

Formação docente, gênero e sexualidade na produção acadêmica

Camila Batista Gama Moura¹ 

Anyelle Brito Leite Santos² 

Diego Luz Moura³ 

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar a produção acadêmica indexada no SciELO sobre gênero e sexualidade na formação docente, no período de 2007 a 2017. A partir da literatura, observamos que os modelos de formação colaborativa são os que possuem melhor efetividade na mobilização de ações sobre gênero e sexualidade, pois esse tipo de formação perpassa questões técnicas, uma vez que tais modelos formativos dialogam com os problemas, anseios e dilemas da prática, da sala de aula e da escola. Concluímos que a formação continuada de professoras e professores deve ser um elemento prioritário nas políticas curriculares.

Palavras-chave: Formação docente; Gênero; Sexualidade.

Abstract

Teaching training, gender and sexuality in academic production

The objective of this article was to analyze the academic production on gender and sexuality in teacher training, from 2007 to 2017. Based on the literature, we observed that collaborative training models are those that are more effective in mobilizing actions on gender and sexuality, as this type of training permeates technical issues to the extent that such training models dialogue with the problems, anxieties and dilemmas of practice, the classroom and the school. We conclude that the continuing education of male and female teachers must be a priority element in curriculum policies.

Keywords: Teacher training; Gender; Sexuality.

Resumen

Formación docente, género y sexualidad en la producción académica

El objetivo de este artículo fue analizar la producción académica sobre género y sexualidad en la formación docente, de 2007 a 2017. Con base en la literatura, observamos que los modelos de formación colaborativa son los que son más efectivos para movilizar acciones sobre género y sexualidad, así como este tipo de formación permea lo técnico en la medida en que tales modelos

¹ Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE.

² Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE.

³ Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE.

de formación dialogan con los problemas, angustias y dilemas de la práctica, el aula y la escuela. Concluimos que la formación continua de docentes y maestras debe ser un elemento prioritario en las políticas curriculares.

Palabras clave: Formación docente; Género; Sexualidad.

Introdução

Há um intenso debate no Brasil sobre a formação inicial e continuada de professoras e professores, posicionando o tema da formação docente como prioritário nas discussões sobre políticas educacionais. Logo, as políticas de formação permanente de professoras/es possuem espaço singular na constituição de docentes, na medida em que estes se encontram em constante processo de formação. Além disso, a formação inicial de professoras/es não consegue dar conta dos ineditismos que ocorrem no cotidiano das aulas (Imberón, 2011).

Ao discorrer sobre a formação de professoras/es, Tardif (2012) aponta que há uma hierarquia de saberes que coloca as/os docentes da universidade como produtores do conhecimento considerado “válido”, e as/os professoras/es da educação básica somente como técnicos reprodutores desses conhecimentos. Essa representação é consequência da forte influência da racionalidade técnica nas políticas de formação de professoras/es no Brasil, modelo de formação que concebe professoras e professores apenas como aplicadores de conhecimentos e técnicas (Tardif, 2012; Lima & Pimenta, 2018). Todavia, a ação docente está para além da reprodução dos conhecimentos adquiridos nas universidades, ela envolve também os saberes construídos na prática. Valorizar esses saberes é reconhecer a/o docente da escola como agente importante na produção do conhecimento.

É recomendado que o modelo de formação docente seja aprimorado para que a universidade e seus atores não sejam os únicos reconhecidos como produtores de saberes válidos. Esse aprimoramento da formação passa pela construção de um modelo que centraliza a formação na prática e reconhece a produção de saberes entre professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadores (Iza & Souza Neto, 2015). É fundamental que a instituição formativa conceba e situe a prática de ensino como elemento articulador da formação docente, proporcionando reflexão às professoras e aos professores sobre suas ações (Zeichner, 1995).

Imbernón (2011) aponta que a prática comum de formação continuada tem como característica a formação “para” professoras/es, ou seja, são convidados especialistas que, muitas vezes, estabelecem pautas formativas com base nos anseios e debates acadêmicos, sem que haja articulação com as necessidades pontuais do cotidiano das/os professoras/es e alunas/os das escolas. Esse modelo inviabiliza a escuta dos anseios dos docentes, convertendo a formação em um procedimento meramente burocrático, no qual a participação se resume ao cumprimento formal de presença, desprovido de motivação pedagógica. Desse modo, Imbernón (2011) sugere uma formação “com” professoras/es, possibilitando a escuta das demandas das/os docentes, promovendo um tempo-espacó de autoformação sobre os dilemas da escola.

Nesse mesmo sentido, Tardif (2012) propõe uma “epistemologia da prática docente”, na qual se busca valorizar os conhecimentos produzidos pelas professoras e professores. Essa epistemologia deve buscar estimular e dar visibilidade às boas práticas; socializar as experiências e fornecer espaços de construção de novas experiências a partir das realidades.

