

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: Entre interdições e disputas, o que resiste?

Public policies for training teachers in gender and sexual diversity: between interdictions and disputes, what resist?

Políticas públicas para la formación de profesores en género y diversidad sexual: entre interdicciones y disputas, ¿qué resiste

Elda Alvarenga*
Erineusa Maria da Silva**
Míriam Morelli Lima de Mello***

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i3n7.826-846>

Resumo

Este ensaio visa discutir as políticas públicas de formação de professores/as em gênero e diversidade sexual, entendendo-as como um campo de disputa que, nos últimos anos, tem se inclinado a perdas e retrocessos significativos. No entanto, nota-se, simultaneamente a esse contexto, a resistência de diversos agentes em defesa de um projeto de formação docente que considere a complexidade humana nos processos formativos, incluindo o gênero e a diversidade sexual como conteúdos necessários à formação integral do ser humano. Caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico-documental. Foi realizado uma análise das produções acadêmicas do campo dos estudos de gênero e formação de professores. O *corpus* documental constitui-se das regulamentações que versam sobre a formação de professores/as e sobre currículo no Brasil. Conclui que, atualmente, as políticas de formação de professores/as no Brasil se alinham às necessidades do capital de formar professores/as para um projeto de educação que radicaliza a concepção de educação como aprendizagem de conteúdos escolares que, dentre outras temáticas dos direitos humanos, não incorporam as relações de gênero e a diversidade sexual como princípios de equidade.

Palavras-chave: Políticas públicas; formação docente; gênero e diversidade sexual.

Abstract

This essay aims to discuss public policies education for teacher training in gender and sexual diversity, understanding them as a field of dispute that in recent years has been inclined to significant losses and setbacks. However, at the same time, it is possible to note the resistance of several agents in defense of a teacher training project that considers human complexity in training processes, including gender and sexual diversity as content necessary for the integral formation of human beings. It is characterized by a qualitative, bibliographic-documental approach. It is concluded that, currently, teacher training policies in Brazil are aligned with the capital needs of training teachers for an education project that radicalizes the concept of education as learning of school contents that, among other themes of human rights, do not incorporate gender relations and sexual diversity as principles of equity

Keywords: Public policies; teacher training; gender and sexual diversity.

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo discutir las políticas públicas de formación docente en género y diversidad sexual, entendiéndolas como un campo de disputa que en los últimos años ha tendido a importantes pérdidas y retrocesos. Sin embargo, al mismo tiempo, es posible notar la resistencia de varios agentes en defensa de un proyecto de formación docente que considera la complejidad humana en los procesos de formación, incluyendo género y diversidad sexual como contenidos necesarios para la formación integral de los seres humanos. Se caracteriza por un enfoque cualitativo, bibliográfico-documental. Se concluye que, en la actualidad, las políticas de formación docente en Brasil están alineadas con las necesidades del capital de formar docentes para un proyecto educativo que radicaliza el concepto de educación como aprendizaje de contenidos escolares que, entre otros temas de los derechos humanos, no incorporan las relaciones de género y la diversidad sexual como principios de equidad.

Palabras clave: Políticas públicas; formación de profesores; género y diversidad sexual.

Introdução

Na modernidade ocidental, nos países mais atentos às questões educacionais, a escola se tornou um direito humano e uma obrigação do Estado, transformando-se em um espaço de passagem obrigatório ao longo da vida das pessoas. O desenvolvimento dos sistemas escolares, impulsionado pelos movimentos sociais organizados, aliado ao surgimento e consolidação do Estado Moderno, propicia que a escola seja um determinante das condições de inserção das pessoas na sociedade, da sua relação com o trabalho e sua ocupação, inclusive do grau de cidadania (OLIVEIRA, 2009).

Além de cumprir essa função, essa escola que surge na modernidade sofre a tensão de uma organização pautada em modelo social patriarcal, que remete à reprodução de um esquema binário que localiza o masculino e o feminino como categorias excludentes. Tal processo se expressa, por exemplo, na divisão sexual do trabalho. A atividade docente é

fundamentalmente impactada por esses preceitos. Diversos estudos no campo de gênero (LOURO, 1997; VIANNA, 1999; YANNOULAS, 2013) apontam para a produção e a reprodução de estereótipos de gênero tanto no que diz respeito às políticas públicas e sociais quanto às próprias relações escolares.

No que se refere ao gênero e à diversidade sexual, tem sido um dos grandes desafios sociais mundiais, e de forma especial no Brasil, problematizar e/ou até mesmo superar as práticas das discriminações de gênero que acabam, não poucas vezes, materializando-se no que há de mais desumano na existência humana – a violência física, sexual, moral, patrimonial e psicológica.

