

## PROFESSORAS/ES NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS: GÊNEROS, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO INICIAL INSUFICIENTE

*Luiz Otavio Ferreira da Luz<sup>1</sup>*  
*Joyce Alves da Silva<sup>2</sup>*

### RESUMO

O artigo em síntese, apresenta parte dos resultados da tese “Dúvidas, Incertezas e Inquietações de Professoras/es: Tessituras a partir de um curso de formação continuada em gênero e sexualidades na escola”. Em pesquisa qualitativa, percorri falas de 34 cursistas que frequentaram o “Curso de Extensão em Gênero e Sexualidade” no formato on-line no ano de 2021. Pela perspectiva de indícios, pistas e sinais e não verdades absolutas, busquei para leitura das discussões a metodologia nos/dos/com os cotidianos, uma vez que mergulhei nos *espaçostempos* da pesquisa, dedicando-me aos sujeitos, nas quais as ações dos cotidianos *produzidospraticados* foram observadas de forma atenta, respeitando as minhas subjetividades e das/os cursistas. Compreendi que a partir de uma formação inicial insuficiente professoras/es constituem saberes experienciais, através de situações que acontecem nos cotidianos da escola e os currículos passam a serem criados diariamente, no diálogo nos/dos/com os pares e no entrelaçamento entre as diversas redes de sujeitos e conhecimentos. Assim, percebo que deveria haver maiores investimentos em políticas públicas educacionais sobre as questões dos gêneros e sexualidades e a importância de formações continuadas que visem a constituição de práticas mais justas, sem desigualdades, preconceitos, intolerâncias e desrespeito aos diferentes modos de vida.

**Palavras-chave:** Gêneros, Sexualidades, Escola, Formação Continuada de Professoras/es.

1 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ, luizotavioluz@hotmail.com

2 Professora orientadora: Doutora e Pós-doutora em Educação pela USP. Professora do Departamento de Educação e Sociedade (DES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ, joyce.alves@ufrj.br

## INTRODUÇÃO

A diversidade e a sexualidade humana, principalmente relacionada ao espaço escolar de crianças, assim como a formação ou não formação de professoras/es<sup>3</sup> dentro dessa área de conhecimento é a temática central deste artigo. Digo “ou não” pois a experiência a partir de meus estudos de pós-graduação e relação com os colegas, me fizeram conferir tal pressuposto. Em minhas pesquisas de mestrado e doutorado, pude perceber que muitas/os professoras/es da educação básica, traziam em suas narrativas que o assunto sobre as questões dos gêneros e sexualidades<sup>4</sup> quando era tratado na sala de aula, durante sua formação inicial, fora trabalhado de maneira muito superficial. Não existia um aprofundamento na temática.

O que posso perceber é que dentro dos currículos de formação, quando as temáticas de gêneros e sexualidades estavam presentes, ou eram tratados a partir do viés biológico, em conteúdo da psicologia da educação, ou eram transmitidos preceitos do desenvolvimento humano de maneira muito superficial. Nas falas das professoras que fizeram parte da pesquisa que resultou na minha dissertação, defendida no ano de 2016, e em minha tese de doutorado defendida no ano de 2023, fica evidente que o assunto, mesmo tendo tamanha importância na prática educativa, não foi desenvolvido como deveria.

Tanto como professor quanto como pesquisador, entendo que a escola pode ser considerada como um espaço no qual as pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais Queer, Intersexo e Assexual)<sup>5</sup> sofrem mais preconceito, discriminação e outras violências.

3 No artigo, utilizarei sempre “professoras” primeiramente, marcando politicamente a posição da mulher e sua importância na educação; posteriormente, utilizarei “professores”. Desta forma, professoras/es. Para outras palavras que necessitem expressão de gênero, utilizarei “a”/“o” e ainda “as”/“os”/“es” para o plural professores. A explicação para este uso está em que a língua portuguesa determina que o plural dos substantivos deva usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em português.

4 Também o leitor pode reparar que durante toda a tese utilizarei “gêneros” e “sexualidades” no plural por compreender a diversidade existente. Contudo, ao mencionar o Curso de Extensão em Gênero e Sexualidades na Escola, utilizo a palavra “Gênero” no singular, visto que equivocadamente não foi considerada essa questão na elaboração do curso

5 Durante a pesquisa de doutorado, utilizei a sigla LGBTI+, conforme indicação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais (ABGLT). Segui até então a indicação da ABGLT por entender que esta, a partir de seu trabalho, possibilitou a criação de uma rede nacional de representação com capacidade e legitimidade para levar as reivindicações do segmento até o Governo Federal e a sociedade como um todo, o que até então havia sido impossível. Contudo, como pesquisador da área, passo a utilizar a sigla LGBTQIA+, por entender que desta forma, estarei abrangendo mais grupos excluídos.

