trabalhos que consistem em dissertações de mestrado ou tese de doutorado que analisam especificamente o curso de Licenciatura em Matemática. Nesta etapa, encontram-se a tese de doutorado de Carroli (2023), as dissertações de mestrado de Taveira (2023) e Martins (2020).

Nesse sentido, os trabalhos aqui apresentados tiveram como foco, de modo geral, a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática, com o objetivo de compreender como as questões de gênero e sexualidade estão estruturadas ou abordadas no processo de formação inicial de docentes de Matemática, buscando identificar ausências, presenças e contradições sobre a temática. Mais especificamente, Carolli (2023) analisou os discursos presentes na constituição do currículo de formação docente na Universidade Estadual Paulista (Unesp), utilizando a perspectiva de análise arquegenealógica de Foucault além de realizar entrevistas com docentes e pesquisadores da Educação Matemática. Já a dissertação de Taveira (2023) teve como enfoque evidenciar e analisar as injustiças curriculares relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade nos projetos formativos de cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil e no Chile, com base na perspectiva bidimensional de Nancy Fraser (Reconhecimento e Redistribuição). Por fim, a dissertação de Martins (2020) buscou analisar um curso de Licenciatura

em Matemática na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), a partir de uma análise documental.

Carolli (2023) apresenta que os resultados revelaram não haver, atualmente, interdições institucionais significativas ao tratamento de Gênero e Sexualidade nos cursos de Matemática da Unesp. Pelo contrário, os documentos legais orientam e legitimam que esses temas sejam trabalhados, e as entrevistas com docentes mostram que, apesar de discursos conservadores na sociedade, a universidade avança na inclusão e no debate dessas questões de forma democrática, científica e transparente. Assim, a autora conclui que a Unesp promove uma formação docente comprometida com os direitos humanos e com a inclusão de categorias historicamente marginalizadas, destacando-se nacionalmente na produção científica e na abordagem de Gênero e Sexualidade em seus currículos.

Já na dissertação de Taveira (2023), observa-se que, em ambos os países, é quase inexistente a preocupação efetiva com a formação de professores de Matemática para lidar com gênero e sexualidade. No caso chileno, identifica-se ao menos um esforço discursivo, expresso no uso de linguagem não sexista e em fundamentos institucionais voltados à educação inclusiva e democrática, ainda que de forma limitada. Já no Brasil, apesar de documentos afirmarem compromisso com a diversidade e o combate à discriminação, não se encontram disciplinas ou conteúdos específicos que abordem gênero, sexualidade, sexismo ou outras formas de opressão. Assim, constata-se um reconhecimento apenas formal e insuficiente, o que perpetua a exclusão de marcadores como identidade de gênero e orientação sexual nos itinerários formativos, comprometendo a efetividade de uma formação verdadeiramente inclusiva e crítica.

Concomitantemente, a dissertação de Martins (2020) evidenciou que os documentos curriculares federais, as deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o regulamento de estágios analisados apresentam ausência ou pouca ênfase em discussões sobre gênero e sexualidade. Já o PPC de Licenciatura em Matemática da Univesp revela alguns indícios de preocupação com essas temáticas, porém de forma pontual e tímida, o que limita ações efetivas para a formação de docentes mais preparados/as para lidar com as relações de gênero e diversidade sexual no contexto escolar.

Por fim, nossa última etapa de análise será dedicada aos artigos científicos que investigaram diretamente o curso de Licenciatura em Matemática. Nesta etapa, incluem-se os trabalhos de Moura

e Gontijo (2024), Couy e Gazire (2024), Silva e Neto, Gomes e Martins (2024), Santos e Alves (2023) e Paionk e Oliveira (2024).

Os artigos apresentados, assim como as dissertações e tese, têm como objetivo analisar se e como as discussões de gênero estão inseridas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura em Matemática, por meio da análise de documentos e legislações. Entre os trabalhos apresentados, destacam-se alguns de maior abrangência, como: Moura e Gontijo (2024), que buscaram analisar a formação inicial de professores nos Instituto Federais brasileiros, verificando se eles oferecem ferramentas para que futuros docentes sejam capazes de questionar paradigmas e crenças que sustentam disparidades de gênero nas competências matemáticas; Couy e Gazire (2024), que investigaram se as questões de gênero, relacionadas à igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, estão contempladas nos currículos de 12 cursos presenciais de universidades federais de Minas Gerais; e Santos e Alves (2023), cujo objetivo foi investigar, na formação inicial de professores de Matemática no estado do Rio de Janeiro, a presença de disciplinas que possam auxiliar futuras discussões críticas e cidadãs em sala de aula, abordando temas como branquitude, cultura afro-brasileira, racismo, currículo, decolonialidade, diversidade e inclusão, etnomatemática, estudos de gênero e negacionismo.

Também tivemos trabalhos com menor abrangência de análise, como Silva e Neto, Gomes e Martins (2024), que analisaram um curso de uma Licenciatura em Matemática de uma instituição de ensino superior no sudeste paraense; e Paionk e Oliveira (2024), que investigaram como as questões de gênero são tratadas na formação inicial de docentes de Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Ponta Porã.

Moura e Gontijo (2024), Couy e Gazire (2024), Santos e Alves (2023), Paionk e Oliveira (2024) apresentam resultados que mostram que a temática de gênero aparece em muitos PPCs apenas de forma genérica, nos objetivos ou no perfil do egresso, com pouco direcionamento prático, dividindo carga horária com outros conteúdos. Algumas instituições destacam a questão em disciplinas específicas, e existem núcleos de apoio sobre o tema, embora ainda sejam poucos (Moura e Gontijo, 2024).

No artigo de Silva e Neto, Gomes e Martins (2024), os autores apontam que a análise revelou a inexistência de disciplinas obrigatórias ou optativas que mencionam, mesmo que superficialmente, a temática de gênero. A leitura das ementas confirmou essa ausência, indicando

que, caso ocorram discussões sobre gênero e sexualidade, elas dependem exclusivamente da iniciativa individual dos docentes, conforme também apresentado por Paionk e Oliveira (2024), os quais os alunos relataram que a discussão acontecia em uma disciplina que não constava no ementário com essa temática, tornando a abertura para o debate dependente do docente responsável pela disciplina. Esse resultado dialoga com pesquisas anteriores, como as de Guimarães, Silva, Ferreira e Esperança 2023, Souza 2018, Cardoso, 2016 e Araújo 2015.

Moura e Gontijo (2024) observaram também que as diretrizes educacionais influenciam a inclusão dessas temáticas nos PPCs, mas o estudo reconhece limitações, como não considerar ações institucionais não registradas nos documentos. Concluem que os PPCs de Matemática dos IFs ainda carecem de diretrizes claras que orientem debates sobre estereótipos de gênero, evidenciando a necessidade de avanços nesse sentido. Nesse contexto, Couy e Gazire (2024) defendem que, assim como ocorreu com a educação para relações étnico-raciais e direitos humanos, poderiam ser criadas diretrizes específicas para o tratamento da temática de gênero nos PPCs. Isso contribuiria para amadurecer as discussões, orientar as instituições na reformulação curricular e formar professores comprometidos com uma prática docente inclusiva, emancipatória e atenta ao reconhecimento e valorização da diversidade, combatendo qualquer forma de discriminação (Couy e Gazire, 2024; Santos e Alves, 2023).

No artigo de Paionk e Oliveira (2024), os resultados revelaram, ainda, que a maioria dos estudantes não reconhece a importância do debate sobre gênero em sua formação, refletindo discursos internalizados que consideram os papéis de gênero como “naturais”. Eventos ou atividades específicas sobre o tema são raros, e as menções existentes nos currículos não se traduzem em práticas pedagógicas consistentes. Segundo os autores, essa lacuna evidencia a necessidade de ampliar e aprofundar as discussões sobre gênero, articulando-as de forma efetiva ao processo formativo, de modo a promover uma educação mais crítica, inclusiva e atenta às demandas contemporâneas.

Dessa forma, a revisão de literatura realizada permitiu identificar um panorama consistente sobre a inserção das temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial de professores de Matemática, revelando tanto avanços quanto lacunas significativas. Embora haja um reconhecimento crescente da importância desses debates para a construção de uma prática pedagógica mais crítica, inclusiva e socialmente comprometida, a análise dos documentos e das

experiências apontou que tais discussões ainda são muitas vezes superficiais, fragmentadas e dependentes da iniciativa individual. A necessidade de políticas institucionais claras, diretrizes específicas e um engajamento mais sistemático das instituições de ensino superior torna-se, portanto, evidente para garantir uma formação docente que contribua efetivamente para a promoção da igualdade e o combate às desigualdades de gênero na educação.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O CURRÍCULO

Este capítulo objetiva examinar como a temática de gênero e as dinâmicas de poder atravessam os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas em Matemática no estado de Mato Grosso do Sul. Para isso, organizamos a análise em dois eixos: inicialmente, apresentamos a metodologia adotada e os critérios utilizados para a seleção e abordagem dos PPCs, conforme as categorias de Cellard (2008); em seguida, desenvolvemos uma análise descritiva dos documentos, acompanhada das considerações analíticas baseadas nos dados coletados, articulando-os ao referencial teórico da pesquisa, como Bourdieu e Passeron (2013), Apple (1982; 2013), Saffioti (2015), Butler (2018), Lerner (2019), entre outros(as), e os documentos legais da formação docente, como as Resoluções nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024, com ênfase nas discussões sobre gênero e patriarcado no currículo da formação matemática. A proposta busca contribuir para a compreensão crítica dos currículos e dos silenciamentos presentes na formação inicial de professores(as), com foco na construção de uma educação mais reflexiva e socialmente comprometida.

3.1 METODOLOGIA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE: SELEÇÃO E ABORDAGEM DOS PPCS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Nesta subseção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Matemática, com o objetivo de investigar como as questões de gênero e o patriarcado se articulam no currículo da formação docente. A seleção dos cursos considerou instituições públicas situadas no estado de Mato Grosso do Sul, tendo em vista o papel social que essas universidades desempenham na formação de professores(as) e sua responsabilidade na promoção de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Além disso, as universidades públicas seguem, de forma mais direta, as políticas educacionais nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o que as torna espaços relevantes para compreender como os marcos legais e os princípios de equidade e diversidade se expressam (ou são silenciados) nos currículos. Optou-se também por cursos ofertados na

modalidade presencial, por entender que o ensino presencial favorece processos formativos mais amplos, envolvem a convivência, a mediação pedagógica direta e o engajamento crítico em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é qualitativa e crítica, fundamentada na análise documental, proposta por Cellard (2008). A análise será orientada por categorias teóricas previamente definidas à luz dos referenciais que sustentam esta investigação. Dessa forma, apresentaremos a seguir os critérios utilizados para a seleção dos documentos, os procedimentos de organização e leitura dos dados e os caminhos analíticos construídos para compreender os sentidos e silenciamentos presentes nos currículos, especialmente no que se refere à abordagem de gênero e à formação de docentes críticos e comprometidos com uma educação democrática.

Nesse sentido, de acordo com Cellard (2008, p. 299), temos que

> [...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental.

O autor apresenta cinco dimensões para a análise documental Cellard (2008), sendo elas: o contexto, no qual deve-se examinar o contexto social em que o documento foi produzido. Essa etapa é essencial para compreender a época em que o texto foi escrito, considerando a conjuntura política, econômica, cultural e social; os autores do documento, pois não se pode analisar o documento sem antes identificar as pessoas que o redigiram, as quais expressam seus interesses e motivações da escrita; a autenticidade e a confiabilidade no texto, que envolve não apenas compreender os interesses particulares do autor ou a origem do social do documento, mas também assegurar a qualidade e a confiabilidade da informação transmitida; a natureza do texto, pois é necessário compreender a natureza do texto antes de tirarmos conclusões; e os conceitos-chave e a lógica interna do texto, que exige que o leitor compreenda os sentidos dos termos empregados pelos autores.

Conforme a etapa de contextualização do desenvolvimento dos documentos, descrita por Cellard (2008), as resoluções que os subsidiam serão utilizadas como forma de contextualizá-los em relação às normativas nacionais de formação de professores/as nas quais o Projeto Pedagógico

está inserido, estabelecendo uma articulação entre o documento e a resolução que o fundamenta. Dessa forma, conforme já discutido na subseção sobre os documentos normativos, é possível compreender, a partir da construção dessas normativas, o contexto político e social da época que permeia o documento.

Ademais, se buscou compreender por que determinados cursos possuem maior inclinação para discussão de gênero do que outros. Nesse sentido, conforme a etapa de Cellard (2008) em relação aos autores dos documentos, analisamos o corpo docente dos cursos que apresentam a discussão sobre gênero e patriarcado, verificando seus currículos Lattes[5] a fim de identificar se realizam pesquisas vinculadas as temáticas e se, por esse motivo, os cursos podem contar com um repertório mais consistente e bibliografias específicas sobre o assunto. Assim, a presença de professores comprometidos com essas pautas tende a tornar as discussões mais favoráveis e efetivas no contexto formativo. Além disso, buscamos compreender se os professores pertencentes majoritariamente à área da matemática pura[6] ou da educação matemática influenciam na ocorrência dessas discussões.

Por fim, realiza-se a análise propriamente dita, momento em que se reúnem todas as partes descritas anteriormente, juntamente com o referencial teórico, para elaborar uma interpretação coerente, levando em conta o questionamento inicial e a temática em estudo (Cellard, 2008).

Inicialmente, realizamos um levantamento de todas as instituições de ensino superior e seus respectivos campus do estado de MS, com o objetivo de identificar quais delas oferecem o curso presencial de Licenciatura em Matemática, bem como se a instituição é particular ou pública e, no caso das públicas, a qual esfera pertence (federal, estadual ou municipal), conforme apresentado no quadro 11 anexado no apêndice B. Nessa busca, encontramos 10 cursos de Licenciatura em Matemática ofertados presencialmente por instituições públicas, conforme apresentados no quadro abaixo.

Quadro 04 – Instituições públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial, acompanhado do ano de publicação do projeto pedagógico

Instituição – Campus	Ano de publicação do Projeto Pedagógico de Curso

[5] O Currículo Lattes é um currículo acadêmico padronizado, criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que reúne informações sobre a trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores, professores, estudantes e profissionais da área científica no Brasil.

[6] Matemática pura é a área da Matemática que estuda os conceitos, estruturas e relações matemáticas por si mesmos, focada na abstração, lógica e construção teórica, sem preocupação imediata com aplicações práticas.

UEMS – Cassilândia	2022
UEMS – Dourados	2022
UEMS – Nova Andradina	2019
UFGD	2024
UFMS – Aquidauana	2025
UFMS – Campo Grande	2025[7]
UFMS – Corumbá	2023
UFMS – Paranaíba	2022
UFMS – Ponta Porã	2022
UFMS – Três Lagoas	2024

Fonte: Autoria própria (2025)

Conforme a etapa de verificação da autenticidade e da confiabilidade do texto, descrita por Cellard (2008), a coleta dos Projetos Pedagógicos de Curso foi realizada por meio do download dos documentos disponíveis nos sites oficiais das instituições de ensino que ofertavam o curso de Licenciatura em Matemática em seus respectivos polos, a fim de assegurar a autenticidade dos documentos. Informamos que a coleta dos Projetos Pedagógicos de Curso foi realizada até novembro de 2025, momento em que se iniciou o processo de análise documental. Assim, eventuais atualizações[8] realizadas após essa data não foram consideradas no escopo desta pesquisa. Tal delimitação temporal justifica-se pela necessidade de estabelecer um recorte metodológico claro, garantindo a coerência e a consistência da análise desenvolvida a partir dos documentos disponíveis no período definido para a coleta de dados.

Não identificamos a oferta do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial por instituições privadas no estado. No âmbito das instituições públicas, registra-se que o campus de Campo Grande oferece o curso na modalidade de educação a distância, contudo, em razão do recorte metodológico adotado nesta pesquisa, tal curso não será contemplado na análise.

Ademais, na UFGD, a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) oferta o curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, que apresenta habilitações em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. Considerando

[7] O capítulo 7, que trata do ementário e do referencial bibliográfico, foi atualizado no ano de 2025. Contudo, os demais capítulos do Projeto Pedagógico do Curso permanecem inalteradas, mantendo a versão datada de 2022.
[8] Registra-se que houve atualização no Projeto Pedagógico de Curso da UFMS, campus de Paranaíba, em 08 de dezembro de 2025, bem como no campus de Campo Grande, em 12 de dezembro de 2025.

que o curso não é estruturado exclusivamente como Licenciatura em Matemática, mas possui caráter interdisciplinar e formação específica voltada às comunidades indígenas, optou-se por não incluir seu Projeto Pedagógico na análise.

Após a verificação das instituições que disponibilizavam o curso, realizamos o download de todos os Projetos Pedagógicos dos cursos selecionados, disponíveis nas plataformas das instituições. A partir da coleta dos documentos, realizamos uma sondagem lexical para termos uma noção inicial do que encontraríamos nos PPCs. Para esta pesquisa, utilizamos as seguintes palavras-chave: *gênero*, *menina*, *desigualdade*, *mulher*, *igualdade* e *patriarcado*. De modo geral, o objetivo dessa etapa da pesquisa foi verificar, de forma preliminar, como os cursos de Licenciatura em Matemática do Mato Grosso do Sul estavam abordando as discussões de gênero em seus currículos.

Após a análise preliminar, realizamos uma pesquisa contextual, desenvolvendo uma leitura integral de cada PP, a fim de compreender, de maneira aprofundada, onde as palavras buscadas estão presentes e em quais contextos estão inseridas, seja na concepção e objetivos do curso, no perfil do egresso, nas ementas de disciplinas, nas bibliografias ou em outras seções que compõem o documento. Além disso, pretendemos identificar, de forma indireta, possibilidades de abertura para discussões relacionadas às temáticas em questão. Dessa forma, analisamos todo o conjunto de construção do documento. Entendemos que é importante compreendemos qual a visão e os objetivos que a universidade tem com respeito a formação dos estudantes, pois entendemos que essa visão acaba refletindo na organização da estrutura curricular do curso. Nesse sentido, compreendemos que para um curso oportunizar discussões de gênero e patriarcado dentro da sua estrutura curricular, é necessário que o curso preconize uma formação crítica, cidadã e política, que favoreça o respeito a diversidade, igualdade entre as pessoas e aos direitos humanos.

Conforme o trabalho realizado por Guimarães, Silva, Ferreira e Esperança (2023), que buscaram identificar se e de que forma a temática gênero e sexualidade estava presente em dez PPC de formação docente em duas universidades públicas da cidade de Manaus (AM), consideraremos, em nossa análise, alguns aspectos ao longo do processo, tais como: se os objetivos do curso apresentam abertura para a discussão sobre gênero como base para a formação docente; se o ementário das disciplinas contempla explicitamente a temática, bem como se as referências indicam embasamento teórico; e, caso as ementas não contemplem diretamente a temática, se há

possibilidade de discussão a partir de temas aproximados, como direitos humanos, desigualdades sociais, enfrentamento de discriminações, entre outros.

Dessa forma, a metodologia e os critérios de análise apresentados neste tópico possibilitaram uma organização sistemática dos dados e a identificação dos principais elementos presentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática. A partir dessas definições, torna-se possível avançar para uma discussão mais aprofundada sobre as considerações analíticas e as contribuições deste estudo para o campo científico, articulando os resultados com o referencial teórico e os documentos legais que orientam a formação docente.

Assim, concluímos a exposição dos procedimentos metodológicos e dos critérios adotados para a seleção e análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática. As etapas descritas constituem a base que sustenta as análises subsequentes, possibilitando uma leitura crítica e articulada entre os documentos institucionais, o referencial teórico e as normativas legais.

3.2 CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO CIENTÍFICO: ARTICULAÇÃO COM O REFERENCIAL TEÓRICO[9]

Nesta seção, apresentaremos as principais considerações analíticas resultantes da leitura crítica dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) selecionados, com base nas categorias analíticas fundamentadas anteriormente. A análise busca evidenciar como as concepções de formação docente, currículo, gênero e poder se materializam (ou são silenciadas) nos documentos oficiais que orientam os cursos de Licenciatura em Matemática. Para isso, estabelecemos uma articulação entre os achados empíricos e os aportes teóricos dos autores discutidos nas seções denominadas “Patriarcado e gênero: fundamentos para a compreensão da realidade social” e “Educação, patriarcado e gênero: reflexões sobre currículo e formação docente de matemática”, com o intuito de compreender de que modo os discursos curriculares contribuem para a reprodução ou para a problematização das desigualdades de gênero na formação inicial de professores(as).

Além disso, buscamos estabelecer uma articulação entre os documentos legais que orientam a formação de professores/as no Brasil — como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos

[9] Informamos que as subseções desta seção possuem introduções no início de cada parte que transmitem a mesma informação. Isso se deve à possibilidade de o leitor ou a leitora adentrar o trabalho em qualquer ponto, sem ter realizado a leitura das demais seções. Sendo assim, faz-se necessário retomar a escrita introdutória sempre que pertinente.

de licenciatura (Resolução CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019 ou nº 02/2024), os Planos Nacionais e Estaduais de Educação e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Matemática - Licenciatura de IES de MS, analisados, com foco na presença (ou ausência) de discussões sobre gênero e patriarcado. O objetivo é compreender em que medida os PPCs dialogam com os princípios legais que propõem uma formação comprometida com a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade.

A partir da análise crítica realizada, procuraremos evidenciar tanto os avanços quanto os silenciamentos curriculares em relação às questões de gênero, considerando que a formação docente em Matemática pode – e deve – incluir reflexões sobre as estruturas de poder que atravessam o espaço escolar e influenciam as práticas pedagógicas. A análise busca, assim, contribuir para o debate sobre o papel do currículo na formação de professores(as) mais sensíveis às desigualdades e comprometidos(as) com a transformação social, além de indicarmos possíveis contribuições da pesquisa para o campo científico, especialmente no que se refere à reflexão crítica sobre o currículo da formação docente em matemática e ao reconhecimento da importância de incorporar debates sobre gênero e patriarcado como parte da construção de uma prática pedagógica mais democrática e transformadora.

De acordo com Cellard (2008), para realizarmos a análise documental dos Projetos Pedagógicos, é necessário mantermos, em todo momento, um olhar crítico, o qual, segundo o autor, constitui a primeira etapa de qualquer análise. Para realização dessa análise, conforme mencionado anteriormente, adotaremos como guia orientador as etapas descritivas propostas pelo autor: contexto, autores do documento, autenticidade e confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Nesse sentido, apresentaremos a organização adotada para a amostragem dos dados analíticos. Essa organização pode variar de acordo com a instituição de ensino analisada, uma vez que a quantidade de campus difere em cada uma delas, tal mudança ocorre para proporcionar melhor visualização e compreensão das informações. A amostragem foi realizada a partir de subseções divididas por instituição de ensino, na seguinte ordem: UEMS, apresentando os cursos de Licenciatura em Matemática presenciais dos campus de Cassilândia, Dourados e Nova Andradina; UFGD, com o curso da FACET, localizado em Dourados; e UFMS, com os campus de Ponta Porã, Corumbá, Três Lagoas, Campo Grande, Paranaíba, Aquidauana. Optamos por separar

a análise por universidade para organizar a discussão a partir da compreensão dos cursos de cada instituição e, posteriormente, apresentar considerações gerais de todos os cursos.

