

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

*Gabriella Eldereti Machado  
Andréa Becker Narvaes  
Valeska Maria Fortes de Oliveira*

### Resumo

O objetivo deste texto é descrever como as questões de gênero e sexualidade apresentam-se nas políticas de formação de professores(as) por intermédio do método documental. Percebe-se que discursos de ódio em relação às diversidades de gênero e sexual expressam-se abertamente em debates públicos e nas redes sociais, contribuindo com o aumento do preconceito e da discriminação contra os que escapam aos padrões heteronormativos e binários de gênero e sexualidade. Observou-se que a política nacional da formação docente materializada na Resolução nº 2 de 2015 repercute localmente nos currículos dos cursos de licenciatura que incorporam a discussão da diversidade de gênero e sexo nas suas propostas formativas. Nas matrizes curriculares das licenciaturas da universidade em estudo, constatou-se que de 2017 para 2020 o número de cursos de formação inicial de professores que possuíam disciplinas que abordassem a temática da diversidade de gênero e sexualidade em seu currículo aumentou significativamente. Aposta-se que a incorporação do debate sobre as diversidades na formação docente possa contribuir para a ampliação de imaginários e de repertórios biográficos na construção de uma sociedade democrática.

**Palavras-chave:** Formação docente. Imaginário Social. Políticas públicas. Gênero e Diversidade.

## TEACHER TRAINING POLICIES AND THE ISSUES OF GENDER AND SEXUAL DIVERSITY

### Abstract

The purpose of this text is to describe how gender and sexuality issues are presented in teacher education policies, through the documentary method. It is noticed that hate speech in relation to gender and sexual diversity is openly expressed in public debates and in social networks, contributing to the increase of prejudice and discrimination against those who escape heteronormative and binary patterns of gender and sexuality. It was observed that the national policy of teacher training materialized in Resolution No. 2 of 2015 has repercussions locally in the curricula of undergraduate courses that incorporate the discussion of gender and sex diversity in their formative proposals. In the curricular matrices of the university degrees under study, it was found that from 2017 to 2020 the number of initial teacher training courses that had subjects that addressed the theme of gender and sexuality diversity in their curriculum, increased significantly. We believe that the incorporation of the debate about diversity in teacher education can contribute to the expansion of imaginary and biographical repertoires in the construction of a democratic society.

**Keywords:** Teacher training. Social Imaginary. Public policy. Gender and Diversity.

## **POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROBLEMAS DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL**

### **Resumen**

El propósito de este texto es describir cómo se presentan las cuestiones de género y sexualidad en las políticas de formación docente, a través del método documental. Se advierte que el discurso de odio en relación con el género y la diversidad sexual se expresa abiertamente en debates públicos y en las redes sociales, contribuyendo al aumento de los prejuicios y la discriminación contra quienes escapan a patrones heteronormativos y binarios de género y sexualidad. Se observó que la política nacional de formación docente materializada en la Resolución No. 2 de 2015 tiene repercusiones a nivel local en los planes de estudio de los cursos de pregrado que incorporan la discusión de la diversidad de género y sexo en sus propuestas formativas. En las matrices curriculares de las titulaciones universitarias en estudio, se encontró que de 2017 a 2020 el número de cursos de formación inicial docente que tenían asignaturas que abordaban la temática de diversidad de género y sexualidad en su currículo, aumentó significativamente. Creemos que la incorporación del debate sobre la diversidad en la formación del profesorado puede contribuir a ampliar los repertorios imaginarios y biográficos en la construcción de una sociedad democrática.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Imaginario social. Políticas públicas. Género y diversidad.

### **Introdução**

A formação de professores e professoras constitui-se em um campo de estudos na área da educação que vem se fortalecendo cada vez mais na medida do crescimento das pesquisas, das publicações e dos eventos que têm como tema central o/a professor/a durante as primeiras décadas do século XXI. O campo da formação de professores aborda diferentes objetos de estudo como a formação inicial e continuada, o trabalho docente, as representações de professores, o desenvolvimento profissional docente e as condições de trabalho e carreira docente (ANDRÉ, 2010). Aos poucos, novos objetos vão compondo esse campo de pesquisa como as questões de gênero e diversidade sexual, embora em menor número (DINIZ, 2020). De outra parte, as políticas de formação docente brasileiras apenas recentemente reconheceram que os saberes sobre as diversidades de gênero e sexual, entre outras, devem compor o repertório das propostas dos cursos de licenciatura, como destacado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Como mostram os indicadores sociais, somos o país que lidera um ranking de mortes

de pessoas transsexuais<sup>1</sup>. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA, no ano de 2019, o Brasil continua sendo o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. E, nos dois primeiros meses do ano de 2020, esses índices cresceram, com o aumento de 90% no número de casos de assassinatos em relação ao mesmo período do ano anterior.