(..) verificamos que a questão da discriminação para com xs alunxs lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros em algumas escolas estava motivada pelas questões religiosas de algunxs professorxs e funcionárixs. Tais valores e crenças religiosas muitas vezes possibilitam que práticas lesbofóbicas, gayfóbicas, bifóbicas, transfóbicas e machistas se instalem nos cotidianos de muitas escolas públicas. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019b, p. 92)

Em Junqueira (2009) compreendo que essas violências e preconceitos atuam de maneira a legitimar as relações de poder existentes dentro desse espaço, oprimindo crianças e jovens de forma a se entenderem como não pertencentes ou ainda numa posição inferior à do opressor. Isso pode ser verificado frequentemente na reprodução de currículos que reforçam as diferenças, como por exemplo o que é de menina e o que é de menino, sempre colocando o feminino num lugar inferior ou menos potente, e determinando sofrimento, o que vai afetando o percurso desses alunos dentro da escola, podendo provocar neles um baixo rendimento e posteriormente evasão escolar.

Ao longo do desenvolvimento da criança por meio da pluralidade de interações, a criança aprende nos jogos dos gêneros, as performatividades que ela significará como masculinos e femininos. Estas aprendizagens serão fundamentais, à medida que através dela, as crianças adquirem as ferramentas básicas para se relacionar socialmente adequada aos valores androcêntricos e heteronormativos. As lógicas androcêntricas de desqualificação do feminino não representam somente o movimento de alocar determinada performatividade masculina na centralidade cotidiana da vida. Elas se tornam prisões. Empobrecidas de criações, que aliadas a heteronormatividade buscam legitimar a violência, sempre aliadas à norma, investidas nas performatividades dissidentes. Existe uma estreita ligação entre a misoginia, o androcentrismo e a heteronormatividade que se entrecruzam para o domínio do patriarcado. a heteronormatividade, ao se conectar intrinsecamente com as lógicas androcêntricas e misóginas, busca sustentar por meio da cultura universalizada, também nos currículos, a reprodução do sistema binário. Ele é o “componente ideológico central de todos os sistemas de dominação na sociedade ocidental” (hooks, 2015, p. 68)

O resultado disso, e uma das justificativas da pesquisa, é que em muitos espaços educativos se invisibilizam as desigualdades sexuais e de gênero, desenvolvendo-se cada vez mais um forte crescimento da violência LGBTQIA+fóbica tanto física quanto simbólica, dentro e fora das escolas.

A escola, para além de ser um espaço em disputas e de muitas vozes, está inserida no debate de forças políticas. Nos últimos anos, os discursos de uma

parcela cada vez mais crescente da população vem tentando inserir seus dogmas religiosos e preceitos da família tradicional dentro da educação como forma de controle social, retrocedendo muitas conquistas e avanços na luta contra preconceitos numa pauta sobre uma educação mais inclusiva.

Os conservadores<sup>6</sup>, membros da falaciosa família tradicional brasileira, muitos deles também pertencentes à bancada religiosa cristã do Congresso Nacional, têm interferido nos debates públicos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação a partir dos discursos sobre a Ideologia de Gênero.

As disputas na cultura atravessam todos os campos sociais e são objetos de interesse especial para a educação, uma vez que as demandas dos diferentes grupos estão encontrando respaldo no campo político, exigindo uma política educacional adequada às suas conquistas. Todavia, vivemos tempos conservadores e muitas conquistas e lutas acham-se em pleno ataque de grupos religiosos. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019, p. 875)

É o caso da comunidade LGBTQIA+, pois essa sofre reveses dos conservadores políticos, principalmente daqueles oriundos das bancadas religiosas dentro das assembleias legislativas do Brasil. Avanços e retrocessos ainda marcam a sua história.

No doutorado, a partir de minhas inquietações surgidas no final do mestrado, desejei continuar estudando as questões voltadas a gêneros e sexualidades no espaço escolar, mas também investigar a partir de um curso de formação a produção de saberes na temática. Assim, o estudo teve por objetivo compreender as narrativas das/os cursistas, dúvidas, incertezas e inquietações sobre gêneros e sexualidades no espaço escolar e dessa forma levar essa produção de conhecimento à prática pedagógica, entendendo a importância da formação continuada para o exercício da profissão docente.

Desta forma, junto ao Laboratório de Estudos de Gêneros, Educação e Sexualidades (LEGESEX), sob coordenação da professora Joyce Alves, orientadora da tese, produzimos um curso de extensão por nome Gênero e Sexualidade na Escola. Participaram 254 cursistas, professoras/es da Educação Básica; eu fiquei

---

6 Sepulveda e Sepulveda (2019b) defendem que o conservadorismo é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo. Conhecemos o conservadorismo porque frequentemente as pessoas se comportam de forma conservadora. Este processo histórico gera certa regularidade de argumentos para situações análogas, o que nos permite observar o desenvolvimento de uma cultura conservadora. Dessa forma, não é possível se pensar em conservadorismo como categoria estática, tanto sociológica quanto antropológica. Assim, entendemos o conservadorismo como uma retórica, uma narrativa de mundo em disputa no campo da cultura.

mais atento, mergulhando em uma turma para fazer a leitura de suas narrativas, num grupo de 34 professoras/es da educação pública da região metropolitana do Rio de Janeiro. As aulas foram transmitidas on-line e as discussões ocorreram em um aplicativo de conversas.

