

CURRÍCULO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Alice de Sousa^{ID¹}, *Jaqueline Pereira de Oliveira*^{ID²}

Resumo

Tendo como foco a problematização da formação docente, este artigo tem por objetivo examinar os currículos dos cursos de licenciatura de três instituições públicas de ensino superior, situadas na cidade de Goiânia, com foco nos temas relacionados às questões de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais e deficiência. A pesquisa foi desenvolvida à luz da abordagem qualitativa utilizando a técnica de análise de conteúdo das ementas das disciplinas presentes nos Projetos Político Pedagógicos de 28 cursos. Os resultados apontam que as licenciaturas não contemplam de forma satisfatória os temas mencionados, podendo inviabilizar o processo de construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade como princípio formativo.

Palavras-chave: educação; diversidade; currículo; formação docente

CURRICULUM, DIVERSITY AND TEACHER TRAINING

Abstract

Focusing on the problematization of teacher training, this article aims to examine the curricula of undergraduate courses at three public higher education institutions located in the city of Goiânia, focusing on themes related to gender and sexuality issues, ethnic-racial relations and disability. The research was conducted using the content analysis technique of the syllabuses of the disciplines present in the Political-Pedagogical Projects of 28 courses. The results indicate that undergraduate courses do not satisfactorily cover the topics, which may make the process of constructing educational practices committed to diversity as a formative principle unfeasible.

Keywords: education, diversity, curriculum, teacher training.

¹Licenciada em Ciências Sociais e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFG.

² Doutora em Ciências Sociais e Docente de Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais e Docente Titular do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFG.



1 Introdução

A educação nunca se constituiu como um ambiente de homogeneidade (Bandeira; Rocha; Déa, 2018, p. 53). Nos muitos níveis que a compõem estão presentes as mais diversas pessoas e identidades, estabelecendo assim um cenário de diversidade que, por sua vez, pode ser compreendida como processo de construção sócio-histórica da diferença (Gomes, 2007).

A presença da diversidade nos diferentes espaços sociais, sobretudo nos escolares, não garante a existência de estratégias que tenham por objetivo desconstruir posturas e ideias que tendem a hierarquizar as diferenças e produzir desigualdades. Para contornar essa realidade, respondendo às novas expectativas sociais, há uma busca por alternativas que possam contribuir para a construção de processos educativos mais justos, democráticos e inclusivos.

Cabe destacar que o caminho para construir disposições comprometidas ética e politicamente com a valorização das diferenças, passa pela constituição de processos educativos pautados pela liberdade e autonomia, tal como nos ensina hooks (2013). Nesse contexto, é necessário pensar na realidade educacional de estudantes que são de alguma forma marginalizados, seja por serem deficientes, racializados/as ou dissidentes dos padrões socioculturais de gênero e sexualidade. Para além das dificuldades geradas pelo sucateamento da educação pública no Brasil, esses/as estudantes precisam lidar também com as violências sofridas por conta de seus marcadores sociais, como capacitismo, racismo, machismo, lgbtfobia, transfobia entre outros, já que as instituições escolares podem reproduzir os conflitos, as contradições e tensões da sociedade mais ampla.

A mudança desse cenário passa pela valorização e reconhecimento das particularidades de cada estudante. Vale destacar aqui mais uma das inúmeras contribuições de bell hooks (2013, p. 18): “qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida”. Tal movimento exige, dentre outras coisas, que os/as profissionais de educação sejam capacitados/as para lidar com a diversidade no espaço escolar, bem como tenham disposição para rever continuamente a estrutura e organização do projeto político-pedagógico, o currículo, as práticas avaliativas, os recursos didáticos, as metodologias e as estratégias de ensino (Glat; Pletsch; Fontes, 2007). Gomes (2005, p. 147) entende que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.



O currículo ganha centralidade nesse debate, pois para que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, é necessário um questionamento sobre “o modo como a escola tem legitimado certos saberes, apagando de sua estrutura curricular ou afastando do seu cotidiano práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos” e, para isso, deve-se investir em processos formativos multiculturalmente orientados (Pansini; Nenevé, 2008). Assim sendo, o currículo formativo dos e das profissionais da educação deve ser revisitado e problematizado, com vistas a contemplar as diversas culturas, saberes e identidades.

