

Políticas curriculares e discussões sobre gênero e sexualidades na formação inicial de professores

Curriculum policies and discussions about gender and sexualities in initial teachers education

Políticas curriculares y discusiones sobre género y sexualidades en la formación inicial docente

Recebido: 09/09/2022 | Revisado: 18/09/2022 | Aceitado: 19/09/2022 | Publicado: 27/09/2022

Daiana Godinho Martins Correia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5533-8138>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: daiana.mcorreia@gmail.com

Andréa Forgiarini Cecchin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6945-9731>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: andrea.cecchin@ufsm.br

Resumo

O artigo apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Objetivou entender como estudantes de cursos de licenciaturas da instituição compreendem gênero e sexualidades, considerando sua atuação como futuros/as docentes. Fundamentada numa abordagem qualitativa, utilizou questionário *on-line* para coleta de dados, distribuído aos/as discentes participantes dos programas PIBID e Residência Pedagógica dos cursos de licenciatura da UFSM. Para compreensão dos dados optou-se pela Análise do Discurso da qual elencou-se alguns elementos para análise: os discursos produzidos pelos PPC's das licenciaturas; os discursos presentes nas falas dos sujeitos quanto a relevância da temática para a atuação docente, e, também, a relação entre a formação e a prática em contextos educativos. Percebeu-se que, apesar de algumas licenciaturas proporem disciplinas sobre a temática em seus currículos, há lacunas na formação. É preciso considerar a relevância da inserção da temática para a promoção de sujeitos críticos, que buscam por equidade e livres de preconceitos.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Formação docente; Políticas curriculares.

Abstract

The article presents results of research developed in the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management at UFSM. It aimed to understand how students of the institution's undergraduate courses understand gender and sexualities, considering their role as future teachers. Based on a qualitative approach, an online questionnaire was used to collect data, distributed to students participating in the PIBID and Pedagogical Residency programs of the UFSM degree courses. To understand the data, Discourse Analysis was chosen, from which some elements were listed for analysis: the discourses produced by the PPC's of the degrees; the speeches present in the speeches of the subjects regarding the relevance of the theme for the teaching performance, and also the relationship between training and practice in educational contexts. It was noticed that, despite some degrees offering courses on the subject in their curricula, there are gaps in training. It is necessary to consider the relevance of inserting the theme for the promotion of critical subjects, who seek equity and free from prejudice.

Keywords: Gender; Sexuality; Teacher training; Curriculum policies.

Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación desarrollada en el Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Gestión Educativa de la UFSM. Tuvo como objetivo comprender cómo los estudiantes de los cursos de graduación de la institución comprenden el género y las sexualidades, considerando su papel como futuros docentes. Con base en un abordaje cualitativo, se utilizó un cuestionario en línea para la recolección de datos, distribuido a los estudiantes participantes de los programas PIBID y Residencia Pedagógica de las carreras de grado de la UFSM. Para la comprensión de los datos se optó por el Análisis del Discurso, a partir del cual se enumeraron algunos elementos para el análisis: los discursos producidos por los PPC's de las carreras; los discursos presentes en los discursos de los sujetos en cuanto a la relevancia del tema para el desempeño docente, y también la relación entre formación y práctica en contextos educativos. Se notó que, a pesar de que algunas carreras ofrecen cursos sobre el tema en sus planes de estudio, existen vacíos en la formación. Es necesario considerar la pertinencia de insertar la temática para la promoción de sujetos críticos, que busquen equidad y libres de prejuicios.

Palabras clave: Género; Sexualidad; Formación de profesores; Políticas curriculares.

1. Introdução

A cada dia, diálogos acerca de identidades de gênero e orientações sexuais têm despontado com mais frequência nos ambientes educacionais. Entretanto, poucos/as profissionais da educação sentem-se realmente preparados para tratar sobre esses assuntos em sala de aula. Falar sobre isso é atentar sobre toda uma estrutura social fortemente mantida, inclusive através de nosso sistema educacional.

Embora, entenda-se que é no convívio escolar que construímos nossas identidades sociais e estabelecemos as relações com o mundo, não podemos esquecer que os planejamentos e atividades desenvolvidas são atravessadas por valores morais, crenças e verdades de cada sujeito. Esse movimento recria os modelos e padrões constituídos socialmente ao longo da história. Não obstante, ela não está dissociada da família e cumpre, com esta, a função de educar e formar sujeitos capazes de atuarem integralmente na sociedade.

Contudo, quando falamos em questões relacionadas a identidades de gênero e orientação sexual a conversa é um pouco diferente, existem pressões externas às escolas, para que estes assuntos não sejam tratados. Há todo um legado cultural que prima pelo silenciamento dessas discussões fora do ambiente familiar, sugerindo que apenas nesses locais se deve falar sobre o assunto.

