



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM TEOLOGIA**

DEISY CHRISTINA MOREIRA SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

São Leopoldo

2018

DEISY CHRISTINA MOREIRA SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho final Mestrado Profissional para a obtenção do grau de Mestra em Teologia da Faculdade EST / Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Teologia.

Área de Concentração: Teologia Fundamental Sistêmica.

Linha de Pesquisa: Gênero, Feminismos e Diversidade.

Orientador: Dr. André Sidnei Muszkopf.

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237i Santos, Deisy Christina Moreira
A importância das questões de gênero e sexualidade na
formação docente / Deisy Christina Moreira Santos;
orientador André Sidnei Musskopf. – São Leopoldo :
EST/PPG, 2018.

62 p. ; 31 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

1. Sexo – Aspectos sociais. 2. Formação de professores.
3. Identidade de gênero na educação. 4. Sexo – Diferenças
(Educação). I. Musskopf, André S. (André Sidnei), 1976- . II.
Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

DEISY CHRISTINA MOREIRA SANTOS

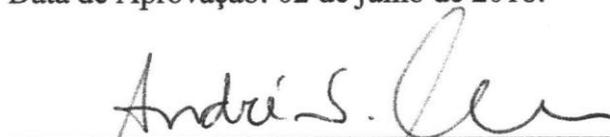
**A IMPORTÂNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho final de Mestrado Profissional
para a obtenção do grau de Mestra em
Teologia Faculdades EST / Programa de
Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Teologia.

Área de Concentração: Teologia Fundamental
Sistêmica.

Linha de Pesquisa: Gênero, Feminismos e
Diversidade.

Data de Aprovação: 02 de julho de 2018.



Prof. Dr. André Sidnei Musskopf (Presidente)



Prof. Dr. Iuri Andréas Reblin (EST)



Prof.^a Dr.^a Edla Eggert (PUC-RS)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, ao meu pai José Antônio de Sousa Santos, minha mãe Maria Auliedes Moreira Santos e aos meus irmãos e sobrinho.

AGRADECIMENTOS

Na realização da presente dissertação, contei com o apoio direto ou indireto de muitas pessoas às quais estou profundamente grata.

A Deus, o que seria de mim sem a fé que tenho nele.

Não poderia deixar de agradecer de modo especial ao meu pai José Antônio de Sousa Santos e à minha mãe Maria Auliedes Moreira Santos por todo o apoio econômico, pela força e pelo carinho que sempre me prestaram ao longo de toda a minha vida acadêmica, bem como, à elaboração do presente trabalho, pois sem o apoio de todas as pessoas da família não teria sido possível.

Ao orientador desta dissertação, o Professor Doutor André Muszkopf, pela orientação prestada, pelo seu incentivo, disponibilidade e apoio que sempre demonstrou aqui lhe exprimo a minha gratidão.

A todos os amigos, a todas as amigas e colegas que de uma forma direta ou indireta, contribuíram ou auxiliaram na elaboração do presente estudo. Pela paciência, atenção e força das diaconisas que prestaram em momentos menos fáceis.

Enfim, quero demonstrar o meu agradecimento, a todos aqueles e a todas aquelas que tornaram possível a realização da presente dissertação. A todos e a todas o meu sincero e profundo muito Obrigada!

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

RESUMO

Este estudo tem como perspectiva argumentar a importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente ao longo das pesquisas que fiz baseado nos documentos da Unesco. O seu objetivo geral foi o de perceber como as questões de gênero e sexualidade estão ou não presentes na formação docente diante de debates contemporâneos sobre essas questões. Buscou-se averiguar o papel docente mediante a importância das questões de gênero e sexualidade na escola por meio de pesquisa bibliográfica, identificar as ações acadêmicas da formação docente inicial e continuada frente à relevância das questões de gênero e sexualidade. A metodologia utilizada foi por meio da pesquisa bibliográfica. Ao longo do trabalho são analisados os conceitos gênero, sexualidade e na formação docente. Em termos conclusivos, indica-se a necessidade de que essas questões estejam contempladas na formação docente, promovendo uma abertura para o debate desses temas.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação. Formação docente.

ABSTRACT

This study has the perspective of discussing the importance of gender and sexuality issues in teacher training throughout the research I have done of documents from Unesco. Its general goal is to perceive how the gender and sexuality issues are or are not present in teacher training confronted with contemporaneous debates on these issues. We sought to verify the teacher's role faced with the importance of the gender and sexuality issues in the school, through bibliographic research, and identify the academic actions of initial and continuing teacher training confronted with the relevance of the gender and sexuality issues. The methodology used was bibliographic research. Throughout the work the concepts of gender, sexuality, teacher training are analyzed. In conclusive terms, it is pointed out that there is a need that these issues be contemplated in teacher training, promoting openness to debate of these themes.

Keywords: Gender. Sexuality. Education. Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 GÊNERO, SEXUALIDADE, ESPIRITUALIDADE E DOCÊNCIA.....	14
1.1 Gênero e sexualidade	14
1.1.1 Gênero, relações sociais e de poder	17
1.1.2 A sexualidade e sua peculiaridade humana	19
2 A REALIDADE ESCOLAR FACE À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO	29
2.1 A escola e a produção das diferenças	30
2.2 Escola e diversidade sexual e de gênero	33
2.3 A importância de trabalhar gênero e sexualidade na contemporânea	39
3 A IMPORTÂNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	42
3.1 Formação de professores e professoras e a necessidade de sua discussão	42
3.2 O trabalho docente como produto de formação	44
3.3 A relevância das questões de sexualidade e relações de gênero na formação docente	46
3.4 O papel do e da docente em serviço face à importância das questões de gênero e sexualidade na escola	50
CONCLUSÃO.....	55
REFERÊNCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

Presente no âmbito das mídias em geral, nos debates sociais, na musicalidade, nas artes, no cinema e nas relações familiares, a temática das questões de gênero e sexualidade representa uma abertura significativa que elimina conceitos repressivos e estereotipados, embora ainda revele concepções distorcidas que vão nortear a educação de estudantes, de seus pais, mães e dos professores e das professoras. Esse é um dos principais motivos que releva a existência das discussões a respeito da inserção dessas questões no currículo escolar para construção dotada de um considerável esforço, no país, idealizada por pesquisadores e pesquisadoras, educadores e educadoras, grupos organizados e o Poder Público, que vem se consolidando em pesquisas, eventos, documentos oficiais e ações educativas.

Percebe-se que sexualidade e gênero ganham permanentemente assentos nas discussões dos trabalhos científicos, sendo essa a gênese responsável pela idealização deste estudo, em razão de se crer que sexualidade e gênero são elementos essenciais para a formação da personalidade, tratando-se de questões intrínsecas à constituição da pessoa humana, bem como específicos aos pensamentos e atitudes. Nesse caso, há também de se levar em consideração que os estudiosos e as estudiosas do tema debatem a implementação de projetos e programas que se reportem e abordem de modo emancipatório temas como gênero e sexualidade na escola, visto tratarem-se de assuntos imprescindíveis no currículo escolar. Complementando a gênese em evidência, há de ser percebido que, embora as discussões sobre gênero e sexualidade permeiem o contexto social, elas ainda são tratadas (quando realmente são) de modo equivocado nas instituições escolares, bem como não estão presentes na maioria das escolas.

Não pretendendo adentrar-se no mérito dessas considerações, o interesse pelo desenvolvimento de tal pretensão reside na ênfase dada à formação docente na atualidade, tendo consciência da realidade do professor e da professora ter maior contato com estudantes, sendo atores e atrizes fundamentais na escola, levando à certeza de que há uma necessidade da tomada de consciência por parte deles e delas a respeito das questões de gênero e sexualidade. Tal motivação partiu da prática docente desta pesquisadora em constatar desafios e, ao mesmo

tempo, lacunas relativas aos processos de tratamento dado por alguns professores e algumas professoras a tais aspectos. Nesse caso, a questão que fundamenta este estudo é referente à qual a importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente? Ou seja, de que forma as questões de gênero e sexualidade estão ou deveriam estar presentes na formação docente?

No atendimento da solução do problema suscitado, teve-se como objetivo geral conhecer a importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente. Os específicos foram averiguar o papel docente em serviço diante da importância das questões de gênero e sexualidade na escola, identificar as ações acadêmicas de formação docente inicial e continuada face à relevância das questões de gênero e sexualidade, bem como investigar a realidade escolar em relação à diversidade sexual e de gênero. Amparando tais objetivos, fez-se uso de uma metodologia qualitativa, bibliográfica. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Bibliográfica, por se valer de uma consulta ao contexto de um referencial já publicado e veiculado sobre a temática a ser conhecida (livros, monografias, artigos e outros). E exploratória, visto ter um planejamento flexível e considerados os mais diferentes aspectos do objeto investigado.

Preliminarmente, convém observar a raridade de estudos reportados ao tema, preferindo a maioria deles dedicarem suas atenções a outros assuntos, a exemplo da relevância das questões de gênero e sexualidade na escola e o papel do professor e da professora diante dessa importância. Na realidade, foram em número diminuto os trabalhos específicos ao que se desejou conhecer. Entretanto, em concordância com o fato de que a escassez de fontes é o maior argumento de um pesquisador e de uma pesquisadora para o incentivo da continuidade de sua pesquisa, tal obstáculo só veio ressaltar a importância de realização deste estudo em três aspectos considerados também essenciais: pessoal, acadêmico e social.

Sua importância pessoal, então, reside na aquisição de um significativo acréscimo ao conhecimento antecipado que se tem sobre a temática das questões de gênero e sexualidade e sua importância na formação docente, em razão de não-neutralidade também sua característica metodológica adotada em sua

concepção. Sua relevância acadêmica está na obtenção de melhor respaldo no enfrentamento de obstáculos na aplicação profissional, visto proporcionar esclarecimentos que solidificam a certeza da relação intrínseca e indivisível entre teoria e prática. E, em consequência, sua relevância social é reportada à disposição de um trabalho a mais como pequena contribuição ao contexto, também em pequeno número, dos e das que já lidam com o tema e daqueles e daquelas que pretendem dedicar suas atenções ao mesmo.

Para responder os objetivos propostos pela pesquisa, este estudo encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo trata da discussão teórica sobre gênero, sexualidade, espiritualidade e docência. Nele são considerados os fundamentos dessa discussão, o gênero e sua pluralidade, a sexualidade e sua peculiaridade humana e a relação entre espiritualidade e docência. Tais aspectos são relativos aos elementos basilares desta concepção.

O segundo capítulo é referente à realidade escolar face à diversidade sexual e de gênero. Aqui são reveladas as justificativas dessa realidade, evidenciando a escola como produtora de diferenças, diante da diversidade sexual e de gênero e que às relações de gênero e sexualidade.

O terceiro capítulo tratando da descrição do principal objetivo desta proposta, dedica suas atenções à relevância das questões de gênero e sexualidade na formação docente, relevando a formação de professores e professoras e a necessidade de sua discussão, o trabalho docente como produto de formação, a relevância das questões de sexualidade e relações de gênero na formação docente e o papel docente em serviço face à importância das questões de gênero e sexualidade na escola contemporânea.

1 GÊNERO, SEXUALIDADE E DOCÊNCIA

A discussão apresentada nesta parte do trabalho reflete sobre gênero como elemento que determina as relações sociais e de poder, sexualidade como uma dimensão da experiência humana experimentada de diferentes formas e a docência onde nos ajuda a refletir as vivências nos espaços escolares. A abordagem dessas temáticas busca estabelecer as bases conceituais a partir das quais será realizada a discussão sobre o contexto escolar e a formação docente nos capítulos subsequentes.

1.1 Gênero e sexualidade

Para iniciar a reflexão proposta nesse trabalho busca-se, aqui, refletir sobre a categoria de gênero no contexto de sua formação histórica, sua determinação como elemento de distinção entre dimensão biológica e dimensão social no âmbito dos estudos feministas e de gênero, em contraposição a concepções normativas sobre a sexualidade. Essas reflexões iniciais são importantes para a construção argumentativa desse estudo, sendo que também serão aprofundadas no decorrer do capítulo e do próprio trabalho.

Em comentários ao marco histórico do feminismo observado na década de 1970, Nivia Ivete Núñez de Laz Paz informa que, nesse período, o conceito de gênero foi adotado como “categoria analítica nas ciências e humanas, no âmbito dos estudos de mulheres e feministas”¹. Esta categoria, segundo a autora, tem por objetivo indicar que as relações entre os sexos “são socialmente e culturalmente construídas”². Nesse sentido, Ulrich relata que o conceito de gênero nasceu com o movimento das mulheres “em sua luta por igualdade e justiça”³, sendo nesse contexto de lutas sociais que o mesmo foi gerado. Logo, para a autora, quando se fala de relações de gênero refere-se “a uma categoria de análise, da mesma forma quando utilizamos as categorias classe, raça/etnia, geração/idade”⁴.

¹ LA PAZ, Nivia Ivete Núñez de (Org.). *Da violência de gênero para relações humanizadas: guia regional*. São Leopoldo: CEBI, 2010, p. 11.

² LA PAZ, 2010, p. 11.

³ ULRICH, Claudete Belse. Relações de gênero. In: Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). *Estudos sobre gênero* São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: IECLB, 2013, p. 9.

⁴ ULRICH, 2013, p. 9.