O desenvolvimento dos dados obtidos nos documentos caracteriza esta pesquisa também como de natureza descritiva. Nesse sentido, tomado como referência de modelo de organização dos dados proposto por Couy e Gazire (2024), apresentaremos quadros contendo sessões abordadas nos Projetos Pedagógicos (autores do documento, concepção e objetivos do curso, perfil do egresso, ementa e bibliografia das disciplinas e atividades complementares e/ou de extensão) de modo a sistematizar os excertos identificados em cada etapa de construção dos documentos.

Dessa forma, na próxima subseção, iniciaremos a apresentação das considerações analíticas e as contribuições para o campo científico, partindo para a discussão dos cursos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), nos campus de Cassilândia, Dourados e Nova Andradina.

3.2.1 UEMS – Campus Cassilândia, Dourados e Nova Andradina

Nesta subseção, apresentamos a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), referentes aos campus de Cassilândia (2022), Dourados (2022) e Nova Andradina (2019). A escolha por iniciar a discussão por essa instituição justifica-se pela relevância da UEMS no contexto da formação de professores/as no estado e pela diversidade de realidades educacionais presentes em seus diferentes campus. A análise busca evidenciar como os documentos expressam concepções de formação docente, currículo e temáticas relacionadas às discussões de gênero e às dinâmicas de poder, articulando essas dimensões com o referencial teórico e com os documentos legais que orientam a formação de professores/as no Brasil.

Para compreendermos o documento, é necessário conhecer seus construtores, ou, conforme denomina Cellard (2008), ou autores do documento. A análise dos autores busca identificar possíveis relações entre o perfil dos responsáveis pela elaboração dos Projetos Pedagógicos e as formas de construção desses documentos. Nesse sentido, procuramos verificar se há correlação entre a existência de pesquisas sobre a temática nos currículos Lattes dos docentes e a presença de discussões relacionadas ao gênero. Além disso, investigamos se o quantitativo de mulheres e homens no corpo docente, bem como a área de atuação predominante — seja na matemática pura

ou na educação matemática —, exerce influência na inserção e no tratamento dessas discussões nos documentos.

Além da apresentação inicial dos autores dos documentos, é relevante destacar as resoluções que fundamentam os Projetos Pedagógicos de Curso, uma vez que tal informação permite compreender o contexto normativo e político em que esses documentos foram elaborados. Conforme apresentado na seção referente às Resoluções CNE/CP nº 02 de 2015, nº 02 de 2019 e nº 04 de 2024, que orientam a formação de professores/as no Brasil, observa-se que os cursos de Licenciatura em Matemática da UEMS, nos campus de Cassilândia e Dourados, foram estruturados com base na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019. Já o campus de Nova Andradina, desenvolveu a reformulação de seu documento em consonância com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, o que revela diferentes momentos e diretrizes de referência no processo de organização curricular. Essas distinções normativas evidenciam não apenas a diversidade de orientações legais que embasaram cada proposta, mas também as possíveis diferenças nas concepções formativas e nos enfoques pedagógicos adotados.

Apresenta-se, a seguir, um quadro com a identificação dos autores do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da UEMS, campus de Cassilândia, indicando suas respectivas áreas de atuação e a presença, ou não, de menções à temática de gênero em seus currículos Lattes.

Quadro 05 – Autores do Projeto Pedagógico da UEMS, campus de Cassilândia

Autor(a)	Área de atuação	Menção a gênero
Prof. Me. Adilson Lelis Nunes Júnior	Matemática pura	Não há menção
Prof. Dr. Frederico Fonseca Fernandes	Educação a Distância (EaD), Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) e Formação de Professores de Matemática	Não há menção
Profa. Dra. Irene Coelho de Araujo	Educação matemática	Não há menção
Prof. Dr. João Paulo Pereira Coelho	Educação	**Participação em banca de Aperfeiçoamento/Especialização:** Currículo e Diversidade na Educação Infantil. (2019) **Participação em banca de Trabalho de Conclusão de Curso:** Sexualidade e gênero: práticas pedagógicas na Educação

		Infantil. (2017) A origem da educação feminina escolarizada no Brasil. (2010)
Prof. Dr. Marco Aparecido Queiroz Duarte	Matemática pura	Não há menção
Profa. Dra. Regina Litz Lamblém	Matemática pura e Educação Matemática	**Resumo publicado em anais de evento:** Estudo sobre estereótipos e preconceitos que afastam as pessoas da matemática. (2024) **Orientação de iniciação científica:** Mulheres que fazem parte da história da Matemática e suas Contribuições. (2024) Um estudo sobre estereótipos e preconceitos que afastam as pessoas da matemática. (2023)

Fonte: Autoria própria (2025)

A partir da tabela, observa-se que, entre os docentes envolvidos na elaboração do documento, dois apresentam menções à temática de gênero em seus currículos Lattes. Destaca-se que um deles não possui formação na área da matemática, sendo graduado em história. As publicações encontradas do Prof. Dr. João Paulo Pereira Coelho, não são tão recentes, datadas de 2010, 2017 e 2019, e referem-se à participação em bancas de especialização e de trabalhos de conclusão de curso. Já a Profa. Dra. Regina Litz Lamblém, que transita entre a matemática pura e a educação matemática, também apresenta menções a temática de gênero seu currículo, incluindo um resumo publicado em anais de evento e a orientação de duas iniciações científicas, desenvolvidas entre 2023 e 2024, voltadas à discussão de gênero.

Todavia, compreende-se que a discussão sobre gênero e patriarcado não constitui o foco central de pesquisa ou de atuação dos docentes envolvidos na construção do documento. Observa-se, ainda, que a maioria dos docentes atua predominantemente na área da Educação, o que, embora possa favorecer uma perspectiva pedagógica mais ampla, não necessariamente se traduz em abordagens críticas sobre gênero e poder.

Apresentamos abaixo, os autores do PPC do curso de Licenciatura em Matemática da UEMS, campus de Dourados, para que possamos visualizar as áreas de atuação dos docentes e se possuem trabalhos que mencionam a temática de gênero presentes em seu currículo Lattes.

Quadro 06 – Autores do Projeto Pedagógico da UEMS, campus de Dourados

Autor(a)	**Área de atuação**	**Menção a gênero**
Prof. Dr. Lucélio Ferreira Simião	Educação matemática	**Projeto de pesquisa:** A diferença, a diversidade, a educação infantil e a renovação pedagógica. (2012-2013) Imagens de criança e adolescente. (2005-2009)

		Representações da Criança e da Infância na iconografia brasileira dos anos 1880-1940. (2010-2013)
Profª Drª Adma Cristhina Salles de Oliveira	Educação	**Projeto de pesquisa:** Estudos culturais e decoloniais: literaturas afro e indígena e a lei 11.645/08. (2021-Atual) **Membro de comitê de assessoramento:** Conselho Municipal de Dourados-MS do Direito da Mulher. (2023-Atual) Coletivo de mulheres negras do MS dona Raimunda Luia de Brito. (2023-Atual) Conselho Municipal do Direito da Mulher. (2021-2023) **Artigos publicados em periódicos:** Dorcelina Folador: Mulheres e suas Vozes na Construção do Projeto Político Educacional. (2011) **Texto em jornais de notícias/revistas:** Uma reflexão histórica e cultural do discurso feminino: um desafio constante nas lutas sociais. (2012) **Apresentação de trabalhos:** Estudos Culturais: a construção da identidade homossexual de alunos do Ensino Médio em Dourados. (2013) I Seminário da saúde das mulheres especificidades e diversidades. (2023) **Participação em banca de dissertação:** Estudos de casos: biografias de lideranças femininas do movimento dos trabalhadores rurais terra (mst). (2024) **Participação em banca de especialização:** Discriminação de gênero no ambiente acadêmico: interseccionalidade e construção de identidade. (2024) **Orientação iniciação científica:** Estudos culturais: a construção da identidade homossexual de alunos do ensino médio em Dourados/MS. (2014)
Profª Drª Helena Alessandra Scavazza Leme	Educação matemática	**Participação em banca de Trabalho de conclusão de curso:** Mulheres nas Ciências: Desafios e Conquistas das Acadêmicas Mães e Trabalhadoras do Curso de Matemática da Unidade de Dourados. (2023)
Prof. Dr. Jaime Rezende de Moraes	Matemática pura	Não há menção
Profª Drª Liliam Carsava Merighe	Matemática pura	Não há menção
Profª Drª Marina Rodrigues Maestre	Matemática pura	Não há menção

Fonte: Autoria própria (2025)

Os autores do Projeto Pedagógico do campus de Dourados são predominantemente mulheres: dos seis docentes envolvidos, quatro são do sexo feminino. Além disso, três docentes

mencionam a temática de gênero em seus currículos Lattes. Entre elas, destaca-se a Profª Drª Adma Cristhina Salles de Oliveira, que integra o Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres de Dourados – MS e participa de um coletivo de mulheres negras. A docente apresenta produções e orientações que abordam questões de gênero, o que pode demonstrar um engajamento significativo nas discussões sobre gênero e patriarcado.

Observa-se, ainda, que a área de atuação dos docentes se distribui entre a educação e a matemática pura, podendo indicar a coexistência de perspectivas formativas diversas, com diferentes níveis de aproximação das discussões de gênero no contexto curricular.

Por fim, analisaremos o corpo docente responsável pela elaboração e atualização do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da UEMS, campus de Nova Andradina.

Quadro 07 – Autores do Projeto Pedagógico da UEMS, campus de Nova Andradina

Autor(a)	Área de atuação	Menção a gênero
Prof. MSc. Luiz Oreste	Matemática Pura	Não há menção
Prof. Dr. José Felice	Educação matemática	Não há menção
Prof. Dr. Sonner Arfux de Figueiredo	Educação matemática	**Participação em banca de Trabalho de conclusão de curso:** Sexualidade, Orientação e Educação Sexual. (2003) **Participação em eventos:** Dia Internacional da Mulher - Trajetórias de Mulheres: dias de luta, dias de glória. (2023)
Prof. Dr. Gustavo Antonio Pavani	Matemática pura	Não há menção
Prof. Dr. Oyran Silva Rayzaro	Matemática pura	Não há menção
Prof. Dr. Fábio Rodrigues Lucas	Matemática pura	Não há menção
Prof. Dr. Wilson Barbosa da Costa	Física	Não há menção

Fonte: Autoria própria (2025)

De acordo com o quadro apresentado, observa-se que todos os docentes são homens e atuam predominantemente nas áreas das ciências exatas, especialmente em matemática e física. Apenas o docente cuja área de atuação é a educação matemática apresenta menção à temática de gênero em seu currículo Lattes, constatando a participação em uma banca de Trabalho de Conclusão de curso, em 2003, e em um evento alusivo ao Dia Internacional da Mulher, em 2023.

A partir da observação dos autores responsáveis pelos documentos analisados, nota-se que os docentes vinculados à área de atuação de matemática pura não apresentam produções voltadas

à temáticas sociais, sequer sobre gênero. Ainda que não seja sua área principal de atuação, é importante considerar que tais professores/as integram um curso de Licenciatura em Matemática.

Nesse sentido, mesmo que o curso tenha como propósito central o ensino de matemática, é fundamental, conforme enfatiza Freire (2019; 2020), que o processo formativo deva ser contextualizado, partindo da realidade concreta dos sujeitos e de suas condições históricas e sociais. Assim, um curso de licenciatura que, talvez, se limite a reproduzir uma formação técnica desconsidera o caráter político e emancipador da docência. Entretanto, é preciso considerar que o fato de o docente não pesquisar temáticas sociais não permite afirmar que ele tenha maior ou menor compromisso com uma educação crítica ou com a discussão sobre gênero e patriarcado. Um professor pode dedicar-se à pesquisa em Matemática pura e, ainda assim, exercer uma prática pedagógica crítica – ou não

Conforme já apresentado na subseção referente ao panorama das desigualdades de gênero no Brasil, dos 19 docentes apresentados nos três cursos da UEMS analisados, 10 são oriundos exclusivamente das áreas exatas e, apenas 02 são mulheres. Esse dado reforça as discussões de Saffioti (2015) e Biroli (2018), ao evidenciarem como as desigualdades de gênero são reproduzidas também no campo científico e educacional.

Por fim, Bourdieu e Passeron (2013) e Apple (1982) contribuem ao destacar que o campo acadêmico reproduz estruturas de poder e distinção simbólica, com isso, se os cursos trouxessem docentes engajados em debates críticos poderia haver uma tensão da ordem estabelecida, promovendo espaços de reflexão e transformação.

A partir desse panorama, passamos à análise detalhada dos documentos, com o intuito de compreender como as diretrizes se materializam nas práticas e discursos formativos, investigando os três campus da UEMS de maneira conjunta. Inicialmente começaremos pelo tópico do documento que aborda sobre a concepção do curso. Dessa forma, apresenta-se, no quadro abaixo, os excertos retirados dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática, localizados no tópico sobre concepção do curso, que mencionam a palavra “gênero” ou que sinalizam a possibilidade de discussão.

Quadro 08 – Excertos do tópico sobre a Concepção do curso dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Tópico do documento	Campus de Cassilândia	Campus de Dourados	Campus de Nova Andradina
Concepção do curso	O curso de Matemática, Licenciatura, da UEMS Unidade de Cassilândia está organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com a concepção de que é imprescindível desenvolver um ensino de qualidade e excelência, para formar profissionais que participarão da transformação regional e nacional, atuando sobre a realidade, os fatos sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais.	O lugar de destaque ocupado pela Matemática nos currículos escolares do ensino fundamental e Médio, como agente de construção e desenvolvimento do raciocínio possibilitou pensar um curso de Licenciatura em Matemática ancorado numa concepção de educação que contribua para a formação de um cidadão ativo, crítico e transformador.	

Fonte: Autoria própria (2025)

A partir dos excertos referentes à concepção dos cursos de Licenciatura em Matemática dos campus, observa-se que nenhum deles faz menção direta ao termo "gênero". Ademais, verifica-se que os textos dos tópicos correspondentes aos campus de Dourados e Nova Andradina são iguais, por isso a junção dos campus no quadro apresentado. Entretanto, ainda que a temática de gênero não seja explicitamente abordada, nota-se a presença de um discurso voltado a formação crítica e transformadora, que visa à constituição de sujeitos capazes de intervir na realidade social.

Assim, ainda que os documentos não integrem explicitamente discussões sobre gênero e patriarcado, os documentos revelam uma preocupação com a dimensão sociocultural da formação docente, aproximando-se, conforme mencionado por Apple (1982), Moreira e Tadeu (2013), Saviani (2013; 2018) e Freire (2019; 2020), da ideia de educação que, ao mesmo tempo em que reproduz estruturas sociais, também pode atuar na sua superação. Desse modo, os cursos buscam ir além de uma formação restrita ao conteúdo matemático, enfatizando a constituição de um professor/a crítico, político e socialmente engajado, cuja prática docente se fundamenta em princípios reflexivos e emancipatórios.

Além disso, no campus de Cassilândia há menção neste tópico sobre o direcionamento e seguimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, que nesse caso, seria a Resolução nº 02 de 2019. De acordo com a análise realizada da normativa, o documento institucional não desenvolve a temática de gênero de maneira direta, mas o alinhamento à resolução implica no reconhecimento, ao menos formal, da necessidade de contemplar tais discussões no processo formativo, visto que o documento menciona uma formação comprometida com os direitos humanos, a promoção de igualdade entre os indivíduos, além da valorização da diversidade e da justiça social (Brasil, 2019).

A partir dessa compreensão inicial da concepção dos cursos e de suas bases normativas, passamos à análise dos objetivos formativos explicitados nos Projetos Pedagógicos, buscando identificar de que maneira esses princípios se concretizam nas finalidades declaradas e nas práticas institucionais de formação docente.

Quadro 09 – Excertos do tópico sobre os Objetivos do curso dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Tópico do documento	Campus de Cassilândia	Campus de Dourados	Campus de Nova Andradina
Objetivos do curso	Formar profissionais com sólido conhecimento matemático para atuarem como professores de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com formação pedagógica, aliando teorias e práticas de ensino capazes de compreender a ação matemática inserida no contexto social, cultural, econômico e político.	Formar profissionais para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com conhecimento matemático sólido e abrangente; oferecendo uma formação pedagógica que subsidie a atuação do educador no contexto sócio, histórico e político.	

Fonte: Autoria própria (2025)

Os objetivos expressos nos três campus analisados da UEMS revelam uma estrutura conceitual bastante semelhante. Ainda que não haja menção direta ao termo "gênero", identifica-se, assim como no tópico anterior, a presença de um discurso voltado à formação crítica e contextualizada do professor/a, capaz de compreender a prática docente em sua dimensão social, histórica e política. No caso do campus de Cassilândia, nota-se um avanço ao reconhecer a Matemática como um conhecimento socialmente situado, superando a visão meramente técnica e descontextualizada que muitas vezes é imputada a esse campo.

Este tópico assume relevância central para compreendermos a intencionalidade formativa expressa no projeto do curso, permitindo identificar se a proposta restringe à valorização do conteúdo matemático ou se busca articular a formação com uma dimensão social e crítica da docência. No caso do campus de Cassilândia, o objetivo geral e os específicos revelam a preocupação com a consolidação do conhecimento matemático em diálogo com a dimensão pedagógica, conforme evidenciam os trechos: "Oferecer formação matemática e pedagógica com base nas novas tendências educacionais, em consonância com os desafios da sociedade moderna" e "Propiciar um ambiente capaz de oferecer ao licenciando uma sólida formação matemática que o leve a refletir sobre a necessidade de continuar seus estudos por meio de formações continuadas e em nível de pós-graduação em Matemática, Educação Matemática ou áreas afins" (PPC - Cassilândia, 2022, p. 12).

Dando continuidade à análise dos tópicos que compõem os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), após a explanação dos objetivos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UEMS, passamos agora ao tópico referente ao perfil do egresso, habilidades e competências. Essa transição é fundamental, pois permite compreender de que maneira os propósitos formativos anteriormente apresentados se materializam nas expectativas institucionais sobre o futuro professor/a de matemática. Além disso, o perfil do egresso, bem como suas habilidades e competências explicita o tipo de sujeito e de profissional que a instituição pretende formar, revelando se a formação está voltada apenas para o domínio técnico do conteúdo matemático ou se busca promover uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Reconhece-se que múltiplos fatores externos influenciam a consolidação de uma formação cidadã e emancipatória, entretanto, a formação inicial de professores/as desempenha papel essencial nesse processo. A seguir, apresentamos os excertos referentes ao perfil do egresso, habilidades e competências dos cursos analisados nos campus da UEMS.

Quadro 10 – Excertos do tópico sobre o perfil do egresso, habilidade e competências dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Tópico do documento	Campus de Cassilândia	Campus de Dourados	Campus de Nova Andradina
Perfil do egresso, competências e habilidades	● identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de **gênero**, sexuais e outras; ● demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental - ecológica, étnico-racial, de **gêneros**, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.	● ser consciente de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar todas as ações dos seus alunos; ● compreender que a aprendizagem da Matemática pode oferecer formação aos indivíduos para o exercício de sua cidadania.	● identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de **gênero**, sexuais e outras; ● demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de **gêneros**, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.

Fonte: Autoria própria (2025)

Em relação ao perfil do egresso, de acordo com os excertos apresentados no quadro, é possível observar que, no campus de Cassilândia e Nova Andradina, ambos idênticos, há menção

da palavra “gênero” no que tange às habilidades esperadas dos profissionais egressos. Nesse sentido, indica-se a preocupação com a formação de um educador capaz de contribuir para a superação das exclusões sociais e de respeitar as diferenças presentes na sociedade.

Essa menção dá indícios de que a discussão sobre gênero está contemplada nos cursos desses campus, visto que se espera, do futuro professor, o enfrentamento das exclusões sociais. Sendo assim, é necessário que ele tenha contato e interação com temáticas como gênero, classe social, religião, diversidade sexual, entre outras, de modo a exercer sua prática de maneira crítica e adequada.

Portanto, a universidade assume um papel formador essencial para o rompimento das naturalizações e falácias sociais que foram historicamente construídas para favorecer determinados grupos (Lerner, 2019), alinhando-se às perspectivas de Butler (2018) sobre a construção social das identidades de gênero e às reflexões de Saffioti (2015) e Biroli (2018) sobre desigualdades estruturais.

No Projeto Pedagógico de Cassilândia, no tópico referente ao perfil do egresso, o documento apresenta uma divisão entre as habilidades que os egressos deverão desenvolver, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e as competências estabelecidas pelo próprio curso. Essa estrutura permite identificar duas dimensões complementares: uma voltada à consolidação do domínio matemático, como no caso das competências e outra às práticas pedagógicas e sociais, no caso das habilidades. Logo no início do tópico sobre o perfil do egresso, percebe-se uma valorização do domínio de conteúdos matemáticos, conforme expresso no trecho:

> A formação será voltada para desenvolver e solidificar no licenciando a composição do seguinte perfil de egresso: domínio de conteúdos matemáticos em níveis do ensino básico e do ensino de graduação, domínio da variedade de métodos didáticos e pedagógicos no ensino da Matemática caracterizados como tradicionais, modernos, atuais e de novas tendências. (PPC - CASSILÂNDIA, 2022, P. 12).

Identificamos que, quando o documento aborda as habilidades a serem adquiridas conforme as Diretrizes, observa-se uma ênfase mais direcionada aos aspectos pedagógicos e formativos, sendo nesse ponto que surgem os excertos relacionados à temática de gênero destacados no quadro.

Portanto, essa abordagem segmentada pode não formar plenamente o egresso como um profissional capaz de articular simultaneamente o ensino da matemática com uma perspectiva crítica e socialmente engajada. Em outras palavras, o curso apresenta uma separação entre o

desenvolvimento técnico-científico e a formação ética, pedagógica e sociopolítica, dificultando que o egresso exerça ambas as dimensões de maneira integrada. Essa observação dialoga com Saviani (2018), que alerta para os riscos de uma educação que se restringe ao ensino conteudista, e com Apple (1982; 2013)**,** ao destacar que o currículo, quando desvinculado da análise crítica das estruturas sociais, pode reproduzir desigualdades e exclusões.

Nos Projetos Pedagógicos dos campus de Nova Andradina e Dourados, não se observa a divisão entre competências do curso e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como ocorre no campus de Cassilândia. No caso do campus de Dourados, não há, em nenhuma parte do tópico, menção à temática de gênero, mas destaca-se a compreensão do papel social do educador e do ensino da matemática como ferramenta para o exercício da cidadania. Esse último ponto é particularmente relevante, pois evidencia uma preocupação em superar a tradicional desconexão entre a Matemática e a realidade social dos indivíduos, alinhando-se à concepção de educação crítica defendida por Freire (2019; 2020), na qual o conhecimento de conteúdos deve servir como instrumento de compreensão e transformação da sociedade.

Além disso, encontramos um trecho no tópico do Projeto Pedagógico de Curso do campus de Dourados que relaciona o ensino de matemática com outras áreas do conhecimento. O documento aponta que o egresso deve “expressar-se matematicamente, escrita e oralmente, com clareza, precisão e objetividade, para estabelecer relação entre a Matemática e outras áreas do conhecimento” (PPC - Dourados, 2022, p. 12).