Segundo a professora e pesquisadora Toscano (2000), apesar dos docentes assumirem um compromisso com a modernidade e a democracia, ainda são fortes reprodutores de padrões tradicionais e conservadores. Entendemos que a reprodução desses padrões vem desde sua formação inicial, na qual em sua grande maioria, o assunto não era abordado.

O artigo em questão é a apresentação da pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria, e recebeu como título: “Formação docente em cursos de licenciatura da UFSM: sobre políticas curriculares e discussões de gênero e de sexualidades”.

Esta, por sua vez, surgiu pelas inquietações de uma das pesquisadoras enquanto professora de Língua Portuguesa de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e também pela preocupação com a ausência da discussão e inserção do tema no currículo de formação inicial. Teve como objetivo principal entender como os/as estudantes de cursos de formação inicial docente da UFSM, compreendem as questões de identidades de gênero e orientações sexuais, tendo em vista sua atuação como futuros/as docentes.

Ao analisarmos as políticas públicas que tratam sobre a inserção da temática na escola ou na formação de professores, percebemos o quanto caminhamos lentamente em relação a isso. As primeiras manifestações de políticas são oriundas dos Direitos Humanos e do campo da saúde, foram se reorganizando até que contemplaram a área da Educação. Então, surgiu uma preocupação maior do governo para que se tratassem do assunto tanto na formação inicial docente como nas escolas. Cabe salientar que nenhuma política pública é desassociada de valor, conforme Silva e Nunes (2020, n.p.) “tem-se a intencionalidade como um dos elementos principais que as caracterizam, ou seja, não há ação política desinteressada, haja vista todas estarem relacionadas à identidade e aos interesses do poder estatal.”

Percebemos que, embora as referências ao tema estivessem ocorrendo no mundo todo, no Brasil essa inclusão nas políticas públicas é recente. Segundo Viana (2012, p. 130) “a discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar é antiga, mas o mesmo não se pode dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação”, e muito menos se falamos em reconhecer as identidades de gênero e sexualidades. Com isso, foi no governo FHC¹, a partir de pressões exteriores dos movimentos feministas, que se iniciou no Brasil uma agenda que buscasse evidenciar o assunto. E, foi, neste contexto que se instaurou os processos de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os PCNs (Viana, 2012, p. 131).

¹ Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso – primeiro mandato entre os anos de 95 a 99, segundo mandato entre 2000 e 2003.

Essas discussões avançaram mesmo a partir dos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, no qual a partir da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foram criados programas que dessem conta de instruir profissionais e buscar minimizar as ocorrências de violência oriundas de preconceito. O *Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT² e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH)*, lançado em 2004 foi um deles e buscava “promover a cidadania gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (Brasil, 2004, p. 11).

O programa, entre outros lançados durante a mesma gestão, tinha por intuito levar informação e formação sobre como avançavam no mundo os estudos sobre o assunto. Na tentativa de minimizar situações de preconceito e violência nas escolas e por consequência na sociedade como um todo.

Todavia, em 2011 o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) começou a ser discutido, e se removeu da pauta, a partir da intervenção de grupos sociais ultraconservadores, a ênfase a promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, substituindo por promoção da “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 22). Retirou-se do foco a discussão explícita sobre gêneros nas dependências escolares, fazendo com que muitas escolas e professores/as se sentissem à vontade para nem mesmo tocar no assunto em sala de aula, um retrocesso em relação a essas políticas.

Em nossa análise, um dos fatos que pode ter causado esta reação foi porque, em 2011, o governo federal lançou, em corroboração ao *Brasil sem Homofobia*, um kit composto por diversos materiais (livros, cadernos, cartazes, banners) para combater a homofobia nas escolas. Esse kit fazia parte do *Projeto Escola Sem Homofobia*, lançado por Fernando Haddad ministro da educação. Foi a partir deste material, taxado por grupos ultraconservadores como *Kit Gay*, considerado como um incentivador a práticas homossexuais nas escolas, que esses grupos ganharam espaço nas discussões sobre a temática na tentativa, na visão deles, de garantir o bem-estar e a proteção das famílias tradicionais.

A contraponto dos PNE's temos a Resolução CNE/CP 02/2015 deliberando sobre a inserção das discussões sobre o tema nos currículos de formação inicial de professores. No capítulo 5, a mesma dispõe que:

2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo 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, *grifo nosso*).

Ao salientar a importância do assunto na formação de futuros/as profissionais docentes, respaldam a tentativa de corroborar com a prevenção e diminuição dos preconceitos oriundos de discriminação a partir das identidades de gênero e orientações sexuais. Assim, em relação às políticas educacionais brasileiras, é possível afirmar que as diretrizes de 2015, que regulamentavam o ensino superior, vislumbraram uma última investida da inserção da discussão dessas temáticas na formação docente e conseqüentemente no contexto escolar.