De acordo com Imbernón (2011), a formação de professoras/es é uma formação para a incerteza, na medida em que nenhuma formação é capaz de antecipar todos os desafios que elas/es encontrarão no exercício da profissão. As relações sociais existentes numa escola são formadas pela coexistência de diferentes sujeitos e construções sociais. Temos, portanto, um espaço de diversidade racial, de classe, de gênero, de sexualidade, de religião, entre outras (Bortolini, 2011). É necessário reconhecer as diversidades que constituem o espaço escolar, assim como as desigualdades, pois essas estão presentes não só na escola, mas também em todo espaço social.

Nesse sentido, esta pesquisa discute o tema de gênero e de sexualidade no âmbito da formação inicial e continuada de professoras/es. A inserção dessa discussão na escola possibilita a promoção de uma formação para o exercício da cidadania e para a constituição de uma sociedade onde as diferenças não sejam motivos para a perpetuação de desigualdades.

Segundo Scott (1990), o conceito de gênero surge para contestar o determinismo biológico que inferiorizava a mulher. Enquanto o conceito de sexo está relacionado com as diferenças biológicas entre homens e mulheres, gênero diz respeito à construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino. Esse conceito coloca foco na determinação social e cultural das diferenças. Os estudos de gênero

colocam-se contra a naturalização dos papéis tradicionais da mulher e do homem. No mesmo sentido, os estudos sobre sexualidade buscam desconstruir o padrão heteronormativo e problematizar as formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos (Louro, 2007).

A discussão de gênero e sexualidade na escola está amparada em diversos marcos legais, como na Constituição Federal, que define, no seu Art. 3º, a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, bem como no Art. 5º, que traz a conhecida afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional. Além dos Art. 3º e 5º, o Art. 206 dispõe que o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Da mesma maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, 1996) traz em seu Art. 3º os princípios de respeito à liberdade e apreço à tolerância que devem basear o ensino. Além disso, há uma série de normativas que amparam o debate da diversidade, como o Plano Nacional de Educação, que, mesmo com as modificações no ano de 2014, manteve o objetivo de erradicação de todas as formas de discriminação.

A seleção de conteúdos para compor o currículo prescrito é permeada por disputas entre os diferentes atores sociais. Desses, alguns defendem posicionamentos não baseados em ciência, leis e normativas, mas em concepções ideológicas e pessoais que causam prejuízos ao combate das diferentes formas de opressão. As negociações para formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exemplificam esse processo. Todas as menções ao termo gênero, no sentido social (Louro, 1997), foram suprimidas do documento (Silva, 2020). Tal decisão desconsidera que a escola constitui um complexo social fundamental nos processos de transformação da realidade social.

As escolas produzem significados a respeito da sexualidade tida como normal, assim como produzem exclusões (Altmann, 2013). É indispensável que a escola repense o currículo e a construção das normatizações, bem como modifique as práticas

que reforçam a heteronormatividade⁴, reiteração da heterossexualidade obrigatoria e as desigualdades de gênero.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar a produção acadêmica sobre gênero e sexualidade na formação docente no período de 2007 a 2017 indexada na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Metodologia

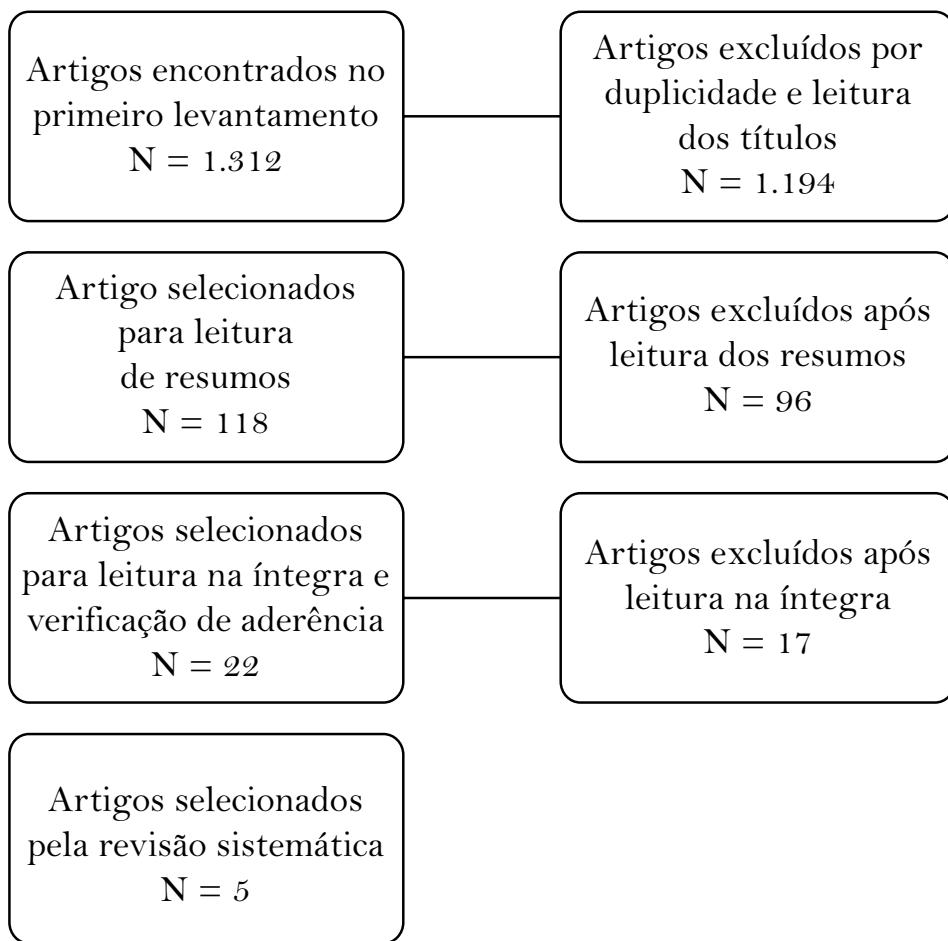
Foi realizada uma revisão sistemática, metodologia que permite incorporar uma aparição maior de resultados relevantes em vez de limitar as conclusões à leitura de somente alguns artigos (Sampaio & Mancini, 2007). A revisão sistemática passa por cinco fases: 1) definir a pergunta; 2) buscar evidências científicas; 3) revisar e selecionar os conteúdos; 4) analisar a qualidade metodológica dos estudos; 5) apresentar os resultados. Iniciamos com a pergunta: “Quais as contribuições da produção nacional sobre formação docente em gênero e sexualidade para o campo da educação?”. Selecioneamos o indexador SciELO por reunir os principais periódicos nacionais do campo da educação. O arco temporal foi de 2007 a 2017.