Outra questão problemática da realidade do Brasil são os índices de violência contra as mulheres e os crimes de feminicídio, sendo que, segundo relatório do Banco Mundial em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), os casos de feminicídio cresceram 22,2%<sup>2</sup> em 2020.

Com isso em vista, entende-se que os problemas sociais afetam e são afetados pela educação escolar, assim sendo, a escola apresenta-se como espaço de conhecimentos, culturas e sujeitos que são instituídos e instituintes. A diversidade cultural presente na sociedade brasileira é, muitas vezes, motivo de tensões, conflitos sociais e sofrimento humano e trazer a pauta da diversidade para as políticas de formação docente pode fomentar a escola a educar para o respeito às diversidades, modificando as políticas de formação para políticas de democratização das relações sociais.

Nesse sentido, as políticas de formação, como indicadoras de diretrizes, para as propostas de formação inicial de professores vêm incorporando as demandas pelo reconhecimento de um Brasil diverso. Um exemplo dessa mudança são as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2/2015), normativa que será analisada mais adiante nesse trabalho.

O objetivo deste texto é descrever como as questões de gênero e diversidade sexual apresentam-se nas políticas de formação de professores(as), utilizando o método de análise documental para identificar a presença das questões de diversidade de gênero e sexo, seja nos documentos nacionais como as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), seja nos documentos locais como os currículos das licenciaturas de uma universidade federal selecionada.

### **Trajetória histórica das políticas de formação docente**

---

<sup>1</sup>Dados disponíveis em: <<https://antrabrasil.org/category/violencia/>>, acesso em 24.09.2020.

<sup>2</sup>Dados disponíveis em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-feminicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia>>, acesso em 24.09.2020.

As primeiras instituições de formação de professores eram chamadas de Escolas Normais, surgidas posteriormente à proclamação de independência do Brasil, ficavam a cargo das Províncias e previam a formação para o ensino elementar, como era chamado o que hoje conhecemos por ensino fundamental (SCHEIBE, 2008). No final do século XIX, já no período da república, expande-se o ensino primário e estabelecem-se as Escolas Normais como espaço de formação de professores(as) ao longo do território nacional. Assim como menciona a autora:

Foi, portanto, o processo de expansão do ensino primário, de natureza estatal, que provocou o desenvolvimento das escolas normais no país, vinculadas não apenas à iniciativa estatal, mas também à iniciativa privada, sobretudo das instituições católicas de ensino. (SCHEIBE, 2008, p. 44).

O contexto histórico nacional, marcado pelo advento da Revolução de 1930, favoreceu a expansão da educação escolar e influenciou a organização da formação docente. Neste período, a ampliação da escolarização e a formação de professores começam a serem consideradas fundamentais para o desenvolvimento da nação. Já, durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945), a formação de professores continuava a ser ministrada nas escolas normais e foi dividida em ciclos: primeiro e segundo ciclos, ginásial e colegial, respectivamente. A formação docente de segundo ciclo estava prevista para acontecer nos Institutos de Educação, que deveriam funcionar com uma escola anexa de jardim da infância e primeiras séries e poderia ofertar especializações para os professores (SCHEIBE, 2008).

Dessa maneira, tem-se início a formação de professores em nível superior, no final dos anos trinta, que se estrutura com base na conhecida lógica do 3+1, isto é, após três anos de estudos de bacharelado, acrescenta-se um ano de didática para obtenção da licenciatura nas áreas específicas e na pedagogia. O modelo de formação de professores fica centrado nos conteúdos cognitivos que ocupam maior tempo no currículo, sendo a menor parte dedicada a formação didática (SAVIANI, 2009).