A escola e seus agentes, quando comprometidos com a formação humana em sua omnilateralidade, têm grande importância quanto a fazer os enfrentamentos necessários a esse tipo de desumanização e de coisificação do humano. No entanto, enfrentamento não significa inculcação reprodutivista. A esse respeito, Florestan Fernandes (1966, p. 71) lembra que “[...] não há dúvida de que a educação modela o homem [a mulher, a feminilidade e a masculinidade]. Mas é esse que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida”.

Ademais, afirma que, se o/a cidadão/ã é compreendido/a como agente histórico para a transformação da sociedade pela possibilidade de ser preparado/a com técnicas democráticas de organização do poder, é o/a professor/a o/a agente de formação desse/a cidadão/ã. A ele/ela cabe a tarefa de pensar e agir politicamente a partir das condições em que vivem seus/suas estudantes: dos seus direitos e dos que ainda carecem de ser conquistados para uma vida plena. Não obstante, a sua formação também é perpassada por uma necessária preparação para o exercício democrático do poder em todas as dimensões da vida.

Assim, abordar as políticas públicas de formação em gênero e diversidade sexual para a educação escolarizada remete a pensar nessas tensões e a compreender que o que foi conquistado, em termos dessas políticas, não deve ser entendido como algo permanente. Ao contrário, é interessante pensar que, mesmo conquistados, a manutenção dos diversos direitos é fruto de construção cotidiana por meio de lutas tensionadas pelas relações entre o Estado e os diversos outros atores sociais, como a Igreja, a família e os movimentos sociais. Assim, pensado sob essa lógica das tensões, esse cenário provoca refletir a respeito de como as políticas públicas de formação de professores/as em gênero e diversidade sexual têm sido movimentadas, considerando o atual campo de disputas no cenário educacional brasileiro.

O conhecimento se apresenta como uma ferramenta significativa, senão fundamental para orientação/reorientação da história da humanidade. Os diversos e diferentes campos do conhecimento produzem e articulam saberes que, necessariamente, fazem parte da construção histórica realizada por sujeitos coletivos (GOHN, 2006). Tomando a política pública e social como um campo do conhecimento que se organiza pela tensão entre o institucional e os atores sociais, torna-se também importante endereçar nosso olhar na direção das tensões provocadas nas políticas públicas de gênero a partir da constituição dos documentos oficiais.

Este ensaio foi organizado da seguinte forma: a primeira seção trata de discutir gênero como categoria de análise; na segunda, abordamos o avanço nas pesquisas em gênero e diversidade sexual, principalmente a partir da segunda década do século XXI, e como isso favorece a ampliação dessa temática nas políticas públicas de formação de professores/as. Na última parte do texto, analisamos as políticas públicas de formação e especificamente as de gênero e diversidade sexual, tomando como objeto os documentos que regulamentam o currículo e sua interseção com as políticas de formação de professores/as no Brasil.

O gênero como categoria analítica, a educação e a formação de professores/as

A busca por uma sociedade mais justa e igualitária em suas formas de sobrevivência continua sendo um desafio do ponto de vista político, econômico e social. Essa necessidade demonstra que há níveis de desigualdade não superados em diferentes aspectos da vida social, de difícil transformação, cujas formas de permanência continuam a dominar a organização e as relações sociais. Nesse contexto, as relações de gênero continuam sendo uma categoria importante para a análise da vida social e da produção das relações de poder e de sua apropriação, haja vista as diferentes formas de violência, subordinação e desigualdade ainda presentes no meio social dela decorrentes.

A maneira como a vida está organizada nas sociedades é repensada em função do amadurecimento das discussões e da percepção dos significados da distinção masculino/feminino, ao mesmo tempo em que se percebe, mais explicitamente, como e em que grau a própria relação de gênero é, em si mesma, uma construção social. O emprego do gênero como uma categoria construída socialmente busca a superação do uso do conceito sexo como definidor de características de homens e mulheres, de modo invariável, em todas as culturas e em todos os tempos. De acordo com Nicholson (1994),

o sexo não é algo separado do gênero, mas se subsume a ele, uma vez que as interpretações são construídas socialmente, sempre ligadas a um contexto específico.

Bourdieu (1995), em seu artigo “A dominação masculina”, procede uma rica análise da construção social dos sexos e da presença da distinção masculino/feminino como elementos organizadores da vida social. Para ele, a visão de mundo é organizada por um princípio de divisão, em que se percebe o primado da masculinidade. Essa divisão objetiva-se no mundo social e é incorporada nos “*habitus*” – noção central de explicação da vida social em sua obra – “[...] onde ela funciona como um princípio universal de visão e de divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação” (BOURDIEU, 1995, p. 137).

Assim, os *habitus* (produzidos por diferentes condições socialmente construídas) aparecem como uma construção social naturalizada, justificando as representações produzidas acerca da realidade. Para Bourdieu (1995, p. 114), “[...] o mundo social constrói o corpo, ao mesmo tempo como realidade sexuada e como depositário de categorias de percepção e de apreciação sexuanes, que se aplicam ao próprio corpo na sua realidade biológica”.