Utilizamos as palavras-chave “gênero” e “sexualidade” que foram combinadas uma por vez com os seguintes termos: educação, escola, formação de professores, formação docente, formação inicial, formação continuada. A seleção dos artigos foi realizada por duas pesquisadoras de forma independente e, em caso de divergências, desempatado por um terceiro pesquisador.

Iniciamos o levantamento e, em seguida, excluímos os artigos em duplicidade. No segundo momento, realizamos a leitura dos resumos e excluímos aqueles que não possuíam como centralidade o debate de gênero e sexualidade na formação docente. No terceiro momento, fizemos uma leitura na íntegra dos artigos e selecionamos os que correspondiam aos critérios estabelecidos (Figura).

⁴ Termo que designa a heterossexualidade como norma numa sociedade. Marginaliza as sexualidades que se diferem da heterossexualidade.

Figura – Apresentação da seleção dos artigos para a revisão sistemática.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Após apreciação dos cinco artigos, foi realizada uma análise interpretativa das metodologias utilizadas e conclusões apontadas.

Análise da literatura

A partir deste momento, analisaremos os cinco artigos oriundos do levantamento da revisão sistemática.

Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012) buscaram identificar as contribuições teórico-metodológicas da psicologia escolar voltadas à formação de professoras e professores, envolvendo os temas gênero e sexualidade na escola. Analisaram documentos oficiais, como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e Programa saúde na escola. Esses documentos norteiam a atuação dos profissionais da educação

sobre as questões ligadas à sexualidade, bem como respaldam o desenvolvimento de intervenções nessa área.

Dessa forma, problematizaram a figura docente nessas políticas educacionais e os limites para a realização de trabalhos sobre educação sexual nas escolas. As autoras e os autores também discutiram os conceitos de gênero, vulnerabilidade, direitos sexuais e direitos reprodutivos e defenderam o trabalho pedagógico voltado à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos para a diminuição da vulnerabilidade social.

Para tanto, ressaltam a importância de compreendermos como as questões de gênero e sexualidade foram abordadas de formas distintas em diferentes épocas e sugerem reflexões de como tais épocas foram influenciadas por preceitos morais, religiosos, biomédicos, que ainda hoje permanecem na sociedade e no ambiente escolar. Gesser et al. (2012) sugerem que uma formação ético-política deve oferecer subsídios para que as educadoras e os educadores não apenas se instrumentalizem cognitivamente, mas que também possam identificar mecanismos sociais que influenciam em seus próprios processos de constituição enquanto sujeitos.

De acordo com as autoras e os autores, a função da escola é promover uma educação na qual os assuntos como preconceitos, respeito, crenças e equidade de gênero estejam presentes. Nesse sentido, para ser possível desenvolver um trabalho sensível às questões sociais, é necessário que se invista na formação de professoras e professores. Essa formação deve levar em conta a subjetividade de cada sujeito, que é constituído e marcado por variáveis morais, religiosas, dentre outras, que podem influenciar a um exercício docente fechado no contexto da heteronormatividade e da moral religiosa.

Gesser et al. (2012) apresentam alguns entraves na formação docente em sexualidade, como a ausência de disciplinas e de menção à sexualidade nos currículos de formação inicial, o que dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica nessa perspectiva.