A LDB de 1961 manteve a formação de professores no ensino normal da primeira à quarta série. No período da ditadura militar, na década de 1970, alterações são estabelecidas na organização do sistema de ensino, instituindo-se o primeiro e segundo graus, e a antiga escola normal dá lugar a mais uma habilitação profissional que passa a caracterizar o segundo grau. Exige-se a formação superior do professor para trabalhar nas séries finais do primeiro

grau e no segundo grau, em licenciaturas curtas ou plenas. Os cursos de Pedagogia organizaram-se em habilitações para formar especialistas. Mas as dificuldades desse modelo mobilizaram para construção de alternativas formativas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, constam as seguintes modificações: em relação à formação de pedagogos(as), o curso Normal Superior habilitava o desempenho de atividade de ensino na educação infantil e fundamental. Em relação ao profissional da educação, os requisitos básicos de formação, como descreve o Artigo 62, são a graduação plena cursada em universidades e institutos superiores de educação. O Artigo 61 propõe que a formação de profissionais da educação, termo utilizado no documento, envolva a associação da teoria com a prática em processos de capacitação em serviço, além do aproveitamento de experiências anteriores de formação.

A LDB (1996) institui que é dever da família e do Estado assegurar a educação nos princípios de liberdade e solidariedade, sendo a concepção de ensino guiada pelos princípios:

Art. 3º I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; 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; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p. S/N).

Uma interpretação possível da concepção de ensino prevista pela LDB explicitada no princípio IV, “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, é de que o ambiente escolar é propício a educar para o respeito às diversidades que compõem nosso tecido social, dentre elas as de gênero e sexo, para reconhecimento e o respeito às diferenças. Em relação às políticas públicas educacionais, um dos primeiros documentos que identificaram as questões relativas a gênero e sexo como conteúdos curriculares para a educação básica foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Os temas ligados a gênero e sexualidade são tratados nesse documento como temas transversais, com o intuito de inserção na escola por parte dos(as) docentes, conteúdos, currículos, etc.

O PCN traz a discussão dos espaços de ensino sobre sexualidade, ou seja, o que é

papel da família e da escola em relação à educação e à sexualidade. Sobre o tema da sexualidade, o documento aborda essa questão no seguinte sentido (BRASIL, 1997, p.83):

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam. De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação.

Desse modo, o PCN traz como papel e trabalho da escola e de profissionais que nela atuam a tarefa de problematizar questões e conhecimentos sobre o tema transversal da Orientação Sexual. No sentido da escola “informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade” (BRASIL, 1997, p.83).

No que se refere ao conceito de gênero, o PCN (1997, p. 321) considera como o “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”, predominando a binaridade homem-mulher, evidenciando um conceito limitado, não cabendo aos dias atuais. Após o ano de 2002, com mudanças governamentais e consequentemente de projetos políticos de país, tem-se uma série de implementações de políticas públicas voltadas aos direitos humanos e ao combate às opressões, além da abertura ao debate por meio de conferências e encontros relacionados aos temas, resultando em outros documentos construídos a partir da participação coletiva de mulheres, negros e negras, e LGBTQI+.

No início da década de 2000, aprova-se o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), que, no artigo 2º, refere-se à organização curricular dos cursos de licenciatura centrada nas seguintes premissas:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p.1).

Agregando à formação docente, valores como: dignidade humana, solidariedade, autonomia intelectual, respeito e acolhimento da diversidade, igualdade e justiça social. A

diretriz propõe ainda o desenvolvimento na formação de atitudes de acolhimento e respeito à diversidade por meio da informação e conhecimento sobre os temas.

No ano de 2014, tem-se a promulgação do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), que define os compromissos dos entes federativos e instituições em relação ao desenvolvimento e ao avanço da educação no Brasil. Desse modo, o texto do PNE é elaborado por meio de diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas durante o período descrito, envolvendo todos níveis e etapas de escolaridade da população, melhoria do aprendizado, valorização docente, gestão democrática e financiamento da educação.

No que se refere aos temas de gênero e diversidade, eles não aparecem pontuados explicitamente no documento, mas, no Artigo 2º, o qual dispõe sobre as diretrizes, cita-se a promoção do respeito aos direitos humanos e a diversidade é contemplada. Em relação à formação docente, o PNE prevê melhorias nos cursos de pedagogia e licenciatura, propondo a combinação de uma formação geral e específica e a educação para o trato das relações étnico-raciais, da diversidade e das necessidades das pessoas com deficiência, entre outros aspectos.