Em relação ao campus de Nova Andradina, no tópico sobre as competências do egresso, observa-se, outros trechos que evidenciam a relevância atribuída pelo curso às questões que envolvem a realidade social, como o trecho: “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (PPC - Nova Andradina, 2019, p. 15). Também se destaca um tópico que valoriza a história da matemática, apresentando-a sob uma perspectiva crítica e contextualizada: “visão histórica contextualizada e crítica da matemática, tanto atual como nas diversas fases de sua evolução” (PPC - Nova Andradina, 2019, p. 15). Essa proposição permite compreender que o curso, ao propor uma leitura histórica da matemática, pode abrir espaço para reflexões sobre a ausência das mulheres e de suas contribuições na trajetória das ciências exatas, uma exclusão que, conforme argumenta Lerner (2019), foi sistematicamente

produzida por estruturas patriarcais que silenciaram a presença feminina no campo do conhecimento.

Dessa forma, ao analisarmos o perfil do egresso nos três campus, percebemos que, embora haja avanços e menções sobre a temática de gênero em relação à valorização da dimensão social da formação docente nos Projetos Pedagógicos de Curso dos campus de Cassilândia e Nova Andradina, ainda persistem lacunas significativas, como no caso do campus de Dourados, em que a temática não é mencionada no tópico do perfil do egresso, dificultando à integração efetiva de temáticas como gênero, diversidade e relações de poder patriarcais na constituição do sujeito professor/a. E em continuidade às análises dos PPCs, verificamos as ementas e o referencial bibliográfico dos três cursos. Segue quadro abaixo

Quadro 11 – Excertos do tópico sobre a estrutura curricular dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Tópico do documento	Campus de Cassilândia	Campus de Dourados	Campus de Nova Andradina
Nome da Disciplina / Ementa / Referencial Bibliográfico	**História e Filosofia da Educação (102 h/a)** Ementa: [...] Pensamento pós-colonial e Educação: outra perspectiva epistemológica sobre questões étnico-raciais e de **gênero**. Objetivos: não há menção. Bibliografia: não há menção **Direitos Humanos e as Relações Étnico-raciais e de Gênero na Educação (102 h/a)** Ementa: [...] As relações entre **gênero**, raça, etnia e classe social na escola e as concepções presentes nos currículos, livros didáticos e práticas pedagógicas. Objetivos: [...] Identificar as principais concepções que embasam as relações sociais, étnico-raciais e de **gênero** na escola, com o meio ambiente e o processo educativo dos corpos e dos sentidos; Discutir as relações entre **gênero**, raça, etnia e classe social e seus aspectos culturais; Bibliografia Básica: AUAD, D. Educar Meninas e Meninos: relações de **gênero** na escola. São Paulo: Contexto, 2006. Bibliografia Complementar: AQUINO, J. G. (org.) Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.		Não há menção

Fonte: Autoria própria (2025)

Os excertos apresentados evidenciam que há menções à temática de gênero na estrutura curricular dos campus de Cassilândia e Dourados, enquanto que no campus de Nova Andradina não há qualquer referência ao tema, tampouco uma abertura explícita para sua discussão. Observa-

se que, nos dois primeiros campus, as menções são idênticas, com disciplinas que compartilham a mesma ementa e o mesmo referencial bibliográfico.

Ao analisar a disciplina de *História e Filosofia da Educação*, presentes nos campus de Cassilândia e Dourados, nota-se que, embora o enunciado da ementa mencione questões relacionadas ao tema, não há bibliografia básica ou complementar que ofereça sustentação teórica para o desenvolvimento de tais discussões. Essa ausência apoia o que Apple (1982; 2013) nos apresenta em relação a determinadas temáticas que são citadas formalmente, mas não são efetivamente tratadas no processo formativo. Assim, ainda que o discurso curricular aparente contemplar essas questões, a ausência de referências teóricas concretas impede a consolidação de uma formação crítica e emancipatória, tal como propõe Freire (2019; 2020).

Essa problemática relacionada à fragilidade do referencial bibliográfico não se verifica na disciplina *Direitos Humanos e as Relações Étnico-raciais e de Gênero na Educação*, uma vez que a temática de gênero encontra-se devidamente amparada em sua bibliografia básica. Nesse componente curricular, a temática aparece de forma articulada na ementa, nos objetivos da disciplina e em seu referencial bibliográfico, o que confere sustentação teórica ao trabalho pedagógico e orienta, de modo consistente, o tratamento da temática no processo formativo.

Mesmo que haja menções à temática nos documentos de Cassilândia e Dourados, estas permanecem restritas as áreas pedagógicas, sem estabelecer uma articulação que possibilite compreender a matemática como ferramenta para analisar as relações de poder presentes na sociedade. Ademais, mesmo nesses casos em que o tema aparece, não há base teórica consistente que fundamente e oriente as discussões. Assim, a efetivação do debate de gênero acaba dependendo, em grande medida, da iniciativa individual do docente responsável pela disciplina.

Com relação ao PPC de Nova Andradina, como mencionado, não encontramos qualquer menção a temática gênero dentro de alguma disciplina. Visualizamos em seu documento, no tópico sobre “Núcleos de Disciplinas de Formação Geral e de Aprofundamento e Diversificação”, as disciplinas pertencentes a cada núcleo. Dentre esses núcleos, temos um que especifica as disciplinas da área de matemática, observa-se que, na descrição da disciplina de *Probabilidade e Estatística* do curso, há menção sobre a interação com o conhecimento das Ciências Sociais, com intuito de criação de um repertório da área, conforme o trecho abaixo:

> A disciplina de Probabilidade e Estatística deve permitir a construção de um repertório básico de conhecimento das Ciências Sociais, incluindo a participação dos alunos em projetos voltados para a realidade regional, permitindo o levantamento de dados do próprio ensino da Matemática, sendo fundamental o uso de softwares (PPC - NOVA ANDRADINA, 2019, p. 20).

Entretanto, ao analisarmos a ementa e a bibliografia da disciplina em questão, não identificamos qualquer embasamento teórico que sustente a proposta de articulação com a Ciências Sociais. A mesma situação ocorre na disciplina de *História da Matemática*, que também menciona essa interface, mas não apresenta, em sua estrutura curricular referências que possibilitem ao discente compreender criticamente tal relação.

No núcleo das disciplinas da área de pedagogia, do Projeto Pedagógico de Curso do campus de Nova Andradina, identificamos a relevância atribuída ao conhecimento pedagógico, especialmente no que se refere à compreensão das relações sociais e dos mecanismos de poder que as atravessam. Tal perspectiva indica uma preocupação formativa que ultrapassa o domínio técnico da matemática, reconhecendo que a atuação docente demanda a capacidade de interpretar criticamente as dinâmicas sociais e educacionais. Essa valorização pode ser observada no trecho abaixo:

> As disciplinas de conteúdos pedagógicos são indispensáveis para a formação do professor da Educação Básica, pois promove de forma intencional a relação entre as teorias e as práticas docentes enfocando, nessa interação, a didática a filosofia, a sociologia e a história da educação como áreas do saber que ao longo da trajetória humana vêm desenvolvendo e interpretando as estruturas culturais, sociais e educacionais para que as sociedades sejam coerentemente formadas sob preceitos políticos, humanos e técnicos (PPC - Nova Andradina, 2019, p. 24).

O problema dos excertos apresentados é que, o que se anuncia como objetivo no documento, não se concretiza na efetiva inclusão desse aspecto social na estrutura curricular do curso. Além disso, no tópico que trata da metodologia adotada ao longo da formação, temos que

> O projeto pedagógico não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Tem que se levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Neste sentido, o projeto pedagógico do curso torna-se eficiente quando busca adequar-se à realidade educacional. (PPC - Nova Andradina, p. 32)

Concomitante, temos que

> [...] o planejamento do ensino das disciplinas do curso não deve ser espontâneo, ingênuo, não sistematizado e nem formal e alienado, mas, que tenha um direcionamento consciente, crítico, e intencional na busca da interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, baseada na realidade interpessoal, na organização da coletividade e na construção do conhecimento (PPC - Nova Andradina, 2019, p. 32).

Diante do exposto sobre a estrutura curricular do curso, observa-se que, de modo semelhante ao que argumentam Bourdieu e Passeron (2013), o campo educacional tende a reproduzir estruturas simbólicas de poder que naturalizam a exclusão de determinados saberes — nesse caso, os saberes relacionados às discussões de gênero e patriarcado. Nesse sentido, percebe-se que a descrição das disciplinas exposta no documento de Nova Andradina adota uma perspectiva crítica e enfatiza a articulação das relações sociais e o conhecimento matemático, chegando inclusive a destacar a importância de um planejamento de ensino que impeça a produção de práticas alienadas. Contudo, ao analisarmos sua estrutura curricular, nota-se a presença justamente dessa alienação, uma vez que a estrutura efetiva do curso contraria muitos dos princípios anunciados ao longo do próprio PPC.

No próximo e último quadro de análise dos cursos da UEMS, verifica-se a previsão, nas atividades complementares e/ou de extensão, de alguma atividade que pudesse oportunizar as discussões e debates que envolvem as temáticas de gênero e patriarcado.

Quadro 12 – Excertos do tópico sobre as atividades complementares e/ou de extensão dos PPCs da UEMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Tópico do documento	Campus de Cassilândia	Campus de Dourados	Campus de Nova Andradina
Atividades complementares e/ou de extensão	Não há menção.	[...] a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena (CNE/CES, 2018). Segundo a Deliberação CE/CEPE nº 309/2020, as atividades de extensão e cultura devem envolver o processo educativo, ter caráter cultural, científico, político e artístico e estimular a interação transformadora entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e os diversos segmentos da sociedade.	Não há menção.

Fonte: Autoria própria (2025)

Observa-se que nos campus de Cassilândia e Nova Andradina, não há qualquer menção à oferta de atividades com vista ao compromisso social. Já no campus de Dourados, encontra-se uma descrição acerca de como tais atividades deveriam ocorrer, indicando que elas devem possuir um

caráter social, estimulando uma interação da Universidade com os demais segmentos da sociedade. Essa orientação revela a compreensão institucional de que a formação docente deve extrapolar os limites da sala de aula, fortalecendo vínculos entre a universidade e a comunidade e ampliando o alcance social da prática educativa.

Portanto, das análises ponto a ponto e de Projeto a Projeto, dos cursos de Licenciatura em Matemática da UEMS, podemos sintetizar algumas considerações: de modo geral, que há menções à temática de gênero em determinados trechos dos três documentos, especialmente no perfil do egresso ou na ementa de disciplinas pedagógicas e nos currículos Lattes de alguns docentes. Ainda assim, elas permanecem restritas ao âmbito pedagógico, sem articulação consistente com a formação matemática ou com a compreensão crítica das relações sociais que atravessam a prática docente. Trata-se, desse modo, de uma inclusão pontual e descontextualizada, que não se traduz em uma proposta curricular capaz de integrar, de forma efetiva, os estudos de gênero ao processo formativo do futuro professor/a.

Com relação aos autores do documento, podemos estabelecer algumas conclusões sobre a relação entre o perfil do corpo docente e a construção dos Projetos Pedagógicos. Os campus de Cassilândia e Dourados apresentam estruturas semelhantes nesse aspecto: em Cassilândia, observa-se a presença mais significativa de professores/as vinculados à área da educação, enquanto, em Dourados, identificam-se docentes com maior engajamento em discussões sociais e de gênero e, quantitativamente, mais docentes mulheres. A partir disso, temos que, nos campus de Cassilândia e Dourados foram aqueles que mencionaram na ementa curricular do PPC a temática de gênero.

Por outro lado, o campus de Nova Andradina apresenta um cenário que demanda maior problematização analítica, uma vez que se trata do único Projeto Pedagógico de Curso elaborado exclusivamente por homens, majoritariamente oriundos da matemática pura. Tal configuração não é um dado neutro e se articula diretamente ao silenciamento das questões de gênero na estrutura curricular do curso, bem como às contradições internas presentes ao longo do PPC.

Entre essas contradições, destaca-se o fato de que, ao longo do texto, o Projeto Pedagógico afirma a defesa de uma formação crítica e transformadora, orientada à superação da exclusão social e ao reconhecimento das diversidades, inclusive aquelas vinculadas às temáticas de gênero. Contudo, essa perspectiva não se concretiza no plano estrutural do currículo, uma vez que não se

materializa nas ementas, nos componentes curriculares e nem nos dispositivos de integração formativa do curso.

Conforme, Bourdieu e Passeron (2013) argumentam, que o campo acadêmico reproduz, em certa medida, as estruturas de poder e dominação simbólica presentes na sociedade, o que tende a limitar a incorporação de temáticas que questionam a ordem hegemônica, como as discussões de gênero. Com isso, temos que o currículo não é neutro, mas atravessados por relações de poder e pela reprodução ou transformação de desigualdades sociais. Além disso, também como aponta Saffioti (2015), a ausência de um olhar crítico sobre as relações de gênero no espaço educacional reforça a naturalização das desigualdades e a manutenção das hierarquias patriarcais.

Dessa forma, é possível compreender que a simples menção ao termo "gênero" não é suficiente para promover uma formação docente crítica e transformadora. É necessário que o currículo possibilite ao futuro professor/a um diálogo efetivo com referenciais teóricos que abordem as relações de poder, a desigualdade e a exclusão social. Autoras como Judith Butler (2018), Gerda Lerner (2019), Heleieth Saffioti (2015) e Flávia Biroli (2018) contribuem de maneira significativa para essa discussão ao problematizarem as construções históricas e culturais que sustentam o patriarcado e a subordinação das mulheres na sociedade e, por extensão, na educação.

3.2.2 UFGD

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pertencente à Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET), publicado no ano de 2024, constitui um passo fundamental para compreender as concepções formativas e as estruturas curriculares que orientam a formação docente no âmbito da instituição. Considerando o papel central que os PPCs desempenham na materialização das políticas educacionais e na organização do ensino superior, buscamos examinar criticamente os princípios que sustentam o documento, seus objetivos formativos, a articulação entre teoria e prática, bem como as dinâmicas de poder e de construção curricular que emergem de sua proposta. Dessa forma, pretende-se evidenciar como o curso se posiciona diante das demandas contemporâneas da educação, especialmente no que se refere aos debates que envolvam as temáticas de gênero e patriarcado.

A alteração do Projeto Pedagógico de Curso e sua publicação, está baseado na Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, citando que a nova publicação altera substancialmente o anterior,

> [...] pois as disciplinas de dimensão pedagógica, específicas, de prática e de formação geral, foram organizadas ao longo do Curso de modo a dialogarem entre si, buscando um paralelo entre o conhecimento disciplinar matemático e os conhecimentos da Educação Matemática e os das ciências da educação e profissional, do campo escolar (PPC - UFGD, 2024, p. 10-11).

Nesse sentido, iniciaremos a análise identificando os autores do documento e sua possível relação com as temáticas propostas. No caso do Projeto Pedagógico da UFGD, não há descrição explícita dos docentes responsáveis por sua elaboração. Diante dessa ausência, optamos por verificar quem ocupava a coordenação do curso no ano de publicação do documento, considerando, portanto, a coordenadora e vice coordenadora, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 13 – Autores do Projeto Pedagógico de Curso da UFGD

Autor(a)	Área de atuação	Menção a gênero
Prof.ª Dra. Késia Caroline Ramires Neves	Educação matemática	**Formação complementar:** Curso de Extensão "Gênero e Diversidade na Escola". (Carga horária: 200h). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. (2007) **Projeto pesquisa:** A relação entre o desempenho escolar de meninas e meninos e a percepção sobre o aprendizado e sucesso em matemática: implicações na escola e na escolha de um curso superior. (2024 – Atual) Investigações sócio-históricas acerca de saberes de referência para a docência em matemática: saberes sobre a inclusão de gênero, sobre a matemática do ensino e os da formação de professores. (2022 – Atual) **Projeto de extensão:** XIV Semana Acadêmica Integrada da Matemática - Redução de Desigualdades na Educação e na Carreira Docente (ODS 4; ODS 10). (2024 – Atual) Pesquisa estatística, nas escolas, sobre a desigualdade de gênero e a percepção sobre a formação superior na região de Dourados (ODS 5). (2022 – 2024) **Artigos completos publicados em periódicos:** BONFIM, T. A. ; RAMIRES, K. . The books of Nísia Floresta through the social history of women's culture (1832? 1853). Caminhos da educação matemática em revista (ON-LINE), v. 14, p. 195-213. (2024) **Participação em banca de trabalho de conclusão de curso:** Gênero e formação de professores e professoras: uma análise do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS, Campus de Ponta Porã. (2021)[10]

[10] Esta monografia é de autoria da própria autora desta dissertação.

		Orientações: Nísia Floresta e a defesa do ensino de ciências e matemática para meninas/mulheres (1831-1853): Educação, matemática e a formação feminina no Brasil do século XIX. Dissertação de mestrado (2025) Desigualdade no ensino de matemática entre meninas e meninos: um estudo de obras de Antonio Bandeira Trajano (1870 ? 1920). Iniciação científica. (2023)
Prof.ª Dra. Karla Katerine Barboza de Lima	Matemática pura	Não há menção.

Fonte: Autoria própria (2025)

No caso do Projeto Pedagógico da UFGD, observamos a presença de dois perfis bastante distintos entre si: uma professora pertencente ao campo da educação matemática, engajada com as pautas de gênero e com as implicações das desigualdades sociais, inclusive no ensino e na aprendizagem da matemática; e uma professora da matemática pura, que não apresenta qualquer menção à temática em seu currículo.

Podemos observar que a coordenadora do curso, à época, Profa. Dra. Késia Caroline Ramires Neves[11], tem várias menções sobre a temática de gênero em seu currículo Lattes. Os trabalhos presentes estão relacionados à matemática escolar ou à educação matemática e às discussões de gênero, como: compreender o desempenho escolar de meninos e meninas e o que isso implica na escola e na escolha de determinados cursos de graduação; investigações sócio-históricas sobre os saberes da docência em matemática; levantamento na cidade de Dourados – MS, com vistas a identificar aspectos sobre: a desigualdade de gênero relacionada à matemática; participação em banca e orientações de trabalho que envolvem matemática e gênero, inclusive esta dissertação de mestrado; e oportunizou, na FACET, uma semana acadêmica[12] no curso de Licenciatura em Matemática com temática voltada para a redução de desigualdades, onde podemos destacar uma palestra sobre mulheres e a matemática.

Assim, a análise do quadro docente reforça que a presença de profissionais comprometidos com questões de gênero e justiça social pode influenciar diretamente a forma como tais temáticas são incorporadas (ou silenciadas) no currículo, reafirmando, a dimensão política e disputada da construção dos Projetos Pedagógicos. Nesse sentido, evidencia-se a importância de haver docentes

[11] A Profa. Dra. Késia Caroline Ramires Neves é a orientadora desta dissertação.
[12] A programação do evento acadêmico encontra-se em anexo.

engajados nessas discussões, pois sua atuação poderá possibilitar a inserção, no interior do curso, de debates e reflexões acerca do tema, além do desenvolvimento de projetos que envolvam os estudantes na investigação e compreensão das desigualdades de gênero.

Além de ser uma etapa de análise do Cellard (2008), a análise das coordenadoras do curso se justifica, pois, como argumentam Moreira e Tadeu (2013), os documentos curriculares são sempre produtos situados histórica e politicamente, refletindo decisões, disputas e intencionalidades dos sujeitos e grupos que os produzem. Assim, ainda que o documento não explicite seus autores, compreender quem ocupava as posições de coordenação no período contribui para situar a análise no campo das relações de poder que atravessam a produção curricular, aspecto também enfatizado por Apple (1982; 2013) ao discutir os condicionantes políticos e ideológicos presentes nos processos de elaboração do currículo.

Prosseguindo com a análise do documento do curso de Licenciatura em Matemática da UFGD, observa-se que o Projeto Pedagógico não apresenta um tópico destinada as concepções orientadoras do curso, nesse sentido, partiremos para a análise da sessão que contempla os objetivos do curso, apresentado a baixo.

Quadro 14 – Excertos do tópico sobre os Objetivos do curso do PPC da UFGD que mencionam a palavra “gênero” ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Tópico do documento	UFGD
Objetivos do curso	Formar professores de Matemática para o mercado de trabalho e para contribuir com a formação social de modo geral. Que os licenciados tenham domínio da articulação entre os conhecimentos matemáticos, didáticos e pedagógicos do conteúdo, utilizem metodologias de ensino específicas da área, possuam conhecimento sobre gestão escolar, carreira docente, educação matemática inclusiva e políticas públicas em vigência.

Fonte: Autoria própria (2025)

No objetivo do curso, não há qualquer menção à temática de gênero, mantendo-se a centralidade na articulação entre os conhecimentos matemáticos e os saberes didáticos e pedagógicos, orientando-se para uma formação de caráter social em sentido amplo. Na redação do tópico observamos a referência aos incisos do artigo 11º da Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, indicando que o curso buscaria atender as diretrizes ali estabelecidas. Todavia, ao se proceder a análise do referido artigo, não se identifica, em sua formulação normativa, nenhuma referência explícita às questões de gênero. Portanto, a princípio, o tópico reforça a tendência ao tratamento

genérico da dimensão social da formação docente, sem enfrentamento específico das desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional.

No próximo quadro, apresentamos os elementos identificados no tópico que corresponde ao perfil do egresso, a fim de analisar de que maneira o documento expressa as competências, habilidades e concepções formativas que orientam a constituição do futuro docente de matemática.

Quadro 15 – Excertos do tópico sobre o perfil do egresso, habilidade e competências do PPC da UFGD que mencionam a palavra "gênero"

Tópico do documento	UFGD
Perfil do egresso, competências e habilidades	• promover reflexões que envolvam temáticas atuais da sociedade brasileira, como as condições de trabalho e subemprego, a superação de preconceitos, o respeito às diferenças, a igualdade de **gênero**, dentre outras; • mostrar que a Matemática pode ser uma ciência para a superação de preconceitos de raça, **gênero** e etnias, com a valorização de culturas e o resgate da dignidade de comunidades socialmente vulneráveis;

Fonte: Autoria própria (2025)

Embasado na Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, o tópico sobre o perfil do egresso apresenta os excertos mencionados no quadro acima. Observa-se que, diferentemente do objetivo do curso, o perfil do egresso inclui referências explícitas a gênero, tanto no conjunto de competências atribuídas ao licenciando, conforme evidenciado no primeiro excerto, quanto no rol de habilidades, conforme demonstrado no segundo excerto apresentado no quadro. Essa presença revela um alinhamento do curso às diretrizes nacionais que orientam a formação docente em uma perspectiva crítica e socialmente comprometida, ainda que tal preocupação não se manifeste de forma consistente no tópico sobre os objetivos do curso.

O primeiro excerto indica que o curso de Licenciatura em Matemática busca promover reflexões que permitam que o futuro docente atue na superação de preconceitos, no respeito às diferenças e na promoção da igualdade de gênero. Já o segundo excerto, amplia essa perspectiva ao relacionar a matemática às questões sociais, sugerindo que os licenciados devem compreender a disciplina como uma ferramenta capaz de contribuir para a superação de desigualdades, entre elas, as de gênero, não de forma isolada, mas articulada a uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais.

Essa orientação também se expressa em outro trecho do mesmo tópico, quando o documento destaca a necessidade de "usar o ensino da Matemática como forma de oferecer aos

educandos uma formação para o exercício de cidadania, sabendo interpretar a realidade social na qual estão inseridos" (PPC - UFGD, 2024, p. 21). Tal perspectiva aproxima-se das concepções de Freire (2019; 2020), ao compreender a educação como prática social e política, bem como das análises de Apple (1982; 2013) e Saviani (2018), que defendem a indissociabilidade entre conhecimento científico, formação crítica e compromisso social, reconhecendo o currículo como espaço de disputa simbólica e de produção de sentidos.