Para colocar em pauta esse debate na escola é necessário dialogar com o contexto escolar vivenciado pelos docentes, no sentido de inovar e romper com o modelo tradicional de propostas preestabelecidas. Nessa perspectiva, as autoras e autores indicam que se deve desenvolver uma escuta ativa, livre dos preconceitos, para uma efetiva incorporação dos ideais preconizados nos PCN.

O segundo artigo foi produzido por Nardi e Quartiero (2012), que fizeram uma reflexão crítica sobre o projeto de formação “Educando para a Diversidade” realizado pela organização não governamental (ONG) Nuances, com apoio do governo federal, no quadro de ações do Programa “Brasil sem Homofobia”, em Porto Alegre. O objetivo central do trabalho foi compreender os efeitos das quatro edições do projeto em questão e analisar como se instalaram os debates sobre diversidade sexual no cotidiano escolar. Utilizaram como metodologia, princípios da pesquisa-intervenção com observação participante, entrevistas individuais, análise documental e grupos de reflexão.

A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, o pesquisador e a pesquisadora montaram grupos de reflexão em duas escolas da rede pública. Esses grupos eram compostos por docentes que participavam do projeto de formação “Educando para a Diversidade” e que manifestaram interesse em desenvolver ações sobre o tema homofobia em suas escolas. Foram discutidos, nesses grupos, temas sobre as histórias de vida e aprendizagens de valores associados à sexualidade; evolução do acesso à informação; como a escola lidava com questões de sexualidade no cotidiano; desenvolvimento de práticas pedagógicas e planejamento de ações a serem desenvolvidas na escola. A segunda etapa tratou da realização de observações-participantes na formação com acompanhamento dos encontros das edições do projeto.

O autor e a autora apontam algumas características diferenciadas em cada edição da formação “Educando para a diversidade”. Na primeira, o programa funcionou em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Os encontros aconteciam no auditório da SMED e as/os professoras/es eram dispensadas/os para comparecerem ao evento. Essa parceria foi crucial para a efetivação do projeto. Na segunda edição, o programa contou com mais uma parceria da Secretaria Estadual de Educação, todavia, os docentes relataram dificuldades para frequentar o curso por não conseguirem liberação das escolas no horário.

A demanda mais apresentada pelas/os professoras/es estava relacionada com a necessidade de informações e metodologias que possibilitassem um trabalho direcionado ao debate de corpo e prazer. Segundo as/os docentes, uma das dificuldades de implementar trabalhos que englobassem os temas de gênero e de sexualidade estava relacionada a alguns aspectos, como: ausência de formação específica, falta de estrutura e de material pedagógico e medo de falar sobre o assunto.

A terceira e quarta edição da formação “Educando para a diversidade” não aconteceram mais no auditório da SMED, a terceira edição foi realizada na sede do sindicato dos bancários, e a quarta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os horários estabelecidos estavam fora da carga horária de trabalho das/os professoras/es, e não havia mais obrigatoriedade ou parceria direta com a direção da escola para a participação das/os docentes. Nessas últimas edições o número de participantes foi menor. Observou-se uma seleção de docentes que já tinham interesse na temática, pois o/a professor/a teve que buscar a formação por iniciativa própria, sem um encaminhamento institucional. Com exceção da primeira edição, as demais não foram incorporadas às redes municipal e estadual como política de formação continuada. Participantes criticaram a maneira “militante” de alguns palestrantes se expressarem, relacionando a um distanciamento da formação ofertada com a prática docente.

Os resultados de Nardi e Quartiero (2012) mostram que, ao final dos encontros previstos para a formação, as/os professoras/es relataram melhoras significativas das suas percepções pessoais a respeito do tema, como maior sensibilidade e menor tolerância com ações preconceituosas no ambiente escolar. A carência de informação e metodologias que contribuíssem para a prática de ações pedagógicas voltadas para o debate de sexualidade na escola foi uma das necessidades apresentadas pelas/os professoras/es, somada às preocupações éticas, pessoais, de âmbito familiar e às situações no ambiente escolar das quais, muitas vezes, não se sentiam habilitados para lidar. O autor e a autora indicam a necessidade de formações docentes que discutam a matriz heterossexual como dispositivo ativo nas práticas escolares. Para isso, sugerem a ampliação de centros de suporte e acompanhamento nas Secretarias de Educação, assim como o compromisso do Ministério da Educação (MEC) em produzir materiais didáticos (livros, filmes, softwares) que possibilitem o trabalho docente.

Altmann (2013) tem como objetivo abordar, por meio de um ensaio, a temática da diversidade sexual a partir das suas relações com a educação e suas implicações na formação docente no Brasil. A autora inicia discutindo que os temas ligados à sexualidade e às formas de os abordar na escola variam historicamente. Aponta que os assuntos escolhidos estão relacionados ao que é posto como problema social no momento, e exemplifica citando temas como onanismo, aids, gravidez na adolescência, DST etc. A autora ressalta que, no ano de sua pesquisa, as escolas

estavam mobilizadas a intervir no combate à homofobia, trabalhando no sentido de contemplar a diversidade sexual.