Durante o Governo de Michel Temer, vivenciamos outros cenários e alguns retrocessos em relação às políticas de formação e à discussão da Base Nacional Comum Curricular (2016), quando é retirado do texto do documento o tema de gênero como obrigatoriedade nas escolas. Esse documento define um conjunto de aprendizagens e conteúdos comuns a todos os locais do país, determinando que ao longo da trajetória do(a) discente desenvolvam-se dez competências. A sociedade brasileira acirra um debate sobre ideologia de gênero, proposta por grupos alinhados a um outro cenário político do país. E essa ausência de diálogo, como diria nosso Paulo Freire, tem polarizado posições preconceituosas e comportamentos discriminatórios, fazendo com que a própria sociedade perca, pois não amplia o imaginário social e o repertório biográfico pessoal.

### **Gênero e sexualidade: problematizando o instituído e instituinte no olhar do Imaginário Social**

A instituição da sociedade pode ser concebida como a instituição de um mundo de significações imaginárias sociais. “A sociedade faz ser um mundo de significações e é ela própria por referência a um tal mundo” (CASTORIADIS, 1982, p.404). Nessa ótica, pode-

se pensar sobre processos instituídos concretos, como, por exemplo, o masculino e o feminino ou as relações entre eles e as sexualidades como portadores de significações imaginárias reconhecidas e aceitas sobre gênero e sexualidade. Mas o instituído não anula os processos instituintes, como indica a expressão de outras formas de identificação de gênero não binárias como as travestis, as pessoas transgênero, as *drag queens/kings*, ou na (des)construção das relações patriarcais que o movimento feminista tem reivindicado historicamente.

Estes processos ocorrem na medida em que o instituído e o instituinte desenvolvem-se através do imaginário radical devido à imaginação radical e sua representação através da criação de outras formas a partir da sociedade já instituída. Em que, segundo Castoriadis (1982, p.414), o imaginário social “ou a sociedade instituinte o que no social-histórico é posição, criação, fazer ser.”

É dessa forma que cada sociedade institui-se com sua criação de mundo, concretizando seu próprio modo de representar. Nesse contexto, os indivíduos como parte da sociedade são também criação da mesma. As teorias do imaginário social permitem pensar a formação de professores não apenas nas dimensões instituídas, mas também nas dimensões instituintes das políticas e das práticas educacionais.

Dessa forma a formação de professores (as) possui o desafio de contemplar outros sujeitos, outras pedagogias e na perspectiva de propor outras perguntas, como a que abre nosso texto, e, ainda, outras possíveis para problemas antigos e novos, da educação, da escola e dos professores, é que movimentamos o imaginário como campo potente e viabilizador de um outro olhar e de um outro pensamento, que seja produzido a partir do desafio da complexidade contra os reducionismos. (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017, p. 31).

Na perspectiva de abrir a formação de professores para o tratamento das diversidades de gênero e sexualidade, destaca-se a formulação conceitual de Guacira Lopes Louro (1997, p.27) sobre gênero e sexualidade:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão



sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Nesse sentido, os estudos de gênero e diversidade sexual contribuem para melhor compreender a múltipla constituição identitária dos sujeitos educadores e educandos. Os estudos de Joan W. Scott destacam que o gênero é concebido como uma construção social, pois se constituem socialmente papéis sobre a identidade de homens e mulheres; como menciona Scott (1995, p.7), “é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres”. Assim, o gênero pode ser definido como um elemento constituído pelas relações sociais, baseado nas diferenças sexuais que abarcam diversas relações de poder, permitindo romper com estruturas conceituais nos estudos sobre gênero.

Os estudos de Judith Butler (2003) buscam descrever como um fato histórico a oposição construída em relação ao sexo e ao gênero e, assim, Butler fornece mecanismos de problematização sobre os parâmetros compulsórios de sexo e de gênero. Ressalta-se o exemplo das travestis e dos/as transexuais como representações de gênero que se desvinculam subversivamente da ordem instituída de estereótipo socialmente “aceitável”. Dessarte, Butler (2003) menciona que a representação torna-se parte de um processo político de visibilidade das minorias. Porém, também toma a função normativa, uma vez que reflete a desigual produção social sobre gênero, porque representações que fogem do caráter homem/mulher não possuem a mesma relevância (BUTLER, 2003).

Quando se refere às travestis e aos/as transexuais como representações subversivas de gênero, essa concepção é explicada através da teoria da performatividade, a qual Butler fundamenta nos estudos de Simone Beauvoir, pensando que o gênero posiciona-se em um sistema permeado por relações sociais e instituídas, constituindo-se como temas tabu. Como reflete Butler (2003, p.18), a performatividade não pode ser entendida como um ato único, mas sim “como a prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia”.