Para Pastor (1994), uma reconstrução da história das mulheres e dos problemas sociológicos da contemporaneidade não pode prescindir da abordagem geral da História ou da Sociologia, a partir das quais se torna mais possível perceber as interseções com as formas pelas quais as relações sociais em seu conjunto contribuem para a construção de uma determinada visão da mulher e do feminino.

El mayor mérito obtenido en esa reconstrucción há sido el de destacar que es imposible concebir una historia de las mujeres sin una historia de las representaciones, y sin el desciframiento y decodificación de las imágenes y del discurso que expresan la evolución del imaginario masculino y de la norma social (PASTOR, 1994, p. 39).

Scott (1992) aponta que a história das mulheres já se configurou como uma prática em muitas partes do mundo e identifica as décadas de 1960 e 1970 como referência para a definição desse campo de estudo. Os anos de 1960 são marcados pela política feminista que reivindicava uma prática historiográfica que, além de dar visibilidade à ação das mulheres, também oferecesse explicações sobre a opressão e a luta feminina.

Nessa linha de raciocínio, Varikas (1994) argumenta que nos anos de 1970 houve certo afastamento da política. Nessa década, ocorre uma gradativa expansão do campo de questionamento. O movimento buscava documentar os variados aspectos da vida das

mulheres. Esse período marca, ainda, o crescimento de produção científica sobre a temática, as controvérsias internas do campo de estudo, o avanço dos diálogos interpretativos e a emergência de autoridades intelectuais reconhecidas, o que justificaria o distanciamento da política. A autora, no entanto, reconhece as diferenças relevantes quanto aos recursos, à representação e ao lugar que a produção científica sobre a história das mulheres ocupa no currículo escolar.

A escola não é uma instituição isolada, desligada do restante do corpo social, ao contrário, é parte indissociável dele, sendo influenciada ao mesmo tempo que responde a ele, para reproduzi-lo ou transformá-lo. Estado, sociedade e escola estão estreitamente ligados por relações que interferem diretamente na socialização das crianças, adolescentes, jovens e adultos. As instituições escolares estão estreitamente envolvidas nas construções realizadas socialmente e impregnadas, também, dos significados elaborados a partir da distinção masculino/feminino.

Nesse sentido, o gênero é uma categoria útil de análise da formação e do trabalho docente, pois permite explicitar os significados socialmente valorizados presentes na formação para o magistério, portanto, no modo como a professora e o professor compreendem a vida social, a organização escolar, os alunos e alunas e seu trabalho. Assim, estudos de gênero buscam, para além da compreensão das mulheres como sujeitos sociais, dando-lhes visibilidade ao longo da história, a compreensão das relações sociais construídas a partir da distinção masculino/feminino.

Scott (1995) chama atenção para o aspecto relacional das normativas da feminilidade. Para a autora, o caráter relacional do gênero reside na preocupação com maneira estreita e separada dos estudos sobre as mulheres. A crítica baseia-se no fato de que, nessas investigações, “[...] as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado [...]” (SCOTT, 1995, p. 72).

Este trabalho apoia-se na definição de Scott: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86). Nessa perspectiva, o gênero organiza a dominação e a subordinação; e a distinção entre masculino e feminino, compreendida como um elemento naturalizado e não historicamente construído, torna-se a base das estruturas hierárquicas.

O lugar que mulheres e homens, bem como as diversas manifestações de masculino e feminino¹, ocupam e, conseqüentemente, a maneira pela qual realizam seu trabalho e estabelecem relações no mundo social, incluindo a escola, é resultado do significado adquirido por suas ações, atribuído socialmente. A sua ação é realimentada por essa atribuição de significados de gênero, na medida em que adquire sentido social, articulando-se diferentemente, de acordo com cada contexto específico.

[...] nossas afirmações sobre as mulheres [e também sobre os homens e as diversas manifestações de masculino e feminino, infância, aprendizagem, escola etc.] não são baseadas em alguma realidade dada, mas emergem de nossos próprios lugares dentro da história e da cultura, elas são atos políticos que refletem o contexto de onde nós emergimos e o futuro que nós gostaríamos de ver (SCOTT, 1994, p. 103, tradução nossa).

As reformas educacionais que destroem processos de construção da autonomia tanto da escola como dos/as professores/as no exercício da profissão docente, a partir de uma proposta de formação instrumentalizadora, seja do ponto de vista da classe social, da raça/etnia ou das relações de gênero, baseiam-se em uma visão de sociedade que se pauta na desigualdade expressa pela subordinação, pela dominação e pela exploração.

Assim, ao focalizarmos as políticas educacionais produzidas a partir dos anos 1990, percebemos que o acesso à educação vai adquirindo centralidade para a produção de empregabilidade e para a redução da pobreza. Ao mesmo tempo, ocorre a incorporação à administração da educação de conceitos característicos do campo econômico, com acentuada redução de custos e o aumento do controle das políticas pelo poder central (OLIVEIRA, 2001).