Na pesquisa que apresento, ainda muito perturbado pela perspectiva de encontrar nas escolas professoras/es que não tiveram em sua formação discussões sobre questões voltadas aos gêneros e sexualidades, proponho essa formação de forma a contribuir com o desenvolvimento de um trabalho mais humano em prol do respeito e de uma educação mais justa.

## OS PASSOS DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada se desenvolveu sobre uma abordagem metodológica qualitativa, pois entendo a perspectiva da necessidade de se compreender como pensam os sujeitos que fazem parte do estudo, abrangendo os fenômenos sociais em sua volta, os cotidianos, vivências, sem com isso ter a necessidade de dimensioná-los. Minayo (2001) compreende que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, 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, nem somente a números e a estatísticas (MINAYO, 2001, p. 21).

Conforme dito anteriormente, opto pela pesquisa qualitativa, pois o que me importa nos estudos sobre as questões de gêneros, sexualidades e diversidade humana no espaço escolar são os sujeitos que praticam os currículos e que habitam os cotidianos das escolas. Trabalhando com possibilidades, indícios, pistas e sinais (GINZBURG, 1989) e não verdades absolutas, a pesquisa seguiu os passos da metodologia nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2002 e 2008) que muito me afeta pela possibilidade do mergulho dentro dos meandros do espaço a ser pesquisado e traço, por necessidades inerentes ao momento em que foi desenvolvida, associações com a sociologia digital, da etnografia digital e cibercultura (SANTOS, 2005 e MISKOLCI, 2017)

Em seguida, na perspectiva do entrelaçamento de metodologias que colaboraram na elaboração da pesquisa, percorro os caminhos da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011) que como um conjunto de técnicas contribuíram para a seleção da leitura atenta que fiz das narrativas das/os cursistas nas discussões pós-aulas.

Sobre as dúvidas e incertezas de professoras/es com relação aos assuntos referentes a gêneros e sexualidades no espaço escolar, desenvolvi junto ao LEGE-SEX um curso de extensão que problematizava, através de conferências síncronas

com professores renomados na área e discussões assíncronas em grupos de WhatsApp, as questões de gêneros e sexualidades na escola. Este curso foi oferecido no formato digital, visto que vivenciávamos o período de afastamento social ocasionado pela pandemia Covid-19.

Na busca por uma metodologia que atendesse à necessidade de compreender uma formação continuada no formato digital on-line, para além da etnografia e sociologia digital, que contribuíssem em parte com a leitura das respostas que obtive durante o curso, percebo que voltar a pesquisas nos/dos/com os cotidianos Nilda Alves (2002 e 2008), poderia ser uma alternativa interessante. Visto que esta forma de pesquisar se dedica a pensar as questões sem renunciar aos sujeitos envolvidos nos contextos pesquisados. Implicando, portanto, um modo de pesquisa em que as ações dos cotidianos são observadas de forma atenta, respeitando as subjetividades dos envolvidos e a do próprio pesquisador. “(...) o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo [...]” (ALVES, 2008, p. 45-46). Contudo, como realizar esse tipo de pesquisa no formato digital?

Dito posto, compreendo que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos se trata de um referencial teórico-epistemológico utilizado em vários espaços sociais, dentro ou fora das escolas, onde se necessita tecer investigações, que no caso da minha pesquisa está voltada para o cotidiano educativo do curso de extensão desenvolvido nas/pelas redes sociais. Sendo necessário destacar que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos não são exclusivos das instituições escolares

As ideias de Certeau foram apropriadas e trabalhadas, inicialmente, no pensamento educacional brasileiro dentro dos grupos de pesquisa de Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Desde então, vêm multiplicando-se os pesquisadores que se reconhecem, diversificam e expandem essa corrente fazendo-a fluir e fruir. O foco desses pesquisadores está no exame das práticas cotidianas, das operações de praticantes (Certeau, 1994) que são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações, ou seja, às redes educativas dentrofora das escolas, ao mesmo tempo em que as engendram, tecendo permanentemente o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico, e, é claro, os processos educativos e curriculares. (SOARES, 2013, p. 733)

Dente os movimentos apontados por Nilda Alves (2002 e 2008): “sentimento de mundo”, “virar de ponta cabeça”, “beber em todas as fontes”, “narrar a vida e literaturizar a ciência” e “ecce femina”, para entender as lógicas das *praticasteorias* que circulam nas/das/com as invenções cotidianas nos currículos

*praticados pensados*, bem como as múltiplas relações que seus praticantes pensantes estabeleciam nos tantos *dentrofora* das escolas. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p.9), entendo que essa maneira de pesquisar contribuiu muito para a minha compreensão sobre os manejos e dificuldades dos cursistas, assim como a minha própria.