O perfil do licenciado reflete uma compreensão da matemática que dialoga com outras áreas do conhecimento, evitando concebê-la de forma isolada ou descontextualizada. Observa-se, portanto, uma perspectiva formativa que reconhece a matemática como parte de um projeto educativo mais amplo, no qual o diálogo interdisciplinar e a atenção às dimensões sociais do ensino assumem lugar central. Além disso, outro trecho do Projeto Pedagógico do Curso fortalece essa orientação ao explicitar o compromisso social atribuído ao futuro docente: "desempenhar o papel social de educador e de agente de transformação social, em diferentes realidades da educação básica, nas escolas do município, da região da Grande Dourados, do Estado e de todo o Brasil" (PPC - UFGD, 2024, p. 21).

Adiante, analisamos a estrutura curricular do curso, a fim de verificar se o tópico está alinhada com a perspectiva formativa apresentada até o momento no documento da UFGD e se tal proposta pode, de fato, ser concretizada na prática. Essa análise busca verificar em que medida as intenções expressas — sobretudo aquelas relacionadas à articulação entre matemática, questões sociais e igualdade de gênero — encontram correspondência efetiva na organização das disciplinas, nas ementas e nos referenciais bibliográficos do curso.

Quadro 16 – Excertos do tópico sobre a estrutura curricular do PPC da UFGD que mencionam a palavra "gênero"

Tópico do documento	UFGD
Nome da disciplina / Ementa / Referencial Bibliográfico	**Educação em Direitos Humanos 72h (obrigatória):** Ementa: [...] Temas em EDH: Educação para as relações étnico raciais (Leis 10.639 / 11.645), educação e **gênero**, DH e povos indígenas, Educação especial, DH e Meio Ambiente. Objetivo: não há menção Bibliografia básica: não há menção Bibliografia complementar: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). Corpo, **gênero** e sexualidade: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 6ª reimp. **Probabilidade e Estatística 72h (obrigatória):**

	Ementa: não há menção Objetivo: [...] Capacitar os estudantes a construir intervalos de confiança para estimativas de parâmetros populacionais, utilizando técnicas apropriadas e interpretando corretamente os resultados obtidos. Estudo estatístico de dados ambientais, climáticos, econômicos e sociais (classe social, diversidade de **gênero**, diversidade étnica etc.). Bibliografia básica ou complementar: não há menção **Corpo, Saúde e Sexualidade 72h (optativa):** Ementa: Teorias do corpo; Arte e corpo; Corpo: organismo, mercadoria, objeto e espetáculo; O corpo disciplinado, a sociedade do controle e o trabalho; O corpo libidinal e a sociedade; Corpo, **gênero** e sexualidade. Objetivo: não apresenta os objetivos Bibliografia básica ou complementar: a definir pelo professor ministrante. **História da Matemática e da Educação Matemática para o Ensino de Matemática 54h (obrigatória):** Ementa: não há menção Objetivo: A disciplina visa trazer ao debate textos sobre a história da matemática, história da educação e história da educação matemática, problematizando conceitos e problemas matemáticos, práticas socioculturais, contribuições do campo das ciências da educação, a constituição de saberes de referência à docência, constituição de saberes escolares ou matemática escolar, etc. Procurar discutir como, historicamente, esses elementos foram constituídos em diferentes contextos, tempos e espaços. Bibliografia básica: não há menção Bibliografia complementar: VALENTE, Wagner Rodrigues. Educadoras matemáticas: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

Fonte: Autoria própria (2025)

No quadro apresentado, observa-se que três disciplinas mencionam explicitamente a palavra gênero, a saber: *Educação em Direitos Humanos, Corpo, Saúde e Sexualidade* e, de forma particularmente significativa, *Probabilidade e Estatística*. Nos projetos pedagógicos analisados até o presente momento, identifica-se, no documento da UFGD, a primeira menção da temática de gênero vinculada a uma disciplina situada em uma área tradicionalmente considerada “pura” da matemática. Tal presença indica a possibilidade de articulação entre os saberes matemáticos e temáticas sociais.

Identificou-se, ainda, há existência de uma disciplina optativa que aborda de forma explícita a temática discutida neste trabalho. Contudo, o componente curricular não apresenta objetivos nem bibliografias definidas, ficando tais definições a cargo do docente responsável por ministrá-lo. Nesse sentido, assim como na disciplina de Probabilidade e Estatística, observa-se uma fragilidade relevante no que concerne a ausência de fundamentação teórica na bibliografia da disciplina mencionada.

Essa lacuna compromete a consistência formativa do componente curricular, uma vez que pode resultar em abordagens pouco estruturadas ou mesmo contraditórias, possibilitando tanto a

construção de uma discussão crítica e emancipatória quanto a reprodução de perspectivas conservadoras, naturalizantes ou biologizantes sobre os gêneros. Ademais, essa fragilidade teórica também se contrapõe às contribuições de Butler (2018), ao evidenciar o risco de essencialização das identidades de gênero, uma vez que, sem mediação crítica, o currículo pode reforçar concepções fixas, binárias e naturalizadas, em oposição à compreensão do gênero como construção social, histórica e performativa.

Com relação a disciplina de *História da Matemática e da Educação Matemática para o Ensino de Matemática,* a mesma não menciona diretamente a temática de gênero, mas verificamos, em seu ementário, uma preocupação em compreender os processos de construção dos saberes matemáticos ao longo do tempo, bem como os contextos históricos e sociais nos quais esses conhecimentos foram produzidos.

Na bibliografia complementar da referida disciplina temos o texto de Wagner Valente, onde trata-se de uma obra de extrema relevância para a valorização dos conhecimentos produzidos por mulheres e de sua participação fundamental na constituição do campo da matemática e da educação matemática.

Historicamente, conforme já discutido, em razão de sua posição social, as mulheres tiveram suas contribuições frequentemente silenciadas, invisibilizadas ou apropriadas por homens, processo amplamente discutido por Lerner (2019) ao analisar as relações de gênero e os mecanismos de exclusão na produção do conhecimento. Nesse sentido, a inserção de obras que evidenciam a atuação de educadoras matemáticas contribui para tensionar narrativas hegemônicas, conforme também problematiza Saffioti (2015), ao discutir as estruturas patriarcais que atravessam as instituições sociais e científicas.

Assim, tornar visível a participação histórica dessas mulheres constitui uma estratégia pedagógica e política fundamental para que meninas e mulheres possam reconhecer-se como sujeitas produtoras de conhecimento, compreendendo seu potencial e legitimando sua presença nos espaços acadêmicos e científicos.

Portanto, observa-se que, nesse PPC, há a compreensão de uma abertura, ainda que tímida, para a discussão da temática de gênero ao longo do curso. Evidencia-se uma preocupação em contemplar temáticas emergentes, porém circunscrita aos limites do que é social e

institucionalmente considerado aceitável dentro de um currículo formador, conforme exposto por Apple (1982; 2013). Além disso, tal configuração revela as tensões existentes entre a tradição disciplinar da Matemática e a incorporação de debates de natureza social e política.

Por fim, procedemos para a análise do que é apresentado na seção referente às atividades complementares e/ou de extensão do Projeto Pedagógico do Curso da UFGD.

Quadro 17 – Excertos do tópico sobre as atividades complementares e/ou de extensão do PPC da UFGD que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Tópico do documento	UFGD
Atividades complementares e/ou de extensão	As Atividades Complementares são entendidas nesse Projeto como componente curricular, e têm como principal objetivo contribuir para a formação integral do acadêmico, possibilitando a este selecionar [...] aquelas atividades que melhor se ajustem às suas necessidades, aptidões, áreas de interesse, possibilidade e/ou disponibilidade de tempo, de tal forma que possa compor um amplo repertório de conhecimentos que, juntamente com outros construídos no decorrer do curso, possibilitarão uma formação mais ampla, diversa, inclusiva e de base sólida (PP UFGD, p. 56). A proposta da extensão universitária atenderá as diretrizes que estão previstas no Plano Nacional de Extensão, principalmente, no que se refere à formação para o trabalho; à promoção da sustentabilidade socioambiental; à promoção humanística, científica e tecnológica do país; à difusão dos princípios da equidade, o respeito à diversidade e à gestão democrática da educação, além da promoção da cultura. Daí ser de relevância a coerência da responsabilidade social da UFGD com as políticas constantes de relacionamento da academia com o setor público, o setor privado e o mercado de trabalho. [...] As políticas de extensão, na UFGD, são organizadas em diversas modalidades e formatos: programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviço, dentre outros, de acordo com as áreas temáticas de extensão (comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, trabalho), contempladas por programas institucionais (PP UFGD, p. 59).

Fonte: Autoria própria (2025)

A partir do quadro apresentado, observa-se uma preocupação, por parte do curso, em vincular as atividades complementares e de extensão a temáticas consideradas emergentes na sociedade, o que pode possibilitar o desenvolvimento de ações relacionadas à temática de gênero. Nesse sentido, o documento explicita que, "[...] pretende-se formar um egresso que adquira um capital não somente de conhecimentos específicos de matemática e de desenvolvimento acadêmico e profissional, como também abarque uma formação social, de respeito, empatia e resiliência" (PPC - UFGD, p. 62).

Além disso, a UFGD conta com um Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexualidade (NEDGS), o qual se configura como um espaço institucional voltado à promoção de estudos, pesquisas e ações extensionistas relacionadas às questões de gênero e sexualidade. A existência desse núcleo, teoricamente, amplia as possibilidades de articulação entre ensino,

pesquisa e extensão, contribuindo para a formação crítica dos licenciandos, inclusive daqueles vinculados aos cursos da área de Exatas. Dessa forma, o documento traz que o NEDGS

> [...] é um órgão suplementar vinculado à Reitoria e se propõe a sensibilizar a comunidade acadêmica da necessidade de enfrentamento às violências contra as mulheres e contra a população LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Intersexuais, Queer, Assexuais, Pansexuais, Não-Bináries e mais). Tem como objetivo integrar, fomentar, organizar, participar e acompanhar projetos – de ensino, pesquisa, extensão ou cultura -, eventos, campanhas, convênios e quaisquer outras ações realizadas no âmbito da comunidade universitária ou externa a ela, desde que relacionadas à temática dos estudos de gênero, de diversidade sexual, diversidade de gênero, queer e/ou feministas, atentas as discussões de raça e etnia, bem como, considerando o contexto no qual a UFGD está inserida que contempla fronteira, povos indígenas e povos e comunidades tradicionais (PP UFGD, p. 115).

Assim, o NEDGS constitui-se como um importante espaço de atuação que pode englobar pesquisa, ensino e extensão, potencializando a abordagem da temática de gênero na universidade e contribuindo para a construção de uma formação docente comprometida com o respeito à diversidade, a justiça social e a reflexão crítica.

Encontramos, também, no PPC, um tópico intitulado “Estrutura curricular e seus componentes”, no qual fica explicíta a compreensão de que não é possível dissociar teoria e prática, tampouco fragmentar os conhecimentos entre formação específica e formação geral (social, histórica, metodológica). Parte-se, assim, do entendimento de que os saberes que constituem a formação docente devem ser concebidos de maneira articulada e integrada.

Além disso, o Projeto Pedagógico indica a metodologia do processo de ensino-aprendizagem que deve ser considerada na condução das disciplinas, nesse sentido, o documento afirma que “[...] procuramos atualizar esse PPC para que as metodologias, bem como o pensamento crítico dos sujeitos que estão vinculados ao Curso, mantenha-se vigilantes, não obsoletos” (PPC - UFGD, p. 47). Para que tal objetivo seja alcançado, o PPC propõe o desenvolvimento de “[...] discussões políticas, culturais, sociais, ambientais, sobre resultados científicos e escolares, para que o capital de conhecimentos dos professores/as em formação inicial se estabeleça com vasto repertório para sua futura prática docente (PPC - UFGD, p. 49).

De maneira geral, compreende-se que o curso de Licenciatura em Matemática da UFGD apresenta uma coerência entre suas sessões, buscando uma perspectiva crítica na formação dos docentes, pautados na promoção e respeito a igualdades de gênero e visualizando a matemática como ferramenta para compreensão das relações sociais. Dessa forma, o Projeto do Curso

possibilita a inserção e problematização da temática de gênero na formação dos docentes. Tal abertura parece ser, em certa medida, potencializada pelo fato de a coordenação do curso estar sob a responsabilidade de uma docente engajada com essa temática, o que pode influenciar a sensibilidade institucional para a incorporação de debates dessa natureza.

Todavia, embora ainda persista a compreensão de que debates sobre gênero não seriam "adequados" ou que teria necessidade em um curso da área de ciências exatas, a presença, ainda que pontual, dessa temática no currículo sinaliza possibilidades concretas de ruptura com tal lógica excludente, bem como a emergência de processos de disputa simbólica por legitimidade no interior do campo acadêmico e curricular.

3.2.3 UFMS – Campus de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Paranaíba, Três Lagoas e Ponta Porã

Dando continuidade à análise dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Mato Grosso do Sul, esta subseção dedica-se em analisar os documentos vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Busca-se compreender de que modo a temática de gênero é abordada — ou silenciada — na organização curricular desses cursos, bem como identificar possíveis aproximações ou distanciamentos em relação às concepções críticas de currículo e formação docente discutidas ao longo deste trabalho. Serão analisados os PPC de seis cursos de Licenciatura em Matemática pertencentes a UFMS, ofertados nos campus de Aquidauana (2025), Campo Grande (2025), Corumbá (2023), Paranaíba (2022), Três Lagoas (2024) e Ponta Porã (2022).

Seguindo a lógica de apresentação adotada para as demais instituições, inicia-se a análise pela identificação da Resolução que fundamenta a construção de cada Projeto Pedagógico. Nesse sentido, verifica-se que o campus de Ponta Porã não apresenta, em seu documento, referência explícita a nenhuma das resoluções mencionadas neste trabalho. Por sua vez, os cursos ofertados nos campus de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas encontram-se fundamentados na Resolução nº 02, CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019, enquanto o curso de Paranaíba na Resolução nº 02, CNE/CP, de 01 de julho de 2015.

Assim como em outros campus de instituições analisadas, a diversidade de resoluções que fundamentam os PPCs de Licenciatura em Matemática da UFMS, evidencia diferentes momentos

históricos e concepções de formação docente que coexistem no interior da mesma instituição. Tal heterogeneidade pode resultar em orientações curriculares distintas, sobretudo no que se refere à incorporação de temáticas sociais, como a discussão de gênero, na formação inicial de professores/as.

Além das resoluções que subsidiam os PPCs, conforme Cellard (2008), averiguamos também os elaboradores desses documentos. Partimos, dessa forma, para a análise dos autores. É importante destacar que não consta, de forma explícita, nos documentos analisados, o nome das pessoas que participaram da atualização dos documentos. O texto informa apenas que tal atribuição é de responsabilidade do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Ao buscarmos identificar nominalmente esses sujeitos, encontramos dificuldade, uma vez que as informações não estavam facilmente acessíveis nos sites dos campus que ofertavam o curso. Em sua maioria, os documentos localizados eram mais antigos e não apresentavam registros da coordenação vigente ou da composição do NDE no período de atualização do documento. Dessa forma, não foi possível apresentar os autores dos PPCs publicados pelos campus de Corumbá, Paranaíba e Ponta Porã. A análise será realizada apenas dos autores de Aquidauana, Campo Grande e Três Lagoas.

Apresentamos, a seguir, o quadro de professores/as responsáveis pela atualização e elaboração do PPC dos campus de Aquidauana, Campo Grande e Três Lagoas. Conforme mencionado na introdução desta seção, poderia haver alterações na forma de apresentação dos dados para cada instituição.

Diferentemente da apresentação dos autores da UEMS, a organização dos dados referentes aos autores do documento ocorrerá de outra maneira. Ao apresentarmos os autores dos campus da UEMS, optamos por separá-los por campus, visto que o quantitativo de professores/as com a menção à temática de gênero era mais significativo. Dessa forma, a apresentação dos campus da UFMS será realizada de maneira conjunta, uma vez que a maior parte dos docentes integrantes do NDE encontra-se vinculada à área da matemática pura e não possui menções à temática de gênero em seus currículo Lattes.

Quadro 18 – Autores do Projeto Pedagógico de Curso da UFMS, campus de Aquidauana, Campo Grande e Três Lagoas

Autor(a)	Área de atuação	Menção a gênero
Campus de AQUIDAUANA - UFMS		

Prof. Dr. Thales Fernando Vilamaior Paiva	Matemática	Não há menção
Prof. Me. Cláudio Eduardo Pupim	Matemática	Não há menção
Profa. Dra. Juliana Alves De Souza	Educação Matemática	Não há menção
Prof. Dr. Leandro Nunes Dos Santos	Matemática - Física	Não há menção
Profa. Me. Lizet Santa Cruz Calderon	Matemática	**Participação em eventos:** Encontro Brasileiro de Mulheres Matemáticas. (2019) Encontro Brasileiro de Mulheres Matemáticas. Otimização Multiobjetivo para problemas irrestritos. (2019)
Campus de CAMPO GRANDE - UFMS		
Profa. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos	Educação Matemática	**Participação em banca de mestrado:** Nísia Floresta e a defesa do ensino de ciências e de matemática para meninas/mulheres (1831-1853): educação, matemática e a formação feminina no Brasil do século XIX. (2025) **Participação em eventos:** XVII Seminário Temático: Materiais didáticos e história da educação matemática. Materiais didáticos no ensino da matemática em um colégio salesiano femenino (1930-1970) no Sul do Mato Grosso do Sul. (2019) **Trabalhos completos publicados em anais de congresso:** O ensino da Matemática escolar a partir das concepções de um colégio salesiano feminino. In: XV SESEMAT - Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática. (2021) Materias didáticos no ensino da matemática em um colégio salesiano feminino (1930 a 1970) no sul do Mato Grosso Uno. In: XVII Seminário Temático: Materiais Didáticos e História da Educação Matemática. (2019) Movimento pedagógicas no ensino da matemática escolar em um colégio feminino entre 1930 a 1970.. In: 5º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. (2018) Elementos na História do Ensino de Matemática em um Colégio Salesiano Feminino entre 1930 a 1970 no Sul do Mato Grosso UNO.. In: VII Congresso Internacional De Ensino Da Matemática (2017) Movimento Pedagógico no ensino da matemática escolar em um colégio feminino entre 1930 a 1970. In: 5 Simpósio internacional de pesquisa em educação matemática. (2017) **Apresentação de trabalhos:** Materiais didáticos no ensino da matemática em um colégio salesiano feminino. (2019) Movimento pedagógicas no ensino da matemática escolar em um colégio feminino entre 1930 a 1970. (2018) O ensino da matemática no ciclo ginasial em um colégio salesiano feminino e o autor Jacomo Stávele. (2017) Movimento pedagógicas no ensino da matemática escolar em um colégio feminino entre 1930 a 1970. (2018)

Profa. Dra. Ana Camila Rodrigues Alonso	Matemática	Não há menção
Profa. Dra. Adriana Barbosa Oliveira	Educação Matemática	Não há menção
Profa. Dra. Elen Viviani Pereira Spreafico	Matemática	Não há menção
Prof. Dr. Everton Luiz de Oliveira	Matemática	Não há menção
Profa. Dra. Karla Jocelya Nonato	Educação Matemática	Não há menção
Campus de Três Lagoas - UFMS		
Prof. Dr. Allan Edley Ramos de Andrade	Matemática	Não há menção
Prof. Dr. Antônio Carlos Tamarozzi	Matemática	Não há menção
Prof. Dr. Edivaldo Romanini	Matemática	Não há menção
Prof. Dr. Fernando Pereira de Souza	Matemática	Não há menção
Prof. Dr. José Antonio Menoni	Matemática	Não há menção
Prof. Dr. Renato Cesar da Silva	Matemática	Não há menção
Prof. Me. Rosana Satie Takehara	Ciência da Computação	Não há menção
Prof. Dr. Vitor Moretto Fernandes da Silva	Matemática	Não há menção

Fonte: Autoria própria (2025)

Ao analisarmos o quadro que apresenta os autores dos documentos, observa-se que a maioria dos integrantes do NDE pertence à área da matemática pura. Do total de 19 docentes que compõem os NDEs dos três cursos, apenas 04 estão vinculados à área da educação matemática. De acordo com a análise dos documentos das outras universidades analisadas, esse dado pode nos trazer uma hipótese de que os documentos tendem a expressar uma menor preocupação com as questões sociais que permeiam a profissão docente. Tal hipótese é reforçada pela análise dos currículos Lattes dos docentes vinculados à matemática pura, nos quais não se identifica publicações com questões de âmbito social que atravessam a formação de professores/as.

Essa configuração do NDE pode ser compreendida à luz das contribuições de Bourdieu e Passeron (2013), os quais apontam que a valorização de determinados capitais culturais contribui para a reprodução de hierarquias simbólicas no espaço educacional. Nesse sentido, observa-se uma valorização, mesmo que de forma velada, dos profissionais vinculados a área considerada pura da

matemática em detrimento daqueles ligados à educação. Assim, a reduzida presença de docentes dessa área e, de modo mais ainda significativo, de produções voltadas às questões de sociais pode indicar limites na incorporação de uma formação crítica e socialmente comprometida, ao evidenciar a centralidade dos saberes disciplinares considerados legítimos no campo acadêmico e a consequente marginalização de discussões sociais no currículo.

Ressaltamos que a situação apresentada constitui apenas uma hipótese. Podem existir profissionais da matemática pura que estejam engajados com temáticas educacionais e sociais, desenvolvendo práticas pedagógicas críticas e comprometidas com as dimensões políticas e formativas da docência. Assim, não se pode estabelecer uma relação direta e automática entre a área de pesquisa do docente e seu posicionamento frente às questões educacionais e sociais, uma vez que o compromisso com tais temáticas pode manifestar-se de diferentes formas no exercício da prática docente.

Entre os quatro docentes da educação matemática, somente duas professoras apresentaram menções à temática de gênero em seus currículos. Uma delas, vinculada ao campus de Aquidauana, a qual participou de eventos voltados a mulheres matemáticas; a outra professora, do campus de Campo Grande, participou em banca de mestrado que abordava a temática, além de possuir trabalhos publicados em anais de eventos e apresentações que envolvem a análise de um colégio salesiano feminino, com foco na educação de meninas.

Cabe destacar, ainda, que do total de 15 docentes vinculados à área da matemática pura, apenas 4 são mulheres, configurando um quadro de sub-representação feminina no corpo docente. Tal panorama é análogo aos dados identificados dos cursos de Licenciatura em Matemática vinculados à UEMS, evidenciando a persistência de padrões estruturais de desigualdade de gênero na composição dos quadros acadêmicos.

Essa assimetria não pode ser compreendida como um fenômeno individual, mas como expressão de processos históricos e sociais mais amplos, marcados pelo baixo incentivo à participação de meninas e mulheres em carreiras vinculadas às Ciências Exatas – dinâmica amplamente discutida por autoras como Saffioti (2015) e Biroli (2018), ao analisarem a produção estrutural das desigualdades de gênero, bem como por Butler (2018), ao problematizar os mecanismos de naturalização e normatização das identidades e trajetórias sociais.

Após a compreensão do perfil dos integrantes do NDE dos campus de Aquidauana, Campo Grande e Três Lagoas, passamos para a análise propriamente dita dos documentos. Iniciaremos com a apresentação do tópico referente a concepção dos cursos de Licenciatura em Matemática vinculados à UFMS. Vale mencionar que, de acordo com os PPCs,

> Os componentes curriculares do Curso foram concebidos a fim de contribuir para a formação do acadêmico como um todo, cobrindo várias dimensões do conhecimento necessárias a um profissional da área. As principais dimensões que permeiam o processo formativo no Curso são: técnica, política, desenvolvimento pessoal, cultural, ética e social (PPC - AQUIDAUANA, 2025, p. 09).

