



Gênero e formação docente na perspectiva da complexidade: caminhos para uma educação integradora e (trans)formadora

Aleph Danillo da Silva Feitosa

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5210-5689>

E-mail: q.danillo@gmail.com

João Oliveira da Silva Júnior

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6880-0042>

E-mail: joao.oliver.jr@gmail.com

Cátia Veneziano Pitombeira

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3636-2930>

E-mail: catia.pitombeira@fale.ufal.br

RESUMO

Este artigo analisa criticamente as abordagens de gênero na formação docente, à luz da Epistemologia da Complexidade (Morin, 2015; Freire; Petraglia, 2023), em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica (Minayo, 2011), ancorada na Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2009). Fundamentado em autoras e autores como Freire (2009), Freire e Leffa (2013), Lauretis (1994), Beauvoir (2009) e Araújo (2022), o estudo defende práticas formativas que superem visões fragmentadas e tecnicistas, promovendo a religação entre saberes, afetos e subjetividades. Outrossim, propõe-se a ampliar o conceito de auto-heteroecoformação para auto-heteroeco(trans)formação, entendendo a docência como prática ética, política e transgressora. Por fim, a discussão evidencia a urgência de transversalizar as discussões de gênero nos currículos formativos, contribuindo para uma educação crítica, plural e socialmente justa, voltada à construção de uma cidadania planetária.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Formação docente; Epistemologia da Complexidade; Auto-heteroeco(trans) formação; Educação integradora.



Gender and teacher education from the perspective of complexity: paths toward an integrative and (trans)formative education

ABSTRACT

This article critically analyzes gender approaches in teacher education in light of the Epistemology of Complexity (Morin, 2015; Freire; Petraglia, 2023), through a qualitative and bibliographic study (Minayo, 2011) anchored in Undisciplined Applied Linguistics (Moita Lopes, 2009). Grounded in authors such as Freire (2009), Freire and Leffa (2013), Lauretis (1994), Beauvoir (2009), and Araújo (2022), the study advocates for educational practices that move beyond fragmented and technicist views, fostering the reconnection between knowledge, affections, and subjectivities. Furthermore, it proposes to broaden the concept of auto-heteroecoformation to auto-heteroeco(trans)formation, understanding teaching as an ethical, political, and transgressive practice. Finally, the discussion highlights the urgency of making gender discussions transversal within teacher education curricula, contributing to a critical, plural, and socially just education aimed at building planetary citizenship.

KEYWORDS: Gender; Teacher Education; Epistemology of Complexity; Self-hetero-eco(trans)formation; Integrative Education.

1. Introdução

As discussões sobre gênero ainda ocupam um espaço marginal na formação docente universitária, revelando dificuldades institucionais em integrar o tema de forma crítica e valorizada nos currículos (Duarte; Finco, 2024). Nesse sentido, destaca-se que abordar gênero na formação inicial de professores exige mais do que inserir conteúdos: requer repensar as relações sociais a partir de perspectivas feministas e críticas que confrontem padrões tradicionais e revelem desigualdades no contexto escolar e social.

Essa mudança, porém, encontra resistência em contextos conservadores, em que questões como diversidade e sexualidade são evitadas, perpetuando uma formação fragmentada e tecnicista. Essa lógica compartimentalizada dissocia teoria e prática, razão e afeto, sujeito e coletivo, dificultando uma compreensão integral da experiência educativa. Posto isso, este estudo propõe analisar, sob a perspectiva da complexidade, como as questões de gênero são abordadas na formação docente, refletindo sobre os desafios e as possibilidades de integrar saberes, afetos e dimensões sociais de maneira crítica e inclusiva.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica (Minayo, 2011), fundamentada em autores dos campos da Educação (Araújo, 2022), Estudos de Gênero (Lauretis, 1994; Beauvoir, 2009), Epistemologia da Complexidade (Morin, 2015) e auto-heteroecoformação (Freire, 2009; Freire; Leffa, 2013).

Outrossim, alinhada à Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2009), esta pesquisa adota uma perspectiva multidimensional e integradora, que rompe com fronteiras disciplinares e compreende a formação docente como um processo atravessado por linguagens, afetos e contextos diversos.