O artigo apresenta a importância de incluir o tema da diversidade sexual e de gênero nos currículos de formação inicial, para que futuros docentes possam desenvolver estratégias de resistência ao currículo heteronormativo. De acordo com Altmann (2013), apesar de a universidade ter mais autonomia, o tema sexualidade é colocado em discurso dentro das escolas mais frequentemente do que nos cursos universitários. Um dos fatores que justificaria tal dado é exatamente a autonomia universitária, que propicia tanto a inclusão quanto exclusão desses temas, tanto em seus currículos prescritos quanto nos currículos vividos. Outro fator está relacionado com a estrutura engessada e tradicional de alguns cursos de formação superior que dificultam mudanças.

Todavia, os cursos de formação continuada têm proporcionado formação nesses temas. Um dos diferenciais da educação continuada é que docentes que estão em contato com a prática profissional agregam informações com suas experiências, podendo ganhar novos significados por meio da nova formação. Além dos cursos de formação continuada, há outros espaços a serem explorados na formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), ligado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao MEC. Pois se trata de programas de fomento à iniciação à docência de estudantes de licenciatura de educação superior e visam proporcionar aprimoramento de conhecimentos e contribuição para a promoção da qualidade de ensino nas escolas públicas. Finaliza defendendo a exploração de outras possibilidades educativas, como a utilização de filmes e literatura, para abordar a sexualidade de forma mais ampla, além da perspectiva meramente biológica.

Silva e Soares (2014) realizaram uma discussão relacionada à diversidade e à construção de identidades docentes e discentes na escola, articulando questões relacionadas à sexualidade e ao gênero. O artigo é fruto da análise de uma experiência na disciplina “Diversidade de gênero e orientação sexual: pressupostos, pedagogias e práticas escolares”, do curso de especialização “Educação para a diversidade”, que tem como público-alvo professoras e professores de escolas públicas. O curso foi oferecido gratuitamente pelo MEC no formato ensino a distância (EAD) no ano de 2012.

No curso, foram utilizados vídeos, textos, *webconferências* e aulas presenciais como recursos didáticos para o desenvolvimento das aulas. Para a realização das tarefas exigidas na disciplina, além do debate em torno do tema e das produções textuais, os cursistas registravam, em um caderno, cenas harmoniosas ou conflituosas do cotidiano escolar, envolvendo diversidade de gênero e de sexualidade.

Na análise dos dados, Silva e Soares (2014) apresentam recortes das cenas transcritas no caderno de registro pelas/os professoras/es dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Extraíram das cenas, a visão docente sobre a juventude e sexualidade, preocupações ligadas à gravidez precoce e às doenças sexualmente transmissíveis. Havia também registros sobre relacionamentos homoafetivos e o incômodo da comunidade escolar em sobre a orientação sexual das/os alunas/os.

As autoras apontam que as/os professoras/es apresentaram dificuldades para introduzir a temática de gênero e de sexualidade em suas aulas. Tais dificuldades estavam carregadas de dúvidas sobre a quem compete ensinar os temas, como ensinar e se, de fato, importam. Segundo Silva e Soares (2014), essas dificuldades também estão relacionadas à forma de ser e agir de cada um/a. Mesmo havendo professoras/es que trabalham os temas gênero e sexualidade em suas aulas, há um grupo que se exime, afirmando desconhecer formas de lidar com essas questões.

Por fim, o artigo analisa as percepções de gênero e sexualidade na fala dos docentes, a partir dos relatos coletados no caderno de registro. Contextualiza a importância de se trabalhar a temática na escola, assim como os percalços encontrados para a realização de atividades que envolvem os temas.

Bortolini (2015) analisa um curso de formação de professores, que tinha foco nas relações de gênero, sexualidade e educação. O curso era destinado a profissionais de educação das redes públicas do estado do Rio de Janeiro. Todavia, o autor concentrou suas análises apenas nos registros de professores/as que atuavam em três municípios da região metropolitana: Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Niterói. Trata-se de um curso de extensão presencial, promovido a partir de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e o MEC, em 2010.

Quanto à metodologia adotada no curso, além das atividades concretizadas em sala, os cursistas desenvolviam atividades práticas com o objetivo de incluí-las nos planejamentos pedagógicos. A abordagem do curso propunha reflexões e mobilização visando o enfrentamento da violência, o reconhecimento das diferenças e a construção

de práticas educativas não heteronormativas. Os cursistas tinham liberdade para planejar e realizar suas atividades de diferentes maneiras: uma aula regular, um evento, uma atividade ou, até mesmo, uma transformação na organização da escola ou da sala de aula. Essas atividades eram registradas pelos cursistas em um caderno individual durante toda a formação.