No quadro seguinte, apresentamos excertos que mencionam explicitamente a palavra gênero, bem como aqueles que, ainda que de modo indireto, possam sinalizar e subsidiar discussões dessa temática ao longo dos cursos da UFMS, evidenciando apenas as concepções formativas (técnica, política, desenvolvimento pessoal, cultural, ética e social) que apresentam tal possibilidade ou menção.

Quadro 19 – Excertos do tópico sobre a concepção do curso dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Concepção do curso	
CAMPUS DE AQUIDAUANA	
Técnica	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. 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.
Política	Mobilizar ações buscando: autonomia, liberdade e consciência política do discente; incentivar o debate político, priorizando as diferentes manifestações ideológicas, com o objetivo de ampliar discussões que contribuam para o crescimento do discente diante das diversidades políticas; despertar os princípios de cidadania promovendo a integração entre os discentes e a comunidade externa, fazendo com que este futuro profissional da Educação se aproprie de uma posição política.
Desenvolvimento pessoal	Seminários sobre temáticas gerais ligadas à sociedade sul-mato grossense e brasileira, tais como: conjuntura política, conjuntura social, artes, literatura e ciências.
Social	O papel do profissional da educação precisa ser repensado. Faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional humano, social e político. Posicionando-se como um profissional não mais neutro, mas tomando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum, todavia não o desconsiderando (RUIZ, 2003).
CAMPUS DE CAMPO GRANDE	
Política	A dimensão política trata das relações de dominação e exploração e as regras de partilha de poder acordadas socialmente ou impostas por um grupo a outro. Na escola, subconjunto da sociedade, estas regras se estabelecem e é preciso problematizá-las para termos uma educação realmente inclusiva e democrática.

Social	Dentre as competências que o Curso de Matemática – Licenciatura pretende desenvolver nesta dimensão, destacam-se: [...] respeitar os tempos coletivos, respeitar a diversidade, preservar o espaço coletivo, [...].
CAMPUS DE CORUMBÁ	
Técnica	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 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.
Política	A Dimensão Política diz respeito à formação de um sujeito capaz de compreender as relações de poder, de natureza ideológica, que regulam o ambiente social e o ambiente do trabalho. Diz respeito à compreensão dos processos de exploração, dominação e subordinação que se estabelecem no convívio social e as diferentes formas de manipulação para a consecução dos objetivos de classe. [...] Sendo assim, mobilizaremos ações buscando: Autonomia, liberdade e consciência política do discente; Incentivar o debate político, priorizando as diferentes manifestações ideológicas, com o objetivo de ampliar discussões que contribuam para o crescimento do discente diante das diversidades políticas; Despertar os princípios de cidadania, promovendo a integração entre os discentes e a comunidade externa, fazendo com que este futuro profissional da Educação se aproprie de uma posição política.
Social	Dentre as competências que o Curso de Matemática – Licenciatura pretende desenvolver nesta dimensão, destacam-se: [...] respeitar os tempos coletivos, respeitar a diversidade, preservar o espaço coletivo, [...].
CAMPUS DE PARANAÍBA	
Política	A dimensão política trata das relações de dominação e exploração e as regras de partilha de poder acordadas socialmente ou impostas por um grupo a outros. Na escola, subconjunto da sociedade, estas regras se estabelecem e é preciso problematizá-las para termos uma educação realmente inclusiva e democrática. O Curso de Matemática-Licenciatura tratará destas questões de modo transversal, sem, contudo, deixar de ter momentos nos quais se faça a sistematização destes campos conceituais. São eles: a) História do desenvolvimento das teorias políticas; b) História dos sistemas de educação no Brasil; c) O Ensino de Matemática e sua relação com o desenvolvimento econômico e social; d) Ideologia e alienação.
Ética	Nessa direção, os estudos realizados nas diversas disciplinas ofertadas pelo Curso ajudam os acadêmicos a perceberem e se comprometerem com o papel social e ético do professor, demonstrando consciência da responsabilidade de suas ações profissionais e educacionais que os habilitem a lidar criticamente com questões de respeito às diversidades de **gênero**, raça, etnia, religião, meio-ambiente, entre outras.
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS	
Técnica	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

	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.
Política	A dimensão política trata das relações de dominação e exploração e as regras de partilha de poder acordadas socialmente. Na escola, subconjunto da sociedade, estas regras se estabelecem e é preciso problematizá-las para termos uma educação realmente inclusiva.
Ética	Portar-se com ética, significa respeitar sem coerção os princípios que regem a vida acadêmica e o convívio social, como o respeito à vida, ao ambiente, à justiça, respeito mútuo, direitos humanos, diálogo e solidariedade. Nas disciplinas e atividades do Curso esses tópicos deverão ser objeto de reflexão e explicitação.
CAMPUS DE PONTA PORÃ	
Técnica	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 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.
Política	A dimensão política trata das relações de dominação e exploração e as regras de partilha de poder acordadas socialmente ou impostas por um grupo a outros. Na escola, subconjunto da sociedade, estas regras se estabelecem e é preciso problematizá-las para termos uma educação realmente inclusiva e democrática.
Desenvolvimento Pessoal	Seminários sobre temáticas gerais ligadas à sociedade sul-mato grossense e brasileira, tais como: conjuntura política, conjuntura social, artes, literatura e ciências;

Fonte: Autoria própria (2025)

Conforme apresentado no quadro acima, observa-se a menção explícita a temática de gênero apenas no campus de Paranaíba, no âmbito da concepção ética do curso. De acordo com o excerto destacado, o documento enfatiza o papel social do futuro docente, ressaltando a necessidade dos futuros profissionais reconhecerem e assumirem tal função, de modo a lidar criticamente com as diversidades de gênero, bem como com outros aspectos sociais que atravessam o contexto educacional.

Nos campus de Aquidauana e Corumbá não se observa a menção explícita à palavra gênero nas concepções formativas do curso. No entanto, identifica-se, também, com significativa ênfase, um posicionamento que compreende o docente como indivíduo inserido em um processo político, cuja prática pedagógica não pode ser neutra. Ademais, o texto, ao tratar da concepção social da formação, apresenta a educação como instrumento de luta, capaz de propiciar à população o desenvolvimento de uma consciência crítica que supere o senso comum. Nesse sentido, ainda que

a temática de gênero não seja explicitamente mencionada, pode-se inferir que discussões relacionadas ao gênero e ao patriarcado encontrem um espaço propício para reflexões.

Essa compreensão do papel social docente, dialoga diretamente com apontamentos de Freire (2019; 2020), Apple (1982; 2013), Saviani (2018) e Moreira e Tadeu (2013), ao afirmar que a prática docente é indissociável de uma postura ética e política comprometida com a leitura crítica da realidade e com a transformação das condições de opressão. Nessa perspectiva, formar professores/as capazes de reconhecer e problematizar as desigualdades de gênero implica compreender a docência como um ato político. Além disso, conforme argumenta Biroli (2018) e Saffioti (2015), as relações de gênero estruturam desigualdades persistentes nos espaços sociais, incluindo a escola, o que reforça a centralidade dessa discussão na formação docente.

À luz de Butler (2018), ao compreender o gênero como uma construção social e performativa, torna-se evidente que a atuação ética do professor/a requer o enfrentamento de normas e discursos que produzem e naturalizam hierarquias de gênero. Assim, embora a menção à temática apareça de forma pontual no PPC de Paranaíba, sua inserção na concepção ética do curso aponta para a possibilidade – ainda que limitada – de uma formação que reconheça a diversidade e se comprometa com práticas pedagógicas mais críticas e socialmente responsáveis.

Observa-se, também, nas concepções de desenvolvimento pessoal dos cursos de Aquidauana e Ponta Porã, a proposição de seminários que envolvam temáticas regionais e nacionais, bem como a análise da conjuntura política. Tais espaços formativos possibilitam a inserção de debates que problematizam as desigualdades de gênero em diferentes esferas sociais, conforme explicitado ao longo deste trabalho.

No campus de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas e Ponta Porã, a concepção política dos cursos apresenta menção às relações de dominação e exploração, temática aprofundada ao longo deste trabalho. Tal abordagem possibilita a ampliação das discussões com os futuros docentes acerca das relações de dominação historicamente estabelecidas entre os gêneros e de como essas dinâmicas permanecem latentes na sociedade contemporânea. Além disso, abre-se espaço para problematizar que, para além da dominação sofrida pelas mulheres, persistem formas de exploração econômica do trabalho (Federici, 2021), as quais se expressam, por exemplo, na sobrecarga e nas jornadas duplas de trabalho atribuídas majoritariamente às mulheres (Biroli, 2018). Além disso,

conforme aponta Saffioti (2015), o patriarcado constitui um sistema estruturante das relações sociais, articulando-se a outras formas de dominação e exploração.

O campus de Paranaíba, por sua vez, complementa essa perspectiva ao indicar que tais questões serão tratadas de modo transversal no curso, bem como ao propor a sistematização de campos conceituais fundamentais, como ideologia e alienação, ampliando as possibilidades de uma formação crítica e socialmente comprometida.

No campus de Corumbá, Três Lagoas e Ponta Porã, os documentos apresentam, na concepção técnica, a valorização do desenvolvimento de argumentos baseados em fatos, dados e informações científicas. Esse conhecimento é importante, pois é fundamental o fortalecimento de uma formação pautada em informações científicas, de modo a possibilitar a desnaturalização de determinadas visões e falácias presentes no cotidiano social. Tal perspectiva contribui para a prática do futuro docente, ao oferecer subsídios para o enfrentamento crítico de discursos naturalizantes, conforme discutido a partir de Saffioti (2015) e Lerner (2019), favorecendo a construção de uma atuação pedagógica comprometida com a análise crítica da realidade.

Observa-se, ainda, ao longo dos documentos, que os cursos preveem o tratamento das temáticas sociais com maior ênfase nas disciplinas ligadas à área educacional, embora tais questões também possam ser abordadas de forma transversal em quaisquer disciplinas do curso. Além disso, os Projetos Pedagógicos de Curso apresentam um tópico intitulada “Estratégias para integração das diferentes componentes curriculares”, na qual são explicitadas formas e estratégias voltadas à articulação entre os componentes curriculares. Nesse sentido, no documento do campus de Aquidauana, destaca-se o seguinte excerto que menciona a palavra gênero:

> Ocupando-se com a formação do professor-pesquisador, elencam-se as seguintes estratégias para a integração dos diferentes componentes curriculares: a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a aproximação entre conceitos, fundamentos e metodologias da área com outras áreas do conhecimento, bem como com relação aos conteúdos e fundamentos da educação; a adoção de postura transversal com relação aos direitos humanos, a educação especial, a educação ambiental e as diversidades étnico racial, de **gênero**, sexual e religiosa (PPC - AQUIDAUANA, 2025, p. 14) (Grifo nosso).

De modo geral, os demais cursos apresentam textos semelhantes ao do campus de Aquidauana, contudo, não trazem, de forma explícita, a menção ao gênero como uma temática a ser trabalhada transversalmente ao longo do curso. Ainda assim, os cursos dos campus de Campo Grande, Corumbá, Paranaíba, Três Lagoas e Ponta Porã contemplam a temática dos Direitos

Humanos, a qual pode favorecer e viabilizar a inserção de discussões relacionadas à temática. Vale destacar, contudo, que “direitos humanos” é tema obrigatório, por norma nacional, a constar em qualquer Projeto Pedagógico de Curso segundo a Resolução CNE/CP No. 1, de 30 de maio de 2012:

> Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.
>
> Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2012, p. 02).

Por isso mesmo, o tema aparece em todos os PPCs analisados, não podendo ser entendido apenas como uma escolha do grupo de autores desses documentos, mas sim como uma norma nacional a designar tal inclusão o que, em geral, associa-se, nos PPCs, às recorrentes menções de respeito ao próximo e à diversidade, ou a inclusão de tema como “direitos humanos”, não são princípios não podem ser tratados de forma meramente abstrata ou meramente declaratória nos cursos de formação profissional. Se tratados assim, indica haver incompatibilidade com práticas marcadas por preconceitos, discriminações ou pela indiferença diante de atitudes machistas, homofóbicas, misóginas, entre outras formas de violência simbólica.

O respeito à diversidade e a assunção de direitos humanos exigem o reconhecimento e o enfrentamento das estruturas sociais que produzem e reproduzem desigualdades. Butler (2018) evidencia que as normas de gênero são historicamente construídas e naturalizadas, sendo a escola um espaço central tanto para sua reprodução quanto para sua problematização. Assim, se houver um tangenciamento de tais discussões significa que, muitas vezes, pode se estar reforçando silenciamentos e hierarquias que atravessam os processos formativos.

Com relação à repetição de trechos entre os campus, é possível levantar algumas hipóteses explicativas. Tal ocorrência pode decorrer de orientações normativas institucionais que estabelecem parâmetros obrigatórios para a redação de determinadas seções do PPC, levando os campus a reproduzirem trechos semelhantes para assegurar conformidade. Também pode resultar do compartilhamento de versões anteriores dos documentos entre docentes ou membros do NDE, favorecendo a reutilização de textos já consolidados. Além disso, a repetição pode expressar uma tentativa de manter uma identidade acadêmica unificada entre os campus, reforçando princípios e concepções formativas comuns.

Em continuidade a análise dos documentos, verificamos se as concepções do curso se materializam ao longo dos Projetos Pedagógicos de Curso via seus objetivos, declarados nos documentos.

Quadro 20 – Excertos do tópico sobre os objetivos do curso dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Campus	Objetivos do curso
Aquidauana	Conscientizar-se do seu papel social no sentido de ajudar seus educandos na superação de preconceitos, angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes estão presentes no ensino e aprendizagem, e limitam o desenvolvimento de habilidades que permitam posicionar-se às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva; Agir em defesa da dignidade humana em busca da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades (Resolução nº 1/2012, CNE/CP).
Campo Grande	Intelectuais engajados com o processo de transformação social, que atuem eticamente, que sejam capazes de exercer a cidadania, estando capacitados a cuidar do meio ambiente local, regional e global, em busca do equilíbrio do meio; Dotados de competências que lhe permitam agir em defesa da dignidade humana em busca da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.
Corumbá	Agir em defesa da dignidade humana em busca da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.
Paranaíba	Formar profissionais engajados com o processo de transformação social, que atuem eticamente, que sejam capazes de exercer a cidadania, estando capacitados a cuidar do meio ambiente local, regional e global, em busca do equilíbrio do meio; Dotados de competências que lhe permitam agir em defesa da dignidade humana em busca da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.
Três Lagoas	Abordar os conteúdos matemáticos relacionando-os com o mundo real, sua aplicação em outras áreas do conhecimento, sua inserção na história da Matemática e outros aspectos que lhes permitam compreender o que vem a ser a atividade matemática, pela análise de referenciais epistemológicos e filosóficos; Agir em defesa da dignidade humana em busca da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.
Ponta Porã	Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, superando os preconceitos sustentados pela sociedade que interferem no aprendizado e crescimento da matemática; Os egressos do curso devem estar capacitados a agir em defesa da dignidade humana em busca da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades (Resolução nº 1/2012, CNE/CP).

Fonte: Autoria própria (2025)

No que se refere aos objetivos dos cursos da UFMS que ofertam a Licenciatura em Matemática, presencialmente, observa-se que nos campus de Aquidauana e de Ponta Porã, retoma-se a ênfase no papel social do curso e na preocupação em contribuir para que seus educandos rompam com preconceitos presentes nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos

matemáticos. Nesse sentido, conforme já discutido ao longo deste trabalho, podem-se destacar os preconceitos historicamente dirigidos às meninas que optam por seguir carreiras vinculadas às áreas das ciências exatas, seja pela ausência de incentivo, seja pela deslegitimação de suas escolhas profissionais, realidade que, em geral não se aplica aos meninos (Saffioti, 2015; Biroli, 2018). Somam-se a isso as recorrentes falácias que atribuem aos meninos, como as supostas "maiores aptidões naturais" para as áreas das exatas, sustentadas por discursos que naturalizam desigualdades e reforçam estereótipos de gênero, como a ideia de que eles teriam maior facilidade com cálculos e raciocínio lógico.

Butler (2018) nos expõe que tais concepções podem ser compreendidas como efeitos de normas de gênero socialmente construídas e reiteradas nos espaços educacionais, produzindo hierarquizações simbólicas dos gêneros. Do mesmo modo, Saffioti (2015) contribui ao evidenciar que o patriarcado opera como estrutura organizadora das relações sociais, impactando diretamente as trajetórias educacionais e profissionais das mulheres. Assim, ao incluir, ainda que de forma geral, a superação de preconceitos como objetivo formativo, os cursos de Aquidauana e Ponta Porã sinalizam a possibilidade de uma formação docente comprometida com o enfrentamento das desigualdades de gênero no campo das Ciências Exatas.

Observa-se, no campus de Campo Grande e Paranaíba, a menção ao objetivo de formar intelectuais engajados no processo de transformação social. Nesse sentido, compreende-se que a formação de professores/as deve ultrapassar a dimensão técnica, articulando o domínio do conhecimento científico à compreensão das estruturas sociais, econômicas e culturais que organizam a sociedade (Freire, 2019; 2020; Apple, 1982; 2013; Saviani, 2018).

Do mesmo modo, conforme excerto identificado no campus de Três Lagoas, destaca-se a proposta de abordagem de conteúdos matemáticos articulados com o mundo real e com outras áreas do conhecimento, o que contribui para evidenciar aos futuros docentes, conforme também já visualizado no Projeto Pedagógico de Curso da UFGD e dos cursos da UEMS, que a matemática não constitui uma área isolada e descontextualizada, mas um campo de saber profundamente imbricado na realidade social dos indivíduos.

Por fim, identifica-se em todos os cursos da UFMS, aqui analisados, a menção à defesa da dignidade humana, à busca pela igualdade de direitos, bem como ao reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades. De modo geral, a análise dos objetivos de curso presentes

nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFMS revela um conjunto de concepções formativas que, no plano discursivo, incorporam princípios como criticidade, compromisso social, defesa da dignidade humana, valorização da diversidade e engajamento com a transformação social.

Novamente, observa-se a repetição de trechos no documento, conforme já mencionado no tópico anterior. Essa recorrência reforça a hipótese de que há uma padronização discursiva entre os campus, seja em função de diretrizes institucionais comuns, seja pela circulação de modelos textuais previamente elaborados. Tal aspecto evidencia a existência de elementos estruturais e conceituais compartilhados na elaboração dos PPCs.

Tais diretrizes, embora relevantes do ponto de vista normativo e político-pedagógico, demandam materialização concreta na organização curricular, nas ementas, nos componentes formativos e nas práticas pedagógicas, para que não permaneçam restritas a uma dimensão declaratória. Assim, os objetivos do curso expressam uma orientação formativa potencialmente crítica e socialmente comprometida, cuja efetividade depende de sua coerência interna e de sua tradução em ações curriculares estruturadas, sistemáticas e teoricamente fundamentadas ao longo do processo formativo. Então, para entender se esse compromisso dos objetivos se mantinha alinhado ao restante do PPC, averiguamos o perfil do egresso de cada curso, assim como fizemos das análises da UEMS e da UFGD.

Quadro 21 – Excertos do tópico sobre o Perfil do egresso, competências e habilidades dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra “gênero” ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Campus	Perfil do egresso, competências e habilidades
Aquidauana	profissional com identidade definida pelo seu conhecimento em Matemática, nas relações destas com outras Ciências e em Educação: o profissional em Educação no Curso de Matemática – Licenciatura deve caracterizar-se pelo domínio dos conhecimentos pedagógicos, pedagógico profissional e específico e pela visão crítica da realidade, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, de modo especial em relação às implicações que têm entre si as Ciências, a Tecnologia, a Educação e a Sociedade.; profissional com participação social na comunidade escolar em geral: o educador deve ser um profissional autônomo, comprometido com a transformação social e tomar as decisões educativas. Um profissional que interprete a classe social e que possibilite transferir diretamente soluções geradas por agentes externos.
Campo Grande	Apto a contribuir, através do ensino da Matemática, com a formação dos indivíduos para o exercício da cidadania.
Corumbá	-
Paranaíba	O egresso do Curso deve ter uma formação de educador que valorize tanto a Matemática como as dimensões mais amplas do ser humano. Além de ter uma visão

	educacional ampla, o egresso deverá ter um senso crítico quanto à realidade social brasileira, bem como ter uma inserção com questões relacionadas à pesquisa em Educação Matemática. [...] Para tanto, receberá uma formação que lhe garanta conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, sobre crianças, jovens e adultos, educação especial, tecnologias de comunicação e informação, cultura geral e profissional e sobre processos de investigação que lhe possibilitem compreender o papel social da escola, sua inserção na comunidade e as possibilidades de intervenção na busca constante pelo exercício da cidadania. Pensar criticamente, analisar e se comprometer com a solução dos problemas da sociedade, contribuindo para a sua transformação através de uma atuação criativa e ética;
Três Lagoas	uma compreensão do contexto histórico e sociocultural em que a matemática e seus futuros alunos estão situados;
Ponta Porã	[...] receberá uma formação que lhe garanta conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, sobre crianças, jovens e adultos, educação especial, tecnologias de comunicação e informação, cultura geral e profissional e sobre processos de investigação que lhe possibilitem compreender o papel social da escola, sua inserção na comunidade e as possibilidades de intervenção na busca constante pelo exercício da cidadania.

Fonte: Autoria própria (2025)

No que se refere ao perfil do egresso, o campus de Aquidauana espera uma formação profissional que possua domínio dos conteúdos matemáticos e pedagógicos, bem como, indicado no campus de Paranaíba, uma visão crítica da realidade, de modo a refletir continuamente sobre sua prática educativa e a engajar em processos de transformação social.

Essa concepção do egresso dialoga com as contribuições de Saviani (2018) e Freire (2019; 2020), os quais enfatizam que a formação docente não pode se limitar ao domínio técnico dos conteúdos, devendo articular o conhecimento científico à compreensão das condições sociais em que se insere o processo educativo. Assim, o perfil de egresso delineado nesses documentos, mesmo que de modo sutil, aponta para uma possível abertura voltada a uma formação que ultrapasse a dimensão instrumental, aproximando-se de uma perspectiva crítica e socialmente comprometida.

No curso de Campo Grande não observamos, no perfil do egresso, uma preocupação com um perfil mais social do futuro docente, algo que não condiz com a concepção do curso, que menciona trechos com temáticas sociais em suas concepções formativas. Podemos destacar, no campus de Campo Grande, conforme o excerto apresentado no quadro, uma breve menção à utilização da matemática como ferramenta para o exercício da cidadania.

Assim também, no campus de Corumbá, não identificamos excerto que pudesse atestar a formação sobre questões sociais ou engajadas à função social do docente – o que demonstra certa

desarticulação da elaboração do PPC em relação à concepção do curso. Nota-se, na leitura do perfil do egresso, que o curso está pautado em uma preocupação no aprendizado de conteúdos matemáticos e em uma prática profissional neutra.

No campus de Três Lagoas, o excerto mencionado no quadro mostra que o futuro docente deve compreender o contexto histórico em que a matemática está inserida, além do contexto social presente na realidade de seus alunos. Dos PPCs de Paranaíba e de Ponta Porã, também vemos que o perfil do futuro docente deve garantir-lhe conhecimentos sobre as diversas dimensões sociais existentes na sociedade.