Em consonância com esse entendimento, Nilma Lino Gomes (2005), ao tratar dos aspectos ligados ao ensino e ao trato das relações étnico-raciais na escola, aponta a importância da presença de discussões sobre racismo, discriminação racial e preconceito na formação dos/as professores/as. Ao compreender as características específicas do racismo brasileiro, tais profissionais estariam capacitados/as para identificar e combater práticas racistas na escola. Altmann (2013) aponta ainda que há uma insuficiência nos cursos de licenciatura de reflexões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual. Na maioria das vezes, esses temas acabam encontrando espaços para discussão apenas fora da sala de aula, como em palestras, seminários, grupos de estudos, entre outros. Entretanto, se os conteúdos não aparecem na ementa das disciplinas não há garantia de que serão trabalhados. Afirmação semelhante pode ser feita sobre os estudos que relacionam educação e deficiência. Segundo Denari e Costa (2018), há uma carência de conteúdos e componentes voltadas à formação inicial e continuada de profissionais que estão atuando com estudantes com deficiência.

Considerando esse contexto, este artigo tem como objetivo examinar, por meio da técnica de análise de conteúdo, os currículos de 28 cursos de licenciatura, distribuídos em três instituições públicas de ensino superior situadas na cidade de Goiânia, com foco nos temas relacionados às questões de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais e deficiência.

Além desta introdução e das considerações finais, este texto está organizado em três partes. Na primeira discute-se a importância da formação docente para o processo de reconhecimento e valorização da diversidade nos diferentes níveis e modalidades da educação. Na segunda parte são expostos os caminhos metodológicos utilizados no percurso da pesquisa e na terceira serão apresentados os principais resultados encontrados a partir da análise das estruturas curriculares investigadas.

2 Formação Docente E Diversidade: Limites E Possibilidades

A construção de condições políticas e pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade requer estratégias múltiplas. Como dito na introdução deste artigo, queremos refletir sobre a importância da formação de professores e professoras como parte fundamental desse processo.



Iniciamos refletindo sobre a importância da prática pedagógica, que precisa ser compreendida como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social (Souza, 2001, p. 6). Para que essa compreensão aconteça, a “dificuldade em estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática” deve ser superada (Aranha, 2011, p. 57). A teoria, se isolada, não produz transformações, tampouco a prática, se não for teoricamente orientada (Souza, 2001, p. 8). Assim, a prática pedagógica deve ocorrer a partir de conhecimentos teoricamente fundamentados, caso contrário, a ação consciente é impossibilitada (*Ibidem*, 2001). Além disso, ela precisa ser concebida como atividade intelectual, estruturada no exercício consciente da crítica e comprometida com o processo de humanização. Tal perspectiva é fundamental para estimular processos formativos comprometidos com a inclusão e com o reconhecimento e a valorização da diversidade.

Como estabelecido pelo artigo 6º, parágrafo único, da Constituição Federal, a educação é um direito social de todos e, portanto, precisa “ser garantido de forma igualitária, equânime e justa” (Gomes, 2012, p. 688). O foco da educação deve ser os sujeitos, compreendidos como cidadãos e cidadãs de direito. Tal perspectiva deve, então, orientar os processos de formação docente, especialmente no que diz respeito à constituição da estrutura curricular.

Devido ao silenciamento das questões que envolvem o tema da diferença nos conteúdos e aspectos mais gerais da formação, os/as docentes, mesmo que demonstrem comprometimento com a construção de uma sociedade e de uma educação mais inclusiva, se veem sem condições de agência em meio às situações de preconceito e discriminação que ocorrem na escola (Cavalleiro, 2012).

Para que os processos formativos consigam preparar docentes, cujas práticas pedagógicas estejam comprometidas com o combate às opressões, é fundamental que haja um reconhecimento da forma como as desigualdades sociais são produzidas e reproduzidas, para que seja possível desestabilizá-las e subvertê-las (Louro, 1997).

Nesse sentido, é necessário realizar um importante debate acerca do papel do currículo, que expressa um campo de disputa e poder de um determinado grupo em uma determinada realidade histórica e social. Assim sendo, é importante compreender quais são as ideias e concepções que subsidiam a seleção dos conteúdos e como eles dialogam com a sociedade e com os diferentes contextos escolares. Como bem afirma Silva (1996, p. 168 *apud Louro*, 1997, p. 85): “o poder está inscrito no currículo”. A forma como é pensado e organizado, a maneira como os conhecimentos são selecionados acaba sendo “reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros” (Louro, 1997).