Nessa esteira, as políticas de formação docente são reestruturadas visando ao atendimento de critérios gerencialistas de melhoria da qualidade da educação (MACEDO; LIMA, 2017). Novos marcos regulatórios são implementados de modo a modificarem os parâmetros para a formação, a profissionalização e a carreira docente, em atendimento às mudanças ocorridas no campo econômico das sociedades de economia capitalista, de modo especial as periféricas (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019).

Nesse sentido, gênero, como categoria analítica, é necessário ao processo de formação docente, pois, como construção social e cultural, articula, a partir de definições

¹ Chamamos a atenção para o fato de que, ao falarmos dos masculinos e femininos, não estamos falando apenas da mulher e homem em sua constituição cis, mas de toda manifestação de identidade de gênero ou de orientação sexual que essas representações expressam.

que normatizam o masculino e o feminino, identidades subjetivas e relações de poder entre homens e mulheres, mas também na sociedade como um todo. Incorporar as relações de gênero na educação, em geral, na escola e na formação de professores, especificamente, é condição para a produção de relações de igualdade na sociedade.

A pesquisa e a formação em gênero e diversidade sexual: do incremento à interdição

É notório que a relevância direcionada à educação se fortaleceu nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, quando diversas reformas políticas foram implementadas. Nesse quadro, a administração pública ampliou a oferta da educação escolar a um número cada vez maior da população. Para tanto, o Estado descentralizou muitas das suas responsabilidades para os entes subnacionais e organizações privadas.

Com a ascensão do neoliberalismo no final do século XX, coube ao Estado um papel menos enfático no que diz respeito à orientação do processo educacional, porém não menos importante. O fato é que, nesse contexto, o Estado passa a dividir com outros atores sociais a tarefa de promover ações públicas (FERREIRA, 2014), o que pressupõe um ambiente de maior contradição, tendo em vista a multiplicidade de políticas vindas dos mais diversos setores – mulheres, negros, *gays*, pessoas com deficiência, idosos etc. – de caráter público ou privado, que precisam ser articuladas para produzir a regulação das atividades coletivas. Nessa lógica da governança², muitos interesses são conectados ao Estado que, geralmente, é quem financia ou permite a viabilização de vários projetos.

Para Carnoy (1987), no capitalismo, a escola se torna parte das funções do Estado e, por isso, apresenta-se como um campo de conflitos sociais. No entanto, a escola e seus atores, ainda que em uma sociedade capitalista e, mais atualmente, sob novo paradigma da governança, não assumem o papel apenas de reprodutores das concepções da classe dominante, mas se colocam como sujeitos partícipes que agem na sociedade civil. Nessa acepção, o Estado e suas políticas públicas são pensados também como resultantes das demandas sociais e das reivindicações sociais que acabam por interferir no Estado e na educação. O mesmo fato se apresenta também nas políticas educacionais de gênero endereçadas à escola e aos/as professores/as, que são compreendidos como atores

² Para Diniz (2000), a governança significa a capacidade de tomada de decisão de um governo para formular e implementar agendas e, ao mesmo tempo, solucionar aspectos problemáticos das políticas pela habilidade de criar as coalizões de apoio necessárias à sua sustentabilidade.

mediadores desse “novo” conhecimento a ser tratado no campo do conviver bem e do respeito às diversidades.

Uma expressão desses atores que passam a demandar políticas públicas de formação de gênero e de gênero da figura do Estado é a crescente organização de grupos de estudos e de pesquisas em torno da temática de gênero e diversidade sexual. Esses grupos, de uma forma direta e indireta, impulsionam os debates de gênero e diversidade sexual no campo educacional e, nesse movimento, também na formação de professores/as.

Uma análise da série histórica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de 1993 a 2016³, mostra que, de maneira geral, houve um crescimento substancial na quantidade de instituições, grupos, pesquisadores/as e pesquisadores/as doutores/as no Brasil⁴. Participaram do censo 531 instituições, registrando-se nelas 37.640 grupos e 199.566 pesquisadores/as, sendo 130.140 doutores/as. O crescimento do número de grupos cadastrados em 2016 em relação a 2000 foi de 220,08%. O número de pesquisadores/as cresceu 309,10% no mesmo período e o de doutores/as 370,46%. Todas as regiões cresceram continuamente, em números absolutos, desde o censo de 1993. Destaca-se que, no total dos/as pesquisadores/as cadastrados em 2016, 50% são homens e 50% mulheres. Segundo os dados do CNPq (2020), houve crescimento no número de mulheres pesquisadoras, enquanto houve diminuição no número de homens, se comparado ao censo de 1995, quando eram respectivamente 39% e 61%.