Sobre o fato de conhecer as dimensões existentes na sociedade, chama-nos atenção o trecho do PPC de Paranaíba, no tópico intitulado Indicadores socioeconômicos da população da mesorregião, em relação ao percentual de vereadoras nos municípios de Paranaíba, Cassilândia e Aparecida do Taboado, com base em dados referentes ao ano de 2022. A seleção dessas localidades justifica-se pelo fato de 90% dos estudantes do curso serem desses municípios, o que reforça a pertinência da análise do contexto sociopolítico regional para a compreensão da formação ofertada.

Os dados apresentados no documento do curso indicam os seguintes percentuais de mulheres ocupando o cargo de vereadora: 0,0% em Paranaíba; 0,0% em Aparecida do Taboado; e 9,1% em Cassilândia, evidenciando um cenário de expressiva sub-representação feminina nos espaços de poder político local. Essas informações são importantes, sobretudo se estiverem articuladas à discussão sobre assimetrias na realidade educacional, abrindo possibilidades para que a formação docente contribua para tensionar e transformar esse cenário.

Cabe destacar, ainda, que todos os Projetos Pedagógicos analisados dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFMS continham o tópico *de* Indicadores socioeconômicos da população da mesorregião, contudo, apenas no documento do campus de Paranaíba foram apresentados dados específicos relativos à participação feminina na política local. Tal singularidade reforça a importância dessa inserção e evidencia uma sensibilidade diferenciada do documento em relação às desigualdades de gênero no contexto regional.

Destaca-se, ainda, um excerto encontrado no Projeto Pedagógico do campus de Ponta Porã, no tópico referente ao perfil do egresso, no qual se afirma que o licenciado poderá “atuar no mercado de trabalho, como por exemplo, em bancos, empresas, entre outros;” (PPC - PONTA

PORÃ, 2022, p. 16). Tal indicação suscita questionamentos quanto à coerência dessa previsão com a natureza e a finalidade de um curso de licenciatura, cuja centralidade formativa deveria estar voltada à preparação de professores/as para a Educação Básica, comprometidos com a compreensão crítica de sua prática pedagógica e com o papel social da escola.

A inserção explícita de possibilidades de atuação em setores como bancos e empresas aproxima o perfil do egresso de uma formação mais alinhada ao bacharelado ou a trajetórias profissionais não docentes, deslocando o foco da docência como eixo estruturante do curso. Esse movimento pode indicar uma tensão entre a identidade formativa da licenciatura e demandas de mercado, evidenciando ambiguidades na definição do projeto pedagógico e na delimitação de seu compromisso social e educacional.

A partir de Saviani (2018) e Freire (2019; 2020), temos que a formação de professores/as deve estar vinculada à função social da escola e ao compromisso com a transmissão crítica do conhecimento historicamente produzido, não se reduzindo a uma preparação técnica para múltiplos campos de atuação desvinculados da docência. Dessa forma, Apple (1982; 2013) problematiza a crescente influência de racionalidades mercadológicas na organização curricular, que tendem a reconfigurar a formação docente a partir de lógicas produtivistas e utilitaristas. Nesse sentido, a ampliação do perfil do egresso para áreas como bancos e empresas pode sinalizar a presença dessas racionalidades no interior do curso, tensionando sua identidade enquanto licenciatura e seu compromisso prioritário com a educação básica.

De modo geral, a análise dos perfis do egresso dos cursos de Licenciatura em Matemática vinculados a UFMS evidencia que, embora os Projetos Pedagógicos apresentem, em diferentes níveis, referências à formação crítica, ao compromisso social e à valorização da diversidade, persistem ambiguidades e tensões na consolidação de uma identidade formativa claramente orientada à docência e à transformação social. Observam-se avanços pontuais na incorporação de dimensões sociais, culturais e políticas da educação, mas também contradições e silenciamentos que, por vezes, fragilizam a centralidade da prática docente como eixo estruturante da licenciatura. Assim, torna-se fundamental examinar de que modo tais concepções se materializam, ou não, na organização curricular dos cursos, uma vez que é na estrutura das disciplinas, nas ementas e nos

referenciais bibliográficos que os princípios enunciados no perfil do egresso podem ganhar materialização formativa.

Com relação à estrutura curricular, diferentemente dos demais cursos de outras universidades analisadas, organizaremos a apresentação dos dados da seguinte maneira: inicialmente, será apresentado um quadro contendo as disciplinas que mencionam a temática de gênero e que são comuns a todos os cursos de Licenciatura em Matemática da UFMS, evidenciando, também, as particularidades de cada campus. Nesses casos, embora a ementa das disciplinas seja idêntica, as distinções podem situar-se na bibliografia básica ou complementar adotada.

A alteração na forma de apresentação justifica-se pela existência de um número significativo de disciplinas comuns entre os campus da UFMS, o que poderia tornar a exposição repetitiva. Assim, optou-se por esse modelo a fim de garantir maior clareza, sistematização e objetividade na análise. Após esse primeiro quadro, serão apresentadas as disciplinas que aparecem de forma isolada, presentes apenas em campus específicos.

Quadro 22 – Excertos do tópico sobre a estrutura curricular dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra "gênero" em disciplinas comum dos cursos

Disciplinas	**Bibliografia básica ou complementar por campus**					
	Aquidauana	**Campo Grande**	**Corumbá**	**Paranaíba**	**Três Lagoas**	**Ponta Porã**
Desenvolvimento profissional docente 34h (obrigatória): Ementa: [...] Discussão de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos, da educação ambiental, das relações étnico-raciais e de **gênero** em sala de aula e em todos os espaços da sociedade.	Não há menção	Não há menção	Não há menção	Não há menção	Não há menção	Não há menção
Estágio obrigatório I 100h (obrigatória): Ementa:[...] Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos,	Não há menção	Não há menção	Bibliografia básica: Não há menção. Bibliografia complementar: Souza, M. C. R. F. e	Não há menção	Não há menção	Não há menção

da educação ambiental, das relações étnico-raciais e de **gênero** em sala de aula e em todos os espaços da sociedade.			Fonseca, M. C. F. R. Relações de **Gênero**, Educação Matemática e Discurso: Enunciados sobre Mulheres, Homens e Matemática. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2006.			
Estágio obrigatório II 100h (obrigatória): Ementa: [...] Discussão de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos, da educação ambiental, das relações étnico-raciais e de **gênero** em sala de aula e em todos os espaços da sociedade.	Não há menção.	Não há menção	Bibliografia básica: Não há menção. Bibliografia complementar: Souza, M. C. R. F. e Fonseca, M. C. F. R. Relações de **Gênero**, Educação Matemática e Discurso: Enunciados sobre Mulheres, Homens e Matemática. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2006.	Não há menção	Não há menção	Não há menção
Estágio obrigatório III 100h (obrigatória): Ementa: [...] Observação, Discussão de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos, da educação ambiental, das relações étnico-raciais e de **gênero** em sala de aula e em todos os espaços da sociedade.	Não há menção	Não há menção	Bibliografia básica: Não há menção. Bibliografia complementar: Souza, M. C. R. F. e Fonseca, M. C. F. R. Relações de **Gênero**, Educação Matemática e Discurso: Enunciados sobre Mulheres,	Não há menção	Não há menção	Não há menção

			Homens e Matemática. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2006.			
Estágio obrigatório IV 100h (obrigatória): Ementa: [...] Discussão de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos, da educação ambiental, das relações étnico-raciais e de **gênero** em sala de aula e em todos os espaços da sociedade.	Não há menção	Não há menção	Bibliografia básica: Não há menção. Bibliografia complementar: Souza, M. C. R. F. e Fonseca, M. C. F. R. Relações de **Gênero**, Educação Matemática e Discurso: Enunciados sobre Mulheres, Homens e Matemática. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2006.	Não há menção	Não há menção	Não há menção
Profissão docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional 68h (optativa): Ementa: A construção da identidade profissional: relações de **gênero**, classes e as representações socioculturais da profissão.	Não há menção	Não há menção	Não há menção	Não há menção	Não há menção	Não há menção

Fonte: Autoria própria (2025)

Conforme exposto no quadro, identifica-se um total de seis disciplinas comuns a todos os Projetos Pedagógicos de Curso analisados da UFMS que ofertam a Licenciatura em Matemática. Tais componentes curriculares são de natureza pedagógica, contemplando desde discussões acerca do desenvolvimento profissional e da profissão docente até os estágios curriculares obrigatórios previstos na organização do curso.

Considerando que essas disciplinas estruturam a dimensão formativa vinculada à identidade docente, torna-se fundamental examinar de que modo – e com que profundidade – a temática de gênero se insere em suas ementas e referenciais bibliográficos. Afinal, são nesses espaços curriculares que se consolidam as concepções sobre a prática pedagógica, a função social da escola e o compromisso ético-político do futuro professor/a, o que torna particularmente relevante a análise da presença, ausência ou tratamento marginal dessa temática no interior desses componentes formativos.

Nesse sentido, observa-se que as ementas das disciplinas não sofrem alterações nos documentos analisados, porém, identificam-se modificações no referencial bibliográfico, elemento no qual se torna possível visualizar o encaminhamento teórico-metodológico atribuído à temática no interior da disciplina.

Verifica-se que tais referências não constam na bibliografia básica dos componentes curriculares, estando presentes apenas na bibliografia complementar. Essa configuração pode indicar que a temática não ocupa posição central na organização formativa da disciplina, assumindo caráter superficial, o que pode impactar a profundidade e a sistematicidade com que o tema é abordado no processo de formação docente. Além disso, somente no campus de Corumbá há indicação de referência bibliográfica nas disciplinas de Estágio Obrigatório, sendo adotada a mesma referência para todos os níveis de estágio.

A seleção e a organização dos conteúdos curriculares expressam disputas em torno do conhecimento considerado legítimo, sendo a distinção entre bibliografia básica e complementar um indicativo de hierarquização simbólica no interior do currículo (Apple, 1982; 2013). A localização das discussões de gênero apenas na bibliografia complementar pode sinalizar sua condição marginal no projeto formativo, revelando limites na consolidação dessa temática como eixo estruturante da formação docente em Matemática.

Mas a problemática pode ser maior se, da marginalidade, observarmos a completa ausência de referenciais orientadores para os estágios, como se verifica nos campus de Aquidauana, Campo Grande, Paranaíba, Três Lagoas e Ponta Porã. Nestes, os estágios estão ausentes de referência bibliográfica mencionando a discussão sobre gênero. Conforme já discutido na análise de cursos

de outras instituições, essa problemática não ocorre de maneira isolada, configurando um padrão recorrente que traz implicações significativas para a efetivação da temática no processo formativo.

Do ponto de vista quantitativo, entre os cursos de Licenciatura em Matemática analisados, a temática de gênero aparece com maior frequência nos Projetos Pedagógicos da UFMS. Contudo, a forma como essas menções se apresentam, muitas vezes desvinculadas de referencial teórico consistente, não permite afirmar que haja uma consolidação efetiva da discussão no âmbito formativo. Ainda assim, essa recorrência pode indicar uma maior abertura institucional para a inserção da temática, configurando um cenário potencialmente favorável ao seu aprofundamento e à sua sistematização no currículo.

Vejamos, agora, o quadro que apresenta as particularidades de cada curso no que se refere às disciplinas que mencionam a temática de gênero. O quadro está organizado de modo a explicitar o nome do componente curricular, a forma como a temática aparece na ementa, bem como a presença (ou ausência) de fundamentação na bibliografia básica e complementar.

Quadro 23 – Excertos do tópico sobre a estrutura curricular dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra "gênero" em disciplinas especificas dos cursos

Campus	Ementas / Referencial bibliográfico
Aquidauana	**Diferença, diversidade e direitos humanos:** Ementa: A construção histórica das diferenças e sua transformação em fator de violência. A produção material e simbólica nos campos da resistência e da promoção/garantia dos direitos humanos na contemporaneidade. Bibliografia Básica: Carvalho, Ana Paula Comin de (Org.). Desigualdades de **Gênero**, Raça e Etnia. Curitiba: Ibpex, 2012. Bibliografia complementar: Não há menção.
Campo Grande	**Prática de ensino III**: Ementa: Articulação entre os componentes curriculares, a realidade escolar, os direitos humanos, a educação ambiental e as demandas educacionais atuais. [...] Bibliografia Básica: Não há menção. Bibliografia Complementar: Fonseca, Maria da Conceição F. R. Relações de **Gênero,** Educação Matemática e Discurso: Enunciados sobre Mulheres, Homens e Matemática. São Paulo Autêntica 2010 1 Recurso Online Isbn 9788582178379.
Corumbá	**Diferença, diversidade e direitos humanos**: Ementa: A construção histórica das diferenças e sua transformação em fator de violência. A produção material e simbólica nos campos da resistência e da promoção/garantia dos direitos humanos na contemporaneidade. Bibliografia Básica: Carvalho, Ana Paula Comin de (Org.). Desigualdades de **Gênero**, Raça e Etnia. Curitiba: Ibpex, 2012. Bibliografia Complementar: Butler, Judith. Problemas de **Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. **Prática de ensino I**: Ementa: Articulação entre os componentes curriculares, a realidade escolar, os direitos humanos, a educação ambiental e as demandas educacionais atuais. [...] Bibliografia Básica: Não há menção.

	Bibliografia Complementar: Souza, M. C. R. F. e Fonseca, M. C. F. R. Relações de **Gênero**, Educação Matemática e Discurso: Enunciados sobre Mulheres, Homens e Matemática. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2006.
Ponta Porã	**História da educação:** Ementa: Processo histórico e a evolução da educação. A complexidade dos sistemas educacionais e a educação universal. O papel da história da educação e a configuração do ensino. [...] Consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de **gêneros**. Bibliografia Básica: Não há menção. Bibliografia Complementar: Não há menção.

Fonte: Autoria própria (2025)

No quadro acima, observam-se as disciplinas que apresentam a temática de gênero, além daquelas comuns já indicadas no quadro anterior. Verifica-se que apenas o campus de Paranaíba não possui disciplinas adicionais que contemplem essa discussão.

Nota-se, ainda, que as reflexões acerca da temática de gênero permanecem concentradas, majoritariamente, nas disciplinas de natureza pedagógica, não se identificando articulações com os componentes curriculares da área considerada "pura" da Matemática. Tal configuração reforça a segmentação entre formação pedagógica e formação específica, sugerindo que a discussão sobre gênero é compreendida como temática externa ao campo disciplinar matemático, e não como dimensão transversal capaz de dialogar com os próprios conteúdos e práticas da área. Assim, a ausência de articulação entre a Matemática "pura" e a temática de gênero revela não apenas uma escolha organizacional, mas a reprodução de uma lógica que dissocia o conhecimento científico das dimensões sociais que o constituem.

De modo geral, as disciplinas que mencionam a temática de gênero apresentam referencial teórico indicado em suas bibliografias. Contudo, observa-se que a disciplina de *História da Educação*, presente no Projeto Pedagógico do campus de Ponta Porã, não explicita qualquer referência bibliográfica relacionada à temática, estando a menção restrita apenas à ementa da disciplina.

Vale destacar o referencial bibliográfico da disciplina *Diferença, diversidade e direitos humanos*, vinculada ao campus de Corumbá, que menciona a teórica Judith Butler, autora que também fundamenta este trabalho. A presença de Butler na bibliografia indica uma possibilidade de abordagem mais consistente e teoricamente situada acerca da temática de gênero, especialmente ao considerar suas contribuições para a compreensão das normas de gênero, das relações de poder e dos processos de constituição dos sujeitos.

Tal indicação bibliográfica revela, nesse caso específico, uma abertura para o diálogo com perspectivas contemporâneas que problematizam a naturalização das identidades e tensionam a ideia de neutralidade dos saberes, podendo contribuir para uma formação docente mais crítica e sensível às dimensões sociais que atravessam o contexto escolar.

Além das disciplinas mencionadas nos quadros anteriores, identificamos outros componentes curriculares que, embora não façam referência explícita à temática de gênero em suas ementas, poderão propiciar abertura para discussões acerca de gênero e patriarcado, a depender do encaminhamento teórico-metodológico adotado pelo/a docente. Entre elas, destacam-se as disciplinas de *Prática de Ensino de Matemática*, *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*, *Sociologia e Política de Inclusão nas Relações Sociais*. Ressalta-se que algumas dessas disciplinas aparecem nos documentos com nomenclaturas distintas entre os campi, mas apresentam ementários equivalentes ou bastante semelhantes, o que indica uma padronização estrutural acompanhada de variações formais.

De modo geral, baseado nas normativas que fundamentam a discussão, as disciplinas trabalham a temática de Direitos Humanos, o que pode constituir um campo fecundo para a problematização das desigualdades de gênero, das relações de poder e das múltiplas formas de exclusão presentes no espaço escolar e na sociedade. Entretanto, é importante destacar que a simples menção aos Direitos Humanos não garante, por si só, a incorporação de uma perspectiva crítica acerca das questões de gênero.

De modo especial, cabe destacar a disciplina de *Probabilidade e Estatística*, presente nos Projetos Pedagógicos dos campus de Três Lagoas e Paranaíba. No documento de Três Lagoas, a disciplina apresenta, em sua ementa, uma proposta de articulação entre conteúdos matemáticos considerados “puros” e a abordagem de temáticas sociais, como questões ambientais e Direitos Humanos. Tal proposição revela um movimento relevante de tentativa de superação da dicotomia entre conhecimento matemático e realidade social, abrindo espaço para problematizações que poderiam incluir, inclusive, debates sobre desigualdades de gênero a partir da análise de dados estatísticos.

Já no campus de Paranaíba, a disciplina apresenta a seguinte ementa curricular:

> PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA I: Somatório e Produtório. Técnicas de Contagem. Probabilidades. Variáveis Aleatórias. Resumo de Dados e Medidas. Uso dos softwares

> estatísticos R e Excel. Possíveis articulações entre Probabilidade e Estatística e os temas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Educação Ambiental e Direitos Humanos (PPC - PARANAÍBA, ANO, p. 62).

Portanto, é possível observar que, além das temáticas relacionadas ao meio ambiente e aos Direitos Humanos, o campus de Paranaíba amplia o leque de discussões ao incluir, inclusive, a temática da orientação sexual em sua ementa. Tal ampliação sinaliza uma abertura significativa para o tratamento de questões sociais contemporâneas no interior de uma disciplina tradicionalmente vinculada ao campo considerado "puro" da Matemática. No entanto, assim como verificado no campus de Três Lagoas, essa articulação não é acompanhada de referências bibliográficas que fundamentam teoricamente a abordagem das temáticas sociais mencionadas.

Para finalizar a análise dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFMS, direcionamos nossa atenção ao tópico referente às atividades complementares e/ou de extensão previstas nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Quadro 24 – Excertos do tópico sobre as Atividades complementares e/ou de extensão dos PPCs da UFMS que mencionam a palavra "gênero" ou que podem sinalizar a possibilidade de discussão

Campus	Atividades complementares e/ou de extensão
Aquidauana	Atividades complementares: As Atividades Complementares de Graduação são constituídas de 51 horas de atividades desenvolvidas pelo licenciando ao longo do Curso. Têm por objetivo específico o aprimoramento técnico, científico, cultural, acadêmico e social, visando a formação global do discente. Incluem atividades afins, realizadas na própria Instituição ou em outra qualquer, consideradas relevantes para a formação do discente. Atividade de Extensão: Segundo o PDI integrado ao PPI da UFMS: O compromisso social da UFMS é a construção de uma sociedade mais justa, produtiva e permeada por valores virtuosos, na qual o impulso empreendedor deve dialogar com respeito ao coletivo e às heranças culturais e naturais. Um pressuposto indispensável para este desenvolvimento é a difusão e a democratização do conhecimento em uma relação dialógica entre a UFMS e os diversos setores da sociedade.
Campo Grande	-
Corumbá	Atividade de Extensão: O compromisso social da UFMS é a construção de uma sociedade mais justa, produtiva e permeada por valores virtuosos, na qual o impulso empreendedor deve dialogar com respeito ao coletivo e às heranças culturais e naturais. Um pressuposto indispensável para este desenvolvimento é a difusão e a democratização do conhecimento em uma relação dialógica entre a UFMS e os diversos setores da sociedade. Neste sentido, a extensão universitária é o principal eixo institucional capaz de articular e de contribuir significativamente para o desenvolvimento do estudante e da sociedade. Isto posto e considerando a Meta do Plano Nacional de Educação, o Curso de graduação em Matemática-Licenciatura do Câmpus do Pantanal (CPAN) prevê o cumprimento de 336 h (trezentos e trinta e seis) horas em Atividades de Extensão de forma transversal em componentes curriculares do Curso e/ou em componente curricular não disciplinar específica de extensão, de acordo com regulamento específico da UFMS, de forma a estimular a função produtora de saberes que visam intervir na realidade como forma de contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Paranaíba	Atividade de Extensão: Segundo o PDI integrado ao PPI da UFMS: O compromisso social da UFMS é a construção de uma sociedade mais justa, produtiva e permeada por valores virtuosos, na qual o impulso empreendedor deve dialogar com o respeito ao coletivo e às heranças culturais e naturais. Um pressuposto indispensável para este desenvolvimento é a difusão e a democratização do conhecimento em uma relação dialógica entre a UFMS e os diversos setores da sociedade. Neste sentido, a extensão universitária é o principal eixo institucional capaz de articular e de contribuir significativamente para o desenvolvimento do estudante e da sociedade.
Três Lagoas	
Ponta Porã	

Fonte: autoria própria (2025)

No tópico referente às atividades complementares e/ou de extensão, observa-se, de maneira geral, conforme apresentado no quadro anterior, a menção à obrigatoriedade do cumprimento de uma carga horária destinada às atividades de extensão. De acordo com os Projetos Pedagógicos analisados, tais atividades configuram-se como espaços de articulação entre universidade e sociedade, visando contribuir tanto para o desenvolvimento formativo do/a estudante quanto para o atendimento de demandas sociais.

Nesse sentido, compreende-se que essas ações podem assumir um caráter social relevante, sobretudo quando vinculadas ao compromisso social que a universidade afirma desempenhar. A extensão universitária, ao promover a interação com a comunidade, apresenta potencial para fomentar práticas formativas comprometidas com a transformação social, podendo, inclusive, constituir-se como espaço estratégico para o enfrentamento de desigualdades e para a inserção de debates como os de gênero, diversidade e direitos humanos.

Algo que chama a atenção no excerto é a menção ao “impulso empreendedor”. Tal expressão parece não dialogar diretamente com o projeto formativo anunciado pelo próprio documento, que enfatiza a construção de uma sociedade mais justa e o compromisso social da universidade. Nesse sentido, questiona-se em que medida o incentivo ao chamado “impulso empreendedor” se articula com a formação de docentes comprometidos com a transformação social e com a reflexão crítica sobre sua prática.

A noção de empreendedorismo, frequentemente associada à lógica de mercado, à competitividade e à responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso profissional, pode tensionar a perspectiva de formação docente pautada na coletividade, na defesa da educação pública e na promoção da equidade social. Ao deslocar o foco para iniciativas individuais e para a adaptação às demandas do mercado, corre-se o risco de esvaziar a dimensão política da docência, reduzindo-a a competências técnicas ou à capacidade de gestão de si mesmo.