Claudete Ulrich, relata analisa que a procura de uma palavra na gramática da Língua Portuguesa, tem entre suas principais indagações a de que se trata de uma palavra do gênero masculino ou feminino, visto a linguagem ser uma construção sociocultural e ter uma influência “na forma como entendemos o ser homem e ser mulher”⁵. Joana Maria Pedro acrescenta o fato de que, em português, todos os seres “animados e inanimados têm gênero. Entretanto, somente alguns seres vivos têm sexo”⁶. Nesse caso, não são todas as espécies que têm reprodução sexuada e, apesar disso, “as palavras que as designam, na nossa língua, lhes atribui em gênero”⁷. E, adiantando-se no tempo, a autora salienta ter sido exatamente o fato de que as palavras na maioria das línguas têm gênero, mas não sexo, que os movimentos feministas e de mulheres, na década de 1980, “passaram a usar a palavra gênero no lugar de sexo”⁸.

Dessa forma, conforme Joana Maria Pedro, esses movimentos buscavam consolidar a concepção de que as diferenças constatadas nos comportamentos de homens e mulheres não eram “dependentes do sexo como questão biológica, mas sim eram definidos pelo gênero e, portanto, ligados com a cultura”⁹. E, fundamentando-se nos estudos das ciências humanas e sociais, a autora afirma que o conceito de relações de gênero é reportado à “construção sociocultural do sexo anatômico e foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social”. Em outras palavras, é o significado concreto de que, “na espécie humana, há machos e fêmeas, porém a maneira de ser homem e de ser mulher é determinada pelo contexto histórico-cultural”¹⁰.

Como se vê, o tema “gênero” tem como principais características a sua complexidade e abrangência, o que ficará mais evidente adiante com a tentativa de delimitá-lo em prol do alcance dos objetivos pretendidos por este estudo. Entretanto, convém anotar o que revela Letícia de Castro Guimarães ao constatar a busca atual de alguns estudiosos e algumas estudiosas por “um aprimoramento das análises, acentuando as distinções acerca das questões de gênero e sexualidade”¹¹. Nesse

⁵ ULRICH, 2013, p. 9.

⁶ PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria de gênero na pesquisa história. Disponível em: <<https://www.seido.ba/pdf/hds/v24n1/aDv24n1.pdf>>. 2017, p 77.

⁷ PEDRO, 2017, p 77.

⁸ PEDRO, 2017, p 77.

⁹ PEDRO, 2017, p 78.

¹⁰ PEDRO, 2017, p 98.

¹¹ GUIMARÃES, Letícia de Castro. *Relações de gênero e sexualidade*. Disponível em: <<http://monografiasbrasilescolauolcom.br/pedagogia/relacoesgenerosexualidade.htm>>. 2017, p. 8.

ponto, faz-se também necessário sublinhar o que afirma La Paz, explicando que, fundamentadas nos entendimentos sociais e culturais de gênero, as instituições sociais “apregoa modelos pré-estabelecidos de família, corpo, sexualidade, religiosidade, comportamento”. Para a autora:

Esses modelos, numa sociedade marcada pelo patriarcado, ou seja, o poder do pai sobre os demais membros da família, sejam estes homens ou mulheres, correspondem a padrões normativos de submissão e da negação dos direitos das mulheres e crianças, gerando discriminação e desigualdade entre homens e mulheres. E isso se traduz no que chamamos de sexismo, que é a desigualdade baseada nas diferenças entre os sexos, perpetuando a crença de que as pessoas são inferiores ou superiores segundo suas condições biológicas.¹²

De acordo com o enunciado acima, entende-se que a sexualidade não é apenas condição física. Sobre o assunto, os parâmetros curriculares nacionais(PCN'S) enfatiza tratar-se a sexualidade do “conjunto de significados atribuídos pelo indivíduo às experiências corporais prazerosas”¹³. Indo ao encontro dos objetivos pretendidos por este trabalho, é esclarecido pelo mesmo (PCN'S) ser a sexualidade o conjunto de “processos sociais que produzem e organizam a expressão do desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo(a)”¹⁴, sendo também um conceito cultural relativo ao modo de “como cada ser vivencia e significa o sexo, indo além do determinismo naturalista”¹⁵. Tal fato também já foi constatado por Foucault:

Não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.¹⁶

¹² LA PAZ, 2010, p. 12.

¹³ BRASIL. Secretaria de Educação. *Relações de gênero e sexualidade*. Disponível em: <<http://monografiasbrasilescolauolcombr/pedagogia/relacoesgenerosexualidade.htm>>. 2017, p. 12.

¹⁴ BRASIL, 2017, p. 12.

¹⁵ BRASIL, 2017, p. 12.

¹⁶ FOUCAULT, Michael. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. ed. Trad. Albuquerque, Maria Thereza da Costa e Albuquerque, J. A. Guilhaon. Rio de Janeiro: Garal, 1997, p. 100.

É no contexto dessas considerações que fazemos uma reflexão, destacando concepções teóricas a respeito de gênero e sexualidade, incluindo a docência. Mediante suas complexidades e abrangências, gênero e sexualidade terão suas concepções anotadas a partir de agora.

1.1.1 Gênero, relações sociais e de poder

Em concordância com o concebido por Ana D'arc da Silva Figueirêdo e Ana Maria Barros pode-se dizer que gênero, como categoria analítica, proporciona, historicamente, vários conceitos dispostos por distintas opiniões, caso das “vertentes de estudos feministas e científicos”¹⁷. Conforme as autoras, por um lado, há estudos que “engessam essa categoria relacionando-a apenas a uma dimensão biológica dos sexos feminino e masculino. E por outro lado, há quem discuta do ponto de vista particularmente cultural”¹⁸. Guimarães identifica como “perpasso da discussão sobre gênero a observação que se faz dos vínculos sociais, no trabalho, no lazer, uma política, enfim, convivemos permanentemente com as relações de dominação, com relações de poder”¹⁹.

Nessa linha de pensamento, Scott já esclareceu que o núcleo fundamental do conceito de gênero reside sobre a relação essencial entre duas concepções: “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”²⁰. Segundo a autora, a definição de gênero é formada por relações sociais e estas “estão baseadas nas diferenças percebidas pelos sexos, fortalecendo o poder”²¹. Nesse sentido, Guimarães pronuncia a compreensão de que o gênero “é ainda uma das primeiras formas de distribuir e significar o poder”²², em razão do que o que é classificado como masculino “tende a ser mais forte, superior e poderoso”²³, enquanto o que é considerado como feminino

¹⁷ FIGUEIRÊDO, Joana D'arc da Silva; BARROS, Ana Maria. *Gênero e diversidade sexual: uma análise sobre os cadernos de orientações pedagógicas em direitos humanos*. Disponível em: <[http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2047-4522-1-PB%20\(2\).pdf](http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2047-4522-1-PB%20(2).pdf)>. 2017, p. 202.

¹⁸ FIGUEIRÊDO, 2017, p. 202.

¹⁹ GUIMARÃES, 2017, p. 9.

²⁰ SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. v. 20. Porto Alegre: Faculdade de Educação (UFRGS), 1995, p. 14.

²¹ SCOTT, 1995, p. 14.

²² GUIMARÃES, 2017, p. 9.

²³ GUIMARÃES, 2017, p. 9.

é concebido como “mais fraco, com menos poder e por isso deve ficar sob a esfera de proteção e de submissão ao masculino”²⁴.

Salienta-se, ainda, que este trabalho não tem a intenção de adentrar-se no mérito das concepções anotadas, devendo ser ressaltado que é entendida e defendida por sua pesquisadora como categoria de gênero os conceitos de determinados autores e determinadas autoras, a exemplo de Louro, em face de sua significativa concepção de que as feministas (responsáveis pela origem do termo aqui observado) e estudos pós-estruturalistas são responsáveis pela característica plural do conceito de gênero, quando enfatiza:

Ainda que gênero, enquanto categoria analítica, passe a ser utilizado, com maior ou menor propriedade e ajustamento, no contexto de vários paradigmas teóricos, uma parte significativa das formulações produzidas pelas/os feministas atuais estabelece articulações entre essa conceptualização e algumas teorizações pós-estruturalistas. Na verdade, seria difícil supor que movimentos contemporâneos (no caso, o feminismo e o pós-estruturalismo, ambos se constituindo em meio à efervescência intelectual do final dos anos 60) deixassem de produzir efeitos mútuos e fossem capazes de se manter isolados.²⁵

De acordo com a autora, há uma pluralidade na contextualização dessa categoria pelo fato da existência de distintas construções de gênero no interior de uma mesma sociedade, bem como variando conforme o contexto histórico do caminhar da humanidade. Nesse ponto, há de ser lembrada a disposição da Organização das Nações Unidas (ONU) referente às concepções sobre gênero na atualidade, confirmando consistentemente sua pluralidade²⁶. Consolidando as concepções a respeito desse assunto, Meyer também já assegurou:

As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfícies sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que

²⁴ GUIMARÃES, 2017, p. 9.

²⁵ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 29.

²⁶ ONU. *Orientação sexual e identidade de gênero no Conselho dos Direitos do Homem das Nações Unidas*. Disponível em: <<http://www.seguranca.mt.gov.br/20ONU.pdf>>. 2017, p. 2.

diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que incluem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.²⁷

O que não deve ser esquecido é que, para a utilização do termo gênero, um dos problemas mais sérios, nas palavras de Silva “é a sua equiparação ao sexo biológico”²⁸, sendo que, para Louro, a vigilância e a censura da sexualidade são orientadas basicamente “pelo alcance da normalidade (normalidade essa representada pelo par heterossexual), no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero”²⁹. A respeito desse assunto, este estudo dedica atenções em um de seus capítulos.

1.1.2 A sexualidade e sua peculiaridade humana

Neste espaço são evidenciados os significados da sexualidade como peculiaridade humana, evidenciando a confusão conceitual entre a mesma e o ato sexual propriamente dito, a responsabilidade de cada pessoa frente ao momento preciso da manifestação da sexualidade de maneira física e compartilhada com outra, a problemática da diversidade sexual encontrar-se vinculada ao gênero, a inclusão do debate sobre sexualidade na escola, e as propostas a respeito do assunto, a exemplo das constatadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos Planos de Educação (PE).

Em termos gerais, Guimarães lembra que, desde o período da infância, toques e atividades com o próprio corpo e os corpos de outras pessoas “proporcionam prazer e ganham uma espécie de especificidade erótica crescente, até alcançarem o prazer genital, a partir da adolescência”³⁰. Entretanto, não se trata de considerar a sexualidade apenas como sensação física. Em outras palavras, “é, sobretudo, o conjunto de significados atribuídos pelo indivíduo às experiências corporais prazerosas”³¹. Nesse ponto, Silva esclarece ser, muitas

²⁷ MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e prática. In: *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 16

²⁸ SILVA, Maria de Fátima da Rocha. *Gênero e sexualidade: práticas pedagógicas na escola*. 2014. Monografia (Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira-PB, 2014, p. 19.

²⁹ LOURO, 2013, p. 83.

³⁰ GUIMARÃES, 2017, p. 12.

³¹ GUIMARÃES, 2017, p. 12.

vezes, confundido o conceito de sexualidade com o de ato sexual, sendo oportuno salientar que “um não necessariamente precisa vir acompanhado do outro”³².

Conforme Silva é da responsabilidade pessoal a decisão do momento preciso “para que esta sexualidade se manifeste de forma física e seja compartilhada com outro indivíduo consigo mesmo que é apenas uma das formas de se chegar à satisfação desejada”³³. Segundo a autora, a sexualidade “é uma característica geral experimentada por todo ser humano e não necessita de relação exacerbada com o sexo, uma vez que se define pela busca de prazeres, sendo estes não apenas os explicitamente sexuais”³⁴. Defendendo tais considerações, Louro já observou que os sujeitos “podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem viver seus desejos e prazeres corporais de muitos modos”³⁵.

Nesse âmbito, Figueirêdo e Barros colaboram com a ampliação do assunto, advertindo que a questão das relações de gênero “conformam identidades de gênero e sexuais”³⁶. Desse modo, a questão da diversidade sexual se reporta a um “conjunto dinâmico, plural e múltiplice” de práticas o qual estão intrinsecamente relacionado a experiências, prazeres e desejos sexuais, “vinculados a processos que se (re)configuram por meio de representações, manifestações e afirmações identitárias, geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, ostentações e expressões sexuais e de gênero”³⁷.

Entretanto, de acordo com o comentário citado, pode-se entender que a problemática da diversidade sexual se encontra vinculada à categoria de gênero, inclusive tendo relações com as múltiplas manifestações de preferência sexual, caso de gays, lésbicas, travestis, bissexuais, transexuais e pessoas transgênero. Convém novamente evocar a disposição da ONU a respeito das concepções de gênero na atualidade, já apresentada anteriormente, por contribuir para consolidar tal problema³⁸. Nas considerações de Figueirêdo e Barros é enfatizado:

Frente a grande importância que essa temática possui dentro do entendimento dos direitos humanos, alguns movimentos, como é o

³² SILVA, 2014, p. 20.

³³ SILVA, 2014, p. 20.

³⁴ SILVA, 2014, p. 20.

³⁵ LOURO, 2003, p. 26-27.

³⁶ FIGUEIRÊDO, 2017, p. 204.