Já Paul B. Preciado (2011) traz o enfoque da questão de gênero a partir dos estudos sobre a Teoria *Queer*, numa crítica à normatização dos corpos e sexualidade, inspirada em Michel Foucault (2011). Neste contexto, os estudos *Queer* são uma maneira de quebrar paradigmas nas questões de gênero, propondo um caminho para isso, a contrassexualidade, entendida como um conjunto de categorias de identidade dos sujeitos que não seguem o padrão heterossexual ou do binarismo homem/mulher. O autor define:

O gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais. (PRECIADO, 2011, p.14).

Pois, entende-se que o corpo e as minorias divergem quando o assunto é a normatização de/do gênero, e a Teoria *Queer* torna-se um espaço de criação provocando a (des)construção, a (des)caracterização da heterossexualidade, ou seja, é um movimento de resistência aos processos de instituição do que é “normal”. Nesse sentido, torna-se relevante o conceito de “Contrassexualidade” criado por Preciado (2017, p.21), ao mencionar que:

A contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros. (...) a contrassexualidade aponta para a substituição desse contrato social que denominamos Natureza por um contrato contrassexual.

No Brasil, destacam-se os estudos de Louro (1997) que apontam a escola como um ambiente onde as relações de gênero afloram, possuindo identidades tanto feminina quanto masculina, pois a instituição escolar e a profissão docente possuem um simbólico do feminino devido às ações de zelo e cuidado que são atribuídas às mulheres, maioria dos profissionais da educação; já o conhecimento, eixo do currículo, tem caráter simbólico masculino por ser historicamente produzido por homens (LOURO, 1997).

Como traz Louro (1997, p.89), “a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Pensando nisto, a autora propõe ainda a inserção dos estudos *Queer* no contexto problematizador no espaço da escola, já que o *Queer* sinaliza um sentido de contestação ao que está instituído. Segundo ela (2001, p. 550), “a teoria queer permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”. Também somos provocados a pensar o movimento da sociedade e da escola para além de um binarismo instituído que não alcança mais as diversas formas de vida e de ser e estar nesse mundo complexo.

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente de 2015: contextos e reflexões**

Ressaltam-se em relação às Diretrizes de 2015 alguns pontos significativos à formação de professores/as, como o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura, ampliando o espaço de formação teórica, metodológica e prática do/a discente em formação inicial. Outro ponto relevante é o incentivo e expansão das atividades de caráter prático em cursos de licenciatura, como: a iniciação científica, a iniciação à docência através do programa PIBID, a extensão universitária e a monitoria.

A proposta de currículo presente no texto da política enfatiza a construção de valores e significados e da identidade sociocultural, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia. Orientando a formação voltada à reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição educacional (BRASIL, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica do ano de 2015 apontam, pela primeira vez, como um dos princípios na formação de professores/as os temas relativos às diversidades de gênero e sexual, entre outras, como princípios de equidade. O texto da política aponta como princípio formativo:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p.4).

Destaca-se o necessário reconhecimento da diversidade e a conduta antidiscriminação como princípios para a formação de professores, afirmando a profissionalidade em relação ao compromisso com o projeto democrático, justo, inclusivo e emancipatório dos indivíduos e da sociedade (art. 3 inciso 5º). Já, no que diz respeito ao que os projetos de formação docente devem contemplar, no item VI, é destacado o tratamento das questões de gênero e sexualidade como meio de educar para equidade:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica

da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;  
III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;  
IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;  
V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);  
VI - 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.5).

Quanto à formação do egresso da formação inicial, é esperado que na perspectiva da educação inclusiva possa respeitar e reconhecer as diversidades, entre elas a de gênero e de sexo. No Artigo 5º, VII, consta: “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” (BRASIL, 2015, p. 6). Assim, o texto do documento aponta que os currículos de formação inicial devem garantir conteúdos que debatam “as diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional (ART.13. Inciso 2º)”.

A partir da Diretriz de 2015, os cursos de licenciaturas que ainda não possuíam em seu currículo o trato de temas como gênero e diversidade sexual começaram a adequar seus currículos com a criação de disciplinas ou atividades em núcleos institucionais que buscassem suprir a necessidade formativa do respeito as diversidades. Porém, no ano de 2019, homologa-se um novo documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Com ela, é instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que possui como referência o conteúdo que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). Tem como fundamentação principal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando a formação através do viés das competências. Pressupõe que a formação deve promover o desenvolvimento do licenciando e de suas competências orientadas pela BNCC, priorizando aprendizagens de aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação (BRASIL, 2019).