Vale mencionar que, em todos os Projetos Pedagógicos da UFMS que foram analisados, no tópico intitulada Capacitação do Corpo Docente, identificamos a oferta de um curso voltado à temática de gênero e formação de professores/as, conforme pode ser visualizado no excerto apresentado a seguir:

> A UFMS oferece cursos de curta duração em "História e Culturas Indígenas" e "Gênero e Formação de Professores", além de organizar-se para propiciar a capacitação do corpo docente priorizando as seguintes áreas: a. Práticas Pedagógicas no Ensino Superior b. Formação Inicial de Docentes para o Ensino Superior c. Formação de Gestores para Cursos de Graduação (PPC- PONTA PORÃ, 2022, p. 63).

Tal recorrência revela que, ao menos no plano documental, há o reconhecimento institucional da relevância da discussão de gênero no âmbito da formação docente. A previsão de ações formativas direcionadas ao corpo docente pode indicar uma tentativa de qualificar as práticas pedagógicas e ampliar a capacidade crítica dos docentes frente às demandas contemporâneas da educação.

Entretanto, torna-se necessário problematizar se essa previsão se efetiva de maneira contínua e estruturada ou se permanece apenas como indicação formal no documento. Ao realizarmos a consulta aos currículos Lattes dos docentes vinculados aos cursos analisados, não identificamos menção à participação no referido curso de gênero e formação de professores/as. Essa ausência suscita questionamentos acerca da efetivação da proposta apresentada nos Projetos Pedagógicos, uma vez que a previsão documental de ações formativas não necessariamente se traduz em sua implementação concreta.

Por fim, ao analisarmos a construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFMS, especialmente nas seções referentes à concepção e aos objetivos do curso e ao perfil do egresso, constatamos que apenas o campus de Paranaíba explicita menção à temática de gênero na formulação da concepção do curso. Nos demais campus, as proposições permanecem no campo mais amplo da formação de uma visão crítica, da transformação social e da responsabilidade cidadã, sem referência direta às questões de gênero. Essa ausência não significa, necessariamente, que a temática esteja completamente dissociada da proposta formativa, mas indica que ela não ocupa lugar central ou explicitado nos princípios orientadores do curso.

De forma geral, visualizamos algumas incongruências ao longo das diferentes seções dos documentos analisados. Um exemplo significativo encontra-se no campus de Corumbá, cujo

Projeto Pedagógico apresenta, no tópico de concepção do curso, uma perspectiva crítica, social e política da formação docente, enfatizando o compromisso com a transformação da realidade educacional e social. Entretanto, ao analisar o tópico referente ao perfil do egresso, observa-se um deslocamento do enfoque, que passa a privilegiar predominantemente o domínio dos conteúdos matemáticos e as competências técnicas específicas da área.

Com relação às ementas, observa-se a manutenção de um certo padrão institucional no que diz respeito às disciplinas que mencionam a temática de gênero, uma vez que identificamos seis componentes curriculares comuns aos campus que contemplam essa discussão. Além dessas, alguns campus apresentam disciplinas específicas que também abordam a temática, ampliando, ainda que de maneira pontual, as possibilidades de debate.

Conforme já mencionado, sob o ponto de vista quantitativo, a UFMS é a instituição que apresenta o maior número de disciplinas que oferecem oportunidade para discussões relacionadas à temática de gênero. No entanto, é importante destacar que a presença numérica não necessariamente se traduz em aprofundamento teórico ou em articulação consistente com o conjunto do currículo ou em ações práticas para a formação docente.

Com relação à autoria dos documentos, não foi possível estabelecer conclusões consistentes, uma vez que não tivemos acesso à totalidade dos/as responsáveis pela elaboração dos Projetos Pedagógicos analisados. Além disso, os documentos apresentam elevado grau de semelhança estrutural e textual entre si, o que dificulta a identificação de especificidades relacionadas às equipes de elaboração.

Em síntese, a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFMS evidencia avanços no que se refere à presença quantitativa de menções à temática de gênero, especialmente quando comparada às demais instituições analisadas. Entretanto, também revela fragilidades relacionadas à ausência de fundamentação bibliográfica em algumas disciplinas, à concentração do debate em componentes de natureza pedagógica e às incongruências internas entre concepção, perfil do egresso e organização curricular. Observa-se, portanto, que, embora haja indícios de abertura institucional para a discussão da temática, sua consolidação como eixo estruturante da formação docente ainda se apresenta de forma desigual. Desse modo, reafirma-se a necessidade de uma articulação mais consistente entre princípios formativos, fundamentação

teórica e práticas curriculares, para que a discussão de gênero não permaneça apenas no plano enunciativo, mas se efetive como dimensão constitutiva da formação de docentes de Matemática.

Considerações Finais

Nesta dissertação, buscamos compreender como as temáticas de gênero e patriarcado são abordadas nos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de Licenciatura em Matemática ofertados por instituições públicas, na modalidade presencial, no estado de Mato Grosso do Sul. A escolha por esses documentos parte da premissa de que são por meio deles que podemos identificar indícios de que essas temáticas são provocadas, discutidas e, de fato, se são incluídas na formação de professores que ensinam Matemática. Dito de outra forma, se os indícios poderiam evidenciar aproximações, lacunas e tensionamentos no tratamento dessas temáticas na formação docente.

Ao todo, analisamos 10 cursos de Licenciatura em Matemática, 03 da UEMS, 06 da UFMS e 01 da UFGD. Além do objetivo geral, estabelecemos os objetivos específicos que orientaram a consecução do trabalho: (i) analisar os documentos oficiais normativos que fundamentam a educação no Brasil, averiguando a abordagem que trazem sobre gênero e patriarcado, sendo esses documentos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e as Resoluções do CNE nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024; (ii) a temática da pesquisa discutida em outros textos científicos; e (iii) discutir as possíveis omissões, negligências ou resistências à abordagem de gênero e patriarcado na formação docente de Matemática.

Quanto ao objetivo principal – *analisar criticamente como as questões de gênero e as relações de poder marcadas pelo patriarcado são abordadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Matemática do estado de Mato Grosso do Sul, buscando compreender suas implicações na formação docente* – verificamos que essa temática também é tratada de maneira tangencial. Não há foco na abordagem das questões de gênero e patriarcado. No entanto, ao considerarmos a dimensão social da formação docente, bem como as desigualdades estruturais, as violências ocorridas contra mulheres, os alarmantes casos de feminicídio, as atitudes misóginas que atravessam a sociedade e as diversas formas de dominação e exploração historicamente impostas às mulheres, torna-se imprescindível que tais discussões estejam presentes na formação de professores e professoras.

O professor/a, ao atuar diante de dezenas ou centenas de crianças e adolescente, pode, e deve, contribuir para o processo de transformação social, de modo a fomentar a construção de uma

sociedade que não reproduza as “naturalizações”, preconceituosas e equivocadas, historicamente consolidadas ao longo dos anos.

Nesse sentido, ainda que os cursos tenham como propósito central o ensino de matemática, é fundamental, conforme enfatiza Freire (2019; 2020), que o processo formativo seja contextualizado, partindo da realidade concreta dos sujeitos e de suas condições históricas e sociais. Assim, um curso de licenciatura que se limita à reprodução de uma formação estritamente técnica desconsidera o caráter político e emancipador da docência.

Em suma, constatamos que, quando uma temática social é incorporada à legislação educacional, ela passa, necessariamente, a receber maior ênfase nos Projetos Pedagógicos de Curso. Como exemplo, podemos citar a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-raciais, e o ensino de Libras, todas mencionadas nos PPCs analisados do estado de Mato Grosso do Sul.

Não se trata de hierarquizar temáticas ou de afirmar que uma seja mais importante que a outra, mas de evidenciar que a incorporação normativa confere obrigatoriedade e maior consistência à abordagem dessas questões na formação docente. Observa-se uma diferença significativa de tratamento entre as temáticas respaldadas por normativas e aquelas analisadas neste trabalho. As temáticas (Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-raciais, e o ensino de Libras) contam com seções específicas nos PPCs, evidenciando sua relevância institucional; quando aparecem nas ementas curriculares, encontram-se fundamentadas em referenciais bibliográficos consolidados, o que não ocorre de modo sistemático com a temática de gênero.

Por isso, defendemos a necessidade de que as temáticas de gênero e patriarcado sejam contempladas de forma mais explícita no âmbito legislativo, uma vez que tal reconhecimento tende a fortalecer sua discussão e aprofundamento nos cursos de licenciatura. Assim, um encaminhamento possível para enfrentar a problemática que permeia gênero e patriarcado consiste na criação de uma legislação que ampare e legitime sua abordagem nos cursos de formação de professores/as. Tal legislação deve contemplar não apenas a obrigatoriedade da discussão dessas temáticas, mas também diretrizes metodológicas e uma perspectiva crítica que orientem sua efetiva implementação no processo formativo.

Diante dos objetivos específicos, no que se refere ao objetivo específico (i) – *analisar os documentos normativos que fundamentam a educação no Brasil, buscando a abordagem que trazem sobre gênero e patriarcado, sendo esses documentos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e as Resoluções nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024* – constatamos que as temáticas de gênero e patriarcado são tratados de maneira superficial nesses documentos. Observa-se que alguns documentos, como o Plano Estadual de Educação (PEE-MS) e as Resoluções nº 02/2015 e nº 04/2024, apresentam apontamentos que mencionam a temática de gênero, respectivamente, indicando a necessidade de sua abordagem no âmbito escolar e na formação de docentes.

De modo geral, embora não haja menção explícita e aprofundada às temáticas analisadas, é possível compreender, a partir dos próprios fundamentos normativos, a formação docente como uma prática política e social, pautada no respeito às diferenças e à diversidade, na promoção dos direitos humanos e no compromisso com a transformação social. Essa concepção de docência abre espaço para a problematização e a discussão das questões de gênero e patriarcado.

No que se refere ao objetivo específico (ii) – *como a temática é discutida em textos científicos* –, ao analisar artigos, dissertações e teses sobre a temática de gênero e patriarcado, foi possível chegar a algumas conclusões preliminares. Nenhum dos trabalhos encontrados relacionou o patriarcado à formação de professores nem à área de Matemática.

Ao organizarmos a análise por categorias, a primeira delas – *percepções dos discentes dos cursos de Licenciatura em Matemática sobre a temática de gênero* – foi definida com o objetivo de compreender como os estudantes entendem essa temática. Dessa forma, evidenciou-se que a maioria dos estudantes desses cursos é composta por homens. Além disso, constatou-se que, quando as mulheres ingressam nessa área, frequentemente enfrentam situações de violência simbólica e que os estímulos e incentivos a elas destinados são inferiores aos direcionados aos homens. Os estudos também indicam que ações formativas voltadas à discussão de gênero contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão crítica, reconhecendo que a Matemática pode constituir-se como instrumento auxiliar nesse processo.

Na segunda categoria elencada – *a discussão de gênero nos cursos de formação de professores/as das áreas de exatas* – buscou-se compreender como os cursos de Ciências Exatas

(Física, Química, Engenharia e Matemática) têm abordado a temática de gênero. Os trabalhos analisados evidenciaram que, embora haja avanços na inclusão dessa temática, as discussões ainda ocorrem de maneira superficial. Além disso, apontam limitações na formação de professores/as, o que dificulta a promoção de um ensino capaz de enfrentar as desigualdades sociais. De modo geral, os estudos defendem a inclusão sistemática da temática de gênero na formação docente.

Por fim, a terceira categoria – *a temática de gênero nos currículos e na formação de professores(as) de Matemática* – evidenciou que as discussões de gênero ainda são, em muitos casos, superficiais, fragmentadas e dependentes da iniciativa individual. Observou-se que a abertura para esse debate costuma estar vinculada, predominantemente, às disciplinas pedagógicas ou às áreas das Ciências Humanas. Além disso, os estudos analisados defendem a implementação de diretrizes e políticas institucionais que fundamentem e sistematizem a discussão de gênero na formação de professores/as, de modo a garantir maior consistência e continuidade no tratamento da temática.

Com relação ao último objetivo específico (iii), – *discutir as possíveis omissões, negligências ou resistências à abordagem de gênero e patriarcado na formação docente de Matemática* – contribuiu para uma compreensão crítica dos Projetos Pedagógicos de Curso analisados, à luz dos referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa e da análise documental proposta por Cellard (2008).

Com base na análise realizada acerca dos docentes que participaram da elaboração ou atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso, identificamos que, de maneira predominante, aqueles vinculados à área denominada “matemática pura” não apresentam publicações relacionadas à Educação ou a temáticas sociais, concentrando sua produção acadêmica em seus objetos específicos de pesquisa.

Tal constatação torna-se problemática quando esses pesquisadores atuam em cursos de formação de professores/as, nos quais a formação deve ser compreendida em sua dimensão social e contextualizada, articulando os conteúdos específicos às questões educacionais mais amplos. Ressalta-se, contudo, que a problemática não se encontra no âmbito individual desses docentes, mas em um contexto social mais amplo, marcado por fragilidades nas políticas governamentais, pela escassez de vagas destinadas exclusivamente à pesquisa e pela desvalorização da carreira científica no Brasil.

Nesse cenário, muitos pesquisadores acabam assumindo a docência como forma de manutenção do vínculo acadêmico. Embora não haja obrigatoriedade de que docentes da área de matemática pura abordem temáticas sociais emergentes em seus currículos, ao integrarem cursos de formação de professores/as, torna-se fundamental que compreendam a dimensão social, política e formativa que permeia esse processo.

Além disso, é possível delinear um perfil dos docentes vinculados a denominada "matemática pura". No caso da UEMS, 10 são oriundos exclusivamente da área das Ciências Exatas e apenas 02 são mulheres. Já na UFMS, do total de 15 docentes vinculados à matemática pura, apenas 4 são mulheres.

Esses dados evidenciam um quadro de sub-representação feminina no corpo docente dessas áreas, revelando que as mulheres continuam sendo, em grande medida, direcionadas socialmente para carreiras mais associadas à Educação. Tal cenário reforça a importância de docentes comprometidos com a problematização dessas desigualdades, a fim de contribuir para a transformação dessa realidade e para o incentivo à escolha profissional livre de condicionamentos para meninas e mulheres, visto que, os dados analisados não apontam para decisões meramente individuais, mas para um processo social e histórico, marcado por relações de poder patriarcais, bem como por naturalizações e normatizações das identidades de gênero e de suas trajetórias sociais.

No que se refere a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UEMS, UFGD e UFMS, evidencia-se um cenário marcado por tensões, contradições e disputas simbólicas no interior do currículo. Embora sejam identificadas concepções formativas que apontam para uma educação crítica, socialmente comprometida e orientada à transformação da realidade, tais princípios nem sempre se materializam de forma coerente e sistemática na estrutura curricular, nos objetivos dos cursos, no perfil do egresso e nos componentes curriculares.

Observa-se, assim, um movimento ambíguo entre avanços pontuais na incorporação de temáticas de gênero e patriarcado e a permanência de lógicas tradicionais que privilegiam a centralidade dos saberes disciplinares específicos da área, em detrimento de uma formação docente integral.

Esse quadro revela que a formação inicial em Matemática nessas instituições se configura como um campo de disputas entre projetos formativos distintos, no qual se confrontam perspectivas técnico-instrumentais e concepções críticas e emancipatórias. Evidencia-se, portanto, que o currículo não constitui um espaço neutro, mas um território político de produção de sentidos, de poder e subjetividades, conforme discutem Bourdieu e Passeron (2013), Apple (1982; 2013) e Butler (2018).

De modo geral, observamos que, quando a temática de gênero é mencionada na estrutura curricular dos cursos, ela é tratada, por vezes, de maneira superficial, uma vez que se constata a ausência recorrente de referencial bibliográfico que fundamente a discussão. A falta de fundamentação teórica específica fragiliza o tratamento sistemático da temática, pois deixa a critério do docente a decisão sobre como, e até mesmo se, a discussão será desenvolvida. Tal configuração pode resultar tanto em abordagens superficiais quanto na completa omissão do tema, comprometendo a consolidação de uma formação docente crítica e socialmente comprometida.

Nota-se, ainda, que as reflexões acerca da temática de gênero permanecem concentradas, majoritariamente, nas disciplinas de natureza pedagógica, não se identificando, de modo geral, articulações com os componentes curriculares da área considerada “pura” da Matemática. A exceção observada foi no curso da UFGD, em que se identificou a presença da temática em disciplina vinculada à área específica.

Tal configuração reforça a segmentação entre formação pedagógica e formação específica, sugerindo que a discussão sobre gênero é compreendida como temática externa ao campo disciplinar matemático, e não como dimensão transversal capaz de dialogar com os próprios conteúdos e práticas da área. Assim, a ausência de articulação entre a Matemática “pura” e a temática de gênero revela não apenas uma escolha organizacional, mas a reprodução de uma lógica que dissocia o conhecimento científico das dimensões sociais que o constituem.

Nesse sentido, incluir essas perspectivas no currículo da Licenciatura em Matemática não significa afastar-se dos conteúdos científicos da área, mas, conforme argumenta Saviani (2008), compreender o conhecimento como parte de um processo social, histórico e político que deve contribuir para a emancipação humana.

Ao refletirmos sobre a necessária articulação entre os conteúdos específicos da área e as temáticas de gênero e patriarcado, propomos um possível encaminhamento para a inclusão das discussões na formação inicial de professores/as. Nesse contexto, a Educação Matemática Crítica, desenvolvida por Ole Skovsmose (2001; 2014), oferece uma perspectiva relevante ao compreender o ensino da Matemática como prática social e política, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação da realidade.

Assim, entendemos a Educação Matemática Crítica como uma possibilidade teórico-metodológica para a formação docente, na medida em que pode oportunizar discussões sobre gênero e cultura patriarcal. Desse modo, essa abordagem pode abrir espaço para o diálogo com as questões de gênero não apenas como tema transversal, mas como parte integrante do próprio ensino de Matemática, ao estimular análises, problematizações e práticas pedagógicas que desafiem naturalizações e promovam uma formação mais reflexiva e emancipadora. Trata-se de compreender a educação matemática a partir de uma perspectiva cidadã e crítica, articulada a dimensões políticas e econômicas, com vistas à construção de uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Conforme discutido por Saffioti (2015), o termo “gênero” tende a ser mais utilizado por sugerir certa neutralidade nas relações entre homens e mulheres, ao passo que o termo “patriarcado” explicita a existência de uma estrutura de dominação de um gênero sobre o outro. Nesse sentido, a reflexão apresentada pela autora encontra respaldo nos documentos analisados, uma vez que, quando a temática é abordada, o termo empregado é “gênero”. Em nenhum dos Projetos Pedagógicos examinados foi identificada a menção explícita ao termo “patriarcado”, o que pode indicar uma opção discursiva que suaviza ou evita a explicitação das relações estruturais de dominação.

Por fim, observamos, nos PPCs analisados da UEMS e da UFMS, a repetição de trechos entre seus documentos. Essa reprodução pode indicar ausência de especificidade na elaboração do texto ou mesmo fragilidade no processo de reflexão sobre as particularidades do curso, o que pode comprometer a inclusão e o aprofundamento de discussão sobre temas como gênero e patriarcado.

Verificou-se que tais repetições ocorrem em diversos tópicos, como na concepção e nos objetivos do curso, no perfil do egresso, na organização curricular e no referencial bibliográfico. Além disso, identificamos uma lacuna quanto à compreensão das razões que levam à ocorrência

dessas repetições. Entre as hipóteses consideradas, destacam-se: a necessidade de atendimento a normativas institucionais; a utilização de modelos padronizados disponibilizados pelas instituições; e a reprodução de documentos anteriores como forma de agilizar os processos de reformulação curricular.

Diante do exposto, conclui-se que a formação de docentes no curso de Licenciatura em Matemática, nas instituições analisadas, ainda apresenta limites significativos quanto à incorporação sistemática e crítica das temáticas de gênero e patriarcado, evidenciando que sua presença nos documentos curriculares ocorre, em geral, de forma pontual, superficial ou desprovida de fundamentação teórica consistente. As análises realizadas revelam que o currículo constitui um espaço de disputas simbólicas, no qual determinadas temáticas são legitimadas em função de respaldo normativo, enquanto outras permanecem periféricas, dependendo de iniciativas isoladas.

Nesse contexto, como possibilidades para pesquisas futuras, sugere-se a investigação das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, a escuta de docentes e discentes acerca da abordagem dessas temáticas, bem como a análise de políticas institucionais que possam fortalecer sua inserção na formação docente. Além disso, propõe-se o aprofundamento de estudos que articulem a Educação Matemática Crítica às discussões de gênero e patriarcado, ampliando as possibilidades de integração entre saberes específicos e dimensões sociais. Assim, reafirma-se a necessidade de compreender a formação de professores/as de Matemática como processo político, histórico e social, comprometido com a construção de uma educação emancipadora e com o enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ALVES, Marcus Vinícius Chevitarese; RIBEIRO, Thamara Dutra Ribeiro; FAUTINO, David Mercado. Nota técnica 6: Estudo sobre o cumprimento da cota de participação feminina nas Eleições Municipais de 2024 por partidos e federações. **Observatório Nacional da Mulher na Política da Câmara dos Deputados (ONMP)**, 2024.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1982.

APPLE, Michael Whitman. Repensando Ideologia e Currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013, cap. 2, p. 13-48.

ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. 1.Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BORGES, Luiza Batista. **Matemática tem gênero?: uma estratégia para fomentar a reflexão sobre gênero entre licenciandas e licenciandos.** 2023, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

BORGES, Luiza Batista; DEODATO, André Augusto. "A lente! Que lente, gente?": enfrentamento do sexismo na formação de professoras e professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-19, 1 nov. 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacion**al. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 mai. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 2 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Mês da Mulher: **STF derruba uso de tese de legítima defesa da honra para crimes de feminicídio**. 08 mar. 2023a. Acesso em: 20 jul. 2025. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=503655&ori=1.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Novo boletim epidemiológico aponta casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, 22 maio 2023b. Acesso em: 20 jul. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/novo-boletim-epidemiologico-aponta-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres**. Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Brasília, 6 out. 2023c. Acesso em: 20 jul. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mulheres/pt-br/observatorio-brasil-da-igualdade-de-genero/painel/enfrentamento-de-todas-as-formas-de-violencia-contra-as-mulheres.

BRASIL. Lei nº 14.611, de 23 de janeiro de 2023. **Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens e altera a Consolidação das Leis do Trabalho**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 24 jan. 2023d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14611.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painéis Estatísticos**: censo escolar. 2024a. Acesso em: 20 de jul. 2025. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Brasília, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial de professores da educação básica, em cursos de licenciatura, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Mulheres ganham 32,6% a menos que homens em MS, revela 1º Relatório de Transparência Salarial**. 1º Relatório de Transparência Salarial. Brasília, 10 abr. 2025. Acesso em: 20 jul. 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/igualdade-salarial/1o-relatorio-de-transparencia/mulheres-ganham-32-6-a-menos-que-homens-em-ms-revela-1o-relatorio-de-transparencia-salarial.

BRASIL. Ministério do trabalho e emprego. **Boletim**: mulheres no mercado de trabalho. Brasília, 2025b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Infográfico**: A Assembleia Nacional Constituinte de 1987–88. Agência Câmara. Brasília, s/d. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituinte/index.html. Acesso em: 23 jul. 2025.

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

CAICEDO-ROA, Mônica, et al. Queima às bruxas: feminismo e feminicídios íntimos por queimadura em uma metrópole brasileira. **Ciência & Saúde Coletiva**, 27(2), p. 525-534, 2022. DOI: 10.1590/1413-81232022272.45522020.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. Percorrendo Labirintos: Trajetória e desafios de estudantes de engenharias e licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.163, p.168-200, jan./mar. 2017.