³⁷ FIGUEIRÊDO, 2017, p. 204.

³⁸ ONU, 2017, p. 2.

caso dos feministas e dos que militam em prol dos direitos homossexuais começaram a reivindicar a entrada dessa discussão dentro dos espaços escolares, pois foi reconhecido que falar de igualdade de gênero e de respeito a diversidade sexual na escola representa a abertura de um espaço político para efetivação de vários direitos humanos. Representa a quebra da escola como reprodutora da cultura machista e heteronormativa.³⁹

A ênfase dada pelas autoras induz à inclusão da discussão da sexualidade na escola, com maiores considerações a respeito do assunto em uma parte dedicada ao mesmo neste trabalho, em especial, com relação às questões de gênero e sexualidade na formação docente, objeto maior de averiguações de sua pesquisadora. Porém, no momento, convém evidenciar a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, segundo Guimarães, afirma a sexualidade como um “componente natural, algo necessário e fonte de prazer na vida, uma necessidade básica, uma potencialidade erótica do corpo; além de ser impulso de desejo vivido no corpo”⁴⁰.

Aliado a isso, Guimarães relata ser a busca pela formação integral do ser humano uma “articulação crítica de informações e saberes que possibilitam a fundamentação de um novo saber e favoreça a emancipação do homem e/ou da mulher”⁴¹. Essa perspectiva está relacionada à promoção de uma sociedade “dita inclusiva”, propiciando o aparecimento de propostas de reformulação do sistema educacional, com o objetivo de “adequá-lo às demandas escolares”⁴².

E entre as propostas evocadas, Guimarães cita os PCNs como um conjunto de “documentos que apresentam as propostas de uma nova estruturação curricular para a Educação, os quais contemplam o ensino de temas sociais presentes na vida cotidiana, enfocando as questões da cidadania”⁴³, a exemplo da sexualidade. Desse modo, os PCNs apresentam propostas educativas que têm como perspectiva indicar as metas de qualidade que devem colaborar com o e a estudante na sua atuação de enfrentamento da realidade do mundo atual, sendo cidadão e cidadã participativo e participativa, autônomo e autônoma, consciente de seus direitos. Logo, os PCNs estimulam a escola a refletir a respeito de seu currículo, das necessidades de sua comunidade escolar diante da “realidade de diversificar as práticas pedagógicas,

³⁹ FIGUEIRÉDO, 2017, p. 204

⁴⁰ GUIMARÃES, 2017, p. 13.

⁴¹ GUIMARÃES, 2017, p. 13.

⁴² GUIMARÃES, 2017, p. 13.

⁴³ GUIMARÃES, 2017, p. 13.

pois rompem a limitação da atuação dos educadores em relação às atividades formais e ampliam um leque de possibilidades para a formação do(a) educando(a)⁴⁴. Nesse caso, segundo a autora:

O ensino da sexualidade foi incluído no currículo escolar como um Tema Transversal, um assunto disperso no interior das várias áreas do conhecimento, perpassando por cada uma delas, e não mais vinculado somente ao biológico. Os PCNs tratam sobre como educar o corpo, “matriz de sexualidade”, abordam as “relações de gênero” e traz ainda questões relacionadas à “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis / DST’s e AIDS”. Esta educação deve ocorrer a partir de um incitamento ao discurso sobre o sexo na escola, sendo que neste contexto sexo toma a configuração de relação sexual. A “orientação sexual” deve impregnar toda a área educativa em que alunas e alunos são instigados a falar através de uma metodologia participativa que envolve o lidar com dinâmicas grupais, discussões, dentre outros.⁴⁵

Há de se evocar a discussão em torno das questões de gênero e sexualidade nos Planos de Educação, embora não se tenha a intenção de adentrar-se no mérito da mesma. Entretanto, a título de consolidação deste estudo, são oportunas as palavras de Klein ao referir-se às Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014 e ao Plano Nacional de Educação 2014-2024. Primeiro, por sua observação à ordem cronológica de confronto entre tais documentos, visto que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi sancionado quase meio ano antes da etapa final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014. Segundo, em virtude do autor advertir da pouca atenção dada às questões de gênero e sexualidade pelo PNE 2014-2024, embora os documentos finais da CONAE 2010 e da CONAE 2014 tenham tematizado extensiva e esclarecida mente três questões. E o autor questiona a respeito, especificando:

Ambos os Documentos Finais, da CONAE 2010 e da CONAE 2014, tematizam de forma explícita e afirmativa esta questão em debate. Por isso fica a pergunta: Por que o PNE 2014-2024 não tematiza estas questões? E por que estas questões não entraram na maioria dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, tramitados no primeiro semestre de 2015, mesmo com a conferência nacional da CONAE 2014 ainda não realizada e o Documento Final da CONAE 2014, assim ainda não aprovado, mas com as conferências municipais e estaduais da CONAE já realizadas em 2013? Lendo e relendo o documento do novo PNE, percebe-se total omissão e uma

⁴⁴ GUIMARÃES, 2017, p. 13.

⁴⁵ GUIMARÃES, 2017, p. 13.

falta de explicitação a estas questões nas vinte estratégias e ações aí propostas para a década 2014-2024. Apenas genericamente, consta no Artigo 2º referente às diretrizes do PNE, o Inciso III que afirma: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.”⁴⁶

Como se vê, na mesma linha de complexidade percebida com relação a gênero, a discussão sobre sexualidade também é complexa e abrangente. Entretanto, há de se observar o que Nunes e Silva afirmam em relação a sexo, compreendido como “marca biológica, a caracterização genital e natural, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal”⁴⁷, o que para Guimarães inclui a genética sexual, a qual é a constituída por hormônios e a genitália (pênis para homens e vagina para mulheres) inerentes a cada sexo⁴⁸. Logo, considerações também providenciais ao discutido no momento.

1.2 Religiosidade e docência

No conceito de Silva a religião tem uma significativa importância para os seres humanos, visto que não se pode “ignorar” a influência fortemente exercida diante do comportamento e “consequentemente sobre a sexualidade humana”⁴⁹. Segundo o autor, é de grande proveito ter ideias a respeito da sexualidade na concepção da religião, bem como de modos distintos, embora se apresentado como “um foco de intensa elaboração, a sexualidade desperta interesse às religiões e é um ponto importante de preocupações éticas discutidas pelos teólogos”⁵⁰. Aliado a isso, no decorrer histórico, a religiosidade tem sido um “fator determinante sobre a sexualidade humana, ora impondo regras rígidas, em outros momentos procurando orientar o ser humano nessa dimensão tão importante da vida”⁵¹.

Assim, a questão da religião não deve ser esquecida, por influenciar direta ou indiretamente o processo educacional. Nesse caso, convém revelar o raciocínio de Hübner quando se reporta à Educação e contemporaneidade com desafios

⁴⁶ KLEIN, Remi. Questões de Gênero e Sexualidade nos Planos de Educação. Disponível em: <http://www.file:///C:/Franze_2018/Trabalhos_Deisy_2016/Deisy_2017/Plano_pdf>. 2017, p. 5.

⁴⁷ NUNES, César; SILVA, Edna. Educação sexual da criança: polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2000, p. 74.

⁴⁸ GUIMARÃES, 2017, p. 29.

⁴⁹ SILVA, José Amilton da. *O olhar das religiões sobre a sexualidade*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/728-4.pdf>>. 2017, p. 2.

⁵⁰ SILVA, 2017, p. 2.

⁵¹ SILVA, 2017, p. 2.

permanentes e esperanças inerentes à formação integral, e adverte que o e a profissional docente do século XXI deve “encarar” as transformações, não sendo suficiente apenas ter conhecimento, é necessário aplicá-lo com “competência e com visão multifuncional”⁵², bem como apresentar iniciativas, formação continuada, habilidade nos vínculos pessoais e éticos.

No acréscimo de seu raciocínio, Hübner lembra que, ao referenciar o diálogo entre Educação e Religião, há de se crer na possibilidade de considerável “ajuda mútua” com vistas à formação de um sujeito “ético, fraterno, solidário, inteiro”⁵³. Nas palavras da própria autora, “o ser humano é também um ser espiritual. Quando falamos em desenvolver um ser respeitando sua integralidade, a espiritualidade se faz presente e deve também ser trabalhada conjuntamente com outros”⁵⁴. Nesse caso, é providencial discutir espiritualidade e docência.

Convém observar que a espiritualidade aqui considerada é a especificada por Rocha quando afirma que essa dimensão espiritual do professor e da professora não é necessariamente reportada à religião ou ao ensino religioso. Segundo a autora, “embora religião sempre envolva a espiritualidade e/ou a dimensão espiritual do indivíduo, a dimensão espiritual e a espiritualidade nem sempre envolvem uma manifestação religiosa”⁵⁵. Alves salienta tratar-se a dimensão espiritual humana da busca de “um ser ou uma força superior que lhe confere sentido à vida, por meio da qual direciona suas ações sobre o mundo e sobre sua atuação neste mundo”⁵⁶. Para a autora:

O importante é a educação contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Da mesma forma, há se esperar que o professor, em prol de sua espiritualidade, se torne um missionário, mas que tenha condições

⁵² HÜBNER, Jussara Marques. Educação e contemporaneidade: desafios permanentes e esperanças inerentes à formação integral. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). *Ensino Religioso e docência e(m) formação*. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2013, p. 257.

⁵³ HÜBNER, 2013, p. 262.

⁵⁴ HÜBNER, 2013, p. 262.

⁵⁵ ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência publicadas na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, p. 3.

⁵⁶ ALVES, Monica Pinz. A identidade do professor e sua espiritualidade na constituição docente. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). *Ensino Religioso e docência e(m) formação*. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2013, p. 325-328.

de refletir sobre si, sua missão, como educador, criador de opiniões, e nesse processo considere o educando não como mero produto, mas como um ser que pode influenciar o mundo ao seu redor.⁵⁷

Nessa linha de raciocínio, Hubner enfatiza ser a valorização do coletivo o esperado da Educação. Nas palavras da autora é objetivo da Educação “a construção do saber por meio das relações entre o indivíduo e o meio que o circunda, sem perder o respeito pela singularidade de cada um”⁵⁸.

Nesse sentido, percebe-se a relação entre religiosidade e as questões de gênero e sexualidade na formação docente, objeto de maiores atenções deste trabalho, em razão de se pensar na virtude religiosa como ferramenta de compreensão de tais questões, em especial, na formação docente. Consolidando o dito, Alves observa que o ideal nesse tipo de formação não vem a ser o conhecimento de teorias, métodos e práticas pedagógicas, “mas sim o conduzir ao autoconhecimento, enquanto experiências de si, e produzir relações reflexivas que tornam possível o sujeito que se constrói mediante o cuidado de si”⁵⁹.

Também, nesse momento, a religiosidade pode ser característica reportada à importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente, Hübner enfatiza o compromisso da Educação de contribuir com a sociedade para a formação integral da pessoa. Na concepção da autora, as professoras e os professores podem ser as maiores veiculadoras e os maiores veiculadores de um “viver correto”, comunicar a ética centrada na solidariedade, na procura da igualdade de “oportunidades para todos, no respeito às diferenças e na compreensão desse ser integral para a construção de um novo ser revitalizado pela aquisição de novos conhecimentos e que vai construindo sua autonomia de pensar e agir”⁶⁰. Percebe-se, então, que aspectos religiosos devem compor o respeito às diferenças, entre outras relações implícitas.

Nesse ponto, convém relatar o conceito de Alves ao esclarecer que a religiosidade não engloba um sistema de regras, rituais e liturgias, bem como não se trata de uma doutrina que possa ser ensinada, “mas nasce e se desenvolve no interior de cada indivíduo”⁶¹, além de determinar o modo com que se enxerga a vida

⁵⁷ HÜBNER, 2013, p. 262.

⁵⁸ HÜBNER, 2013, p. 257.

⁵⁹ ALVES, 2013, p. 329.

⁶⁰ HÜBNER, 2013, p. 262.

⁶¹ ALVES, 2013, p. 327.

e com os problemas que vêm imprevisivelmente, caso das questões de gênero e sexualidade na formação docente consideradas relevantes. Especificamente em relação à espiritualidade da professora e do professor, Alves adverte:

A religiosidade do professor vai além da renovação de conteúdos e de professores tecnicamente preparados. A espiritualidade leva em conta a dimensão da totalidade humana e desse modo contribui para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, sejam profissionais intelectuais, emocionais, espirituais e sociais. Sendo assim, podemos afirmar que a espiritualidade se fundamenta naquilo que qualificamos com a expressão formação na ação. Participantes da sociedade e conseqüentemente da complexidade das escolas, os professores estão cientes que precisam das pessoas aos desafios que estão muito além do que a competência para ensinar.⁶²

Nessa linha de pensamento, Hübner evoca a ideia de professora e professor como sendo vista e visto por estudantes como um instrumento de orientação, isto é, “vindo ao encontro deles, respondendo ao seu objeto de desejo, satisfazendo-os enquanto estudantes em busca de conhecimentos”⁶³. No raciocínio da autora, a professora contemporânea e o professor contemporâneo deve ser ciente da existência de um “desejo inconsciente de realização” para ambas as partes, docente e estudante, bem como esse vínculo será positivo se houver compreensão de que a relação ensino e aprendizagem é uma relação de troca, sendo o papel da professora e do professor de significativa importância como exemplo para a e o estudante. A autora afirma, ainda: “a força que impulsiona, dirige e mantém as pessoas ativas em sua missão é justamente o prazer, a alegria na realização de sua atividade. E esse é o brilho que irradia a partir do professor na arte de ensinar”⁶⁴.