Para uma melhor compreensão do leitor, destacamos que esta pesquisa está dividida em seis seções, a saber: (1) Introdução, (2) O gênero mulher: a construção social da alteridade e a di-

nâmica de poder no patriarcado; (3) A questão de gênero em documentos educacionais: avanços e limites; (4) Epistemologia da complexidade como perspectiva integradora; (5) Formação docente, gênero e complexidade: por um currículo que enlace saberes; e, por fim, (6) Reflexões (in)conclusas.

2. O gênero mulher: a construção social da alteridade e a dinâmica de poder no patriarcado

Historicamente inserida em um sistema patriarcal, a construção social de gênero posiciona a mulher em um lugar de alteridade frente ao sujeito universal, masculino, branco e dominante. Nesse contexto, como argumenta Lauretis (1994), o gênero não é uma essência natural, mas uma construção cultural e política, sustentada por práticas que normatizam corpos e comportamentos, promovendo a subordinação feminina. A mulher, portanto, é produzida como um sujeito relacional, definido em oposição ao homem, dentro de uma ordem social que naturaliza sua subordinação.

Essa construção implica não apenas exclusão simbólica, mas objetificação concreta, como discute Firestone (2014), ao demonstrar que o patriarcado se funda no controle do corpo feminino e de sua função reprodutiva. Nesse sentido, o gênero mulher não é um dado biológico, mas um produto histórico que perpassa todas as esferas sociais. Simone de Beauvoir (2009) reforça essa visão ao afirmar que a mulher “torna-se mulher”, a partir de um olhar social que define sua função e identidade, e não por uma essência feminina prévia.

Assim, o entendimento de gênero como categoria sociocultural evidencia o papel estruturante do patriarcado na organização das subjetividades e na produção de saberes, inclusive nas universidades. Logo, ignorar o gênero enquanto categoria fundante das experiências formativas colabora para a manutenção de uma ordem epistemológica excludente, em que as mulheres enfrentam processos de silenciamento e exclusão, explícitos ou sutis (Butler, 2003).

Assim, superar essas desigualdades exige mais do que inserir mulheres em espaços de poder: é necessário transformar profundamente as relações sociais, culturais, políticas e educacionais. No campo da formação docente, é fundamental que discentes assumam uma postura crítica e reflexiva, rompendo com o papel passivo herdado de paradigmas tradicionais, para se constituírem como sujeitos ativos e complexos no processo educativo.

Dado o exposto, passaremos a refletir, nas próximas seções, como a formação docente tem (ou não) incorporado as discussões de gênero, considerando as demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

3. A questão de gênero em documentos educacionais: avanços e limites

Nas últimas décadas, nos documentos oficiais que regem a educação, começou-se a incluir questões como gênero e diversidade sexual, ainda que timidamente. Apesar disso, só recentemente as políticas educacionais brasileiras passaram a reconhecer oficialmente que essas temá-



ticas também devem fazer parte dos cursos de formação docente, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (Brasil, 2015a).

Nesse contexto, faz-se pertinente destacar que documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 começaram a abrir espaço para que temas como respeito, sexualidade e diversidade fossem tratados nas escolas, com foco na formação integral dos alunos, considerando suas realidades sociais. Isso reflete diretamente na formação dos professores, pois passa a exigir que eles estejam preparados para lidar com essas questões de forma crítica, ética e sensível.

Ainda acerca da LDB, sua concepção de ensino encontra-se norteadada pelo seguinte princípio: “Art. 3º [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1996). Como se observa em destaque, o princípio IV do documento preconiza uma educação voltada ao respeito às múltiplas diversidades sociais, o que inclui, por certo, sexo e gênero. Nessa esteira, os PCNs (Brasil, 1997), por sua vez, apresentam que:

[...] o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação (Brasil, 1997, p. 83).

Assim, inferimos que o papel da escola, ao tratar de temas como sexualidade, é apoiar e somar à educação que vem de casa. Esse trabalho é feito de forma organizada, com intenção pedagógica, e precisa ser planejado pelos educadores como parte do ensino escolar. Contudo, nos PCNs de 1997, o conceito de gênero é visto de forma restrita, baseado apenas nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, reforçando a ideia de que só existem dois gêneros (homem e mulher), visão, atualmente, considerada ultrapassada.