O processo de constituição de itinerários formativos comprometidos com determinados debates não é neutro. Considerando os temas aqui discutidos, cabe destacar a importância de marcos legais, que derivam de lutas históricas dos movimentos sociais, que deveriam orientar a estrutura curricular da



formação docente, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da diversidade, tal como trataremos adiante.

Nesse ponto, importa destacar, a partir da reflexão de Aranha (2011), que tais temáticas não precisam ser trabalhadas apenas nos conteúdos disciplinares específicos das licenciaturas, mas também marcar presença integralmente nas outras disciplinas e atividades do curso. Tal perspectiva pressupõe que os segmentos que compõem a formação, como a estrutura, a organização, o projeto político-pedagógico, as práticas avaliativas, os recursos didáticos, as metodologias, os projetos de ensino, pesquisa e extensão precisam ser revisitados à luz desse compromisso.

Considerando esse contexto, cabe a pergunta: estariam os/as estudantes de licenciatura das Instituições Públicas de Ensino Superior em Goiânia recebendo em sua formação inicial a capacitação necessária para contribuir com a consolidação de uma concepção de uma educação comprometida com o reconhecimento e valorização da diversidade? As considerações acerca dessa indagação estruturam as partes subsequentes deste texto.

3 Percurso Metodológico

A pesquisa aqui apresentada é de caráter qualitativa e foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, cuja aplicação colabora com a descrição e interpretação de diferentes tipos de documentos e textos (Bardin, 2011).

Como dito antes, foram objetos deste trabalho as ementas das disciplinas apresentadas nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Licenciatura de três Instituições Públicas de Ensino Superior do município de Goiânia (aqui nomeadas como IES A, B e C), sendo duas federais e uma estadual, que juntas oferecem 28 cursos de licenciatura, tal como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Cursos analisados

Curso	IES	Curso	IES
Física	A	Física	C
História	A	Geografia	C
Letras: Portugês	A	História	C
Matemática	A	Letras: Espanhol	C
Música	A	Letras: Francês	C
Pedagogia	A	Letras: Inglês	C
Educação Física	B	Letras: Libras	C



Artes Visuais	C	Letras: Português	C
Ciências Biológicas	C	Matemática	C
Ciências Sociais	C	Música	C
Dança	C	Pedagogia	C
Educação Física	C	Psicologia	C
Educação Intercultural	C	Química	C
Filosofia	C	Teatro	C

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos. Elaboração própria.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa nas páginas de internet oficiais das instituições escolhidas a fim de averiguar quais cursos de licenciatura são por elas ofertados. Nesses mesmos sites foi possível encontrar os Projetos Político Pedagógicos de cada um dos cursos. Na fase de pré-análise foi realizado o levantamento das disciplinas ofertadas, especialmente as do núcleo específico de formação pedagógica, bem como leitura prévia de suas ementas e bibliografias. Na sequência foi feita a seleção das componentes a partir de três categorias temáticas: gênero e sexualidade, relações étnico-raciais e deficiência.

Como pretende-se entender e discutir a formação docente, foram consideradas na análise apenas disciplinas em que, a partir das ementas, fosse possível identificar a articulação entre as categorias selecionadas e a educação. É importante ressaltar essa distinção, pois alguns dos cursos, em especial os de ciências humanas, por conta das características definidoras dessas áreas, dedica-se maior atenção no estudo sobre tópicos como raça, etnia, racismo, colonização, gênero e sexualidade, mas, não necessariamente, fazendo uma articulação desses temas com a educação. Foram encontradas algumas disciplinas em que na ementa estavam descritos apenas termos como “inclusão social” e “diversidade”, não apresentando descrição de quais os temas específicos essas nomenclaturas abrangem. Nesses casos, observou-se as bibliografias básicas e complementares desses componentes curriculares no processo de categorização.

A fase de análise do conteúdo selecionado foi realizada à luz do referencial teórico que possibilitou a estruturação das reflexões apresentadas na seção seguinte.

4 Gênero, raça e deficiência: a formação docente em debate

Além de ressaltar a relevância de estratégias que tenham como foco a valorização da carreira dos e das profissionais da educação é necessário também refletir sobre como o processo de formação inicial é fundamental para a



construção de práticas pedagógicas comprometidas com o processo de humanização, com a formação para a consciência crítica-reflexiva e para cidadania.