Recorrendo aos ensinamentos de Alves pode-se relatar ser imprescindível que a educadora e o educador esteja preparada e preparado para o resgate da religiosidade na Educação, em razão de uma busca incessante por uma relevante religião promover melhorias consigo mesmo, com o transcendente (Deus) e com as outras pessoas. A autora cita a saída do ser humano de seu mundo interior para se comunicar com o âmbito exterior “no sentido vertical (com o transcendente) e no horizontal (com as outras pessoas). Muitas vezes é necessário transcender níveis quase intransponíveis, como limitações pessoais, preconceitos, culturas e outras”⁶⁵.

⁶² ALVES, 2013, p. 326.

⁶³ HÜBNER, 2013, p. 259.

⁶⁴ HÜBNER, 2013, p. 262.

⁶⁵ ALVES, 2013, p. 331.

Com certeza, a “verdadeira Educação é aquela que contempla o ser todo, uma Educação holística”⁶⁶, visto que para Araújo:

O ser humano é um ser inacabado, é um ser em construção, é um devir. Ele não é apenas um ser de mudanças, ele nunca está pronto. O inacabamento humano supõe que ele está “fazendo-se”. [...]. O que ocorre em suas dimensões física, psíquica, mental e espiritual, tem consequências diretas na vida social e cultural.⁶⁷

Novamente, recorrendo às lições de Alves, há de se dizer que, nesse projeto de ser de forma integral, a dimensão da espiritualidade deve ser considerada, em razão de tratar-se da “supra dimensão” diante de todas as outras dimensões humanas. Nesse caso, de acordo com a autora, “na formação docente faz-se necessária essa inserção curricular para que, como geradores de opiniões, possam contribuir mais efetivamente para a mudança degradante que perfaz a sociedade atual”⁶⁸, isto é:

Inserir a religiosidade como parte do seu currículo gera no docente um compromisso consigo mesmo, com a instituição a que está ligado e com os alunos. Mesmo tratando-se de uma crença introspectiva apenas, dissociada da ideia do transcendente (divino). Porém, quando associada com a presença no transcendente, todos os resultados anteriormente obtidos sem essa realidade são enormemente maximizados. Isso se dá porque o olhar que era meramente humanístico passará a ser Missio lógico. Ou seja, com o educar virá uma missão ou um propósito que refletirá em seu compromisso consigo mesmo, com a vida, com a instituição e com o próximo.⁶⁹

Pode-se dizer, então, que da professora e do professor é esperada a inclusão do sentimento religioso em seu currículo, como modo de compromisso consigo mesmo, com estudantes e com a própria escola, tratando-se de uma discussão que ainda não teve a devida atenção em termos acadêmicos. Entretanto, sua discussão aqui é reportada ao fato de concebê-la com obediência ao princípio dessa inclusão citado por Alves, anteriormente

Ou seja, embora as diferentes religiões possam ter posicionamentos sobre questões de gênero e sexualidade, diversos entre si, e essas não devem ser

⁶⁶ ARAÚJO, Alan Ricardo de Sousa. *Complexidade, espiritualidade e educação: Por uma educabilidade do espírito humano*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo-SP, 2005, p. 209.

⁶⁷ ARAÚJO, 2005, p. 209.

⁶⁸ ALVES, 2013, p. 331-332.

⁶⁹ ALVES, 2013, p. 331-332.

menosprezadas, quando se adentra o campo da formação e da atuação docente, o conceito de espiritualidade é mais útil para pensar essa relação. Ao compreender a religiosidade como uma forma de envolvimento com a prática docente que visa a liberdade e a formação integral do ser humano, abre-se a possibilidade para uma reflexão sobre gênero e sexualidade para além de questões específicas de determinadas religiões, de uma maneira ampla e respeitosa a diferentes posturas, favorecendo o diálogo necessário sobre essas temáticas.

Nesse caso, tendo sido discutidas as considerações a respeito de gênero e sexualidade, gênero e relação sociais e de poder, a sexualidade e suas peculiaridade humana, e a espiritualidade e docência como argumento básico deste estudo, observadas as relações que os termos têm entre si, a discussão teórica a respeito dos termos citados leva a se pensar na realidade escolar mediante à diversidade sexual e de gênero, assuntos observados no próximo capítulo.

2 A REALIDADE ESCOLAR MEDIANTE À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Segundo as considerações do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, o exercício fundamental da Educação deve ser o de colaborar com a transformação da verdadeira interdependência em solidariedade almejada e, para tanto, deve prontificar cada indivíduo para a sua própria compreensão e do outro, por intermédio de um melhor conhecimento do mundo. Além disso, o Relatório afirma que a Educação é a ferramenta facilitadora do entendimento real dos acontecimentos, que ultrapassa a concepção simplificadora ou deformada diante dos mesmos. O documento citado foi tornado público na última década do Século XX, em setembro de 1996.⁷⁰

Nesse sentido, Morin comentando a respeito do ensinar a compreensão, já advertiu que na sociedade globalizada e da comunicação contemporânea, embora essa comunicação tenha predominância e existem significativos e variados progressos de compreensão, “o avanço da incompreensão parece ainda maior”, tendo tornado seu problema “crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da Educação do futuro”⁷¹. Esclarece o autor não haver qualquer técnica de comunicação capaz de trazer por si mesma a compreensão, visto que essa não pode ser “quantificada”, bem como educar para o entendimento da Matemática ou outra disciplina específica é uma coisa. Educar para a “compreensão humana é outra [coisa]. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da Educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”⁷².

No acréscimo do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI é salientado que a Educação para compreender o mundo, compreender o outro e a outra manifesta “mais do que nunca o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar”⁷³. De acordo com o relatório, a necessidade de uma solidariedade em caráter global incita a ultrapassagem da

⁷⁰ UNESCO. *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Educação: um resumo a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 47.

⁷¹ MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 93.

⁷² MORIN, 2004, p. 93.

⁷³ UNESCO, 2006, p. 47-48.

tendência de todos e todas “se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade”. Logo, a responsabilidade da Educação é tanto essencial quanto delicada, “na medida em que a noção de identidade se presta a uma dupla leitura”⁷⁴. Em outras palavras, para o mesmo relatório:

Afirmar sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, podem constituir para qualquer pessoa, passos positivos e libertadores; mas, quando mal compreendido, este tipo de reivindicação contribui, igualmente, para tornar difíceis e até mesmo impossíveis, o encontro e o diálogo com o outro.⁷⁵

É nesse âmbito que o foco deste capítulo direciona suas atenções, especificamente, à realidade escolar diante da diversidade sexual e de gênero, em razão da escola ser também identificada como uma das principais responsáveis por essa educação para a compreensão dos educandos e das educandas de si próprio e si própria, do outro e da outra e do mundo que os e as rodeia. Antes, fazem-se providenciais concepções reportadas aos aspectos basilares referentes ao assunto.

2.1 A escola e a produção das diferenças

De acordo com Louro é possível relatar que a escola entende de diferenças, distinções e desigualdades, isto é, “a escola produz isso”. Conforme a autora, desde seus inícios, a instituição escolar “exerceu uma ação distintiva”, pelo fato de separar as pessoas, ou seja, fazendo das pessoas que nela entravam “distintas” das outras, as que à mesma não tinham acesso. Desse modo, ela dividiu, também, em seu âmbito interno, os e as que lá estavam, por intermédio de “múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”⁷⁶. Onde essa hierarquia é uma ordenação contínua de autoridades que estabelece os níveis de poder e importância, de forma que a posição inferior é sempre subordinada às posições superiores. Na realidade, a escola legada pela sociedade ocidental moderna deu início à separação de crianças de pessoas adultas, católicos e católicas de outras

⁷⁴ UNESCO, 2006, p. 47-48.

⁷⁵ UNESCO, 2006, p. 47-48.

⁷⁶ LOURO, 2003, p. 57.

religiões. “Ela também se fez diferente para ricos e pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”⁷⁷.

Na trajetória da escola como fábrica das diferenças, Louro revela que a mesma foi gradativamente “requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada”⁷⁸. Logo, os novos grupos trouxeram mudanças à instituição, sendo necessária “ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícitos ou implicitamente garantir – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos”⁷⁹. Para autora, existe a questão de como se produziram e se produzem tais diferenças e quais os resultados que elas têm em relação aos sujeitos. Em resposta, ela afirma que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”⁸⁰. Entendemos que o convívio com alunos anteriormente excluídos das escolas comuns é recente e gera ainda muito preconceito, receios, insegurança. Essas reações às diferenças vêm das práticas de distanciamento dessas pessoas, como ocorre com outras minorias; alimentam o descrédito e reduzem as expectativas dos professores e continuam a manter as “escolas dos diferentes”, os alunos “diferentes”, seja porque são os melhores da classe, seja porque são os alunos nela incluídos – os chamados “alunos da inclusão”.

Resistindo às mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças, as escolas têm se esquivado dos desafios que levariam os seus professores a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão. Esses desafios vêm sendo neutralizados por políticas e diretrizes educacionais, programas compensatórios de reforço, aceleração, escolas especiais e outros. Falsas soluções para enfrentá-los têm feito as escolas escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário para romper os fundamentos de sua organização pedagógica fechada, ultrapassada e inflexível a mudanças.

Complementando seu pensamento, Louro observou que o cotidiano escolar também é determinado “pelas diferenças, elas confirmam e também produzem

⁷⁷ LOURO, 2003, p. 57.

⁷⁸ LOURO, 2003, p. 57-61.

⁷⁹ LOURO, 2003, p. 57-61.

⁸⁰ LOURO, 2003, p. 57-61.

diferença”, esclarecendo que, “evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”⁸¹. Novamente, em termos evolutivos, a autora lembra que os mais antigos manuais já orientavam aos e às mestres a atenção que deveriam dedicar aos corpos e às almas de seus e suas estudantes, a exemplo do modo de sentar e caminhar, as formas de colocar cadernos, livros, canetas, pés e mãos. Essas questões “acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou menina que passara pelos bancos escolares”⁸². E, insistindo em sua defesa de que a escola é uma fábrica de diferenças, argumenta:

Certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.⁸³

Nesse âmbito, e por outro lado, Brandenburg et al., já se referiram às tendências do multiculturalismo, inclusão e da observação da diversidade que “empurram novas demandas para a escola”. Especificaram a respeito de uma identidade pedagógica da escola, que prescreve que essas “novas demandas tornam a identidade da área da educação escolar dinâmica e, quem sabe, até flutuante e incerta. A identidade pedagógica da escola ainda não comporta de forma satisfatória a prática dessas diferenças”⁸⁴. Sabemos da necessidade e da urgência de um ensino que atenda a todos os alunos nas suas diferenças. Quando se abstrai a diferença, para se chegar a um sujeito universal, a inclusão perde o seu sentido. Conceber e tratar as pessoas igualmente esconde suas especificidades. Porém, enfatizar suas diferenças pode excluí-las do mesmo modo! Eis aí a armadilha da inclusão. O texto relata não estar essa questão na transformação natural que o processo de escolarização deve passar, “mas em como dar conta dessa enxurrada

⁸¹ LOURO, 2003, p. 61-62.

⁸² LOURO, 2003, p. 61-62.

⁸³ LOURO, 2003, p. 63.

⁸⁴ BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). Ensino Religioso e docência e(m) formação. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2013, p. 22-23.

de novas demandas que buscam no espaço escolar uma importante forma de concretização”⁸⁵.

Sobre questões de identidade frente às realidades na escola, no contexto da identidade da educação escolar (pedagógica), Brandenburg et al. destacam a implementação de novos paradigmas educacionais, enfatizam estar a escola “recebendo como tarefa o desenvolvimento dessas diferentes identidades representadas por segmentos, grupos e realidades. Assim, a identidade da educação escolar está sofrendo um processo de inchamento epistemológico”⁸⁶. De acordo com o artigo, a demanda da diversidade traz para a escola a “necessidade de delimitação epistemológica”. Há de se observar que talvez esses questionamentos e reflexões levem a concluir “que a escola não dá conta de tudo o que é necessário para a formação cidadã. Talvez seja necessário canalizar essas demandas para espaços não formais de educação”⁸⁷.

Desse modo, são tais considerações que permitem conhecer significativamente o papel da escola face às diferenças, visto que também é produtora das mesmas. Logo, necessário se faz o reporte às concepções sobre a realidade escolar e a diversidade sexual e de gênero, tratando-se do fundamento essencial deste capítulo, demonstrado a seguir.

2.2 Escola, diversidade sexual e de gênero

Faz-se providencial assinalar o prescrito pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, quando pronuncia que a Educação “tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos”⁸⁸. Desse modo, “desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem”⁸⁹. Como se percebe, o relatório generaliza o tema deixando margens para outras considerações, a exemplo do esclarecimento de Louro:

⁸⁵ BRANDENBURG, 2013, p. 22-23.

⁸⁶ BRANDENBURG, 2013, p. 23.

⁸⁷ BRANDENBURG, 2013, p. 23.