CARDOSO, Helma de Melo. **"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro" : a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju**. 2016. 143 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

CAROLLI, André Luís. **Gênero e sexualidade na formação de educadoras(es) matemáticas(os): uma análise do discurso.** 2023. 204 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. POUPART, J. et al. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316.

CORREIA, Guilherme. Município de MS está entre os piores para ser mulher no Brasil. **Campo Grande News**. 13 mar. 2025. Acesso em: 20 jul. 2025. Disponível em: br/brasil/cidades/municipio-de-ms-esta-entre-os-piores-para-ser-mulher-no-brasil.

COUY, Lais, & GAZIRE, Eliane Scheid. Formação docente e redução das desigualdades entre homens e mulheres: análise a partir dos currículos de cursos de Licenciatura em Matemática de Minas Gerais. **Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática**, 14(2), p. 1-20, 2024.

DE OLHO NAS RUAS. **A dinâmica da representatividade política de gênero:** comparativo entre as eleições proporcionais de 2020 e 2024. Disponível em: https://deolhonasurnas.ufg.br/dados-representatividade-politica/. Acesso em: 22 jul. 2025.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo (v. 1). São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. *In*: PENNA, Fernando. QUEIROZ, Felipe, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, 2018, p. 15-32.

GIROUX, Henry Armand; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013, cap. 5, p. 141-170.

GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini; FAISTING, André Luiz. Laicidade e educação: um balanço da produção acadêmica nas plataformas SciELO e BDTD-IBICT (1998-2017). *In*: ZILIANI, Rosimeire de Lourdes Monteiro; GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini (orgs.). **Cartografias da educação**: história, políticas e diferença. 1 ed.. Jundiaí – SP: Paco, 2019, cap. 5, p. 113-156.

GUIMARÃES, Eduardo Barbosa de Menezes; SILVA, Iolete Ribeiro da; FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes; ESPERANÇA, Angelo Cabral. Projetos Pedagógicos de Curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, e41675, 2023.

GUSE, Hygor Batista.; WAISE, Tadeu Silveira; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 01-25, e202012, 2020.

IBGE. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas:** Informação Demográfica e Socioeconômica. 3 ed., n 38, 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 135-140.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro e. Como o discurso da "ideologia de gênero" ameaça o caráter democrático e plural da escola. *In*: PENNA, Fernando. QUEIROZ, Felipe, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, 2018, p. 75-88.

MARTINS, Igor Micheletto. **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).** 2020, 82 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS)**: 2014-2024. Campo Grande: SED/MS, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013, cap. 1, p. 7-12.

MOURA, Mayra Camelo Madeira de; GONTIJO, Cleyton Hércules. Discussões de gênero na formação inicial do professor de Matemática: um olhar sobre os Projetos Pedagógicos dos Institutos Federais Brasileiros. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-20, 1 nov. 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Maíra Caroline Defendi. **Feminismos ao Sul: possibilidades e desafios para a formação de professores e a educação em ciências**. 2023. 225f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2023.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 133-144.

PENNA, Fernando de Araújo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. *In*: PENNA, Fernando. QUEIROZ, Felipe, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, 2018, p. 111-130.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. São Paulo: FAPESP, 2011.

PRADO, Carol. 'Tradwife': Quem são as mulheres que fazem sucesso mostrando rotina de dedicação exclusiva ao lar. **G1**, 29 mai. 2024. Acesso em: 20 jul. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2024/05/29/tradwife-quem-sao-as-mulheres-que-fazem-sucesso-mostrando-rotina-de-dedicacao-exclusiva-ao-lar.ghtml.

RAMALHETE, Mariana Passos. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21380, p. 1-23, 2023. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.21380.043.

RIBEIRO, Marcelo. Hostilizada nas redes, mulher de secretário que matou os dois filhos divulga carta aberta. **VEJA**, 14 fev. 2026. Acesso em: 19 fev. 2026. Disponível em: https://veja.abril.com.br/politica/hostilizada-nas-redes-mulher-de-secretario-que-matou-os-dois-filhos-divulga-carta-aberta/.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Direito à educação democrática: conquistas legais e avanços. *In*: PENNA, Fernando. QUEIROZ, Felipe, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, 2018, p. 51-74.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2018.

SILVA E NETO, Jhemerson da; GOMES, Ana Clédina Rodrigues.; MARTINS, Igor Micheletto. Nos entremeios de um curso de Licenciatura em Matemática do Sudeste Paraense: um olhar para as questões de Gênero e Sexualidade. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-21, 4 nov. 2024.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. São Paulo: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. São Paulo: Papirus, 2014.

SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

SOUZA, Denise Caroline de. **Mulheres invisíveis: uma proposta para inserção da temática de gênero na formação inicial de docentes de química**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SOUZA, Rafael de Freitas e; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 121-132.

SANTOS, Geisa Abreu Lira Corrêa dos; ALVES, Renato de Carvalho. Um panorama sobre a presença de decolonialidade, gênero e raça nos currículos das licenciaturas em Matemática das instituições públicas do Rio de Janeiro. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 16, n. 43, p. 1-20, 23 ago. 2023.

TAVEIRA, Flavio Augusto Leite. **Reconhecimento e Redistribuição: um estudo (comparativo) das Injustiças Curriculares relacionadas ao provimento de questões de Gênero e Sexualidade na Formação Inicial de Professoras/es de Matemática**. 2023, 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Cassilândia: UEMS, 2022.

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Dourados: UEMS, 2022.

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Nova Andradina: UEMS, 2022.

Universidade Federal da Grande Dourados. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Dourados: UFGD, 2024.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Aquidauana: UFMS, 2025.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Campo Grande: UFMS, 2022.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Campo Grande: UFMS, 2025.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Corumbá: UFMS, 2023.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Paranaíba: UFMS, 2022.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Três Lagoas: UFMS, 2024.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Ponta Porã: UFMS, 2022.

VENTURI, Anna Carolina. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. **Anais [...]**. Florianópolis, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

XAVIER, Liniker. Musculoso, caro e sem mulheres por perto, Legendários não teria lugar para Jesus. **CartaCapital**, 16 abr. 2025. Acesso em: 20 jul. 2025. Disponível em: Musculoso, caro e sem mulheres por perto, Legendários não teria lugar para Jesus – CartaCapital.

Anexo

Anexo A - Programação da XIV Semana Acadêmica Integrada da Matemática UFGD – UEMS

Redução de Desigualdades na Educação e na Carreira Docente

XIV Semana Acadêmica Integrada da Matemática

UFGD – UEMS

PROGRAMAÇÃO

	12/05	13/05	14/05	15/05	16/05
Matutino			UFGD – UEMS M - A1 M - A2 M - A3	UFGD – UEMS M - B1 M - B2	UFGD – UEMS M - C1 M - C2
Noturno	UFGD – UEMS N - A1 N - A2	UFGD – UEMS N - B1 N - B2	UFGD – UEMS N - C1 N - C2 N - C3	UFGD – UEMS N - D1 N - D2	UFGD – UEMS N - E1 N - E2

Obs.: Atividades do Noturno, serão realizadas no Bloco - G da UEMS;
Atividades do Matutino, serão realizadas no Bloco da FACET - UFGD.

DIA	ATIVIDADES	
12/05	**NOTURNO**	
	N - A1	19:10 – 20:55 – Minicurso 1 – Prof. Dr. Marcelo Salles Batarce Tema: **Cálculo sem limites**
		20:55 – 21:00 – Intervalo
	N - A2	21:00 – 21:40 – Palestra Profa. Dra. Maristela Missio Tema: **Incertezas e subjetividades tratadas na matemática pela teoria de conjuntos fuzzy** 21:40 – 21:55 – Perguntas finais
13/05	**NOTURNO**	
	N - B1	19:00 – 20:55 – Minicurso 2 – Discente Victor Souza De Oliveira Tema: **Geogebra na Prática: Explorando a Matemática de Forma Dinâmica**
	N - B2	20:55 – 21:00 – Intervalo
		21:00 – 21:40 – Palestra Profa. Dra. Marina Rodrigues Maestre Tema: **Médias Móveis: Matemática, Aplicações e Ensino** 21:40 – 21:55 – Perguntas finais

<table>
<tr><th>DIA</th><th>ATIVIDADES</th></tr>
<tr><td>14/05
quarta-feira</td><td>
MATUTINO
<table>
<tr><td>M - A1</td><td>07:30 – 08:00 – Abertura e credenciamento</td></tr>
<tr><td>M - A2</td><td>08:00 – 08:40 – Apresentação Cultural Jherovassa (reza guarani) e música com Ava Katuá</td></tr>
<tr><td></td><td>08:40 – 09:00 – Coffee Break</td></tr>
<tr><td>M - A3</td><td>09:00 – 09:50 – Palestra Prof. Dr. Adriano Oliveira Barbosa
Tema: Uma introdução à arte de visualizar dimensões além da vista!
09:50 – 10:20 – Perguntas finais</td></tr>
</table>
NOTURNO
<table>
<tr><td>N - C1</td><td>19:00 – 19:30 – Abertura e credenciamento</td></tr>
<tr><td>N - C2</td><td>19:30 – 19:50 – Apresentações Culturais:
Poema "Minha essência: Sou terena" – "Ungeaku: undi Tereno'e"
Feito pelas professoras Lidimara Francisco Valério e Emisiene Silva Mariano
19:50 – 20:10 – Cantor Lucas Mota: Música MPB</td></tr>
<tr><td></td><td>20:10 – 20:30 – Coffee Break</td></tr>
<tr><td>N - C3</td><td>20:30 – 21:20 – Palestra Profa. Ma. Camila Benites Bieleski Moré
Tema: Educação do Campo: O Elefante na Sala
21:20 – 21:50 – Perguntas finais</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>15/05
quinta-feira</td><td>
MATUTINO
<table>
<tr><td>M - B1</td><td>07:30 – 09:00 – Apresentação de Trabalhos Acadêmicos</td></tr>
<tr><td></td><td>09:00 – 09:20 – Coffee Break</td></tr>
<tr><td>M - B2</td><td>09:20 – 10:10 – Palestra Profa. Ma. Priscila Alves de Brito
Tema: Reflexões sobre a equidade de gênero e o uso do Podcast como ferramenta de difusão desse tema
10:10– 10:40 – Perguntas finais</td></tr>
</table>
NOTURNO
<table>
<tr><td>N - D1</td><td>19:10 – 20:30 – Apresentação de Trabalhos Acadêmicos</td></tr>
<tr><td></td><td>20:30 – 20:50 – Coffee Break</td></tr>
<tr><td>N - D2</td><td>20:50 – 21:40 – Palestra Prof. Me. Gustavo da Silva Martins
Tema: Geometria Esférica e Aplicações
21:40 – 22:00 – Perguntas finais</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>DIA</th><th>ATIVIDADES</th></tr>
<tr><td>16/05
sexta-feira</td><td>
MATUTINO
<table>
<tr><td>M - C1</td><td>07:30 – 09:00 – Mesa Redonda
Profa. Dra. Adriana Oliveira De Sales
Tema: Desigualdades no Acesso à Educação: Os Desafios dos Povos Indígenas no Ensino Básico e Superior
e Profa. Dra. Maria de Lourdes dos Santos
Tema: Políticas de Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo Estrutural
09:00 – 09:20 – Perguntas finais</td></tr>
<tr><td></td><td>09:20 – 09:40 – Coffee Break</td></tr>
<tr><td>M - C2</td><td>09:40 – 10:20 – Atividade Cultural com Mijayl Silva (gênero musical: venezuelano)</td></tr>
</table>
NOTURNO
<table>
<tr><td>N - E1</td><td>19:15 – 20:45 – Mesa Redonda
Prof. Me. Irio Valdir Kichow
Tema: Vivências e Aprendizados nos Espaços Formativos e Profissionais: Formação e Carreira Docente
Prof. Matheus Eduardo Olimpio Sabino
Tema: Desafios e Oportunidades para Professores Recém-Formados
20:45 – 21:00 – Perguntas finais</td></tr>
<tr><td></td><td>21:00 – 21:20 – Coffee Break</td></tr>
<tr><td>N - E2</td><td>21:20 – 22:00 – Atividade Cultural com SORTEIOS DIVERSOS para os presentes no local</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

Apêndice

Apêndice A

Quadro 01 – Levantamento bibliográfico na plataforma SciELO de acordo com os descritores

PLATAFORMA: SCIELO			
Título	**Ano**	**Referência**	**Link**
Palavras: Gênero e matemática			
Percorrendo Labirintos: Trajetória e desafios de estudantes de engenharias e licenciaturas	2017	CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. Percorrendo Labirintos: Trajetória e desafios de estudantes de engenharias e licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.163 p.168-200 jan./mar. 2017	https://www.scielo.br/j/cp/a/xVgHbH4Mqrk9MZFzDvznj6M/?lang=pt
Palavras: Gênero e currículo			
Projetos Pedagógicos de Curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente	2023	GUIMARÃES, Eduardo Barbosa de Menezes; SILVA, Iolete Ribeiro da; FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes; ESPERANÇA, Angelo Cabral. Projetos Pedagógicos de Curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, e41675, 2023.	https://www.scielo.br/j/edur/a/4MSKk9KvhFjccY4XxDPw6bK/?lang=pt

Fonte: Autoria própria (2025)

Quadro 02 - Levantamento bibliográfico na plataforma BDTD - IBICT de acordo com os descritores

PLATAFORMA: BDTD - IBICT			
Título	**Ano**	**Referência**	**Link**

Palavras: Gênero, formação de professores e matemática			
Matemática tem gênero? : uma estratégia para fomentar a reflexão sobre gênero entre licenciandas e licenciandos.	2023	BORGES, Luiza Batista. **Matemática tem gênero?: uma estratégia para fomentar a reflexão sobre gênero entre licenciandas e licenciandos.** 2023, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.	https://www.repositorio.ufop.br/items/671e063b-157e-46af-aadd-3d9c77d65667
Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es	2018	SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.	https://tede.unioeste.br/handle/tede/4149
Gênero e sexualidade na formação de educadoras(es) matemáticas(os): uma análise do discurso	2023	CAROLLI, André Luís. **Gênero e sexualidade na formação de educadoras(es) matemáticas(os): uma análise do discurso.** 2023. 204 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5218614deda7f31616d46196a045dece

		Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2023.	
Reconhecimento e redistribuição: um estudo (comparativo) das injustiças curriculares relacionadas ao provimento de questões de gênero e sexualidade na formação inicial de professoras/es de Matemática	2023	TAVEIRA, Flavio Augusto Leite. **Reconhecimento e Redistribuição: um estudo (comparativo) das Injustiças Curriculares relacionadas ao provimento de questões de Gênero e Sexualidade na Formação Inicial de Professoras/es de Matemática**. 2023, 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_e0b8f8fc694d70e53d8609313b129fc7
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)	2020	MARTINS, Igor Micheletto. **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).** 2020, 82 f. Dissertação (mestrado) -	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_6075141d09b39628586857c0317531ff

		Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020.	
Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es	2015	Araújo, Lara Wanderley. **Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_bc08ed54c388717659007a262f207d13
Mulheres invisíveis: uma proposta para inserção da temática de gênero na formação inicial de docentes de química	2017	SOUZA, Denise Caroline de. **Mulheres invisíveis: uma proposta para inserção da temática de gênero na formação inicial de docentes de química**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_b024f7dc5a6c42bad80a4507ebeae7c4

"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju	2016	CARDOSO, Helma de Melo. **"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju**. 2016. 143 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.	https://ri.ufs.br/handle/riufs/4772
Palavras: Gênero, currículo e matemática			
Gênero e sexualidade na formação de educadoras(es) matemáticas(os): uma análise do discurso	2023	CAROLLI, André Luís. **Gênero e sexualidade na formação de educadoras(es) matemáticas(os): uma análise do discurso.** 2023. 204 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023.	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5218614deda7f31616d46196a045dece

Reconhecimento e redistribuição: um estudo (comparativo) das injustiças curriculares relacionadas ao provimento de questões de gênero e sexualidade na formação inicial de professoras/es de Matemática	2023	TAVEIRA, Flavio Augusto Leite. **Reconhecimento e Redistribuição: um estudo (comparativo) das Injustiças Curriculares relacionadas ao provimento de questões de Gênero e Sexualidade na Formação Inicial de Professoras/es de Matemática**. 2023, 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_e0b8f8fc694d70e53d8609313b129fc7
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)	2020	MARTINS, Igor Micheletto. **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).** 2020, 82 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_6075141d09b39628586857c0317531ff

		Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020.	
Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es	2018	SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.	https://tede.unioeste.br/handle/tede/4149
Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es	2015	ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_bc08ed54c388717659007a262f207d13

"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju	2016	CARDOSO, Helma de Melo. **"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju**. 2016. 143 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.	https://ri.ufs.br/handle/riufs/4772
Palavras: Patriarcado e matemática			
Feminismos ao Sul: possibilidades e desafios para a formação de professores e a educação em ciências	2023	OLIVEIRA, Maíra Caroline Defendi. **Feminismos ao Sul: possibilidades e desafios para a formação de professores e a educação em ciências**. 2023. 225f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2023.	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/258460

Fonte: Autoria própria (2025)

Quadro 03 – Levantamento bibliográfico na plataforma Portal de Periódicos da CAPES de acordo com os descritores

PLATAFORMA: PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES			
Título	**Ano**	**Referência**	**Link**
Palavras: Gênero, formação de professores e matemática			
Discussões de gênero na formação inicial do professor de Matemática: um olhar sobre os Projetos Pedagógicos dos Institutos Federais Brasileiros	2024	MOURA, Mayra Camelo Madeira de; GONTIJO, Cleyton Hércules. Discussões de gênero na formação inicial do professor de Matemática: um olhar sobre os Projetos Pedagógicos dos Institutos Federais Brasileiros. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-20, 1 nov. 2024.	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4405593594
Formação docente e redução das desigualdades entre homens e mulheres: análise a partir dos currículos de cursos de Licenciatura em Matemática de Minas Gerais	2024	COUY, Lais, & GAZIRE, Eliane Scheid. Formação docente e redução das desigualdades entre homens e mulheres: análise a partir dos currículos de cursos de Licenciatura em Matemática de Minas Gerais. **Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática**, 14(2), p. 1-20, 2024.	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4401732104
Nos entremeios de um curso de Licenciatura em Matemática do	2024	SILVA E NETO, Jhemerson da; GOMES, Ana Clédina Rodrigues; MARTINS, Igor Micheletto. Nos entremeios de um	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4405593500

Sudeste Paraense: um olhar para as questões de Gênero e Sexualidade		curso de Licenciatura em Matemática do Sudeste Paraense: um olhar para as questões de Gênero e Sexualidade. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-21, 4 nov. 2024.	
"A lente! Que lente, gente?": enfrentamento do sexismo na formação de professoras e professores de Matemática	2024	BORGES, Luiza Batista; DEODATO, André Augusto. "A lente! Que lente, gente?": enfrentamento do sexismo na formação de professoras e professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-19, 1 nov. 2024.	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4405593608
Um panorama sobre a presença de decolonialidade, gênero e raça nos currículos das licenciaturas em Matemática das instituições públicas do Rio de Janeiro	2023	SANTOS, Geisa Abreu Lira Corrêa dos; ALVES, Renato de Carvalho. Um panorama sobre a presença de decolonialidade, gênero e raça nos currículos das licenciaturas em Matemática das instituições públicas do Rio de Janeiro. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 16, n. 43, p. 1-20, 23 ago. 2023.	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4386632086

O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?	2020	GUSE, Hygor Batista; WAISE, Tadeu Silveira; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 01-25, e202012, 2020.	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3110440776
Gênero e formação de professores e professoras: uma análise do curso de licenciatura em Matemática da UFMS, campus de Ponta Porã	2024	PAIONK, Caroline; OLIVEIRA, Adamo Duarte de. Gênero e formação de professores e professoras: uma análise do curso de licenciatura em Matemática da UFMS, campus de Ponta Porã. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-23, 29 nov. 2024.	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4405594417
Palavras: Gênero e currículo e matemática			
Um panorama sobre a presença de decolonialidade, gênero e raça nos currículos das licenciaturas em Matemática das	2023	SANTOS, Geisa Abreu Lira Corrêa dos; ALVES, Renato de Carvalho. Um panorama sobre a presença de decolonialidade, gênero e raça nos currículos das licenciaturas em Matemática das instituições públicas do Rio de	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4386632086

instituições públicas do Rio de Janeiro		Janeiro. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 16, n. 43, p. 1-20, 23 ago. 2023.	
Nos entremeios de um curso de Licenciatura em Matemática do Sudeste Paraense: um olhar para as questões de Gênero e Sexualidade	2024	SILVA E NETO, Jhemerson da; GOMES, Ana Clédina Rodrigues; MARTINS, Igor Micheletto. Nos entremeios de um curso de Licenciatura em Matemática do Sudeste Paraense: um olhar para as questões de Gênero e Sexualidade. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-21, 4 nov. 2024.	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4405593500
O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?	2020	GUSE, Hygor Batista; WAISE, Tadeu Silveira; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 01-25, e202012, 2020.	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3110440776

Formação docente e redução das desigualdades entre homens e mulheres: análise a partir dos currículos de cursos de Licenciatura em Matemática de Minas Gerais	2024	COUY, Lais, & GAZIRE, Eliane Scheid. Formação docente e redução das desigualdades entre homens e mulheres: análise a partir dos currículos de cursos de Licenciatura em Matemática de Minas Gerais. **Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática**, 14(2), p. 1-20, 2024.	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4401732104

Fonte: Autoria própria (2025)

Apêndice B

Quadro 04 - Instituições do estado de MS verificadas quanto a oferta do curso e esfera

Instituição	Oferta do curso: Sim ou Não	Particular ou Pública - Esfera
Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS)	Não	Particular
Faculdade Integrada de Cassilândia (FIC)	Não	Particular
Faculdade Integrada de Paranaíba (FIPAR)	Não	Particular
Instituto de Ensino Superior da Fundação Lowtons de Educação e Cultura (IES FUNLEC)	Não	Particular
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Coxim	Não	Pública – Federal
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Ponta Porã	Não	Pública – Federal
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Nova Andradina	Não	Pública – Federal
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Três Lagoas	Não	Pública – Federal
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Corumbá	Não	Pública – Federal
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Naviraí	Não	Pública – Federal
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Dourados	Não	Pública – Federal
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Aquidauana	Não	Pública – Federal
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campo Grande	Não	Pública – Federal
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Jardim	Não	Pública – Federal
Faculdade MAGSUL	Não	Particular
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Não	Particular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Amambai	Não	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Aquidauana	Não	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Campo Grande	Não	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Cassilândia	Sim	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Coxim	Não	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Dourados	Sim	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Glória de Dourados	Não	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Ivinhema	Não	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Jardim	Não	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Maracaju	Não	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mundo Novo	Não	Pública – Estadual

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Naviraí	Não	Pública – Estadual
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Nova Andradina	Sim	Pública – Estadual
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Sim	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Aquidauana	Sim	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Chapadão do Sul	Não	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Coxim	Não	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Naviraí	Não	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Nova Andradina	Não	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Corumbá	Sim	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Paranaíba	Sim	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Ponta Porã	Sim	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Três Lagoas	Sim	Pública – Federal
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campo Grande	Sim	Pública – Federal
Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP)	Não	Particular
Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)	Não	Particular