O itinerário formativo nos cursos de licenciatura é composto por inúmeras atividades dentre as quais destacamos as componentes que estruturam o currículo, uma vez que demarcam e garantem um espaço de formação teórico-prático que subsidiará as intervenções educativas nos diferentes contextos do cotidiano escolar. Partindo dessa perspectiva, o objetivo desta seção é apresentar o levantamento de disciplinas que trabalham com temas relacionados à diversidade nas estruturas curriculares dos cursos anteriormente mencionados.

O primeiro importante resultado da análise realizada é que, entre os 28 (vinte oito) cursos de Licenciatura analisados, 7 (sete) apresentam apenas a disciplina introdutória à Língua Brasileira de Sinais, componente obrigatório a todos os cursos de graduação que formam professores/as (BRASIL, 2005). Nesses cursos não há, na estrutura curricular, debates atinentes à educação para as relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e deficiência.

Os resultados encontrados ressaltam outras duas questões importantes, quais sejam: mesmo desconsiderando a diferenciação entre o tipo das disciplinas (específicas e não específicas), apenas 10 (dez) dos cursos estudados ofertam disciplinas optativas sobre todos, ou ao menos algum dos temas enfatizados neste estudo; quando consideradas apenas as disciplinas de caráter obrigatório, apenas metade dos cursos (14) “cobrem” esse debate.

O estatuto da pessoa com deficiência (Brasil, 2015) estabelece, em seu capítulo IV, que é direito da pessoa com deficiência ter acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. A análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura pesquisados indica que somente 17 (dezessete) ofertam ao menos uma componente curricular, além de libras¹, que discuta questões relacionadas à deficiência e educação, tal como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Disciplinas que trabalham inclusão de estudantes com deficiência.

Disciplina	IES	Cursos	Natureza	Categoria
Basquetebol	B	Educação Física	OBR	Não específica
Dança, Inclusão e Diferença	C	Dança	OBR	Não específica
Diferença, desigualdade e cidadania	C	Ciências Sociais	OBR	Não específica
Educação Física e Inclusão	B	Educação Física	OBR	Específica

¹ A disciplina Libras é obrigatória para todos os cursos de Licenciatura. Todos os cursos aqui analisados oferecem esse componente curricular.



Educação Matemática Inclusiva	C	Matemática	OBR	Específica
Educação Inclusiva	C	Letras: Português	OBR	Específica
Ensino de Português para Surdos	C	Letras: Português	OPT	Específica
		Letras: Libras	OBR	
Estágio Curricular Obrigatório I	C	Dança	OBR	Não específica
Estágio Curricular Obrigatório II				
Estágio Supervisionado 2	C	Ciências Sociais	OBR	Não específica
Fundamentos da Educação especial e inclusão	A	Pedagogia	OBR	Específica
Fundamentos da Educação Inclusiva	C	Química	OPT	Específica
Fundamentos teóricos e práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar	C	Artes Visuais	OBR	Específica
		Pedagogia	OBR	
Handebol	B	Educação Física	OBR	Não específica
Metodologia de Ensino e pesquisa em Educação Física Adaptada	B	Educação Física	OBR	Específica
Natação				Não específica
Orientação e Organização do Trabalho Pedagógico (OOTP) para Estágio III				
PPC: Educação Especial e Inclusão	A	Física	OBR	Específica
Prática de Ensino 2				Não específica
Voleibol	B	Educação Física	OBR	Não específica

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos. Elaboração própria.

A partir das informações do quadro é importante ressaltar que muitos cursos oferecem apenas a disciplina obrigatória de Libras, outros ofertam 3



(três), e um oferece 6 (seis), como é o caso do curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição de Ensino Superior B. Mas é importante ressaltar uma característica apresentada por essa graduação: a maioria das disciplinas que discutem inclusão de pessoas com deficiência foram aquelas sobre algumas das práticas esportivas específicas que apresentam modalidades adaptadas oficializadas (entendo como “oficiais” os esportes que estão presentes em competições nacionais e internacionais, como as Paraolimpíadas). Então, por exemplo, a disciplina “Basquetebol” discute a inclusão de pessoas com deficiência por meio de discussões sobre basquete em cadeira de rodas. Já os cursos de Letras que apresentam disciplinas que discutem a inclusão de estudantes com deficiência, que são apenas dois (Português e Libras da Instituição C), dão ênfase apenas na educação de estudantes surdos.