No ano de 2010, o curso teve oito turmas. Como já mencionado, Bortolini (2015) se deteve nos registros produzidos pelas turmas do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Niterói. Reuniu um total de 37 cadernos produzidos por profissionais que trabalhavam em diferentes níveis da educação básica e em cursos profissionalizantes. Foram registradas 34 atividades pedagógicas nos cadernos analisados. Nos relatos, as educadoras e os educadores apresentavam suas experiências, descrevendo inclusive reações de alunos e colegas de trabalho. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi analisar a abordagem utilizada pelos docentes no desenvolvimento das atividades, ou seja, os caminhos didáticos, as estratégias e os percursos que cada docente percorreu para chegar à discussão de gênero e de sexualidade. Seguem alguns temas utilizados pelas/ os docentes para suscitar o debate sobre gênero e sobre sexualidade: casos de violência que envolvessem homofobia e machismo; a normatização da família heterossexual; diversidade de gênero e de sexualidade; e o sujeito homossexual.

O artigo analisa o relato de três estratégias, registradas por três professoras, que utilizaram o sujeito homossexual como tema central da aula. Para a interpretação dos registros foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo. Desse modo, o autor identificou que em vez de a homossexualidade ser trabalhada como tema de aula, as educadoras optaram por trabalhar com o sujeito homossexual. Ao trabalhar a sexualidade como prática ou experiência, essa, se estende a qualquer pessoa, talvez por isso as professoras optaram em falar sobre o homossexual, que se refere a um “tipo de gente”, afirma o autor. O artigo também traz uma crítica ao tipo de abordagem escolhida, que ensina sobre homossexuais a partir de estereótipos, estigmatizando um modo de agir, vestir e falar. Outras críticas se referem ao enfoque somente no indivíduo homossexual sem discutir a heterossexualidade. Tal ação pode gerar interpretações ligando a homossexualidade a algo fora dos padrões, reafirmando, assim, uma normatividade da heterossexualidade.

Bortolini (2015) mostra que, mesmo que não figure em nenhuma diretriz educacional, escolas têm realizado sistematicamente ações que ensinam meninos a serem meninos e meninas a serem meninas. Essa prática tem sido assumida, trabalhada e

priorizada em escolas por meio de ações que reforçam a masculinidade, feminilidade, sexualidade, afeto, sexo, família etc. Apesar de reconhecer as exceções, o autor aponta pesquisas que evidenciam currículos escolares marcados pelo sexismo, racismo, pela misoginia e pela heteronormatividade. Sendo assim, o autor assinala que a questão não é se a escola deve ou não falar sobre gênero e sobre sexualidade, mas perceber como esse discurso já está presente.

Finaliza sugerindo abordagens pedagógicas que permitam experiências com as múltiplas possibilidades de vivência de gênero e de sexualidade. Por fim, relata que as experiências analisadas indicam limites e possibilidades. Além disso, assinala a importância de a formação docente contemplar os estudos de gênero e sexualidade, pois, mesmo trabalhando na intenção de valorização e respeito às diversidades, as representações de práticas heteronormativas naturalizadas podem induzir tropeços.

Discussão dos dados da revisão

Nesta seção, discutiremos os dados a partir da análise dos cinco artigos, sendo dois ensaios (Altmann, 2013; Gesser et al., 2012) e três artigos originais (Bortolini, 2015; Silva & Soares, 2014; Nardi & Quartiero, 2012). De antemão, destacamos a carência de trabalhos indexados na plataforma SciELO sobre o tema, sinalizando a dificuldade de sistematização desses conteúdos quando nos referimos, especificamente, ao debate de formação docente.

A formação sobre gênero e sexualidade nos contextos educacionais possibilita a construção de reflexões acerca dos valores democráticos e pluralistas, buscando, nas práticas, a equidade e a dignidade da pessoa humana. Desse modo, torna-se necessário que os programas de formação de professores pautem tais temas visando à transformação de estruturas sociais arraigadas em valores conservadores e excludentes.

Gesser et al. (2012) e Altmann (2013) apontam em seus ensaios a necessidade de combate ao currículo heteronormativo, que é predominante na escola. Esse tipo de currículo, seja vivido ou prescrito, acarreta uma série de desigualdades. Silva (2007) marca que as perspectivas críticas foram questionadas por ignorarem outras dimensões de desigualdade, focando apenas nas que estavam ligadas à classe social, deixando de levar em consideração o papel do gênero nesse processo de produção e reprodução da desigualdade. Vivemos numa sociedade dividida desigualmente entre homens e

mulheres, na qual os homens se apropriam, desproporcionalmente, dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual se estende, obviamente, à educação e ao currículo (Silva, 2007).

Os estudos de gênero possibilitaram desconstruir o determinismo biológico, trazendo a discussão para o campo sociocultural. O conceito de gênero é uma ferramenta analítica para questionar as desigualdades vivenciadas entre os homens e mulheres (Scott, 1990). É nesse sentido que Gesser et al. (2012) e Altmann (2013) apontam a necessidade de os professores entenderem gênero e sexualidade como temas de urgência social, uma vez que esses ainda estão relacionados exclusivamente com o aspecto biológico.