Após uma análise mais específica sobre a produção acadêmica no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes)⁵, envolvendo os descritores “gênero”, “política pública” e “política de gênero” que estivessem relacionados à educação, pudemos depreender que: a) dos 20 trabalhos encontrados, foram identificadas 18 dissertações de mestrado e apenas 2 teses de doutorado; b) das teses, uma relacionava a categoria gênero à de políticas públicas, buscando compreender

³ Sobre esse período, a página do CNPq (2020) traz a seguinte nota: “A comparação de números absolutos com o primeiro censo (1993) não é muito apropriada porque a cobertura naquela época era baixa, inclusive pelas dificuldades da coleta, haja vista, nem e-mail se usava. Daí a comparação com o censo de 2002, ano em que o formulário se tornou on-line, facilitando sobremaneira a comunicação e a coleta de dados. Entretanto, quando o número é relativo, por exemplo, percentual de doutores, participação % por região, área etc., não há problema nas comparações”.

⁴ Esse crescimento talvez tenha relação com um aumento substancial nos números de concursos públicos nesse período nas instituições públicas no Brasil, além da ampliação de institutos federais de educação.

⁵ Os resultados apresentados pelo Banco de Teses da Capes estão localizados entre os anos de 2011 e 2012.

a ascensão do conceito de diversidade na academia; c) das 18 dissertações, 5 associavam a categoria gênero à de políticas públicas, a maior parte procurando entender os impactos das políticas de gênero na prática pedagógica de professoras; d) as dissertações tratavam de temáticas diversas, como formação, identidades, concepções dos/as professores/as sobre gênero; e) chamam a atenção estudos sobre a política pública de formação de professores/as “Gênero e diversidade na escola” e, também, os que se referem à inserção masculina na educação infantil e nas séries iniciais.

Em recente pesquisa, Vianna e Unbehaum (2016) apresentam um balanço crítico sobre a produção acadêmica que analisa as políticas educacionais sob a perspectiva de gênero. As pesquisadoras realizaram buscas nas bibliotecas virtuais das principais universidades públicas brasileiras e o levantamento considerou os seguintes descritores: “políticas educacionais”, “gênero”, “política e educação”, “diversidade sexual” e “sexualidade”. Nesse trabalho, as autoras encontraram 31 produções acadêmicas (artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado), entre 2010 e 2015. Os dados do levantamento demonstram um crescimento da pesquisa acadêmica sobre a temática gênero a partir de 2008. Em 2009, chega-se a um número de 17 dissertações e 5 teses. A maior parte dessa produção foi realizada, principalmente, em instituições públicas de ensino superior localizadas nas regiões Sul e Sudeste.

Diante dos dados, as autoras afirmam que a investigação sobre as temáticas gênero, diversidade sexual e sexualidade está em plena progressão, em razão do número bem maior de grupos de pesquisa nas universidades que discutem essas temáticas. Destacam, ainda, como justificativa para esse incremento, a criação de diversos grupos de trabalho sobre o tema no interior das associações científicas do campo da educação. Dentre os trabalhos acadêmicos mais recentes, conforme a autora, encontram-se alguns que refletem sobre as características e os impactos de políticas públicas de governo para a educação acerca da diversidade sexual. Esses estudos são muito importantes para a compreensão das políticas públicas brasileiras que envolvem a questão de gênero e a formação de professores/as.

No entanto, todo esse movimento de ascensão dos grupos de estudos de gênero e do fortalecimento das ações docentes de formação em relação a essa temática, que certamente movimentaram as políticas de gênero para a educação, já a partir de 2010, mas, principalmente, a partir de 2014, vem sofrendo processos de interdição. Esses processos têm como protagonistas as alas conservadoras católicas e neopentecostais que, por meio de seus líderes religiosos e parlamentares, têm se organizado em uma verdadeira cruzada contra o que passou a ser chamado de “ideologia de gênero”, aliado ao Projeto

Escola Sem Partido (SILVA, 2018). Diante disso, pudemos assistir, em nível nacional, a um ataque a toda e qualquer menção aos termos gênero e diversidade sexual presentes tanto no plano Nacional de Educação (PNE) como nos Planos Estaduais e Municipais de Educação pelo país.

Essa cruzada contra a educação de gênero, desencadeada em nível nacional, tem atingido vários documentos que regulamentam ou orientam a educação brasileira, inclusive os documentos que organizam a formação de professores/as.

Políticas de formação de professores/as: um campo em disputa

A partir dos anos 1990, no Brasil, passamos a observar uma progressiva, e cada vez maior, subjugação das políticas de educação às orientações neoliberais, articuladas na convergência entre os campos econômico, político e educacional pelos organismos multilaterais. Denominada a “década da educação”, acirrou a disputa pela escola como espaço de formação das crianças e adolescentes, e a formação de professores/as passou a adquirir centralidade como estratégia para realização das reformas educativas que serão colocadas em curso (FREITAS, H. 2019). As políticas de formação vão, em alguns momentos, incorporar orientações mais democráticas e inclusivas e, em outros, vão se afastar desses referenciais, de acordo com os objetivos dos grupos que adquirem maior relevância no campo da formulação das políticas educacionais no país, em diferentes períodos e governos.