Dando continuidade ao debate, em 2002, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, que correspondem ao documento que organiza os currículos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, chamamos a atenção para o Art. 2º parágrafo II, o qual dispõe sobre “o acolhimento e o trato da diversidade” (Brasil, 2002, p. 1).

Em 2014, por sua vez, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2015b), que estabeleceu metas, diretrizes e estratégias para melhorar a educação no Brasil em todos os níveis. O documento não aborda o conceito de gênero e diversidade de forma direta, mas apresenta uma valorização aos direitos humanos e à inclusão.

No ano seguinte, surge a Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º 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 (Brasil, 2015a), a qual também vem a reforçar valores como: respeito, solidariedade, acolhimento, diversidade, entre outros.

Quatro anos depois, é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. No que se refere às temáticas de gênero, identidade e sexualidade, o docu-

mento adota uma abordagem ampla e pouco aprofundada, tratando a diversidade de forma genérica e sem explicitação concreta dessas dimensões.

Ainda que ressalte a importância da inclusão e do reconhecimento das diferenças no processo formativo, prevalece uma orientação centrada no desenvolvimento de competências e habilidades de cunho tecnicista, o que tende a deixar em segundo plano debates mais críticos sobre desigualdades estruturais. A resolução também menciona o enfrentamento de violências e discriminações, com destaque para as de cunho étnico-racial, mas evita enfrentar diretamente as questões de gênero e sexualidade, o que pode favorecer sua omissão nos currículos de formação docente.

Em continuidade, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, representa um avanço importante ao tratar com mais clareza e profundidade as temáticas de gênero, identidade e sexualidade. O texto normativo reconhece a necessidade de valorizar as diferenças, destacando a diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, crenças religiosas, ideias e condições de vida.

Feito esse breve preâmbulo histórico, compreendemos que a introdução das discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras começou, oficialmente, com os PCNs, que incluíram esses temas como parte dos chamados Temas Transversais, junto com pluralidade cultural, meio ambiente e saúde. Contudo, nos últimos anos, percebemos uma redução significativa na presença das temáticas nas práticas pedagógicas das escolas. Essa diminuição ficou ainda mais clara com a aprovação das diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2015c; 2016; 2017), que não trazem a discussão de forma explícita, deixando de reconhecer a importância de tratar essa questão nos espaços educativos (Araújo, 2022).

Por certo, os apagamentos intencionais da temática de gênero e sexualidade na BNCC refletem uma insistente permanência de abordagens normativas e identitárias, baseadas em paradigmas cristalizados que já não dialogam com as demandas da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, e para além do que propõe a BNCC, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais mais recentes revela avanços importantes em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2019. O novo texto, instituído pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, supera a abordagem superficial e tecnicista da normativa anterior ao tratar as questões de diversidade de forma mais direta, crítica e estruturante. O reconhecimento das diferenças de gênero, sexualidade, raça, entre outras, deixa de figurar como referência genérica e passa a integrar de forma consistente a proposta formativa, ampliando a compreensão do papel do professor na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a equidade.

Posto isso, a próxima seção discute a importância do pensamento complexo, especialmente na construção do currículo dos cursos de licenciatura e na formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Essa abordagem vai além da simples normatização de conteúdos, pois valoriza a diversidade, os conflitos, a incerteza e a imprevisibilidade como elementos essenciais na formação docente, dentro de uma perspectiva integradora e de diálogo dos saberes.



4. Epistemologia da complexidade como perspectiva integradora

Nesta seção, partimos da premissa de que, na formação de educadores, os princípios da complexidade desenvolvidos por Edgar Morin (dialógico, recursivo e hologramático) devem servir como pilares para uma abordagem mais ampla e integrada do processo formativo. Nesse sentido, cada princípio contribui para a construção de uma formação pedagógica mais crítica, reflexiva e conectada com a complexidade da realidade educacional.

Assim, de forma geral, destaca-se que o princípio dialógico propõe a convivência entre ideias distintas ou contraditórias, incentivando uma postura aberta e reflexiva diante dos desafios formativos, pois permite articular noções opostas para compreender fenômenos complexos (Ribeiro, 2011). Nesse sentido, a dialogicidade é essencial na formação docente para tratar questões de gênero, que envolvem múltiplas perspectivas marcadas por tensões sociais, culturais e históricas. Assim, abordar gênero na formação inicial de professores vai além de inserir conteúdos pontuais: exige repensar as dinâmicas sociais por meio de perspectivas críticas, muitas vezes feministas, que questionam normas tradicionais e mostram como o gênero influencia o cotidiano escolar, o acesso a direitos e as interações sociais.