Os resultados apontam para a necessidade de que haja mais disciplinas específicas focadas em discutir práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas. Não apenas, mas especialmente, no caso de estudantes com deficiência, o processo de escolarização e aprendizagem passa por questões de acessibilidade e adaptação de atividades, conteúdos e materiais de ensino utilizados, que podem variar de acordo com o perfil do/da estudante e com o tipo de deficiência. A formação pode ser um espaço privilegiado de discussões acerca dos possíveis métodos e materiais que podem ser utilizados na prática pedagógica, com vistas a eliminar as barreiras que dificultam os processos de ensino e aprendizagem.

As garantias presentes no estatuto da pessoa com deficiência indicam que o processo de formação de professores/as deve considerar o debate acerca das diferentes formas de acessibilidade. A ampliação do número de cursos com componentes curriculares preocupados com essas discussões contribuiria para a diminuição das barreiras e dos processos de evasão escolar das pessoas com deficiência (Bandeira; Rocha; Déa, 2018).

No que diz respeito à questão das relações étnico-raciais, é preciso considerar que no ano de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, depois alterada para a Lei 11.645/2008, que estabelece como obrigatório, nos Ensinos Fundamental e Médio, o “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Trata-se de uma conquista proveniente da luta histórica do movimento negro que sempre tomou a educação como pauta prioritária. Após 20 anos da referida lei, inúmeras escolas ainda não conseguiram implementar esse debate em seus currículos¹ (Bandeira; Oliveira, 2024).

Embora o debate acerca das questões raciais seja obrigatório na educação básica, o mesmo não ocorre nos cursos voltados para formação de professores/as. Ao considerar os cursos de licenciatura pesquisados em Goiânia, ressaltamos que 9 (nove) não oferecem nenhuma componente curricular sobre educação para relações étnico-raciais. O quadro abaixo, demonstra a composição de disciplinas e cursos que trabalham com a temática:

¹ Destacamos aqui os resultados de um estudo realizado pelo Geledés e pelo Instituto Alana que demonstra que 53% das secretarias de diferentes regiões do país pesquisadas não aplicam adequadamente a lei. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao--com-aplicacao-da-lei-10-639/>.



Quadro 3 – Disciplinas e cursos que trabalham educação para relações étnico-raciais

Disciplina	IES	Cursos	Natureza	Categoria
Antropologia e Educação	C	Ciências Sociais	OBR	Não específica
Antropologia Social	C	Educação Física	OBR	Não específica
Cultura, Currículo e Avaliação	C	Pedagogia	OBR	Não específica
Diferença, desigualdade e cidadania	C	Ciências Sociais	OBR	Não específica
Educação para Relações Étnico-Raciais	A	História Matemática Música Física	OBR	Específica
Educação para as Relações Étnico-raciais no Ensino de Ciências	C	Ciências Biológicas Química	OPT	Específica
Educação para as Relações Etnicorraciais	C	Letras: Espanhol Letras: Francês Letras: Inglês Letras: Libras Letras: Português	OPT	Específica
Ensino de História e Cultura Indígena	A	História	OBR	Específica



Estágio Curricular Obrigatório I	C	Dança	OBR	Não específica
Estágio Curricular Obrigatório II				
Fundamentos e metodologias do ensino de Artes	A	Pedagogia	OBR	Não específica
Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais			OPT	Específica
Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil				
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais II	C	Pedagogia	OBR	Não específica
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Matemática II				
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	C	Matemática	OPT	Não específica
		Pedagogia	OBR	
História da Educação	A	Letras: Português	OBR	Não específica
História da Educação I	A	Pedagogia	OBR	Não específica
História da Educação II				
Laboratório de Pesquisa Aplicada à Educação	C	Ciências Sociais	OBR	Não específica
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança: Arte Educação	C	Dança		Não específica

Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança: Poéticas Populares e Afro Ameríndias			OBR	Específica
PCC VII - Formação de Professores, Educação e Respeito às Diferenças	A	História	OBR	Não específica
PCC II - Espaços educativos, modalidades e níveis de ensino				
Prática de Ensino I e II	C	Física	OBR	Não específica
Prática de ensino/Estudos Integradores - Educação e Cultura	A	Pedagogia	OBR	Não específica
Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	A	Letras: Português	OBR	Específica
		Pedagogia		

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos. Elaboração própria.