Desde a década de 1990, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) chamava a atenção para os desafios impostos à educação como um todo, resultado das políticas neoliberais que chegavam ao Brasil, presentes até os dias atuais. Nascida das lutas da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) ocorridas na década de 1980, a associação tem sido, desde então, determinante na construção da resistência e na mobilização nacional em torno das propostas sobre a formação de professores/as. Em resgate recente, Luiz Carlos de Freitas identifica as principais denúncias que o documento final do VI ENANFOPE apontou:

O documento de 1992 foi escrito em uma época em que o neoliberalismo fazia sua estreia no Brasil e se apresentaria mais fortemente a partir de 1995, portanto três anos depois daquele Encontro nacional, e duraria até 2003, quando foi interrompido pelos governos da coalizão social-democrata petista, período que se estendeu até 2016.

Com o golpe de 2016, as teses neoliberais voltam à cena e se consolidam na vitória do governo Bolsonaro em 2018. Aquelas características, descritas em 1992, se mantêm atualmente, acrescidas da visão conservadora, constituindo uma coalizão neoliberal/conservadora (2019, p. 19).

No primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1994, pôde ser observada a convergência com as orientações de organismos internacionais relativas ao financiamento, currículo, avaliação, gestão e *formação de professores*. Em seu programa de governo, destacam-se: descentralização de recursos (dinheiro direto na escola), *formação de professores* (educação a distância), reforma curricular com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e avaliação de larga escala nas escolas. Inicia-se, nesse período, uma articulação que vai se tornando cada vez maior entre currículo – compreendido como currículo prescrito –, avaliação dos sistemas de ensino e formação de professores/as (MACEDO; LIMA, 2017).

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) manteve a orientação neoliberal no que tange à gestão da educação nacional. Isso se evidencia pela implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que articula fluxo e rendimento e coloca foco sobre as avaliações nacionais, por meio do Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, vai reforçar, por meio da meta 07, o vínculo entre as diretrizes pedagógicas, o currículo e a avaliação: “Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb”⁶ (BRASIL, 2014).

Desse modo, as políticas de formação de professores/as formuladas e praticadas no país, desde a Lei nº 9394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LBDEN), vão expressar, em grande medida, as disputas que ocorrem no campo da formulação de políticas educacionais que se referem ao currículo, à gestão e à avaliação de sistemas, intrinsecamente articuladas a uma ideia de qualidade dos sistemas de ensino, passível de ser avaliada e quantificada pelo sistema nacional de avaliação.

Trata-se de um projeto de educação que busca, na articulação entre as matrizes curriculares e as avaliações nacionais, um contínuo exercício de controle do currículo praticado pelos/as professores/as em sala de aula, demandando o controle de sua formação inicial e continuada para o cumprimento de uma proposta de currículo

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

centralizado, no caso brasileiro, materializado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, finalizada em 2017, com a aprovação da BNCC do Ensino Médio (MELLO, 2020).

Desde 2016, o Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, traz, em seu art. 1º, § 3º, que “O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência: [...] II - com a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2016). Na sequência, a Lei nº 13.415 de 2017 altera artigos referentes à formação de professores e altera o art. 62, § 8º da LDBEN, que passa a expressar: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996).

Essa busca incessante pela articulação entre currículo e avaliação comprometerá de forma significativa os objetivos da política de formação de professores no Brasil, que passará a ser orientada pelo currículo prescrito para a Educação Básica, totalmente dissociada do que, do ponto de vista conceitual, vem sendo construído por pesquisadores, entidades acadêmicas e científicas e pelos movimentos em torno da formulação de uma política de formação de professores, condensada, em grande medida, pela ANFOPE, desde os anos 1990, por meio da proposta de uma *base comum nacional*, em contraposição à ideia de um “currículo mínimo” ou de um “elenco de disciplinas” que pudesse orientar as instituições formadoras (FREITAS, H., 2019). Nessa concepção, o educador,

[...] domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre [...] (FREITAS, H., 2019, p. 22).

O debate acerca da formação e do trabalho docente vai, em consonância com as reformas curriculares, perdendo centralidade para a ideia do “conteúdo da escola” e para a “prática” como categorias centrais, contradizendo o art. 61 da LDBEN que dispõe, em seu parágrafo único, Inciso I, como fundamento da formação: “[...] a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996). A realidade social, suas relações econômicas, políticas e culturais, vai sendo gradativamente dissociada das finalidades da escola, despolitizando seus projetos “político” pedagógicos e seus currículos para transformá-los em “direitos de aprendizagem” passíveis de serem avaliados. Nessa

lógica, os/as estudantes passam a ser vistos/as como indivíduos portadores do direito de aprender (conteúdos), sem conexão com sua realidade sócio-histórica e com sua formação integral. Nesse contexto, torna-se necessário despolitizar a formação de professores, de modo a adequá-la e esse projeto educativo (MELLO, 2020).