A recursividade, por sua vez, destaca que ensinar deve romper com a lógica linear, transformando não só o aluno, mas também o professor, ao destacar o aprendizado contínuo. Nessa perspectiva, “[...] um processo recursivo é onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (Morin, 2015, p. 74). Isso é especialmente relevante na formação docente ao tratar de gênero, pois os processos educativos constroem saberes e são ressignificados pelas experiências e questionamentos que surgem. Assim, ao trabalhar com estudos de gênero, o professor forma e se forma, revisitando concepções, valores e ampliando sua compreensão das relações sociais, o que reforça o caráter dinâmico e transformador da prática educativa.

Já o hologramático propõe a superação das barreiras entre as disciplinas, estimulando uma visão de conhecimento mais conectada com a realidade e com os saberes cotidianos, isto é, “[...] em que não apenas a parte está no todo, mas o todo está, na parte (Martinazzo, 2002, p. 57). Na formação inicial de professores, essa perspectiva favorece a abordagem do gênero de forma integrada, articulando saberes diversos e reconhecendo a complexidade das experiências humanas no contexto escolar. Juntas, essas noções sustentam uma prática pedagógica mais crítica, colaborativa e alinhada à complexidade do mundo contemporâneo.

Destarte, diante de um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico, fica evidente que uma formação docente centrada na fragmentação do conhecimento e no foco exclusivo em aspectos técnicos é limitada. Esse modelo reducionista compartimentaliza saberes e ignora a complexidade do processo educativo e as múltiplas dimensões do ser humano. Ao não articular pensamento crítico, sensibilidade ética e consciência social, essa abordagem se mostra insuficiente para enfrentar desafios contemporâneos, como os debates sobre gênero e a relação entre escola e sociedade, que coexistem em um mesmo contexto socio-histórico-cultural,

[...] não parecem caminhar na mesma direção nem falar a mesma língua: a escola mostra-se previsível, normativa, priorizando uma linguagem prescritiva, atuando em via de mão única, perpetuando a transmissão de conhecimento disciplinar e fragmentado. A sociedade, ao contrário, é

dinâmica, multimidiática e imprevisível, priorizando a multiplicidade e simultaneidade de linguagens, valorizando o conhecimento em rede, transdisciplinar, construído, coconstruído, desconstruído e dinamicamente reconstruído a todo momento e ao longo da vida (Freire, 2009, p. 16).

Diante desse descompasso, que revela a contradição entre dois sistemas que, idealmente, deveriam estar alinhados, destaca-se a necessidade de uma formação docente fundamentada na epistemologia da complexidade, como propõe Morin (2015). Essa perspectiva possibilita a construção de educadores capazes de articular diferentes saberes, compreender as inter-relações da realidade e atuar de forma mais significativa na transformação de seu contexto, respondendo de modo criativo e responsável às demandas da sociedade.

Desse modo, torna-se essencial uma proposta formativa que prepare professores para lidar com a incerteza, a diversidade e a contradição. No campo dos estudos de gênero, problematizar normas sociais, identidades e relações de poder traz à tona realidades plurais e mutáveis, exigindo do docente abertura para enfrentar incertezas, reconhecer a diversidade e conviver com as contradições do cotidiano escolar. Nesse contexto, recorreremos aos estudos de Pineau (1988) e Pineau e Patrick (2005), que propõem a teoria tripolar da formação, estruturada em três movimentos, personalização, socialização e ecologização, originando três polos formativos interdependentes:

- *autoformação*: a ação do eu como sujeito individual e social; ou seja, a apropriação pelo indivíduo de sua própria formação, tornando-se dela objeto;
- *heteroformação*: a ação de indivíduos uns sobre os outros, caracterizando a dimensão social da formação; ou seja, a coformação;
- *ecoformação*: a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, indicando a dimensão ambiental e ecológica da formação (Freire, 2009, p. 18, grifos da autora).