Considerando o fato de que o racismo é uma realidade no Brasil e é constantemente produzido e reproduzido nas instituições escolares, é preocupante percebermos que somente 7 (sete) cursos de licenciatura estabelecem com obrigatoriedade a discussão sobre essas questões em disciplinas específicas.

O silenciamento da questão racial (Gomes, 2002, p. 235), inviabiliza a construção de ferramentas adequadas para que os/as futuros/as professores/as possam lidar com o tema e com as necessidades e desafios enfrentados por estudantes negros/as e indígenas na escola (Costa; Santos, 2014, p. 133) afirmam que:

O silêncio diante da questão racial, no ambiente escolar, interfere decisivamente no processo de socialização da criança negra, e contribui para a construção de sua identidade permeada pelo sentimento de inferioridade, principalmente relacionada à sua estética, como no caso do cabelo. Isto é ainda mais preocupante quando alguns professores naturalizam as diferenças, conformando o pensamento de igualdade no processo de socialização da criança negra no espaço escolar.

Os/As professores/as, ao naturalizarem esses conflitos, acabam inviabilizando o processo de valorização das diferenças (Costa e Santos, 2014); não conseguem realizar as intervenções necessárias diante de situações de



racismo que ocorrem no cotidiano escolar (Costa; Santos, 2014) e caem em armadilhas discursivas de propagação de ideologias dominantes (Francisca Sousa, 2005).

No que tange à questão de gênero e sexualidade, destacamos a Resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais - CNCD/LGBT Nº 12/2015, que estabelece os parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino, bem como a adoção da garantia do nome social às pessoas cuja identificação civil não reflete adequadamente sua identidade de gênero. A referida resolução pode ser compreendida como uma ferramenta importante, uma vez que várias pesquisas demonstram que estudantes que apresentam padrões de gênero e sexualidade dissidentes enfrentam dificuldades para permanecer estudando (Oliveira Junior; Maio, 2016).

No espaço escolar, o assunto gênero e sexualidade parecem ser ainda tratados como temas que devem ser restritos, quase que exclusivamente, no campo disciplinar da Educação Sexual (Louro, 1997). Muitos ainda negam a temática a partir de justificativas morais e religiosas, afirmado que o assunto cabe às famílias (*Ibidem*, p. 131). A autora afirma que essa postura assumida por alguns grupos busca o silenciamento dessas discussões, eles supõem que, se essas questões não forem tocadas, elas não “entrarão” na escola” (*Ibidem*, p. 80 e 131).

A formação de professoras e professores para esse debate pode contribuir de maneira significativa para o rompimento desse silêncio. Entretanto, durante o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, constatou-se que não há nenhuma disciplina específica sobre esse tema nos cursos analisados, e a discussão aparece apenas como um dos conteúdos presentes nas ementas das disciplinas indicadas no quadro abaixo.

Quadro 4 - Disciplinas que trabalham gênero e sexualidade na educação.

Disciplina	IES	Cursos	Natureza	Categoria
Antropologia e Educação	C	Ciências Sociais	OBR	Não específica
Antropologia Social	C	Educação Física	OBR	Não específica
Diferença, desigualdade e cidadania	C	Ciências Sociais	OBR	Não específica
Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil	C	Pedagogia	OBR	Não específica
Laboratório de Pesquisa Aplicada à Educação	C	Ciências Sociais	OBR	Não específica



PCC VII - Formação de Professores, Educação e Respeito às Diferenças	A	História	OBR	Não específica
Prática de ensino/Estudos Integradores - Educação e Cultura	A	Pedagogia	OBR	Não específica

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos. Elaboração própria.

A partir do quadro, é importante destacar que os cursos com ao menos uma disciplina que abordam gênero e sexualidade as ofertam de maneira obrigatória. A graduação em Ciências Sociais (Instituição C) é o curso que apresenta o maior número de disciplinas (3) sobre o tema.