Contudo, desde 2015 observamos um movimento para a formação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem sua fundamentação nos PCNs. A princípio, se propôs que a Base seria construída coletivamente, com discussões acerca da mesma em todo o território nacional, em diversos espaços educacionais e de formação profissional. Todavia, verificamos que, embora tenhamos caminhado em termos de políticas públicas em relação à temática, o Conselho

² Sigla utilizada pelo documento. (Brasil, 2004).

Nacional de Educação, através da bancada evangélica³, retirou da nova Base, aprovada em 2018, os termos gênero e orientação sexual, justificando que os mesmos são de ordem da família e não da escola.

Numa perspectiva global, ao analisarmos diretrizes internacionais, as políticas públicas brasileiras parecem caminhar na contramão. Olhamos, especificamente a Agenda 2030, que surge a partir da reunião dos 193 Estados-membros da Organização da Nações Unidas (ONU) no qual entendem que erradicar a pobreza é uma necessidade de ordem mundial. Comprometem-se a mudar essa realidade a partir de medidas dispostas em um plano de ação universal dividido em três esferas: social, econômico e ambiental. O mesmo está composto por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com 169 metas a serem alcançadas pelos países pactuantes até 2030 (ONU, 2015).

A Agenda 2030, mais precisamente os ODS, não tratam apenas da erradicação da pobreza, mas também, de problemas comuns ao enfrentamento a desigualdades sociais e promoção de direitos a todos. Sobre a questão vislumbramos o ODS 5 - Igualdade de Gênero, que busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar as mulheres e meninas (ONU, 2018). Entre suas metas estão: acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres, eliminar as formas de violência contra a mulher nas esferas públicas e privadas, garantir a participação plena e efetiva das mulheres na vida política, econômica e pública, adotar e fortalecer políticas que assegurem direitos de reprodução, igualdade de gênero e empoderamento das mulheres (ONU, 2018).

Enquanto isso, no Brasil, observamos a aprovação da BNCC (com a exclusão dos termos gênero e a menção a orientação e educação sexual) e, concomitante a ela, a Resolução CNE/CP 02/2019. Esta institui uma readequação curricular para os cursos de formação inicial docente com base nas diretrizes propostas na base, o BNC – Formação. Revoga a Resolução 02/2015 que buscava a inserção de temas vinculados aos direitos humanos, a identidades de gênero e orientação sexual, e retira da sua pauta essas temáticas.

2. Metodologia

Como buscávamos explicar um fenômeno que estava ocorrendo em um determinado contexto, a abordagem de pesquisa escolhida foi a qualitativa, afinal, a mesma abarca “[...] valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos” (Minayo, 2007, p. 134). Consideramos, portanto, que seria a mais adequada para responder os objetivos desta pesquisa.

O *locus* escolhido para a investigação foi a Universidade Federal de Santa Maria, instituição que promove cursos de formação inicial e que também abarca o programa de pós-graduação ao qual a pesquisa está vinculada. A universidade possui sede central em Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul, e conta com mais três campi fora da sede: um em Frederico Westphalen, um em Palmeira das Missões, outro em Cachoeira do Sul (UFSM, site institucional).

Podemos considerar a UFSM como uma das maiores instituições públicas do país, seja pelo número de cursos, docentes/discentes, seja pela extensão territorial que ocupa. A mesma abarca 46 cursos de graduação, divididos em diversas áreas do conhecimento. Nas licenciaturas, observamos, 23 cursos, entre eles: Artes Visuais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Geografia e Pedagogia, cursos que emergiram com a coleta de dados. No ano de 2020, a instituição abrigou, nos cursos de licenciatura, 3309 acadêmicos/as.

Para compor o *corpus* desta pesquisa, solicitamos que discentes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica respondessem a um questionário *on-line*, elaborado com questões abertas e fechadas. Optamos por estes sujeitos, por considerar que eles já estariam em contato com a sala de aula, e então, aptos a responderem de forma sensível as questões referentes ao trabalho docente e as dificuldades que podem ou não

³ Nome pelo qual ficou conhecido popularmente o grupo político de extrema direita, ultraconservador, composto majoritariamente por evangélicos.

ser encontradas em sua prática diária. Como corroboram Araújo e Souza (2009) em cursos de licenciatura os momentos de práticas de ensino são fundamentais para que haja a unificação entre teoria e prática.

Em um universo de aproximadamente 500 acadêmicos inscritos no PIBID e no Residência Pedagógica da UFSM, responderam ao questionário 34 discentes. Obtivemos um *corpus* capaz de responder as inquietações que originaram esta pesquisa.