Compreender a formação do profissional da educação a partir dessa tríade é repensar a docência sob os fundamentos da complexidade, reconhecendo que os polos são partes interdependentes de um todo inacabado (Freire, 2009). Assim, os três polos se articulam de forma integrada, contrapondo-se a processos formativos baseados em paradigmas reducionistas, pois consideram o sujeito, suas relações e o ambiente.

Em vez de uma lógica linear e fragmentada, a perspectiva da auto-heteroecoformação (Freire; Leffa, 2013) propõe uma abordagem abrangente, que promove o diálogo entre diferentes saberes, reconhece a interdependência e entende os processos educativos como dinâmicos e circulares. Nesse sentido, no que se refere às questões de gênero, é essencial que tais discussões sejam integradas de forma transversal aos currículos da formação docente, evitando abordagens pontuais ou isoladas. Incorporar gênero como dimensão constitutiva do processo educativo fortalece a articulação entre teoria, prática e diversidade, favorecendo uma educação mais comprometida com a pluralidade.

Nas palavras de Freire e Leffa (2013):

Essa visão conceitual contempla um sujeito ativo na construção, *desconstrução* e/ou reconstrução do conhecimento, inserindo-se e agindo crítica e reflexivamente nos dois mundos em que, então,

habita. Dessa forma, na medida em que ele tem contato, seleciona, armazena, gera e interpreta informações, torna-se um cidadão cada vez mais pleno: um sujeito individual, social, tecnológico e, sem dúvida, *planetário*, protagonista e responsável pelo mundo em que vive (Freire; Leffa, 2013, p. 75, grifos dos autores).

Os autores defendem uma concepção de sujeito ativo, capaz de construir e reconstruir o conhecimento de forma crítica e reflexiva, atuando de modo integral nos âmbitos pessoal, coletivo e contextual. Essa formação amplia sua consciência, tornando-o um cidadão engajado e corresponsável pelo mundo em que vive. Assim, valoriza-se uma visão transdisciplinar do conhecimento, que rompe com compartimentos isolados e reconhece os saberes como partes interligadas de um todo em permanente transformação e construção coletiva.

5. Formação docente, gênero e complexidade: por um currículo que enlace saberes

O conceito de auto-heteroecoformação, desenvolvido por Maximina Maria Freire (2009), baseia-se na perspectiva da complexidade e dialoga com o pensamento de Edgar Morin. Nele, a autoformação corresponde à dimensão individual, marcada pelas vivências e reflexões do sujeito; a heteroformação refere-se à influência dos outros, pares, educadores, sociedade; e a ecoformação aborda a relação com o ambiente natural e sociocultural. Essas três dimensões, interdependentes e inacabadas, rompem com visões fragmentadas da educação.

No contexto da formação docente para abordar gênero, é essencial articular essas dimensões, pois, como destaca Lauretis (1994), o gênero é construído socialmente por práticas que historicamente subordinam o feminino, aspecto que pode ser discutido sob a ótica da ecoformação. Assim, integrar auto, hetero e ecoformação favorece a formação de professores críticos, éticos e comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas e com a justiça social.

Morin (2015) ressalta que a autoformação depende da consciência de valores construídos na interação com o outro (heteroformação). O encontro com a diversidade cultural, social, institucional, cria oportunidades para diálogo, desconstrução de estereótipos e ressignificação de identidades. Mesmo sem interação direta, comportamentos, discursos e estruturas presentes no ambiente influenciam de forma significativa a formação docente, sobretudo em relação às questões de gênero.

Assim, a heteroformação é essencial para desenvolver sensibilidades e competências para lidar com a diversidade. Já a ecoformação amplia essa dinâmica ao considerar como normas, discursos e contextos simbólicos moldam o sujeito, destacando o caráter multirreferencial e sistêmico da formação.

As dimensões de auto, hetero e ecoformação devem atuar de forma integrada, compondo um processo formativo contínuo, ético-político e complexo, capaz de desafiar visões simplificadoras sobre gênero e superar concepções distantes da realidade material. A Epistemologia da Complexidade oferece, assim, uma via potente para repensar a formação docente, ao acolher multiplicidade, contradição e incerteza como partes constitutivas da educação. Para isso, é necessário

romper com modelos pedagógicos tradicionais, ainda marcados por práticas transmissivas e racionalidade fragmentada (Castro, 2016).