Bento (2011), analisando as práticas das instituições educacionais acerca dos dilemas de gênero e sexualidade, mostra que, na escola, predomina uma perspectiva binária, dois corpos, dois gêneros, uma sexualidade. Segundo a autora, é missão da escola promover a oportunidade de refletir criticamente sobre as diferenças e não reproduzir preconceitos. Todavia, mesmo sendo um lugar de conhecimento, muitas vezes, ela produz o “ocultamento” das relações desiguais de gênero e de sexualidade que estão presentes na própria escola (Furlani, 2007).

Outro ponto consensual entre Gesser et al. (2012) e Altmann (2013) é a necessidade de romper com um modelo de formação docente tradicional e ampliar esse formato para tematizar os dilemas concretos da escola. Segundo Imbernón (2010), é necessário haver mudanças no campo da formação docente, avançando em novos modelos que saiam do formato de formação transmissora, com predomínio de uma teoria descontextualizada dos problemas práticos, e avance para modelos colaborativos, centrados nos dilemas apresentados por professoras/es, alunas/os e toda a comunidade escolar.

Nardi e Quartiero (2012), Silva e Soares (2014) e Bortolini (2015) analisaram cursos de formação docente que consideraram questões apontadas pelas/os professoras/es e a necessidade de construção de materiais pedagógicos em diálogo com as referidas questões. A análise dos artigos evidencia que a abordagem colaborativa nos cursos de formação docente influenciou na compreensão das/os educadores acerca das questões de gênero e de sexualidade. Entretanto, verificou-se que alguns docentes manifestaram receio em tratar dessas temáticas, denotando uma certa hesitação ao abordar tais assuntos em contextos educacionais.

As autoras e os autores dos artigos levantados abalizam a necessidade de uma formação específica sobre gênero e sexualidade, devido à notória diversidade sexual presente no universo escolar, e sugerem uma abordagem que problematize todo o processo de heterossexualização compulsória e adequação às normas de gênero que escolas cultivam cotidianamente. Desse modo, ao abordar temas como gênero e sexualidade, docentes não são mobilizados somente por conhecimentos pedagógicos ou acadêmicos, mas também por aqueles ligados à história de vida e visão de mundo. Portanto, os cursos de formação de professores não podem ser entendidos apenas como cursos que atuam somente na capacidade cognitiva das/os docentes, mas, sobretudo, na forma como esses e essas veem o mundo, a escola, a educação e a vida.

Sendo assim, há um grande desafio de construir um ambiente escolar que, além de respeitar as diferenças, reconheça e discuta a raiz dos mecanismos produtores de desigualdades, buscando refletir sobre os processos históricos, políticos, econômicos e culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como legítima e não problemática em detrimento de outras, reconhecidas como diferentes e desviantes (Silva, 2007).

César (2009) aponta que pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/ os vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica sobre gênero e sexualidade, que reconheça e respeite a diversidade sexual presente no universo escolar. Nesse sentido, Gesser et al. (2012) assinalam que os cursos de formação docente, ao atuarem com a temática da sexualidade no âmbito escolar, não devem desconsiderar que as/os professoras/es se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas, morais e religiosas acerca de gênero e de sexualidade. Para Tardif (2012), a história de vida das/os docentes e as suas convicções pessoais exercem mais influência para balizar os seus posicionamentos na escola do que a formação inicial. Da mesma forma, estudantes chegam às graduações com trajetórias de vida que moldam suas perspectivas e aprendizados (Knoblauch, 2017). Portanto, as histórias de vida das professoras e dos professores são elementos que devem ser considerados em qualquer processo formativo. A formação docente não pode ter apenas um olhar “conteudista” sem considerar as/os professoras/es que estão à frente do processo educativo.

Gesser et al. (2012) propõem uma formação de professoras/es que rompa com a cisão entre razão e emoção, e que abranja as dimensões do pensar, sentir e agir. Assim, a escola terá mais condições de desenvolver estratégias e intervenções pedagógicas que considerem a diversidade de sexualidades (Junqueira, 2013). Além disso, assinalam que, quando se discute como deve ser o processo de formação de professoras/es para atuar com a temática da sexualidade na escola, não se pode esquecer que essas/es docentes se constituíram sujeitos num contexto cultural marcado por determinados padrões normativos sobre diferentes aspectos, inclusive sobre gênero e sexualidade. Esses fatores precisam ser observados em toda a formação docente, pois o/a professor/a, no seu ato de ensinar, mobiliza diferentes tipos de saberes construídos a partir de vivências do cotidiano e das suas histórias de vida (Tardif, 2012).

Goodson (2013) recomenda uma modificação nos modelos formativos, de modo que as vozes das/os professoras/es sejam levadas em consideração, articuladamente com o reconhecimento e o protagonismo desses profissionais. Ouvir as/os professoras/es significa atuar a partir de uma demanda real, contextualizada, que dialogue com os dilemas do cotidiano escolar, assim como é uma forma de reconhecer e compreender como acontece o currículo vivido. Salientamos que as questões de gênero e de sexualidade sempre estiveram presentes no ambiente escolar, todavia, silenciadas. Compreendemos que essas temáticas devem ganhar visibilidade na formação docente, para tais conteúdos serem trabalhados com a profundidade e a relevância necessária.