⁸⁸ UNESCO, 2006, p. 97.

⁸⁹ UNESCO, 2006, p. 97.

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.⁹⁰

Nessa linha de pensamento, Sacristán e Gómez, relatando a respeito das funções sociais da escola de preparar o e a estudante para sua incorporação no mundo do trabalho e a de formação do cidadão e da cidadã para sua intervenção na vida pública, categoricamente, já asseveraram que a aceitação do contraditório entre “aparências formais e realidades factuais” é característica peculiar do processo de socialização na vida escolar, por intermédio da qual, “sob a ideologia da igualdade de oportunidades numa escola para todos, se desenvolve lenta mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado”⁹¹ para o mundo do trabalho e da participação social.

Na continuidade de seus comentários, Sacristán e Gómez também já apontaram eixos complementares de intervenção da escola frente às diferenças (diversidades), destacando o de “organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade”, e também já advertiram não se tratar de um “objetivo ao alcance da escola a igualdade de oportunidades”, visto ser o desafio educativo da escola contemporânea “atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social”⁹².

Louro lembra que, em termos de políticas curriculares e até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade continuam a ser tratados como temas que devem ser específicos à disciplina de Educação Sexual. Essa compreensão não escapa aos setores considerados conservadores, na perspectiva dos que defendem

⁹⁰ LOURO, 2003, p. 85-86.

⁹¹ SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998, p. 21.

⁹² SACRISTÁN, 1998, p. 22-24.

esse tratamento dado à diversidade de sexo e de gênero, que percebem e reconhecem “o caráter político que têm as relações de gênero e sexuais, o que leva tais setores a disputar todos os espaços em que uma educação sexual possa ser desenvolvida”⁹³. Segundo a autora, as políticas curriculares “são, então, alvo da sua atenção, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”⁹⁴.

Revelando o fato de uma suposição impossível as questões de sexualidade não estarem nas escolas e invocando que as formas de condução diante da escola e a diversidade sexual e de gênero citadas anteriormente não são as únicas, Louro cita a intervenção para motivar na discussão de políticas curriculares, cujas questões tratadas não se reportam especificamente aos componentes naturais do sexo, o que “seria impossível fazê-lo”, e sim se dirigem aos diversos modos (culturais e sociais) “como a sexualidade é vivida por mulheres e homens”⁹⁵. Adverte a autora da pouca disposição de informações sobre como as escolas brasileiras dirigem suas aulas ou ações referentes à educação sexual, bem como, solidamente norteado por indicações morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula normalmente mobiliza um leque de dualismos, entre eles: normal / anormal (ou desviante), saudável / doentio, benéfico / nocivo, heterossexual / homossexual, próprio / impróprio e outros.

Louro, ainda sobre o tratamento da sexualidade nas salas de aula, assegura que a partir das “mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados científicos, procede-se uma categorização das práticas textuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais”⁹⁶. Portanto, em simples esclarecimento, segundo a autora:

Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse padrão está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas).⁹⁷

⁹³ LOURO, 2003, p. 127-130.

⁹⁴ LOURO, 2003, p. 127-130.

⁹⁵ LOURO, 2003, p. 131-133.

⁹⁶ LOURO, 2003, p. 133-134.

⁹⁷ LOURO, 2003, p. 134.

É percebida, então, a gama de concepções que podem ser reportadas à escola no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero, sendo tal temática a que os objetivos deste estudo se reportam. Necessário, então, se faz considerar relevante a mesma, por intermédio de considerações mais específicas, caso de Figueirêdo e Barros, quando afirmam ser a promoção de debates e ações com foco na igualdade de gênero e no respeito à diversidade sexual “dentro das quatro paredes da escola representa a oportunidade de formação humana e cidadã para a juventude que dentro dela se move, e a efetivação de mais um espaço político de vivência de direitos humanos”⁹⁸. Vieira et al. lembram que a Constituição Federal de 1988 determina, em seu artigo 6º, que a educação é um direito de todas as pessoas. Entretanto, na informação dos autores, estudos científicos realizados nos mais diversos campos disciplinares “mostram que grupos específicos da população são continuamente afastados da escola”⁹⁹. Em muitos casos, isso está relacionado com questões de gênero e sexualidade.

Citando como exemplo de grupos específicos que têm experimentado aumento da exclusão e evasão escolar lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outros, em razão da necessidade de uma maior atenção aos mesmos, Vieira et al. observam que, ao contrário do que se tem divulgado e veiculado, conceber uma Educação propiciadora do respeito à diversidade sexual e de gênero “não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas garantir um espaço democrático, onde tais diferenças não desdobram em desigualdades, hierarquias ou marginalizações”¹⁰⁰. E, referindo-se ao gênero e à diversidade sexual nas escolas como sendo uma questão de direitos humanos, asseguram que o momento é o de “exigir que o direito à educação seja assegurado a qualquer cidadã ou cidadão brasileira/o e, para isso, políticas de combate às desigualdades de gênero e sexualidade precisam ser implementadas e o exercício da cidadania garantido”¹⁰¹.

Ribeiro adverte que a Educação Inclusiva assegura o direito à escola a todos cidadãos brasileiros e estrangeiros e a todas as cidadãs brasileiras e estrangeiras

⁹⁸ FIGUEIRÊDO, 2017, p. 200.

⁹⁹ VIEIRA, Vanessa Alves. *Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos*. Disponível em: <<http://https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>>. 2017, p. 1.

¹⁰⁰ VIEIRA, 2017, p. 3.

¹⁰¹ VIEIRA, 2017, p. 3.

residentes no país “sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos”¹⁰². A autora ressalta que o Plano Nacional de Educação de 2001, “conservador em seu tratamento dos assuntos relativos a gênero e orientação sexual”, em sua menção aos temas não foi enfático, embora “diversas iniciativas, esparsas em todo país, pautaram discussões sobre corpo, sexualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar”¹⁰³. Também, em termos normativos, Campos salienta:

Após quase vinte anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que propôs a transversalização da temática sexualidade na escola (chamada de orientação sexual), pode-se afirmar que essa proposta não se efetivou, por razões diversas, dentre as quais destacamos desconhecimento e despreparo em relação ao tema e à abordagem transversal. Com um maior rigor na análise pode-se, mesmo, questionar se essa temática é abordada efetivamente nas escolas e reconhecer que não há consensos sobre o que abordar, como abordar e quem abordar.¹⁰⁴

Ainda, referindo às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio num enfoque de gênero e diversidade sexual, Ribeiro revela que tais diretrizes prescrevem a responsabilidade da escola de não “contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas, por exemplo”¹⁰⁵. Dessa forma, aprovadas em 04 de maio de 2011, pelo Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação (MEC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, consideram os exemplos citados:

Capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para as diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida.¹⁰⁶

¹⁰² RIBEIRO, Mônica Dias. *Gênero e diversidade sexual na escola: sua relevância como conteúdo estruturante no Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Educao/MONICA%20-%20ORIENT%.pdf>>. 2017, p. 3-4.

¹⁰³ RIBEIRO, 2017, p. 3-4.

¹⁰⁴ RIBEIRO, 2017, p. 3-4.

¹⁰⁵ RIBEIRO, 2017, p. 8.

¹⁰⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 9.

No arremate de Ribeiro é enfatizada a necessidade das políticas educacionais de levar em conta os debates sobre “as funções da escola na construção das masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional masculino, heteronormativo, brancos e de classe média”¹⁰⁷. E, categoricamente, é proclamado que tais políticas não podem ignorar os resultados dos processos de edificação de identidades e subjetividades, masculinas e femininas, hetero, homo ou bissexuais “que produzem sobre a permanência, rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as trajetórias escolares e profissionais”¹⁰⁸. Na realidade, segundo a autora, apesar de toda essa complexidade que o tema constitui, as políticas educacionais “não costumam dar a devida atenção às questões relativas a gênero e diversidade sexual em suas proposições para os sistemas de ensino e para a prática educacional cotidiana das relações escolares”¹⁰⁹. Nesse sentido, Junqueira já pronunciou:

O processo de invisibilidade de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. Uma invisibilidade que é tanto maior se se fala de uma economia de visibilidade que extrapole os balizamentos das disposições estereotipadas. Além disso, as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola.¹¹⁰

De acordo com as considerações anotadas pode-se crer que a abordagem de diversidade sexual e de gênero na escola é necessária para contribuir com o próprio processo dessa instituição de humanização, por intermédio da transmissão e apropriação de conhecimentos que, na concepção oportuna de Maia et al., é fundamental para a escola “romper ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido, principalmente considerando esse ser humano do período da adolescência”¹¹¹.

¹⁰⁷ RIBEIRO, 2017, p. 9-11.

¹⁰⁸ RIBEIRO, 2017, p. 9-11.

¹⁰⁹ RIBEIRO, 2017, p. 9-11.

¹¹⁰ JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 30.

¹¹¹ MAIA, A. C. B. et al. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000100017>>. p. 152.

2.3 A importância de trabalhar gênero e sexualidade na contemporânea educacional.

No trabalho de Nogu referente a gênero e sexualidade na Educação, a autora adverte sobre a importância que deve ser dada ao tratamento de questões vinculadas às relações de gênero e sexualidade durante o processo de ensino e aprendizagem, pelo fato de a escola não poder mais “simplesmente encaminhar ou marcar horário para tratar questões”¹¹². Segundo a autora, em consolidação às razões que justifiquem este capítulo, cabe à escola “se aprofundar em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes a todos/todas os/as sujeitos(as) evoluídos(as) na Educação”¹¹³.

É indiscutível o fato de a escola representar uma significativa esfera social de transformação da sociedade. No conceito de Guimarães, diante das evidências de problemáticas de gênero e sexualidade, o papel da escola é o de “assumir um posicionamento”, impreterivelmente no objetivo de “desmitificar essa diferenciação, problematizando se essas características ditas naturais são realmente inatas ou social e historicamente construídas”¹¹⁴. Segundo a autora, se a escola adotar uma postura neutra face às diversidades sexual e de gênero, acaba promovendo o aumento da “bipolarização entre homens e mulheres”, sendo notadamente visível na percepção como estudantes “se identificam e diferenciam-se do sexo oposto”¹¹⁵.

Nesse ponto, Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem, denotado acerca da desconstrução da lógica binária (homem e mulher) na escola, identifica como primeiro passo o reconhecimento de que a escola “não está neutra”, ela tem uma sutil participação na construção das identidades de gênero, sendo essa participação iniciada desde os primeiros contatos da criança no ambiente coletivo da Educação Infantil. Para a autora, promover as discussões de gênero e sexualidade na Educação significa “discutir relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados”, ou seja, “questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as

¹¹² NOGUEIRA, Daniela Macias. *Gênero e sexualidade na educação*. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.DanielaNogueira.pdf>>. 2017, p. 16.

¹¹³ NOGUEIRA, 2017, p. 16.

¹¹⁴ GUIMARÃES, 2017, p. 29.

¹¹⁵ GUIMARÃES, 2017, p. 29.

relações de gênero e, antes de tudo, remexer e ressignificar nossa própria história”¹¹⁶.

Na concepção de Guimarães “pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar”¹¹⁷, em razão de estarem presentes de modo nítido nos vínculos entre os e as discentes e nas brincadeiras diretamente, bem como presentes nas outras diversões, na maneira de realização das tarefas escolares, na organização do material de estudo, isto é, na diferenciação de comportamentos de meninos e meninas. De acordo com a autora, é de significativa importância o trabalho em torno das diferenças que produzem o sexismo no âmbito escolar. Nesse sentido, denotando ser a escola um dos locais onde são delimitados espaços, é servida de símbolos e códigos e especificando o que cada um e cada uma pode ou não fazer, ao mesmo tempo, ela “agrega, separa e institui normas, valores e crenças”¹¹⁸. Louro observa que a escola informa o lugar de quem é pequeno ou pequena e de quem é grande, das meninas e dos meninos. Aliado a isso, para a autora:

Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.¹¹⁹

Com certeza, pode-se refletir como a escola pode colaborar na construção das identidades e relações de gênero e das diferenças quando esta indica gestos, atitudes e condutas adequadas a cada um e cada uma. Para Guimarães, por intermédio de uma longa aprendizagem cada pessoa “vai sendo colocado em seu lugar”, isto é, menino/menina, aluno/aluna, professor/professora, entre outras “posições do sujeito”. A partir daí, conforme a autora, a escola se apresenta como um local “para se detectar e pensar os estereótipos sexuais, pois nela se manifesta de forma notável a diferença de comportamento entre meninos e meninas”¹²⁰.

¹¹⁶ MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. *O que dizem os professores sobre gênero e sexualidade na escola: experiências vividas na rede municipal de Palmas Tocantins*. Disponível em: <<http://www.oquedizem/professores-generoesexualidade>>. 2017, p. 14.

¹¹⁷ GUIMARÃES, 2017, p. 14.

¹¹⁸ GUIMARÃES, 2017, p. 14.

¹¹⁹ LOURO, 2003, p. 58.

¹²⁰ GUIMARÃES, 2017, p. 15-16.