Nesse contexto, torna-se urgente instaurar práticas pedagógicas que rompam com a rigidez curricular e promovam experiências formativas integradoras, entendendo o currículo como construção colaborativa e aberta à diversidade epistêmica e ontológica. Isso implica adotar uma abordagem transdisciplinar que, segundo Nicolescu (1999), reconecta conhecimento e mundo, superando a fragmentação do pensamento moderno e valorizando a dimensão ética e relacional da docência.

Assim, formar professores vai além de competências técnicas: exige rupturas epistemológicas e transformações identitárias, reconhecendo o educador como sujeito situado em redes complexas de dimensões pessoais, coletivas, políticas e planetárias. Destacamos, ainda, que projetos formativos integradores, baseados em temas socialmente relevantes — como violências de gênero, identidades na infância e desigualdades educacionais — são dispositivos potentes para uma formação crítica e sensível, pois articulam autoformação, heteroformação e ecoformação, mobilizando reflexão pessoal, diálogo coletivo e leitura crítica do mundo.

Adotar a complexidade como princípio formativo significa acolher a incerteza e a contradição, afirmando o caráter político da docência e da produção do conhecimento, afinal, como lembra bell hooks (2013), a educação é um espaço multidimensional e complexo, atravessado por disputas de poder e pela construção de subjetividades. Assim, práticas formativas que integram essas dimensões não apenas rompem com a fragmentação do conhecimento, mas também contribuem para a construção de uma docência engajada, consciente e comprometida com a justiça social e a transformação das realidades escolares e comunitárias.

Nesse sentido, embora em concordância com a compreensão da auto-heteroecoformação exposta pelos autores supramencionados (Freire; 2009; Freire; Leffa; 2013), esta seção abre espaço, também, para refletir a necessidade da transformação das estruturas de poder que permeiam o gênero, e não só à compreensão delas, levando-se em consideração, ainda, que nenhuma lente é capaz de capturar toda a multidimensionalidade do ser. Logo, faz-se necessária uma definição mais potente e crítica do conceito de auto-heteroecoformação, que incorpore não só os aspectos da formação integral e situada do sujeito, mas também, e de forma clara, a sua atuação ativa como agente de transformação social, capaz de questionar, resistir e (trans)formar estruturas.

O conceito de auto-heteroecoformação apresenta de maneira robusta e abrange as múltiplas dimensões da formação do sujeito, considerando o individual, o social e o meio ambiente. Ao refletir sobre essa abordagem, por exemplo, percebemos uma articulação dinâmica e contínua entre a auto, a hetero e a ecoformação pautada na epistemologia da complexidade, que contempla de maneira plena o imprevisível, o não estruturado, o acontecimento disruptivo que muitas vezes fundamenta as transformações pessoais e sociais.

Cabe, então, ponderar: o sujeito em formação não é apenas aquele que se articula com esses três domínios, mas também aquele que, muitas vezes, se forma através do inesperado, do não dito, do caos criativo que transcende as estruturas preestabelecidas. Portanto, talvez o verdadeiro desafio da formação humana esteja em sua abertura àquilo que não pode ser previsto, não pode



ser moldado, o espaço do silêncio, da ruptura, do inusitado, que não se encaixa facilmente nas categorias tradicionais.

Tais pontos levam a questionar a própria ideia de formação, que muitas vezes, em especial quando atrelada ao paradigma tradicional, está relacionada ao desejo de “dar forma”, “pôr em caixas”, “padronizar sujeitos”. E se, em vez de formar, o objetivo fosse mais radical: desformar, trans-formar, revolucionar as formas preexistentes e criar novas possibilidades de ser e estar no mundo? É a partir dessa problemática que surge a possibilidade de adaptar o conceito, isto é, agregar o termo “trans” à terminologia auto-heteroecoformação.

Posto isso, a auto-heteroeco(trans)formação pode ser compreendida como o processo contínuo e dinâmico pelo qual o sujeito se constitui de forma integrada, em relação consigo mesmo (auto), com o outro (hetero) e com o ambiente (eco), e, sobretudo, como agente de (trans) formação. Trata-se de um sujeito que, ao construir, desconstruir e reconstruir saberes (Freire; Leffa, 2013), não apenas se insere, mas também intervém crítica e reflexivamente nos mundos que habita.