Os resultados demonstram que são poucos os cursos comprometidos com discussões a respeito de gênero e sexualidade em sua estrutura curricular, apenas 5 (cinco) das 28 (vinte e oito) licenciaturas estudadas. Outra informação relevante é que apenas 4 (quatro) disciplinas citam “sexualidade” em suas ementas, 3 (três) de um único curso, Ciências Sociais (IES C), e uma de Pedagogia (IES A). Helena Altmann (2013, p. 79) oferece uma reflexão sobre a ausência de discussões sobre sexualidade no Ensino Superior:

A estrutura mais fixa e tradicional dos cursos de formação superior também dificulta mudanças nos currículos, inclusive no que se refere à inclusão de conteúdos que são providos de certa maleabilidade. Assim, as frequentes mudanças de foco em relação a que aspecto da sexualidade é mais ou menos importante em cada momento histórico, [...], parece impor desafios à formação profissional nos cursos universitários, os quais precisariam encontrar maneiras de lidar com essa não fixidez do conhecimento e das suas dimensões políticas e sociais.

Os resultados apresentados indicam que, no que diz respeito à estrutura curricular, ainda é preciso caminhar para que a formação possibilite que os/as futuros/as professores/as consigam, não apenas, reconhecer e valorizar as diferenças em suas práticas pedagógicas, mas também combater noções discriminatórias que operam de forma sistemática na sociedade e nos espaços escolares.

5 Considerações Finais

Embora não seja a única estratégia, a formação docente é ponto fundamental do processo de construção de um projeto educacional comprometido com a valorização da diversidade, da democracia, da autonomia, da liberdade, da inclusão e do combate a toda forma de opressão e exclusão. É necessário criar condições para que os marcos legais mencionados, que têm por objetivo garantir que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas no espaço



escolar, sejam de fato implementados como instrumentos de formação e de combate à discriminação.

No que diz respeito a esse aspecto, os resultados aqui apresentados demonstram que, considerando o contexto goianiense, ainda há um longo caminho a percorrer para que o currículo que estrutura a formação nos cursos de licenciatura se comprometa com o debate de temas que contribuam para a construção de um ambiente educacional que promova o pertencimento de todas as pessoas.

Apesar dos limites identificados e discutidos neste artigo, é importante reconhecer que passos importantes foram dados em direção a um projeto educacional estruturado nos termos assinalados acima. Nesse processo, os movimentos sociais ocupam um lugar importante, uma vez que diuturnamente cobram respostas que passam pela efetivação de direitos, especialmente os relacionados à educação.

A análise do currículo da formação docente tendo como foco a questão da diversidade, é uma estratégia que deve ser acompanhada de outras propostas investigativas que possam colaborar com a política de formação docente no Brasil.

Por último, é importante destacar também que o processo de formação de professores/as precisa ser orientado para o debate crítico acerca da melhoria da carreira docente, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho e salário, bem como possibilidades concretas de acessar processos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.

ARANHA, Antonia Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. **Form. Do.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 54-61, jan/jul. 2011.

BANDEIRA, Ana.; ROCHA, Cleomar.; DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla. **Se Inclui: Formação docente para inclusão e acessibilidade**. Coleção Inclusão. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

BANDEIRA, Vania Gomes; OLIVEIRA, Jaqueline Pereira de. A política de promoção da igualdade racial do município de Senador Canedo (GO) e a efetivação da lei 10.639/03. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**: v. 1, n. 19, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar:** Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Regiane Assunção.; SANTOS, Tania Regina Lobato. Representações sociais de professores de Educação Infantil sobre a criança negra. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p.115-138, jul/dez. 2014.

DENARI, Fátima. Elizabeth.; COSTA, Vanderlei. Balbino. Formação docente: reflexões sobre escolarização dos estudantes com deficiência na escola comum. In: SILVA, R. H. R.; SACARDO, M. S.; DÉA, V. (org.). **Educação especial e inclusão: pesquisas do centro oeste brasileiro.** Coleção Inclusão. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. p. 74-79. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/cap09.html. Acesso em: 04 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdade e diversidade na educação. **Educ. Soc. Campinas**, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul/set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-47, 2007.



GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 143-154, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.**, n. 21, p. 227-247, 20

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32 n. 2, p. 343-355, 2007.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Coleção Educação Pós-Crítica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista; MAIO, Eliane. Rose. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 159-172, 2016.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação Multicultural e Formação Docente. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, v. 8, n. 1, p. 31-48, jan/jun. 2008

SOUSA, Francisca Maria Nascimento. Linguagens escolares e a reprodução do preconceito. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Coleção Educação para todos. Brasília: 2005, p. 105-120.

SOUZA, Nadia Aparecida. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025.
Aceito em: 03 de maio de 2025.
Publicado em: 25 de junho de 2025.