Nogueira acredita que a escola em sua análise dos distintos conceitos de gênero e sexualidade e com disposição de discutir a “produção de diferenças e desigualdades de gênero, também está ou deveria estar de algum modo, fazendo uma análise dos processos sociais mais amplos que marcaram a discriminação de diferentes sujeitos”¹²¹, em razão tanto de sua identidade de gênero, quanto em vista de articulações com a raça/etnia, identidade sexual, religião, aparência física, entre outros exemplos.

Especificamente, Guimarães lembra que, atualmente, as formas como a instituição escolar lida com os anseios de discentes é restringindo a uma única possibilidade (em especial na Educação Infantil): a de meninos e meninas gostarem das mesmas coisas, “ignorando assim as demais possibilidades de viver a sexualidade”¹²². E há de se concordar com a autora na ênfase dada ao fato de se considerar a importância de pensar na escola e nos educadores e nas educadoras como elementos fundamentais em prol de uma transformação social, por intermédio da “reflexão das práticas que ainda legitimam posturas de diferenciações, hierarquizações e preconceitos a respeito de questões que envolvem gênero e sexualidade”¹²³.

Nesse ponto, Ribeiro assevera sobre a responsabilidade da escola de não colaborar para o acréscimo da “discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante”¹²⁴, a exemplo de gays, travestis e lésbicas. Considerando que as relações de gênero e sexualidade estão presentes na escola, há de se tomá-las como constituintes da formação docente, sendo objeto de considerações deste estudo a seguir.

Dessa forma, fica evidente na realidade escolar face à diversidade sexual e de gênero, que a escola também é responsável pela produção de diferenças, devendo lidar abertamente com a diversidade sexual e de gênero, reconhecendo a relevância de trabalhar esses temas na escola contemporânea. Por esse motivo, essas questões também devem fazer parte da formação docente, cuja importância é vista no capítulo seguinte.

¹²¹ NOGUEIRA, 2017, p. 17.

¹²² GUIMARÃES, 2017, p. 18.

¹²³ GUIMARÃES, 2017, p. 18.

¹²⁴ RIBEIRO, 2017, p. 8.

3 A IMPORTÂNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme falas reportadas ao gênero, sexualidade, espiritualidade e docência, bem como a realidade escolar diante da diversidade sexual e de gênero, como a escola também responsável pela produção de diferenças, devendo aprender a lidar com a diversidade sexual e de gênero e promover a importância de trabalhar essas temáticas na escola contemporânea, a discussão a respeito da importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente será objeto de atenção no momento.

E, por tratar-se do principal objetivo de conhecimento deste estudo, estas atenções serão consideradas sob o foco da formação de professores e professoras e a necessidade de sua discussão, do trabalho docente como produto de formação, da relevância das questões de sexualidade e relações de gênero na formação docente, e o papel do docente e da docente em serviço face à importância das questões de gênero e sexualidade na escola.

3.1 Formação docente e a necessidade de sua discussão/problematização

Nas informações de Oliveira e Maio é observado que a preocupação com a formação de professores e professoras não é recente, vindo de longa data.¹²⁵ Saviani relata a preconização da necessidade da formação docente no século XVII, esclarecendo que a exigência da institucionalização de tal formação ocorreu “apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa foi colocado o problema da instrução popular”¹²⁶. Segundo o autor, no caso brasileiro, “a questão do preparo de professores e professoras emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita organização da instrução popular”¹²⁷.

Há de ser salientada a proposta de abordagem da formação de professores e professoras, aqui apresentada, cuja intenção não se reporta à apresentação de manuais ou fórmulas identificando ações que devem ou não podem ser realizadas. Entretanto, objetiva-se considerar determinadas concepções a respeito das

¹²⁵ OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. *Formação de professores/as para a abordagem sexual na escola*. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8315-29985-1-PB.pdf>. 2017, p. 48.

¹²⁶ SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 14. N. 40. Jan./abr, 2009, p. 143.

¹²⁷ SAVIANI, 2009, p. 143.

atenções que os professores e as professoras devem direcionar com foco na Educação. A primeira delas, então, é a de Moreira sobre as dissociações que ocorrem nos cursos de formação desse tipo de profissional, ou seja:

Em primeiro lugar, que se evite, na formação do professor, a dissociação usual entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino de suas metodologias, assim como entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das disciplinas pedagógicas¹²⁸.

De acordo com o autor, pode-se dizer que a formação de professores e professoras não deve priorizar o trabalho dos conteúdos a serem transmitidos e suas maneiras de transmissão de forma desarticulada, visto que, para Moreira deve também integrar “conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos”¹²⁹. Para o alcance desses objetivos, a formação docente deve levar em consideração “certos pontos”, a exemplo da integração entre as “experiências e as contribuições dos especialistas em currículo e metodologia”¹³⁰, incluindo os professores e as professoras de Ensino Fundamental e Médio.

Outra concepção para a qual os professores e as professoras devem atentar em relação ao ensino é a dimensão prática que, segundo Oliveira e Maio estão sendo relegada “segundo plano” nos cursos formadores de professores e professoras¹³¹. Nesse ponto, Gomes afirma que existe “quase uma unanimidade sobre esse tema, se consideramos a produção teórica e a análise sobre o modo de organização dos cursos de formação de professores em nível superior”¹³². Fernandes, em crítica do conhecimento acadêmico, assegura que esse âmbito usa muito de conhecimentos defasados, esquecendo do conhecimento atual vivenciado. E a autora acrescenta o fato da comunidade acadêmica vir trabalhando “com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, e não com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico na busca de compreendê-los e ressignificá-los”¹³³.

¹²⁸ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para o debate. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11. ed.v.30. Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2011, p. 48.

¹²⁹ MOREIRA, 2011, p. 48.

¹³⁰ MOREIRA, 2011, p. 48.

¹³¹ OLIVEIRA; MAIO, 2017, p. 49.

¹³² GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na Educação Infantil*. Coleção docência em formação. Série Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009, p. 70.

¹³³ FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 64.

Torna-se evidente, então, a necessidade da discussão a respeito da formação de professores e professoras que atuarão no contexto da escola, em razão do objetivo principal deste trabalho ser o de conhecer a importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente, visto entender que a comunidade acadêmica deve estruturar seus campos de atuação na busca de um posicionamento crítico e abrangente face aos desafios atuais da Educação. Antes do alcance deste objetivo, faz-se providencial considerar o trabalho docente como produto de formação.

3.2 O trabalho docente como produto de formação

No raciocínio de Fuchs, a Educação saiu do século XX com uma “pedagogia individualizada”, distinguindo estudantes por suas habilidades, competências e talentos, agrupado os mesmos e as mesmas conforme suas peculiaridades. Segundo o autor, “as pedagogias progressistas procuraram compensar as desigualdades através de processos educativos que acentuam a diversidade e a heterogeneidade em oposição à homogeneidade e à equiparação da sala de aula”¹³⁴. Nessa linha de raciocínio, Sacristán observa que, na perspectiva universalista, a Educação “tenta fazer com que determinados traços, qualidades e frutos culturais sejam compartilhados”. Para o autor, a Educação “cria comunidades em torno de hábitos, valores e significados compartilhados que exigem certa dose de homogeneidade no pensamento, nos valores e na conduta”¹³⁵.

E é no âmbito destas considerações que se tem a crença do trabalho docente como produto de sua formação, embora não se tenha a intenção de discutir enfaticamente a complexidade que envolve o assunto, preferindo reportar-se a aspectos que mais fossem de encontro com os objetivos pretendidos. Aliado a isso, deve ser lembrada a dificuldade de fontes, visto as constatadas majoritariamente dedicarem suas atenções à formação docente em formação inicial ou continuada, esquecendo o trabalho docente (após tais formações) e a formação docente em serviço. E entre esses aspectos, Tardif e Lessard, comentando sobre o trabalho docente hoje com elementos para um quadro de análise, esclarecem ser a docência atual:

¹³⁴ FUCHS, Henri Luiz. O Ensino Religioso: a diversidade e a identidade na escola. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, LaudeErandi; WACHS, Mayfredo Carlos (Orgs.). *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo-RS: Sinodal/EST, 2008, p. 126.

¹³⁵ SACRISTÁN, 1998, p. 127.

Concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar.¹³⁶

Entre os fundamentos interativos da docência, Tardif e Lessard destacam a personalidade e interação do professor e da professora, lembrando que ensinar é “colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes”¹³⁷. De acordo com os autores, tal fato “explica que a docência como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria”¹³⁸. Nessa linha de raciocínio, Demo observa as novas exigências profissionais do professor e da professora reconhecidas, em sua maioria, por eles mesmos e elas mesmas. Entretanto, o autor ressalta o papel desempenhado pelo professor e pela professora na democratização da sociedade, na construção da cidadania popular e no ensino de futuras gerações que devem estar aptas a construir suas próprias histórias, isto é, “seja sabendo ler criticamente as transformações planetárias, seja assumindo papel de protagonista nelas, não apenas de retaguarda atrasada”¹³⁹.

Também há de ser salientada a concepção de Oliveira-Formosinho, ao asseverar que a formação profissional deve ser realizada no decorrer de toda a vida do e da profissional. Conforme a autora, em um contexto onde a profissionalidade é tão complexa, requer evidentemente uma “jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida”¹⁴⁰. Nesse caso, as considerações anotadas neste estudo procuraram se reportar para o fato de que a boa formação profissional é significativa, em especial na abordagem da importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente, vista a seguir.

¹³⁶ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad.: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p. 46.

¹³⁷ TARDIF; LESSARD, 2014, p. 268.

¹³⁸ TARDIF; LESSARD, 2014, p. 268.

¹³⁹ DEMO, Pedro. *Aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade*. Porto Alegre-RS: Mediação, 2006, p. 47.

¹⁴⁰ OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; HISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 62.

3.3 A relevância das questões de sexualidade e relações de gênero na formação docente

Antes de tudo, convém recordar a existência de raras fontes que já se reportaram ao tema da importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente para a sua abordagem na escola, sendo as consultadas pouco referentes a essa importância. Entretanto, tal fato não representou um obstáculo que pudesse impedir o relato de considerações sobre o assunto, em razão das anotadas aqui serem implicitamente relacionadas com o mesmo, a exemplo de Santos e Araujo que relatam a respeito do sentimento de preparação ou não para o trabalho com as questões de gênero e sexualidade revelando a existência comum de um posicionamento, “se não oposto, pelo menos neutro a respeito da abordagem de tais assuntos”. Na concepção das autoras, a justificativa de tal fato se dá “pela falta de valores arraigados e/ou pelo receio de que o resultado seja interpretado negativamente”¹⁴¹.

Aqui, é válida a ressalva de que a formação docente abordada neste estudo abrange a inicial e a continuada, com foco na relevância das questões de gênero e sexualidade e fundamentada, entre outras considerações, nas palavras de Oliveira e Maio quando acreditam ser a formação inicial “o primeiro caminho”, já que gradativamente os professores e as professoras devem aprimorar os seus saberes e práticas. Aliado a isso, as autoras enfatizam:

Sabemos, ainda, que os temas gênero e diversidade sexual, apesar de terem sido implantados no currículo há muito tempo, ainda refletem, por parte dos/as professores/as, uma abordagem difusa, quando muitas vezes permeadas por erros e ideologias que aparecem como limites para uma prática docente de qualidade.¹⁴²

Oliveira e Maio destacam as disciplinas específicas de educação sexual nos cursos de licenciatura, a exemplo do curso de Pedagogia.¹⁴³ Nesse ponto, Xavier Filha, discutindo sobre a formação docente para o trabalho com a educação sexual, pauta-se na inclusão ou não de uma disciplina específica desse tipo de Educação

¹⁴¹ SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. Sexualidade e Gêneros: questões introdutórias. *Sexualidade*. Curitiba-PR: SEED-PR, 2009, p. 15.

¹⁴² OLIVEIRA; MAIO, 2017, p. 54.

¹⁴³ OLIVEIRA; MAIO, 2017, p. 53.

nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas¹⁴⁴. A autora salienta que tal fato acontece diante de debates constantes entre as pessoas partidárias da inclusão e criação de uma disciplina específica e outro grupo de pessoas que defende serem as temáticas trabalhadas nas diversas disciplinas presentes nos currículos destes cursos, isto é, a transversalidade.

Xavier Filha acredita ser necessário o repensar dos “conceitos e conteúdos a partir do ensino por projetos, de estudos de caso”, bem como assegura que “as questões relativas à inclusão de uma disciplina obrigatória que disputa as temáticas de sexualidade e gênero são muito pulsantes, mas bem longe de serem consensuais”¹⁴⁵. Conforme a autora, uma única disciplina não seria capaz de formar a “identidade profissional e ética dos/as futuros/as educadores/as”. Entretanto, trata-se de um contexto privilegiado “de discussão, estudo e reflexão sobre assuntos, conceitos e conteúdos que, sem a referida disciplina, sequer seriam aprofundados ao longo de toda a formação”¹⁴⁶.

Como se vê, eis aí um significativo argumento da importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente, visto entender que todo diálogo norteado por respeito e esclarecimentos sobre os assuntos diversidade sexual e de gênero é significativo, em especial na relação docente e discente. Nesse âmbito, Unbehaum desta a oportunidade atual de “contemplar nosso olhar para as questões de formação inicial e continuada dos docentes para lidar com as questões das relações de gênero e educação em sexualidade na escola”, ressaltando que “nossas discussões devem ser mais densas ao nos debruçarmos nas questões de formação docente, uma vez que não se trata de temas de fácil discussão”¹⁴⁷.