Para a análise dos dados, buscou-se fundamentar na Análise do Discurso (AD), segundo Orlandi (2007a, p. 15) a palavra discurso “[...] tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Com isso, este trabalho está organizado de modo a demonstrar os discursos presentes nos cursos, bem como, as percepções dos participantes e, também, dialogar com os marcos teóricos tomados por base deste estudo.

3. Resultados e Discussão

As discussões sobre identidades de gênero e orientação sexual estão presentes na vida cotidiana de cada um. Observamos essas questões na mídia televisiva, nos jornais e, também, nos espaços educacionais. Cabe refletir que se faz necessário a inclusão desses assuntos nos currículos e práticas da educação básica, pois, segundo Junqueira (2009) existe hoje uma conscientização do papel das instituições na reprodução de preconceitos, violências e discriminações. No entanto, essa inserção só será possível se os cursos de formação inicial docente trouxerem o tema em seus currículos.

Pensamos na importância da formação docente para que a partir disso possamos construir espaços escolares capazes de refletir sobre a individualidade de cada um, respeitando cada indivíduo como único. Conforme Schwartz, Vieira e Abrão (2020) o professor/a é peça fundamental nesta engrenagem, o cuidado para com sua formação é o que proverá qualidade na educação.

Lembramos que toda construção curricular perpassa por ideais culturais, sociais, políticos das pessoas envolvidas no seu processo de elaboração e, também, da entidade responsável por esta formação. Entendemos, portanto, que a UFSM enquanto entidade formadora abarca em seus currículos os ideais que acredita serem fundamentais para que os profissionais por ela formados sejam capazes de refletir criticamente sobre seu fazer docente e se garanta a qualidade e a identidade de seu ensino. Como bem argumenta Silva (1999, p. 25) o currículo como prática cultural tem como “um de seus efeitos mais importantes (...) a produção de identidades sociais”.

Ainda é importante lembrar que o currículo traz consigo todos os princípios de uma geração, de uma sociedade tradicional que visa a exclusão das minorias, como corrobora Rios e Dias (2020, n.p.):

os currículos elaborados e executados pelas instituições de ensino estão gerados a partir de numa concepção reprodutora e produtora de permanentes desigualdades, classificando por meio de modelos heteronormativos quem permanece e quem sai. Essas práticas são pautadas em símbolos e códigos, que determina o que cada sujeito pode ou não pode fazer. Determinando o lugar dos meninos e das meninas, dos negros e das negras, dos/as heteros e dos gays, lésbicas, transexuais e travestis e tantas outras diferenças.

Antes de buscarmos por disciplinas que trouxessem a temática da pesquisa nos currículos dos cursos, fizemos uma exploração no documento como um todo, na tentativa de encontrar alguma referência direta ou indireta, que fosse relevante acerca do tema. Com isso, foram analisados os seguintes itens de cada PPC: a apresentação, a justificativa, os objetivos e o perfil desejado do formando. Apenas dois, Dança e Pedagogia, traziam em seus textos orientações sobre a temática, visando o desenvolvimento do respeito a diversidade racial, de gênero e sexual.

Vislumbramos na análise desses documentos que essas discussões ficam subentendidas nos discursos dos PPC's, aparecendo muitas vezes como questões relacionadas as diversidades ou ainda as diferenças. Ressaltamos que, como salienta

Orlandi (2007b), o silenciamento também é uma forma de discurso, afinal, perpassa pelas escolhas pessoais das pessoas envolvidas nesse contexto em não falar sobre o assunto.

Analisando o PPC de Licenciatura em Pedagogia, no item “perfil desejado do/a formando/a” observamos que o curso espera que o sujeito formado seja capaz de demonstrar a consciência da diversidade, e, principalmente, respeitar as diferenças. Porém, outro fator a ser analisado é a escolha lexical realizada pelos organizadores do PPC de Pedagogia, utilizaram o vocábulo **escolhas** (sexuais) para se referir a orientação sexual. É interessante olhar para essa preferência de discurso, pois, afinal, os documentos oficiais/governamentais que trazem ou traziam essas temáticas são bem enfáticos em dizer que:

O termo orientação sexual veio substituir a noção de *opção sexual*, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou **escolha** consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica (Brasil, 2007, p. 17. *Grifo nosso*).

A introdução da temática é fundamental para que escolhas discursivas como está não apareçam em documentos oficiais das instituições. Afinal, essa linguagem por si, já corrobora com o preconceito, salientando que foi uma opção a sua sexualidade.

Ainda, observamos que apenas o curso de Geografia, não possui em sua matriz curricular disciplinas relacionadas ao tema. Todos os outros apresentam ao menos uma disciplina, obrigatória ou complementar, que vise trabalhar as relações gênero e sexualidades na escola. Sobre isso, voltamos ao que diz Rios e Dias (2020, n.p.) “quando a formação docente desconsidera, invisibiliza e silencia as questões inerentes as diferenças que coexistem nas instituições de ensino acabam por desestabilizar os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, apto a conduzir processos que suscitem a transformação social, que tenham por base a respeito às diferenças.