Nesse sentido, a formação continuada de professoras/es deve ser um elemento prioritário nas políticas curriculares, uma vez que a formação inicial não abrange todas as situações que emergem no cotidiano escolar. Nesse contexto, os temas de gênero e de sexualidade se constituem como questões e fundamentais. Verificamos, no cenário nacional, que há pouca produção indexada no SciELO sobre essas temáticas. Embora reconheçamos que os artigos disponíveis nesse repositório não representem toda a produção científica existente, considerando os critérios estabelecidos pelo SciELO, este panorama indica uma limitada quantidade de artigos científicos qualificados sobre gênero e sexualidade na formação docente.

Considerações finais

Analisamos a produção acadêmica sobre gênero e sexualidade na formação docente, indexada no SciELO, no período de 2007 a 2017. A partir da revisão, apontamos

a ausência dos temas gênero e sexualidade na formação de professoras/es; carência de material pedagógico que discuta os temas e a necessidade de formações que dialoguem com as questões de gênero e sexualidade na educação.

Observamos que os modelos de formação colaborativa são aqueles que possuem melhor efetividade na mobilização de ações sobre gênero e sexualidade, uma vez que transcendem as abordagens meramente técnicas ao estabelecer um diálogo contínuo com os desafios, aspirações e dilemas da prática pedagógica, tanto na sala de aula quanto na instituição escolar. As autoras e autores dos artigos analisados apresentam reflexões sobre o modelo heteronormativo presente nos currículos e indicam a formação docente como a principal estratégia para superação dessas limitações.

Indicamos maiores investimentos nas parcerias entre universidade e escola, e mais pesquisas sobre os temas de gênero e sexualidade na formação docente a partir de modelos de formação colaborativa. Abordar criticamente essas temáticas permite aos educadores contribuir para um ambiente escolar que respeita a diversidade e combate a discriminação. Além disso, ao incorporar esses temas no currículo, a escola enriquece o processo de ensino-aprendizagem e oportuniza a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais crítica, igualitária, humana e sensível.

Referências

- Altmann, H. (2013). Diversidade sexual e educação: Desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (13), 69-82. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000100004>
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudos Feministas*, 19(2), 548-559. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- Bortolini, A. (2011). Diversidade sexual e de gênero na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(123), 27-37.
- Bortolini, A. (2015). O sujeito homossexual como tema de aula: Limites e oportunidades didáticas. *Cadernos Pagu*, (45), 479-501. <https://doi.org/10.1590/18094449201500450479>

- César, M. R. A. (2009). Gênero, sexualidade e educação: Notas para uma “epistemologia”. *Educar em Revista*, (35), 1-15. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>
- Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988.* Brasília, DF: Imprensa Oficial.
- Furlani, J. (2007). Sexos, sexualidades e gêneros: Monstruosidades no currículo da educação sexual. *Educação em Revista*, 46, 269-285. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200011>
- Gesser, M., Oltramari, L. C., Cord, D., & Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 229–236. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>
- Goodson, I. F. (2013). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2a ed., pp. 11-24). Lisboa: Porto.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza* (9a ed.). São Paulo: Cortez.
- Iza, D. F. V., & Souza Neto, S. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 21(1), 111-124. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.108936>
- Junqueira, R. D. (2013). Escola e enfrentamento à homofobia: Pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de tod@s. In P. R. C. Ribeiro & R. P. Quadrado (Orgs.), *Corpos, gêneros e sexualidades: Questões possíveis para o currículo escolar* (3a ed.). Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande.
- Knoblauch, A. (2017). Religião, formação docente e socialização de gênero. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 899-914. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707163363>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Lima, M. S. L., & Pimenta, S. G. (2018). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

- Louro, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: Das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, (46), 201-218. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008>
- Nardi, H. C., & Quartiero, E. (2012). Educando para a diversidade: Desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (11), 9-87. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>
- Scott, J. (1990). Gênero: Uma categoria útil para os estudos históricos. *Educação & Realidade*, 15(2), 5-22.
- Silva, E. L. S. (2020). Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. *História, Histórias*, 8(16), 143-169. <https://doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>
- Silva, R. A., & Soares, R. (2014). Sexualidade e identidade no espaço escolar: Notas de uma atividade em um curso de educação a distância. *Educar em Revista*, (1 spe), 135-151. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36545>
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Zeichner, K. M. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In F. Korthagen, & T. Russel (Eds.), *Teachers who teach: Reflections on teacher education* (pp. 11-24). Londres: Falmer.

Submetido em: julho de 2023

Aceito em: outubro de 2023

Sobre os autores

Camila Batista Gama Moura

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Colegiado de História da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: camilagamamoura@gmail.com

Anyelle Brito Leite Santos

Graduada em Psicologia pela Faculdade Leão Sampaio (Unileão). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).
E-mail: anyelle_santos@hotmail.com

Diego Luz Moura

Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário da Cidade (UNIVERCIDADE). Mestre e Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professor do Colegiado de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

E-mail: lightdiego@gmail.com