O que pode ser observado na nova Diretriz do ano de 2019 é a desconsideração do que foi construído no documento que a antecede, sendo as discussões de gênero, diversidade, raça e etnia retiradas do texto. Opta-se pelo enfoque central nas competências profissionais, distanciando-se dos debates sociais, éticos, estéticos e políticos dos temas citados anteriormente. Entendendo como competências, em seu Artigo 4º, três (03) dimensões, sendo elas o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

Assim, as discussões sobre gênero, diversidade, raça e etnia ficam invisíveis no texto principal das diretrizes atuais. Apenas no Anexo da normativa é feita referência ao debate dos Direitos Humanos, tocando esse tema nas competências docentes, em que é mencionado por meio do exercício da empatia e do diálogo, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, e o respeito às identidades e culturas.

### **Contextualizando cenários de formação docente: o caso dos cursos de licenciatura**

Com a Diretriz de 2015, instituiu-se o prazo de dois anos para que os cursos de licenciaturas de universidades federais, privadas e institutos federais adequem-se à normativa. Visto isso, no ano de 2017, foram analisadas as estruturas curriculares e disciplinas de cursos de licenciatura de uma Universidade Federal localizada no Rio Grande do Sul, priorizando cursos na modalidade presencial, a fim de buscar nesses documentos como estavam sendo atendidas as discussões de gênero e diversidade sexual como se previa nas Diretrizes, do ano de 2015. Essa adequação dos currículos dos cursos de licenciaturas foi uma solicitação institucional da Pró-Reitoria de Graduação, que acompanhou, inclusive, por meio de oferta de uma disciplina eletiva com seleção de docentes que se candidatavam para o trabalho com os temas das diversidades.

No que se refere à metodologia adotada, opta-se pela análise documental de políticas públicas, diretrizes, documentos e Projetos Políticos de Curso (PPC). No qual, por meio da análise documental, pode-se identificar informações relevantes ao entendimento do tema proposto na escrita com o auxílio de aspectos relacionados aos contextos nos quais a política pública é construída e posteriormente colocada em vigor.

Sendo assim, no quadro abaixo (Quadro 1)<sup>3</sup>, dispõe-se o nome do curso de licenciatura, a busca da abrangência ou não de alguma disciplina que contemple temas de gênero e diversidade sexual e o ano no qual o Projeto Pedagógico do Curso foi modificado pela última vez.

#### **Quadro 1: Cursos presenciais de Licenciatura**

---

<sup>3</sup>Dados obtidos no ano de 2017.

<b>Cursos de Licenciatura</b>	<b>Disciplina e carga horária</b>	<b>Ano do PPC do curso</b>
Artes Visuais (desenho e plástica)	Nenhuma disciplina	2004
Ciências Biológicas	Nenhuma disciplina	2005
Ciências Sociais	- Antropologia, gênero e sexualidade (60h) - DCG - Estudos de gênero (60h) - DCG	2014
Dança	Gênero, sexualidade e educação: corpos que dançam (60h) - DCG	2013
Educação Especial diurno	Nenhuma disciplina	2008
Educação Especial noturno	Nenhuma disciplina	2009
Educação Física	- Gênero, corpo e sexualidade na educação física (30h) – DCG - Gênero, sexualidade e educação: corpos que dançam (60h) – DCG	2005
Filosofia	Estudos de gênero (60h) – DCG	2004
Física diurno	Nenhuma disciplina	2005
Física noturno	Nenhuma disciplina	2005
Geografia	Geografia, pluralidades culturais, gênero e sexualidade (60h) – DCG	2003
História	Nenhuma disciplina	2004
Letras (espanhol e literaturas de língua espanhola – noturno)	- Teorias de gênero social (45h) – DCG	2011

Letras (inglês e literaturas de língua inglesa)	- Teorias de gênero social (45h) – DCG	2011
Letras (português e literaturas de língua portuguesa)	- Teorias de gênero social (45h) – DCG	2011
Matemática diurno	Nenhuma disciplina	2013
Matemática noturno	Nenhuma disciplina	2013
Música	Nenhuma disciplina	2011
Pedagogia diurno	- Educação e gênero (30h) – DCG - Gênero, infância e educação I (30h) – DCG	2007
Pedagogia noturno	Gênero, infância e educação I (30h) – DCG	2007
PEG - Programa especial de graduação (formação de professores para a educação profissional)	Nenhuma disciplina	2015
Química	Nenhuma disciplina	2012
Teatro	Nenhuma disciplina	2009
Ciências Biológicas Campus/PM	- Nenhuma disciplina	2010

Fonte: Autoras, adaptado do Site: <http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/ppcs-projetos-pedagogicos/8-paginas/10-cursos-de-graduacao>.