Desse modo, esses movimentos podem ser observados também na legislação e suas regulamentações, que sofrem alterações a partir dos objetivos e finalidades das diferentes políticas de formação que vão sendo disputadas e implementadas. Esse movimento também pode ser percebido em relação às políticas de gênero e diversidade que foram ou não incorporadas a essas políticas ao longo do tempo, de acordo com o contexto e as políticas educacionais mais amplas colocadas em prática.

A LDBEN foi aprovada em 1996, em um contexto de fortes lutas pela educação, encontrando na ANFOPE, nos sindicatos da educação e nos/as pesquisadores/as das universidades interlocutores/as críticos/as à sua proposta. No entanto, pode-se observar, ainda que de maneira implícita em seu texto, a inclusão de princípios que levam em conta a diversidade e a igualdade entre todos na educação brasileira: “[...] Art. 2º- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] II - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996).

Em 2002, foi aprovada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Apesar de encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) à revelia das entidades da área educacional e basear-se na lógica das competências, em seu art. 2º, Inciso II, recomenda “[...] o acolhimento e o trato da diversidade”, e o art. 6º determina que “Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola” (BRASIL, 2002).

Será nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que veremos a primeira manifestação mais explícita da discussão de gênero e diversidade na formação de professores. O documento prevê, em seu art. 5º, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006).

Em 2015, é homologada pelo MEC a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, que 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. Considerada um avanço para a política de formação de professores, afirma que “[...] educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação” (BRASIL, 2015, p. 1). Essa Resolução adotou como princípios da formação de professores a defesa da emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais, a valorização da diversidade e o combate a toda forma de discriminação. Em seu art. 3º, § 6º, afirma que os projetos de formação devem contemplar “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).

Essa Resolução, no entanto, foi revogada em dezembro de 2019, sendo substituída pela Resolução CNE/CP 02/2019 de 20 de dezembro de 2019, que define novas 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).

A chamada BNC da formação foi produzida a partir de 2016, num contexto de retrocesso do ponto de vista da participação da sociedade nas decisões do Estado, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas pesquisas no campo educacional comprometidas com a educação pública e de qualidade. Essas ações incluem a mudança na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2016, e a intervenção na composição do Fórum Nacional de Educação (FNE). A nova composição do CNE aprovou as Bases Curriculares da Educação Básica e a Reforma do Ensino Médio e também elaborou a Base Nacional Comum de formação docente, revisando a Deliberação 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Em 2020, o CNE sofreu nova alteração, com a nomeação de 12 novos membros alinhados às propostas do governo Bolsonaro, eleito em 2018.

Nesta proposta de formação de professores, elaborada em 2019 (BNC – formação), a formação inicial e continuada de professores deve adequar-se ao processo de reformulação curricular que a precedeu, consolidada na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

As novas diretrizes para a formação de professores recomendam, em seu art. 4º, § 3º, que “As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos” (BRASIL, 2019, p. 2). Essa é a única menção que podemos encontrar no documento relativo a uma proposta de construção de uma sociedade justa, solidária e igualitária.

Não há na nova legislação qualquer menção aos termos gênero e diversidade sexual. No entanto, alguns pontos parecem ter “passados” despercebidos pela “cruzada” de interdição à educação de gênero. Como se vê no art. 7º, Inciso VIII, a BNC-formação adota como princípio norteador o

[...] compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Também no ponto 8, dos anexos, que dizem das competências gerais dos docentes:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Essas são as únicas linhas que podem ser relacionadas a um discurso de equidade em direitos humanos de gênero e de diversidade sexual.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado demonstra a existência de um alinhamento entre as políticas que vêm se desenvolvendo em território nacional desde 2016 e o ajuste econômico, com drástica redução de recursos para as políticas sociais, entre elas a educação, mas também mudanças profundas na concepção das políticas de educação, tendo na formação de professores uma ação estratégica. Estas políticas propõem uma formação dos/as trabalhadores/as segundo as necessidades do capital no mundo contemporâneo, que passam por uma precarização da formação para formar professores que possam colocar em prática um determinado projeto de educação. Projeto que

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO de professores/as em gênero e diversidade sexual:
Entre interdições e disputas, o que resiste?

radicaliza a concepção de educação como aprendizagem de conteúdos escolares que não incorporam a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

No caso da educação, observa-se que a formação de professores/as passou a ter centralidade estratégica no desenvolvimento de determinadas políticas, de modo especial aquelas relativas às políticas curriculares em curso no Brasil, principalmente, a partir dos anos 2000. No entanto, essa centralidade significou, sobretudo, o esvaziamento da autonomia e da capacidade de os/as professores/as tomarem decisões sobre a construção do currículo que se constrói na escola, instrumentalizando suas ações para alcançar objetivos muito específicos de um projeto de educação particular, que tem na formação de professores/as importância fundamental.