Com isso, o que percebemos é que embora os cursos apresentem o assunto, o mesmo fica centrado nos estudos feministas e em entender as legislações que tratam sobre a inclusão dessas questões nos currículos da educação básica. Não que isso não seja importante, mas, caberia a esses cursos refletirem uma formação que vise as subjetividades dos sujeitos e as possíveis situações que podem ocorrer durante a prática docente.

Na tentativa de entendermos como os espaços de formação inicial deveriam trazer/trabalhar ou ainda formar sobre o assunto, questionamos os/as estudantes que serviram de *corpus* para a pesquisa. A finalidade era investigar sobre a relevância do tema, tanto na sociedade quanto para sua formação e atuação enquanto docentes.

Estes quando questionados se a questão é relevante para ser tratada na sociedade atual, entendem, em sua maioria, que sim, é importante para que se busquem formas de banir o preconceito, diminuir as desigualdades sociais, ou ainda, desmistificar os tabus que existem em torno do assunto. Argumentam que: “*Sim, porque acredito que essa temática ainda seja pouco comentada e proposta em discussões em nossa Sociedade, ao mesmo tempo, que é urgente a discussão desta.*” (*Acad 18, grifo nosso*).

Interessante analisar aqui que *Acad 18* é vinculado/a ao curso de Educação Especial que oferece uma disciplina sobre o tema já no primeiro semestre do curso. Com isso, entendemos que independentemente do período a que esteja vinculado/a, já ouviu falar sobre isso dentro do seu ambiente de formação, o que corrobora com o fato de expressar sobre a importância do mesmo, no âmbito social. Portanto, como salientam Leão e Ribeiro (2013) todo/a profissional docente necessita ter acesso ao conhecimento o que resultará em reflexões acerca da sua atuação pedagógica.

Embora, todas essas informações não estejam expressas diretamente na fala descritas do/a acadêmico/a, estão inseridas nela, afinal, nossos discursos são atravessados por tudo que vivenciamos. De acordo com Cruz (2015) analisar as falas, os discursos é também perceber o que os torna possíveis.

Ainda sobre a relevância do tema, percebemos uma resposta que se diferenciava das demais e nos chamou atenção. Notamos que o/a acadêmico/a responsável por ela está vinculado/a ao curso de Geografia, único em que não consta nenhuma referência ao tema em seu PPC. Não há nele nenhuma disciplina nem obrigatória, nem optativa e em nenhum momento do documento se faz referência a uma formação voltada para o respeito a diversidade.

E embora o/a acadêmico/a esteja em seu quarto semestre e já atuante em sala de aula, sua posição quando questionado/a sobre a relevância da temática é de que: *“Não, acredito que cada um tenha seu posicionamento e escolha a respeito, logo não precisa ser extremamente debatido. Cada um escolhe seu ponto de vista e se posiciona conforme.”* (Acad 23).

Obviamente, o discurso acima é atravessado por inúmeras situações cotidianas, vivências familiares e práticas culturais. No entanto, percebemos aqui que, embora a temática esteja disseminada pela sociedade como um todo, o silenciamento que observamos no currículo do curso muito tem responsabilidade sobre ele. Afinal, se ele não traz para a discussão essas questões, não podemos esperar que os/as egressos/as desta formação entendam a importância delas.

Peculiar essa posição do curso de Geografia, pois, cabe em seus estudos questões políticas-identitárias, formação de sociedade. Conteúdos que, também, perpassam as relações de identidades de gênero e orientação sexual, afinal, fazem parte dos processos sociais.

Ainda, o/a mesmo/a acadêmico/a quando questionado/a se o conhecimento sobre a questão da pesquisa agregaria algo em sua formação docente, salienta que: *“Não, pois acredito que ter respeito e empatia já é o bastante para ter um bom diálogo.”* (Acad 23)

Contudo, notamos no entorno social que respeito e empatia não bastam, pois ainda vivenciamos situações de extrema violência relacionadas as identidades de gênero e, também, a orientação sexual. Como bem apresenta Mott et al. (2017) o Brasil é um dos países em que mais se registram crimes contra LGBTQIA+ no mundo, e, também, um dos países onde mais se registra violências contra a mulher.