Esse sujeito é, ao mesmo tempo, individual, social, afetivo, cultural, tecnológico, espiritual e planetário, um cidadão cada vez mais pleno, protagonista e responsável pelas incertezas e imprevisibilidades do mundo em que vive; o qual, munido de uma postura problematizadora, investigadora e crítica (Freire; Leffa, 2013), recusa práticas transmissivo-repetitivas, assim como abraça a pluralidade de subjetividades e de corpos, por exemplo, assumindo uma ação insurgente diante de estruturas obsoletas. Logo, de forma criativa e situada, a auto-heteroeco(trans) formação não apenas transforma, mas também desforma, aquilo que precisa ser superado, rompendo com lógicas dominantes e abrindo espaço para práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras.

Sugerimos o termo auto-heteroeco(trans)formação, uma adaptação do conceito de auto-heteroecoformação de Maximina Freire, reconhecendo a profundidade dessa proposta que, em sua essência, abrange as múltiplas dimensões da formação do sujeito, individual, social e ambiental. A introdução do prefixo “trans” não visa desmerecer estudos anteriores, mas sim evidenciar, desde a nomenclatura, a necessidade de transformação contínua e dinâmica no processo formativo, especialmente frente aos desafios contemporâneos que exigem uma reflexão crítica e uma atuação transformadora, no sentido mais amplo e urgente, que se desvia da imobilidade do conceito de “formação”.

Ao incorporar o prefixo “trans”, propomos uma prática educativa que não só se adapta, mas também se reconfigura diante das realidades sociais, políticas e culturais vivenciadas, com o intuito de combater as formas de opressão, preconceito e desvalorização do outro, especialmente no que se refere às questões de gênero. Neste sentido, a auto-heteroeco(trans) formação, no campo educacional, visa a transformação real e profunda da sociedade e dos sujeitos, como uma resposta aos tempos de crescente intolerância.

Freire (2009) e Freire e Leffa (2013) já nos propunham uma educação que busca a conscientização crítica e a transformação dos indivíduos, e o conceito de auto-heteroecoformação reflete isso ao abordar as múltiplas dimensões da formação do sujeito. No entanto, com os novos desafios sociais, pós endêmicos inclusive, e a necessidade de uma ação educativa mais urgente

e transformadora, o termo auto-heteroeco(trans)formação reforça a ideia de uma educação que não só educa, mas que também luta pela transformação da realidade, um conceito que se alinha ao pensamento da ação e à urgência de se reconstruir o próprio sistema de valores que sustenta o status quo, e no caso do artigo em tela, especialmente no campo das relações de gênero e direitos humanos.

Nesse horizonte ampliado da auto-heteroeco(trans)formação, torna-se imprescindível reconhecer o gênero como uma dimensão inescapável dos processos formativos. Longe de ser apenas um marcador identitário, o gênero constitui-se como uma tecnologia de poder que regula os corpos, os saberes e os modos de subjetivação. Integrar essa perspectiva ao currículo da formação inicial implica compreender que os sujeitos não apenas se formam em relação a si, ao outro e ao meio, mas o fazem também sob o impacto das normas de gênero historicamente construídas e perpetuadas no paradigma tradicional. Portanto, o princípio da auto-heteroeco(trans)formação assume o caráter insurgente frente às normatividades de gênero que operam silenciamentos, exclusões e violência.

Por fim, destacamos que o trabalho dos(as) professores(as) não segue um modelo fixo e imutável ao longo da história, pois as mudanças locais e planetárias influenciam diretamente como o ensino é organizado e praticado. Os professores, enquanto agentes sociais, desempenham um papel importante, podendo tanto reforçar determinadas visões de educação quanto questioná-las e propor alternativas, desafiando os paradigmas existentes (Silva, 2004), tem-se, portanto, a importância de o(a) professor(a) reconhecer seu papel enquanto agente de trans-formação/(trans)formação.

6. Reflexões (in)conclusas

As discussões deste artigo evidenciam a urgência de superar abordagens fragmentadas e lineares na formação docente contemporânea. A dissociação entre aspectos cognitivos, afetivos, técnicos e sociais tem gerado processos formativos limitados e eticamente frágeis. Diante das persistentes desigualdades, especialmente de gênero, é fundamental repensar a formação inicial a partir de uma perspectiva integradora.