Na informação de Garcia, relator do relatório final do Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior, realizado em 9 de outubro de 2013, na Fundação Carlos Chagas, na cidade de São Paulo, com a participação de estudiosos da UNESCO, pesquisadores e pesquisadoras acadêmicos de várias instituições do Ensino Superior do Brasil e

¹⁴⁴ XAVIER FILHA, Constantina. As dores e as delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, Leonardo Lemos de; ROCHA, Simone Albuquerque da. *Formação de professores: gênero e diversidade*. Cuiabá-MT: EDUFMT, 2012, p. 16.

¹⁴⁵ XAVIER FILHA, 2012, p. 16-17.

¹⁴⁶ XAVIER FILHA, 2012, p. 16-17.

¹⁴⁷ UNBEHAUM, Sandra. *Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior-Relatório*. Garcia, Osmar Arruda (relator). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 2.

outros formadores e outras formadoras de opinião, um dos pontos de destaque do relato do “Informe Brasil: gênero e educação” é reportado ao espaço do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de formação docente. Segundo o autor:

Apesar dos avanços da última década e dos marcos normativos, a formação inicial docente segue incorporando pouco as discussões referentes ao gênero e à sexualidade. Há ainda o agravante de que muitas vezes essa formação, quando ocorre, tem um caráter biologizante, com foco nas doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e em aspectos da gravidez na adolescência, pouco afeitos ao caráter social relacionado ao gênero, à sexualidade ou à diversidade sexual. Já na formação continuada docente, observa-se uma fragmentação, ou a pouca valorização da agenda de gênero e sexualidade ou das conclamadas diversidades, uma vez que é realizada por programas governamentais cuja institucionalidade é frágil e limitada.¹⁴⁸

É válido constatar o que revela Garcia a respeito da inserção das relações de gênero e da diversidade sexual na formação docente, inclusive os poucos cursos acadêmicos de formação em Pedagogia que incluem gênero e sexualidade, “dentro os quais a grande maioria trata-se de disciplinas optativas”. Segundo o autor, “o esforço de inserir esses temas na formação docente é individual”, isto é, depende de cada instituição universitária. Entretanto, aponta três desafios a serem superados na inclusão das discussões sobre gênero e sexualidade na formação docente: “resistências internas à incorporação da temática, fragmentação do debate e não articulação entre departamentos, e a ausência de perspectiva unificada na política de formação docente em gênero e sexualidade”¹⁴⁹.

Garcia também revela alguns exemplos do tema da abordagem de gênero e sexualidade na formação docente perante determinadas instituições universitárias do país, caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde há pouco avanço da política institucional da Educação Superior na inclusão de disciplinas específicas e na rede escolar de João Pessoa, embora o Projeto Político Institucional da universidade preveja a inclusão de temáticas que considerem as diferenças entre seus princípios filosóficos e educacionais.¹⁵⁰ Um exemplo de destaque do autor é o da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde o curso de Pedagogia

¹⁴⁸ GARCIA, Osmar Arruda. *Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 4.

¹⁴⁹ GARCIA, 2013, p. 5-6.

¹⁵⁰ GARCIA, 2013, p. 6-7.

há mais de vinte anos inclui disciplinas que discutem as questões de gênero e sexualidade, e, recentemente, há uma disciplina obrigatória denominada Educação, gênero e sexualidade, bem como outras correlatas ao tema, em caráter optativo do curso¹⁵¹.

Outro dos exemplos citados por Garcia é o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde há oito anos há uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia, intitulada Educação, Saúde e Corpo, na qual as temáticas de gênero e sexualidade são debatidas, bem como há uma disciplina eletiva denominada Educação Sexual na Escola.¹⁵²

Como se vê, a inclusão dessas questões em disciplinas da graduação, na maioria dos cursos de formação inicial, acontece de modo isolado e pequeno, tratando-se o exemplo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), um fato digno de maiores atenções, visto se crer na importância dada por essa instituição às questões em evidência.

A título de acréscimo, o trabalho de Sales a respeito do Curso Gênero e Diversidade na Escola e sua importância na formação docente promovido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) do Governo Federal, direcionado a professores e professoras de escolas públicas das cidades de Imperatriz e Porto Franco desse Estado federativo, esclarece que esse curso está inserido num:

Contexto de formação continuada de profissionais que atuam na área da educação, sendo uma proposta de intervenção na realidade dos alunos a partir de ações intermediadas pelos docentes. Sua importância se dá à medida que consegue concentrar o saber (tanto docente, quanto discente) como forma de combater as diversas desigualdades, ao envolver questões como de gênero e sexualidade que são comumente encaradas no âmbito do senso comum, onde a falta de conhecimento, argumento e didática pelos docentes leva muitas vezes à manutenção de estereótipos e violências. Parte desta necessidade maior ênfase na formação sempre contínua de professores.¹⁵³

Nesse âmbito, convém assinalar o salientado por Garcia diante da formação continuada, onde “apesar de haver uma proliferação de cursos com essas temáticas

¹⁵¹ GARCIA, 2013, p. 6-7.

¹⁵² GARCIA, 2013, p. 9.

¹⁵³ SALES, Tatiane da Silva. Gênero e Sexualidade: importância da formação profissional pelo curso Gênero e Diversidade na Escola do Maranhão. Disponível em: <http://www.genero-sexual_importancia-formacao-profissional-pelocurso_genero-e-diversidade>. 2017, p. 3.

que sejam direcionados aos docentes da Educação Básica brasileira, os mesmos padecem de problemas estruturais e de continuidade”¹⁵⁴. Aliado a isso, devem ser anotadas as fraquezas e desafios elencados por Unbehaum em relação à importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente:

Uma desarticulação com o suposto campo macro de educação. A falta de discussões com aqueles que formulam as políticas públicas de educação das áreas de currículo, avaliação e orçamento, nas quais essas temáticas não são contempladas. A falta de se pensar a prática docente com relação ao gênero e à sexualidade, pois as discussões são realizadas sobre os fundamentos. O problema da tradução das discussões epistemológicas em políticas públicas educacionais. É necessário ocupar espaço nos grandes eventos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), os Grupos de Trabalho de políticas, de currículo etc. [...]. É preciso mostrar nas pesquisas os impactos dessas discussões que têm sido realizadas para medir os resultados em avaliações externas e internacionais.¹⁵⁵

Com certeza há uma significativa importância para o fortalecimento do debate, produção de progressos e frutos que propiciem uma melhoria na equidade de gênero e no reconhecimento e respeito às identidades sexuais, a começar pela inclusão de tais temáticas na formação inicial e continuada de docentes. Logo, sendo necessário também considerar o seu papel face a tais temáticas, visto ser relevado como principal mediador da Educação.

3.4 O papel docente mediante à importância das questões de gênero e sexualidade na escola

A respeito da realidade escolar face à diversidade sexual e de gênero, o momento agora é o de considerar a atuação de docentes diante das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. As concepções vistas a respeito do assunto têm como premissa fundamental a concepção de os saberes docentes, como se constituem, quais são mobilizados e como são acionados pelos e pelas professoras e professores em sua prática diária têm sido objeto de estudos notadamente a partir da década de 1980. Maurice Tardif (2002, p. 39) salienta que

¹⁵⁴ GARCIA, 2013, p. 13.

¹⁵⁵ UNBEHAUM, 2013, p. 12.

“as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes” são os da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais.

E é no âmbito da formação em serviço que este estudo direciona suas considerações sobre o papel do professor e da professora diante da importância das questões de gênero e sexualidade na escola, embora também se releve o fato de que, de acordo com Maria de Fátima Silva, seja necessário o acesso à formação científica para que o e a docente possa lidar com essas questões na escola. Segundo a autora, tal formação possibilita “a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema, ter clareza e segurança sobre as palavras direcionadas, aos alunos para não causar dúvidas ou transtornos”¹⁵⁶. Nessa linha de pensamento, Ribeiro adverte que para que um professor ou uma professora trabalhe as questões de gênero e sexualidade na escola, faz-se necessário que ele ou ela entenda que esse trabalho “deve ter uma leitura pedagógica e ser desenvolvido dentro das técnicas educativas, retirando da prática a visão terapêutica que afirma eu vou resolver o problema”¹⁵⁷.

Ribeiro salienta a noção de que professores e professoras não devem ditar regras em relação ao que é certo ou errado, ou “impor seus valores, acreditando que é o melhor para o aluno (e para a aluna)”¹⁵⁸, em razão de não tratar-se da postura a ser seguida na escola, embora esse ou essa profissional entenda que essa seja a melhor intenção. Nesse ponto, Figueiró aponta a possibilidade de se trabalhar a noção de que os temas abordados em um debate reportado às questões de gênero e sexualidade podem promover aberturas para o estudo de outras temáticas. Segundo a autora, “os temas relacionados à Educação Sexual são ricos, no sentido de abrir caminhos para o desenvolvimento da criticidade nos educandos (e educandas) e para a conquista da democracia”¹⁵⁹, sendo tal fato constatado a partir da iniciativa em que o professor e a professora cria:

Condições para a formação da autonomia moral e intelectual do educando, isto é, levá-lo a aprender a pensar por si próprio, a adotar com segurança um posicionamento pessoal em relação a valores morais, bem como a tomar decisões.¹⁶⁰

¹⁵⁶ SILVA, 2014, p. 21.

¹⁵⁷ RIBEIRO, 2017, p. 169.

¹⁵⁸ RIBEIRO, 2017, p. 169.

¹⁵⁹ FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3. ed. rev. e atual. Londrina-PR: Eduel, 2010, p. 200-201.

¹⁶⁰ FIGUEIRÓ, 2010, p. 200-201.

Nessa linha de raciocínio, Oliveira e Maio enfatizam que “o trabalho com a Educação Sexual pode abrir portas para outras discussões necessárias”¹⁶¹, dentre elas, o respeito às outras pessoas, vínculos familiares e destes com escola. Para os autores, a Educação Sexual pode ser debatida no decorrer das atividades escolares. Já Ribeiro revela que atividades que englobam os debates de gênero, diversidade sexual e sexualidades necessitam “integrar-se às atividades do dia-a-dia”, bem como no aparecimento de alguma circunstância em que o professor ou a professora “considere adequado intervir”¹⁶². Oliveira e Maio informam que os e as especialistas dedicados e dedicadas ao trabalho com a Educação Sexual “devem atentar-se, também, à metodologia utilizada em suas aulas”¹⁶³.

Diante da metodologia aplicada pelos professores e pelas professoras, Negrão esclarece ser fundamental o “número mínimo de aulas expositivas e incentivo a métodos participativos, pois estes facilitam a aprendizagem de maneira agradável”¹⁶⁴. De acordo com a autora, as aulas participantes também são significativas por permitirem “que os participantes coloquem seus pensamentos e sentimentos”¹⁶⁵, logo, proporcionando a intervenção da professora e do professor. Aliado a isso, Negrão também especifica determinados tipos de atividades a serem trabalhadas pelos professores e pelas professoras, com o objetivo de tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, bem como permitindo que estudantes participem das discussões de maneira ativa. Segundo ela:

Leitura de textos, exercícios, questionários, vídeos e aulas expositivas com slides ou transparências feitas por eles [estudantes] ou pelo professor podem levar a novos questionamentos e abrir a discussão em pequenos grupos, o que funciona muito bem para os diversos assuntos.¹⁶⁶

Negrão consolida seu raciocínio advertindo que as técnicas citadas são consideradas a partir do momento em que estimulam a taxa de concepções e “ajuda a esclarecer pontos delicados, sentimentos e atitudes”¹⁶⁷. Nesse ponto das

¹⁶¹ OLIVEIRA, MAIO, 2017, p. 48.

¹⁶² RIBEIRO, 2017, p. 169.

¹⁶³ OLIVEIRA, MAIO, 2017, p. 48.

¹⁶⁴ NEGRÃO, Inocência Praizi. Metodologia do Trabalho com o professor. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *O prazer e pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde*. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999, p. 186.

¹⁶⁵ NEGRÃO, 1999, p. 186.

¹⁶⁶ NEGRÃO, 1999, p. 186.

¹⁶⁷ RIBEIRO, 2017, p. 187.

práticas a serem utilizadas por professores e professoras, Oliveira e Maio lembram da existência de “materiais didáticos riquíssimos para trabalhar o assunto”. Segundo os autores, “é preciso, no entanto, abandonar os materiais que tentam inserir valores (religiosos, como exemplo), como os manuais”¹⁶⁸. Para Arruda e Cavasin “um bom material sobre sexualidade não é aquele que dá respostas prontas, mas aquele que incentiva a discussão e a possibilidade do uso de uma metodologia participativa”¹⁶⁹.

No rol de considerações a respeito da importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente em serviço, especificamente reportado ao material a ser trabalhado por professores e professoras, Oliveira e Maio entendem que esse material “deve ser o mais interativo possível, deixando os/as alunos/as seguros para discutirem o assunto”. Na concepção dos autores, o educador e a educadora “deve sempre se manter informado e atualizado no que diz respeito ao conteúdo a ser trabalhado”¹⁷⁰. Para Arruda e Cavasin há uma necessidade de “pesquisar novas técnicas e dinâmicas de grupo e buscar bons materiais impressos e visuais”¹⁷¹, para que, conforme Oliveira e Maio, as discussões “deixam de ser orientadas somente por materiais ultrapassados”¹⁷².