Interessante perceber que, embora o/a estudante acredite que não faça diferença estas discussões em sua formação, observamos nos anos de 2020 e 2021 um aumento substancial no número de registros de violência contra a mulher e LGBTQIA+. Considerando que aulas presenciais foram suspensas e nem todos têm acesso ao ensino remoto, refletimos que a ausência dessas interlocuções nos ambientes educacionais e o confinamento contribuíram para que esse número aumentasse. Como corrobora Freire et al (2020, p.7) *“O isolamento social obrigatório, além de ser responsável por essas mulheres estarem constantemente próximas de seus agressores, impossibilita que essas vítimas tenham acesso físico a delegacias, hospitais e locais de apoio”*.

Sobre a mesma questão, todos os/as outros/as acadêmicos garantem que é de suma importância, principalmente, para que tenham clareza em sua prática na hora de tratar sobre em sala de aula. Ademais, salientam que *“todo conhecimento é bem-vindo”*, *“seremos profissionais melhores”*.

Não obstante, o que mais chama a atenção é uma repetida frase que aparece na maioria dos discursos que enquanto docente devemos *“saber respeitar as escolhas de cada um”*.

Mais uma vez a palavra “escolha” aparece relacionada a ideia de gênero e sexualidades o que nos representa que faltam estudos e discussões sobre isso na formação desses/as futuros/as profissionais. Pois, consta em diversos documentos governamentais como em Brasil (2007) a prescrição por não tratarmos as questões relacionada ao tema como escolhas, de modo que, estaríamos trazendo uma ideia de que aquele sujeito escolheu ser assim, intensificando discursos de discriminação. Afinal, se pensarmos dessa forma, quem opta/escolhe por ser diferente do que seria socialmente considerado normal, está infringindo as regras e deverá arcar com isso.

Olhando com atenção para as falas dos sujeitos, percebemos que, em quase totalidade, esses futuros/as docentes acreditam ser relevante existir em todo curso de licenciatura disciplinas que trouxessem a temática de forma ampla, discutindo as Políticas Públicas e, também, os possíveis enfrentamentos que terão em sala de aula. Como uma forma de conseguirem exercer seu fazer docente, livres de preconceitos e aptos a terem uma melhor desenvoltura frente as adversidades que possam aparecer em suas práticas.

Outro discurso que emergiu neste item foi sobre o papel da família neste contexto. Questionamos os participantes se acreditavam que o tema devesse ser tratado somente em família, pois, segundo Cerdera (2017, p. 3) “assistimos a um embate entre aqueles que defendem a inclusão da temática de gênero nas salas de aula e outros que têm a certeza de que a escola não deveria levantar essas discussões por acreditarem que esse debate pode “ferir as bases da família tradicional”.

Atentamos que, em sua maioria, as respostas a esse questionamento foram negativas, afinal, os/as acadêmicos/as entendem que essas discussões atravessam a sociedade como um todo, portanto devem ser tratadas no ambiente escolar, não só em conjunto com a família, mas prioritariamente, como podemos observar: “*É um tema que deve ser discutido em diferentes ambientes, não somente em família, muitas vezes a família nem toca nesse assunto.*” (Acad 27).

Todavia, voltamos a argumentar: para que as intervenções que ocorram nas escolas em relação ao tema sejam efetivas, desprovidas de preconceito, deverá se investir em uma formação profissional que vise estar em consonância com os direitos humanos, que busque uma formação docente integral, capaz de refletir continuamente sobre sua prática. Não limitado a conteúdos, mas um/a profissional que possua as qualidades necessárias para atuar de forma a entender e respeitar os processos que constroem as identidades de cada ser. Pois a escola, segundo Cerdera (2017, p. 5-6) é o local onde ocorre “processos de violência simbólica, silenciamento e exclusão”.

Observamos que muitos futuros/as profissionais docentes acreditam que nem sempre a família consegue dar conta de entender conceitos que são tidos como fora da normalidade, não sabendo lidar com esses sujeitos, promovendo situações de violência: “*Muitas vezes essas pessoas não são respeitadas dentro de casa, os pais não sabem lidar e acabam expulsando ou espancando. Então, trabalhar sobretudo em outros ambientes é fundamental.*” (Acad 30).

Sim, de fato muitos processos de violência começam nas famílias, como bem frisa Mott et al. (2017) é nesses espaços que LGBTQIA+ estão mais vulneráveis e, por isso, mais passíveis de violência. Reforça dizendo que a maioria dos casos de violência física acontece dentro dos lares, a falta de informação, portanto, é o maior responsável, fazendo com que os próprios pais e cuidadores cometam atos de agressões físicas e verbais contra os/as seus/as familiares.