A missão auto-heteroecoformadora, ancorada na epistemologia da complexidade, busca integrar o sujeito individual ao coletivo, reconhecendo sua participação no todo. Conforme Freire e Leffa (2013, p. 78), embora o conceito ainda esteja em processo de formalização institucional, seu primeiro passo é essencial: envolver todos os sujeitos formativos, formadores, professores e futuros educadores, na construção de cidadãos integrais, abrangendo os aspectos individual, social, tecnológico e planetário.

Assim, à luz da epistemologia da complexidade (Morin, 2015) e das contribuições de Freire (2009) e Freire e Leffa (2013), defende-se uma formação dinâmica e relacional, caracterizada como auto-heteroecoformativa. Contudo, propõe-se uma ampliação conceitual, sem deslegitimar o que já foi formulado, a partir da incorporação do prefixo “trans”, que evidencia a natureza transformadora da docência. A noção de auto-heteroeco(trans)formação traduz o compromisso



político e ético do educador com a criação de novas possibilidades de existência, desestabilizando normatividades e operando rupturas em estruturas conservadoras.

A ideia da auto-heteroeco(trans)formação surge, então, não como uma negação, mas como uma ampliação do conceito anterior. Ela busca destacar a ação transformadora do sujeito em formação, que vai além da simples adaptação. Em tempos de retrocessos sociais e culturais, especialmente nas discussões sobre identidades de gênero e direitos humanos, não basta apenas entender o mundo: é preciso agir para mudá-lo.

A formação crítica e reflexiva sobre gênero não pode ser tratada de forma isolada. Assim como a tecnologia é reconhecida como tema transversal nos cursos de licenciatura, o gênero também deve ser abordado como eixo transversal e transdisciplinar, atravessando todas as áreas do currículo. Mais que uma temática, o gênero é uma tecnologia de poder (Lauretis, 1994) que organiza corpos, saberes e subjetividades, devendo ser constantemente interrogado nos processos formativos.

Este artigo propõe deslocar práticas e discursos ainda marcados pela neutralidade e normatividade, defendendo uma formação ao mesmo tempo individual e coletiva, local e planetária, cognitiva e afetiva, crítica e transformadora. A auto-heteroeco(trans)formação, como aqui defendida, convoca docentes a se reconhecerem como sujeitos éticos, capazes de questionar verdades estabelecidas e abrir espaços para novas formas de existir, conviver e aprender.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Aleph Danilo da Silva Feitosa: Conceitualização; Investigação; Metodologia; Escrita – rascunho original; Escrita – revisão e edição;

João Oliveira da Silva Júnior: Conceitualização; Investigação; Metodologia; Escrita – revisão e edição;

Cátia Veneziano Pitombeira: Orientação; Conceitualização; Investigação; Metodologia; Escrita – revisão.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores não têm conflito de interesses a declarar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 1, p. 263-286, 2022.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

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



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 1ª versão**. Brasília, DF, 2015c.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as 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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 2, p. 41-44, 2 jan. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-235078136>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Michele G. Bredel. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimento: revista de educação**. ano 3, n. 4, p. 225-245, 2016.

DUARTE, Amanda Rodrigues; FINCO, Daniela. Desafios da Inserção de Gênero na Formação Inicial a Partir das Experiências de Professoras Acadêmicas Feministas. **Mediações**, v. 29, n. 2, p. e 48937, 2024.

FIRESTONE, Shulamith. **A dialética do sexo: o caso para uma revolução feminista**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13-28.

FREIRE, Maximina Maria; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.



HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida. 15. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin da complexidade à concidadania planetária**. Ijuí: Unijuí, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarad. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Luciane Fellin. São Paulo: TRIOM, 1999.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, 1. Lisboa: Ministério da Saúde-Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

PINEAU, Gaston; PATRICK, Paul. **Trandisciplinarité et formation**. Paris: L'Harmattan, 2005.

RIBEIRO, Flávio Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Pró-Discente**, v. 17, n. 2, 2011.

SILVA, Maria Emília Pereira. A função docente: perspectivas na nova sociabilidade do capital. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-13. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/a-funcao-docente-perspectivas-na-nova-sociabilidade-do-capital/>. Acesso em: 12 maio 2025.