Entre os 24 cursos de licenciatura presenciais analisados, apenas 10 cursos possuem disciplinas em seu currículo que contemplam as discussões de gênero e diversidade sexual. Posteriormente, no ano de 2021, buscou-se novamente os PPCs de cursos de licenciatura presenciais, a fim de verificar se contemplavam a discussão das questões de gênero e diversidade sexual trazidas na Diretriz do ano de 2015. Obteve-se as seguintes informações:

**Quadro 2<sup>4</sup>: Cursos presenciais de Licenciatura**

<b>Cursos de Licenciatura</b>	<b>Disciplina e carga horária</b>	<b>Ano do PPC do curso</b>
Artes Visuais	Nenhuma disciplina	2019
Ciências Biológicas	- Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30H) – Obrigatória	2019
Ciências Sociais	- Antropologia, gênero e sexualidade (60h) – DCG - Estudos de gênero (60h) - DCG - Estudos étnicos e raciais I (60h) – DCG - Feminismo Enquanto Teoria Crítica (60h) – DCG – Incluída em 2018 - Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – DCG	2019
Dança	- Estudos do Corpo III: Dança, Gênero e Sexualidade (45h) – Obrigatória	2020
Educação Especial diurno	- Direitos Humanos e Gênero (45h) – Obrigatória - Políticas Públicas e Diversidade Cultural (30h) – Obrigatória	2020
Educação Especial noturno	- Educação e Direitos Humanos (45h) – DCG - Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – DCG	2009
Educação Física	- Gênero, corpo e sexualidade na educação física (30h) – DCG	2005

<sup>4</sup>Dados obtidos no ano de 2021. Disponíveis em: < <https://www.ufsm.br/ementario/cursos>>, acesso em 09.03.2021.



	- Gênero, sexualidade e educação: corpos que dançam (60h) – DCG - Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – DCG	
Filosofia	- Estudos de gênero (60h) – DCG - Teorias Feministas e de Gênero (30h) – DCG - Antropologia, Gênero e Sexualidade (60h) – DCG - Feminismo Enquanto Teoria Crítica (60h) – DCG disponível no site	2004
Física diurno	Nenhuma disciplina	2005
Física noturno	Nenhuma disciplina	2005
Geografia	Geografia, pluralidades culturais, gênero e sexualidade (60h) – DCG	2019
História	Nenhuma disciplina	2018
Letras (espanhol e literaturas de língua espanhola – noturno)	Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – Obrigatória	2019
Letras (inglês e literaturas de língua inglesa)	- Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – Obrigatória	2020
Letras (português e literaturas de língua portuguesa)	- Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – Obrigatória	2020
Matemática diurno	- Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – Obrigatória	2019
Matemática noturno	- Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – Obrigatória	2019

Música	Nenhuma disciplina	2020
Pedagogia diurno	- Direitos Humanos e Gênero (30h) Obrigatória	2019
Pedagogia noturno	- Direitos Humanos e Gênero (30h) Obrigatória	2019
PEG - Programa especial de graduação (formação de professores para a educação profissional)	Nenhuma disciplina	2015
Química	- Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – Obrigatória	2019
Teatro	Nenhuma disciplina	2009
Ciências Biológicas Campus/PM	- Tópicos Transversais Para a Formação Docente II (30h) – Obrigatória	2019

Fonte: Autoras, adaptado do Site: <<https://www.ufsm.br/ementario>>.

Desse modo, após a análise das estruturas curriculares dos cursos, pode-se perceber mudanças relacionadas à inserção de disciplinas tematizado as questões de diversidade de gênero e sexual. O comparativo demonstrado entre os Quadros 1 e 2 mostra que os cursos de licenciatura que contemplavam em seus currículos a discussão sobre as diversidades e gênero passou de 10 cursos, em 2017, para 17 cursos em 2021. Note-se que o total de disciplinas ofertadas nas licenciaturas que tematizam as diversidades de gênero e sexualidade passou de 13 em 2017 para 26 em 2020.