As reformas em curso acirram os processos de destruição da escola pública, de sua autonomia, dos/as professores/as e de uma possível melhoria das condições estruturais da escola e do trabalho docente. Para isso, colocam em prática uma proposta de formação de professores/as como treinamento para uma escola instrumentalizadora da classe trabalhadora para um determinado tipo de sociedade, na qual o currículo mínimo deixa de ser ponto de partida para ser ponto de chegada. Nesse projeto de escola e de formação, não há espaço para a diversidade, a reflexão, o pensamento livre, a liberdade, a autonomia e a igualdade.

Referências

BRASIL. Congresso. Senado. *Aumento do número de feminicídios*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/pautas-femininas/numeros-do-feminicidio>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP no. 2 de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 2019. Disponível em: https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2020/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CP-2_20dez2019.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto 8.752 de 9 de maio de 2016*. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. *Resolução no. 2 de 1 de julho de 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007*. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq. Diretório de grupos de pesquisa no Brasil. *Lattes*. Consulta parametrizada. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 20 dez. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul. /dez. 1995.

CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

COSTA, Maria da C. dos S.; FARIAS, Maria C. G. de; SOUZA, Michele B. de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

DINIZ, Eli. A busca de um novo modelo econômico: padrões alternativos de articulação público-privado. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, n. 14, p. 7-28, jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782000000100001&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 20 set. 2020.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus: Edusp, 1966.

FERREIRA, Eliza B. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, Maria A.; CUNHA, Célio da (org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção Políticas Públicas da Educação).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO de professores/as em gênero e diversidade sexual: Entre interdições e disputas, o que resiste?

FREITAS, Luiz C. de. ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual. *Formação em Movimento*, v. 1, n. 1, p. 16-31, jan. /jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/445/780>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREITAS, Helena L. C. de. ANFOPE e o enfrentamento das políticas neoliberais nos anos 1990: lições a serem analisadas. *Formação em Movimento*, v. 1, n. 1, p. 16-31, jan. /jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/445/780>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GOHN, Maria da G. M. A pesquisa na produção do conhecimento. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, 2006.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, Jussara M. de; LIMA, Míriam M. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, v. II, n. 03, p. 219-242, jul.-dez./2017. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=article&op=view&path%5B%5D=3680&path%5B%5D=2293>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MELLO, Miriam M. L. de. A lógica da precarização na formação docente. In: NASCIMENTO, Maria das G. C. de A. et al. *Didática(s): entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender. *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, v. 20, n. 1. 1994.

OLIVEIRA, Dalila A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A (org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PASTOR, Reyna. Mujeres, género y sociedad. In: RNECHER, L.; PANAIÁ, M. (Org.). *La mitad del país: la mujer em la sociedad argentina*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitárias/Centro Editor de América Latina, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução: Guacira L. Louro. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

SILVA, E. M. da; et al. “Ideologia de gênero” e a “escola sem partido”: faces de uma mesma moeda em ações políticas conservadoras no Brasil e no Espírito Santo. *Revista Inter Ação*, v. 43, n. 3, p. 615-631, 1 fev. 2019.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 63-84, 1994.

VIANNA, Cláudia P. *Os nós do “nós”: crise e perspectiva de ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise et al. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

YANNOULAS, Silvia C. Introdução: sobre o que nós mulheres fazemos? In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

Recebido em: 15 jan. 2021.
Aprovado em: 13 set. 2021.

***Elda Alvarenga** é Pedagoga, mestre e doutora em Educação pelo PPGE/Ufes. Atualmente é Professora substituta do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Cachoeiro de Itapemirim. Integra a Coordenação colegiada do Núcleo Interinstitucional de Estudo e Pesquisa em Gênero e Diversidade - Nupeges/ Ifes; Pesquisadora no Núcleo Capixaba de pesquisas em História da Educação- Nucaphe/CE/Ufes.

E-mail: eldaalvarenga@uol.com.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6426-9952>.

**** Erineusa Maria da Silva** é Professora adjunta na UFES; Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES; coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES; Coordenação colegiada do Núcleo Interinstitucional de Pesquisa em Gênero e Sexualidade (Nupeges/UFES); pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais do Centro de Educação (Nepe/CE/UFES). Membro do Conselho de Direitos Humanos do Espírito Santo.

E-mail: erineusams@yahoo.com.br

Orcid: 0000-0002-8736-6739.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO de professores/as em gênero e diversidade sexual:
Entre interdições e disputas, o que resiste?

*** **Míriam Morelli Lima de Mello** é Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, doutora em Educação pela UNICAMP, mestre em Educação pela USP, graduada em Pedagogia pela UFES. Membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) da UNICAMP e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Política e Sociedade da (IM/UFRRJ).

E-mail: miriamlima@ufrj.br

Orcid: 0000-0002-2406-7432.