Um dado interessante nessa relação escola e família é que, como bem diz Cerdera (2017), existem sim, aqueles que defendem que as discussões acerca das identidades de gênero e orientação sexual devam ficar no plano da família. Embora não tenhamos tido nenhuma resposta que afirmasse pontualmente que as discussões não devam chegar à escola, obtivemos discursos que circundam essas proposições, como podemos observar na fala de dois acadêmicos(as):

“A família e a base de toda a criança e esses temas devem ser trabalhados na família sim” (Acad 29)

*“Acredito que é um tema que Pode ser falado em vários ambientes, mas de como qualquer tema que envolva a **opinião pessoal nunca deve forçado**. Logo abordar na escola pode envolver exposição e acabar forçando um diálogo improdutivo.”* (Acad 23, grifo nosso)

Na fala do/a Acad 29 podemos analisar que o/a estudante está implicado/a em afirmar que a família é a base de tudo, e que a temática deverá ser tratada dentro das famílias também, não deixando claro se considera errado ou não essas discussões na escola. Já na fala do/a Acad 23 observamos que ele/a considera que assuntos referentes a temática devam ser tratados em qualquer lugar, porém, sinaliza que o mesmo se encontra na esfera do pessoal, e que a escola, poderá intervir de forma negativa.

O que gostaríamos de frisar desses dois discursos é que eles estão ligados a um/a estudante do segundo semestre de Pedagogia (*Acad 29*) e *Acad 23*, como já identificamos anteriormente, vinculado/a ao curso de Geografia. Como o curso de Pedagogia oferece uma disciplina sobre o tema apenas no quinto semestre, esse/a o/a acadêmico/ ainda não passou por uma intervenção formativa sobre o assunto. Não obstante, o/a *Acad 23* é vinculado ao curso de licenciatura em Geografia, que não trata da temática em nenhum momento da formação docente. Inferimos que a ausência de diálogos sobre essas questões durante a formação destes/as acadêmicos/as favorece para que esse tipo de discurso apareça.

O fato é que não há como fugir disso em sala de aula, como atesta Louro (2001), quando a temática atravessa os espaços escolares deverá ser tratada, e ela atravessa a todo o tempo, pois faz parte da essência humana. Como bem lembra Figueiró (2006), é papel docente e

[...] é função da escola, também, ensinar sobre sexualidade para os alunos, não porque os pais, na maioria das vezes, não sabem fazê-lo (*sic*); não apenas porque existem problemas sociais ligados à vivência da sexualidade, como gravidez na adolescência e contaminação por DST e Aids; mas, sobretudo, porque é função da escola como parte do processo de formação integral do educando (Figueiró, 2006, p. 18).

Sobretudo devemos pensar que a única maneira de criarmos um diálogo improdutivo a respeito do tema é na ausência de formação adequada para tratar sobre estas questões.

Percebemos que a maioria dos/as acadêmicos/as considera relevante a inserção da temática em seus currículos, pois acreditam que a escola também é lugar para falar sobre isso. Notamos em seus discursos, que há neles/as uma preocupação em relação a falta de informação das famílias, o que gera processos de discriminação e violência dentro delas. Local em que deveríamos nos sentirmos em segurança. Como salienta *Acad 4*, a “*Majoria dos casos de abuso é dentro da família*”.

Notável perceber que os/as acadêmicos/as que serviram de sujeitos para esta pesquisa, pensam nessas questões e acreditam na relevância das mesmas para a contribuição em sua formação profissional. No intuito de falarmos sobre elas, na tentativa de desmistificar conceitos e pré-conceitos que se estabeleceram ao longo dos anos.

4. Conclusão

Tratar de políticas públicas é um tema bastante complexo e que pode ser analisado em variados aspectos. O momento sócio-histórico e político em que é analisada, também impacta diretamente, pois o que se observa atualmente é que a cada dia políticas públicas são implementadas e outras são modificadas, fazendo surgir questionamentos e inseguranças quanto aos rumos das políticas sociais como um todo. Isso gera um sentimento de incerteza ainda maior quando se está tratando de políticas públicas que buscam a inclusão de uma temática bastante emergente em nossa sociedade.

Neste estudo, observamos que a maioria dos/as acadêmicos/as de licenciaturas julgam importante que o tema seja inserido em seus contextos de formação inicial, principalmente em tempos como o nosso, em que nos deparamos com situações de extrema violência contra mulheres e LGBTQIA+. Revelam, também, uma preocupação com a intensidade que essas violências ocorrem no âmbito familiar, em sua maioria por falta de informação e preconceito.

Lembramos, que esses acadêmicos/as já estão no contexto escolar, afinal, participam dos programas PIBID e Residência Pedagógica, esse fato corrobora com essas preocupações. Provavelmente, já ouviram ou viveram alguma situação envolvendo essas questões.

Com isso, consideramos de suma importância que tenham uma formação adequada para tratar sobre esses assuntos de forma clara, didática, livre de preconceitos. Afinal, é no ambiente escolar que vivenciamos grande parte de nossa infância e adolescência. É, também, nesse espaço que sofremos os primeiros acontecimentos envolvendo violências de gênero e sexualidades. Por isso, faz-se importante que o tema seja tratado de forma respeitosa, a fim de extinguir essas situações.