Destaca-se a criação nos cursos da área das ciências da natureza e exatas (Química, Física e Matemática) da disciplina intitulada “Tópicos Transversais Para a Formação Docente II”, abrangendo as discussões sobre os temas de: educação ambiental, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa. Disciplina essa que perpassa outros currículos de cursos para além da área das Ciências Naturais e Exatas, como também nos cursos de Letras (Inglês, Espanhol e Português), Educação Física, Educação Especial e Ciências Sociais.

Observa-se que cursos como Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial ampliam a discussão dos temas com a criação da disciplina: “Direitos Humanos e Gênero”. Na disciplina de “Direitos Humanos e Gênero”, são contempladas a discussão sobre a trajetória dos direitos humanos; o conhecimento dos direitos humanos como um processo fundamental na discussão sobre a educação norteadas pelas políticas atuais de inclusão em todos os níveis do processo educativo; o estudo das teorias feministas e de gênero; e o estudo da perspectiva inclusiva sobre as questões de gênero, classe, etnia e raça.

### **Conclusão**

Somos professoras e pesquisadoras da área da educação e como formadoras, vimos há muitos anos, realizando nossos projetos de pesquisa, ensino e extensão numa parceria com as escolas das redes públicas e privadas de ensino. Somos, muitas vezes, questionadas de que determinados saberes e disposições não são trabalhados, desenvolvidos nos nossos cursos de formação inicial de professores das universidades.

A responsabilidade é dirigida à nós professores formadores, que deveríamos estar promovendo um outro projeto de formação humana, inclusivo, que não continue promovendo as desigualdades estruturais desse país. Nesse movimento, o imaginário instituído encontra seu alicerce no conservadorismo e muitos obstáculos na nossa formação como pessoas e como formadores de professores. Somos formados em instituições públicas com pouca ou nenhuma presença de professores (as) negros (as) e, assim como de professores transgêneros, vemos que esses sujeitos não entraram ainda no cenário acadêmico, aos poucos começam a construir seus espaços de pesquisa e ensino.

As Diretrizes (2015), tanto no seu contexto de produção, quanto no seu texto e nos desdobramentos locais representa um movimento inclusivo, construída por coletivos, por movimentos de professores e entidades que visualizam um projeto de formação que sequer o Brasil ainda enfrentou com audácia, com outro imaginário com relação a pauta das diversidades socioculturais. Não desejamos ser responsabilizados por continuar invisibilizando nossos povos e culturas ancestrais e, nem mesmo, as diversidades instituídas e instituintes na sociedade contemporânea. Por isso, o que visualizamos na análise documental dos cursos de licenciaturas de uma universidade federal é que a interlocução com as Diretrizes do ano de 2015 foi acionada e gerou ações locais que atingem os desenhos curriculares, que provocam a formação docente para a ampliação de imaginários e de

repertórios biográficos na construção de uma sociedade democrática.

## Referências

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRANCHER, Vantoir Roberto e OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **(Re)simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores.** In: BRANCHER, Vantoir Roberto e OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Orgs.) **Formação de Professores em tempos de incerteza.** Imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão.** Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:**

- pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, Christina Vargas Miranda; SILVEIRA, Hélder Eterno da. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015**. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 141-156, mai./ago, 2018.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado**. Tradução Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. **El Imaginario Social Instituyente**. Zona Erógena. Nº 35. 1997.
- DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. 1ª publicação na Grã Bretanha. The Women's Press, Ltda. 1982.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. – São Paulo: n-1 edições, 2017.
- SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil A herança histórica**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 08/09/2020.
- SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês; Tradução da versão francesa por Guacira Lopes Louro. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.
- UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. -- Brasília : UNESCO, 2013.

Enviado em janeiro de 2021  
Aprovado em fevereiro de 2021

Informações do(a)(s) autor(a)(es)

Nome do autor: Gabriella Eldereti Machado

Afiliação institucional: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

E-mail: [gabriellaeldereti@gmail.com](mailto:gabriellaeldereti@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5908-4753>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5628308415823159>

Nome do autor: Andréa Becker Narvaes

Afiliação institucional: Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

E-mail: [deianarvaes@gmail.com](mailto:deianarvaes@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0938-2960>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0043376390965232>

Nome do autor: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Afiliação institucional: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

E-mail: [vfortesdeoliveira@gmail.com](mailto:vfortesdeoliveira@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8295-1007>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628223248832085>