Oliveira e Maio lembram que as mídias, em geral, exercem o papel de “fontes privilegiadas de debates”, a exemplo das discussões entre crianças e adolescentes sobre programas ou cenas exibidas na televisão¹⁷³. Na concepção de Arruda, levando em consideração que qualquer projeto de Educação deve ter como um dos objetivos “formar a consciência social crítica do cidadão”, e não só transmitir o conhecimento, adverte que a Educação não pode deixar de dedicar atenções às fontes de informação e às linguagens externas à escola¹⁷⁴. Nesse sentido, e ressaltando o papel do e da docente na Educação, Demo tem um significativo esclarecimento que vai de encontro com essa perspectiva de que a aprendizagem também é dependente de fatores externos ao contexto escolar, a exemplo das mídias:

¹⁶⁸ OLIVEIRA, MAIO, 2017, p. 48.

¹⁶⁹ ARRUDA, Silvani; CAVASIN, Sylvia. Sexualidade e Materiais Educativos. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde*. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999, p. 198.

¹⁷⁰ OLIVEIRA; MAIO, 2017, p. 48.

¹⁷¹ ARRUDA, 1999, p. 193.

¹⁷² OLIVEIRA; MAIO, 2017, p. 48.

¹⁷³ OLIVEIRA; MAIO, 2017, p. 48.

¹⁷⁴ ARRUDA; CAVASIN, 1999, p. 198.

Não cabe inserir o professor em nenhuma panaceia, seja positiva, seja negativa. Não é solução para tudo, nem é culpado de tudo. O processo de aprendizagem dos alunos depende de infinitos fatores, muitos endógenos ao ambiente escolar, outros exógenos. Quando ressaltamos o papel do professor, não estamos sugerindo que a ele se reduz o desafio de aprendizagem, mas que é um dos fatores mais sensíveis. Muito menos podemos empurrar alguma acusação de culpa, porque, do ponto de vista do sistema, todos, professores, alunos, respectivas famílias, escolas, são vítimas. Não se trata de moralizar, mas de compreender o problema e procurar caminhos criativos de superação.¹⁷⁵

Acrescentando às considerações, Oliveira e Maio defendem a concepção de que as discussões sobre temas que envolvem gênero e sexualidade “devem ir além das atitudes percebidas dentro dos muros das escolas”¹⁷⁶, sugerindo a professores e professoras a pesquisa com instrumentos que colaborem com trabalho de tais temáticas, a exemplo de filmes e documentários. Arruda e Cavasin já ressaltam o fato de “mais importante do que o material é o educador que trabalha com ele”, destacando a atuação do educador e da educadora sobre o material¹⁷⁷. E é acreditando tratar-se de um elemento primordial a atuação do e da docente em serviço, face à importância das questões de gênero e sexualidade na escola, que se arremata as considerações sobre o tema.

Nesse caso, as discussões vistas no decorrer deste capítulo concentraram-se na importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente, com foco na necessidade do debate sobre a formação de professores e professoras, na docência como resultado de formação, na relevância das questões de sexualidade e relações de gênero na formação docente e no papel do e da docente em serviço face à importância das questões de gênero e sexualidade na escola.

¹⁷⁵ DEMO, 2006, p. 47.

¹⁷⁶ OLIVEIRA; MAIO, 2017, p. 48.

¹⁷⁷ ARRUDA; CAVASIN, 1999, p. 198.

CONCLUSÃO

A importância das questões de gênero e sexualidade na formação docente leva à crença na urgência da reconstrução de sentidos e de práticas escolares, visto a reflexão sobre as mentalidades e práticas relacionadas a esses questionamentos reportar-se às concepções de significado, direcionamento e prática social. Lembrando que a escola deve esclarecer as diferenças entre tais questões, seu papel parece permanecer reproduzindo o modelo determinado pela sociedade, inclusive evitando as perguntas, dúvidas e perspectivas trazidas por estudantes e, até mesmo, restringindo a complexidade dessas questões a uma única oportunidade de expressar o gênero e viver a sexualidade. Assim, de modo geral, estas questões são encaradas como algo a ser evitando, escondido e controlado.

Há de se lembrar que a forma como a escola e o docente e a docente lidam com as questões de gênero e sexualidade, em sua maioria, parece ocorrer por intermédio da criação de perspectivas binárias e dualistas que promovem o aprisionamento das identidades dos e das discentes, perspectivas que, quando transgredidos, levam o professor e a professora a uma desorientação no lidar com esses questionamentos. Nesse caso, faz-se necessária a qualificação do professor e da professora para que possa sentir-se confiante e seguro e segura na exploração do tema, assegurando não ser uma tarefa fácil o tratamento de temas que comportem adolescência, sexo, gênero, puberdade e outros. Aliado a isso, tem-se a crença de que, embora exista algum preparo para o enfrentamento das questões de gênero, há uma certa dose de timidez, insegurança a respeito da temática, entre outros aspectos que conduzem à importância de dar maior atenção o debate sobre essas questões evidenciadas na formação docente.

Nesse caso, pode-se dizer que a inclusão dos estudos de gênero e sexualidade na formação docente é muito importante. Primeiro, por evidenciarem sua necessidade frente à formação docente atual, onde os desafios e obstáculos devem ser ultrapassados de modo coerente com as exigências das abordagens pedagógicas existentes na sociedade globalizada de hoje. Em razão da crença dessa formação ser também permeada por tais questões, pelo fato da possibilidade do trabalho com a concepção de que os temas apresentados em uma

discussão relativa a gênero e diversidade sexual podem representar uma abertura para o debate de outros temas.

Fica constatada uma significativa representação das questões de gênero e sexualidade na formação docente, em razão de tratar-se de um aquecimento na discussão, construção de desenvolvimento e benefícios que promovem um consenso sobre equidade de gênero e identidades sexuais, devendo a formação inicial e continuada do professor e da professora abranger tais questões. O que se revela é que essa inclusão, tanto no decorrer inicial quanto no continuado da formação docente, consolida a necessidade de se fazer conhecer como aceções sobre masculinidade e feminilidade e as diferentes formas de vivência da sexualidade verificadas no convívio social incidem ou não nas concepções de professores e professoras, bem como nos relacionamentos que devem manter com seus e suas estudantes.

Devemos pensar em um papel docente conforme necessidade das questões de gênero e sexualidade na escola fundamentado na sua atuação profissional na fundação do processo reflexivo, que permite a estudantes autonomia para identificar seus valores, tomar decisões e aumentar sua bagagem de conhecimentos. Aqui, os pontos observados majoritariamente se revelam como sendo necessária uma formação científica para o professor e a professora lidar com tais questões, e a sua consciência de não veicular seus próprios valores, opiniões e aspectos de crenças como verdades únicas, indiscutíveis ou considerá-los princípios a serem obedecidos. Aliado a isso, tal raciocínio pode ser igualmente reportado à formação docente inicial e continuada.

No entanto, na identificação das ações acadêmicas de formação docente inicial e continuada diante da relevância das questões de gênero e sexualidade, embora existam propostas louváveis (caso de cursos acadêmicos vistos), essas ações ainda deixam a desejar, por ainda reconhecerem de forma isolada e pequena, padecendo de desafios estruturais e permanentes, as poucas discussões dos formadores e formadoras de políticas públicas de Educação, entre outros obstáculos que impedem ou dificultam a realização dessas propostas, que também repercutem na realidade escolar a diversidade sexual e de gênero.

Em outras palavras, é preciso uma maior conscientização da importância dos estudos de gênero e sexualidade na escola, embora essa ainda apresente

uma realidade não condizente com a relevância e as ações observadas anteriormente devem ter a escola como prioridade da prática docente, capaz de formar cidadãos conhecedores de si mesmos e cidadãs conhecedoras de si mesmas, que reconhecerem as outras pessoas e o mundo em que vive, sendo esse o objetivo fundamental da Educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALVES, Monica Pinz. A identidade do professor e sua espiritualidade na constituição docente. In: BRANDENBURG, LaudeErandi; et al. (Orgs.). *Ensino Religioso e docência e(m) formação*. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2013.

AMORIM, Linamar Teixeira de. *Gênero: uma construção do movimento feminista?* Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Linamar.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ARAÚJO, Alan Ricardo de Sousa. *Complexidade, espiritualidade e educação: por uma educabilidade do espírito humano*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo-SP, 2005.

ARRUDA, Silvani; CAVASIN, Sylvia. Sexualidade e Materiais Educativas. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde*. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

BRANDENBURG, LaudeErandi. Identidade escolar – muito além do currículo? In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, LaudeErandi; WACHS, Mayfredo Carlos (Orgs.). *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo-RS: Sinodal/EST, 2008.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITZMAN, Debora. *O que é essa coisa chamada amor*. Identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1996.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. *Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas*. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040001>>. Acesso em: 30 set. 2017.

CONNELL, Robert. *Políticas da masculinidade*. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1995.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. *Aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade*. Porto Alegre-RS: Mediação, 2006.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIRÊDO, Joana D'arca da Silva; BARROS, Ana Maria. *Gênero e diversidade sexual: uma análise sobre os cadernos de orientações pedagógicas em direitos humanos*. Disponível em: <[http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2047-4522-1-PB%20\(2\).pdf](http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2047-4522-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 30 set. 2017.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3. ed. rev. e atual. Londrina-PR: Eduel, 2010.

FUCHS, Henri Luiz. O Ensino Religioso: a diversidade e a identidade na escola. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, LaudeErandi; WACHS, Mayfredo Carlos (Orgs.). *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo-RS: Sinodal/EST, 2008.

GARCIA, Osmar Arruda. *Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior-Relatório*. Garcia, Osmar Arruda (relator). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na Educação Infantil*. Coleção docência em formação. Série Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

GROSSI, Miriam Pillas. Identidade de gênero e sexualidade. In: *Estudos de Gênero/Cadernos da Arca. n. 9*. Goiania: Editora da Universidade Católica de Goiânia(UCG), 2000.

GUIMARÃES, Leticia de Castro. *Relações de gênero e sexualidade*. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/relacoes-genero-sexualidade.htm>>. Acesso em: 20 out. 2017.

HÜBNER, Jussara Marques. Educação e contemporaneidade: desafios permanentes e esperanças inerentes à formação integral. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). *Ensino Religioso e docência e(m) formação*. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. Brasília, 2009.

KLEIN, Remi. *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo. Sinodal/EST, 2008.

LOURO, Guaciara Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis-RJ: 2003.

MAIA, A. C. B. et al. *Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000100017>>. Acesso em: 30 set. 2017.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. *O que dizem os professores sobre gênero e sexualidade na escola: experiências vividas na rede municipal de Palmas*

Tocantins. Disponível em: <<http://www.oquedizem/professores-generoe sexualidade>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para o debate. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11. ed. v.30. Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NEGRÃO, Inocência Praizi. Metodologia do Trabalho com o professor. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *O prazer e pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde*. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

NOGUEIRA, Daniela Macias. *Gênero e sexualidade na educação*. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.DanielaNogueira.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

NUNES, César; SILVA, Edna. *A educação sexual da criança: polêmicas de nosso tempo*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. *Formação de professores/as para a abordagem sexual na escola*. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8315-29985-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; HISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thoms Learning, 2002.

RIBEIRO, Marcos. Metodologia do trabalho com criança. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde*. São Paulo: Gente: Cores - Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; ARAÚJO, Anna Virgínia. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário. In: *Educação e contemporaneidade*. v. 8. n. 32. Salvador-BA, 2009.

RIBEIRO, Mônica Dias. *Gênero e diversidade sexual na escola: sua relevância como conteúdo estruturante no Ensino Médio*. Disponível em: <<http://http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MONICA%20-%20ORIENT%20%20ANGELA.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência publicadas na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, LaudeErandi; WACHS, Manfredo, Carlos Wachs. *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo-RS: Sinodal/EST, 2008.

SALES, Tatiane da Silva. *Gênero e Sexualidade: importância da formação profissional pelo curso Gênero e Diversidade na Escola do Maranhão*. Disponível em: <http://www.genero-sexual_importancia-formacaoprofissional-pelocurso_genero-e-diversidade>. Acesso em: 30 out. 2017.

SANTOS, Dayana BrunettoCarlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. *Sexualidade e Gêneros: questões introdutórias*. Sexualidade. Curitiba-PR: SEED-PR, 2009.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. In: Revista Brasileira de Educação. V. 14. N. 40. Jan./abr, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1995.

SILVA, José Amilton da. *O olhar das religiões sobre a sexualidade*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/728-4.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

SILVA, Maria de Fátima da Rocha. *Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas na escola*. 2014. Monografia (Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Polo de Guarabira, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad.: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

UNBEHAUM, Sandra. *Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior-Relatório*. Garcia, Osmar Arruda (relator). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

UNESCO. *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Educação: um resumo a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, Vanessa Alves. *Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos*. Disponível em: <<http://https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>>. Acesso em: 30 set. 2017.

XAVIER FILHA, Constantina. As dores e as delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, Leonardo Lemos de; ROCHA, Simone Albuquerque da. *Formação de professores: gênero e diversidade*. Cuiabá-MT: EDUFMT, 2012.