No entanto, ao longo das análises, notamos que, embora considerem relevante a inserção desses assuntos em seus currículos, a maioria dos sujeitos desconhecia a existência de disciplina sobre o assunto em seu curso. Isso nos fez refletir que perceberam a urgência da temática, somente ao se deparar com questões sobre ela. Ainda, consideramos que o próprio silenciamento de alguns cursos corrobora para que haja esse esquecimento sobre o tema.

Além disso, compreendemos que aqueles/as acadêmicos/as que foram contemplados com a discussão sobre a temática em sua formação, parecem ter circunscrito a mesma a um universo mais teórico, considerando tanto os discursos, quanto o que está posto nas ementas das disciplinas.

Ao refletir sobre todas essas questões, e na perspectiva do mestrado profissional, percebemos a importância de propormos um curso para os/as acadêmicos/as vinculados aos cursos de licenciaturas, no qual se promoverá diálogos a respeito das políticas públicas que tratam as questões de gênero e sexualidades, bem como, as discussões sobre currículo, os conceitos de gênero, sexualidade e corpo nas teorias contemporâneas. Pensar sobre a construção sociocultural das relações de gênero na interface com a educação.

Contudo, cabe dizer que ainda temos um longo caminho pela frente para que possamos inserir as discussões sobre identidades de gênero e orientação sexual no currículo da formação inicial e com isso contemplar na educação básica, a fim de promover que todas e todos sejam incluídos e capazes de cumprir com seu papel social de futuros/as docentes críticos, reflexivos, desprovidos de preconceito e que possam ser reprodutores de respeito em sua prática.

Referências

- Araújo, M. I. O., Souza, J. F. de. (2009). A prática de ensino no processo de formação profissional do professor de Biologia. *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7., Florianópolis. Atas. <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/1098.pdf>>
- Brasil. (1996). *Lei n. 9394, de 20 de dezembro*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/lein9394.gov>>
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual*, 10(2). <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro101.pdf>
- Brasil. (2004). *Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf
- Brasil. (2007). *Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/GENERO_DIVERSIDADE_SEXUAL_NA_ESCOLA.pdf
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Recurso eletrônico: Lei n. 13.005, de 25 de junho, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Edições Câmara. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Brasil. (2015). *Resolução nº 2*. 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. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Cerdera, C. P. (2017). Gênero e sexualidade na escola: O colégio Pedro II e a construção de uma cultura de direitos. *Seminário Internacional fazendo gênero*. Anais. http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499433685_ARQUIVO_FazendoGeneroTextocompletoCristianeCerdera.pdf
- Cruz, E. (2015). *Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes*. Mestrado. Dissertação. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3641?show=full>
- Figueiró, M.N.D. (2006). Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, 7(1). <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323/1132>>
- Freire, C. H. et al. (2020). O impacto da COVID-19 na exacerbação dos casos de violência contra a mulher: reflexão à luz da literatura. *R. bras. Qual. Vida*, Ponta Grossa, 12(4), e12989.
- Junqueira, R.D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. file:///C:/Users/INTEL/Downloads/diversidade.pdf
- Leão, A. M de C., Ribeiro, P. R. M. (2013). Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(3), 609-638.
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.* 9(2), 541-553.

- Minayo, M. C. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf
- Mott, L.; Michels, E. & Paulinho (2017). GGB- Grupo Gay da Bahia. Mortes Violentas de LGBT no Brasil. *Relatório*. <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio-2017.pdf>
- ONU. (2015). Organização das Nações Unidas. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <<https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>
- ONU. (2018). Organização das Nações Unidas. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>
- Orlandi, E. P. (2007a). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2007b). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp.
- Rios, P., Dias, A. (2020). Currículo, diversidade sexual e de gênero: tecendo reflexões sobre a formação docente. *Research, Society and Development*, 9, e1999107573. 10.33448/rsd-v9i10.7573.
- Silva, T.T. (1999). *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, J. M. N., Nunes, V. G. C. Continuing teacher education: an analysis based on the National Education Guidelines and Bases Law (LDB/1996) and the National Curricular Guidelines for the Initial and Continuing Education of Basic Education Teachers (Resolution CNE-CP 2/2015). *Research, Society and Development*, 9(8), e353985150, 2020.
- Schwartz, S., Vieira, M. A., & Abrão, R. K. (2022). A look at the new guidelines concerning teacher training. *Research, Society and Development*, 11(7), e24211730087.
- Toscano, M. (2000). *Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador*. Vozes.
- UFSM. (2022). Universidade Federal de Santa Maria. *Site institucional*. <https://www.ufsm.br/institucional/>.
- Vianna, C. (2016). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, 23(2), 127–143.