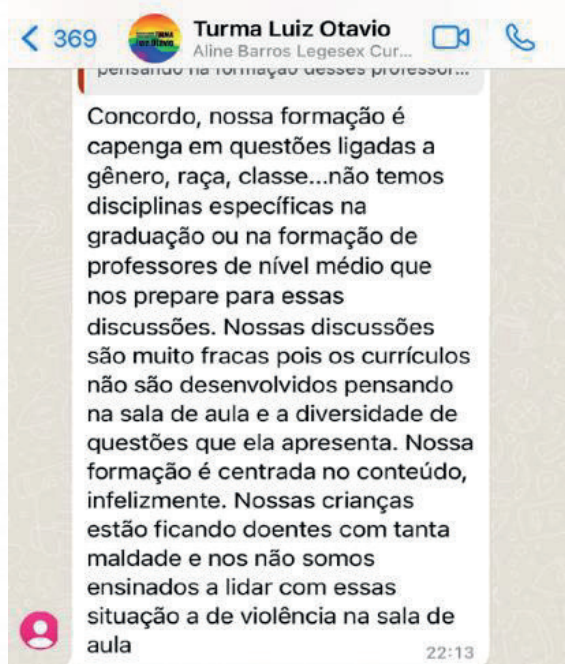
O curso “Gênero e Sexualidade na Escola” foi central para estudo na produção da pesquisa de doutorado. O curso teve duração de 6 semanas, com 5 encontros síncronos, de conferências transmitidas pelo canal do YouTube do LEGESEX, 5 encontros assíncronos, chamados de fóruns, que aconteceram após as conferências durante dois dias pelo aplicativo WhatsApp e mais uma semana para que as/os cursistas pudessem elaborar as autoavaliações. Os 254 cursistas inscritos, foram divididos em 7 turmas, na qual fui coordenador de uma delas e de forma bem próxima, acompanhei 37 cursistas.

Após acompanhar de forma atenta todas as discussões realizadas nos fóruns da turma coordenada por mim, busquei para a leitura dos dados das respostas dos participantes a metodologia da “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin, pois se adequava de maneira mais efetiva ao trabalho no formato digital. Assim, cheguei as temáticas que mais foram proferidas pelas/os cursistas: LGBTQIA+fobia e Formação Insuficiente para as questões de gêneros e sexualidades na escola, que este último é temática central deste artigo.

## NOSSA FORMAÇÃO É CAPENGA! SABERES E DO CHÃO DA ESCOLA

Na imagem ao lado, a/o cursista chama a nossa formação de capenga e utilizo sua expressão para dar nome a este capítulo de discussão. Na sua narrativa, ainda faz um alerta para a compreensão que nossas crianças estão ficando doentes, a partir das violências sofridas no espaço escolar e que a formação docente não dá conta de todas essas questões.

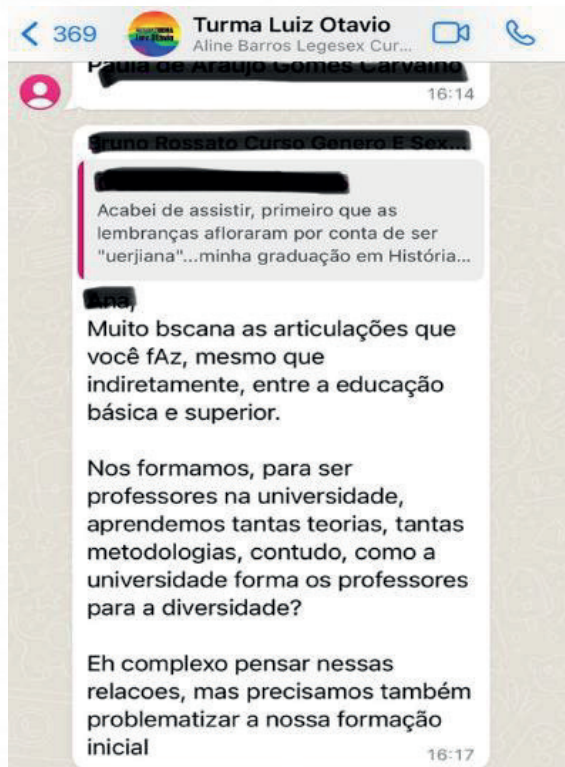
Em pesquisa anterior (LUZ, 2016) compreendi que muito do que professoras/es realizavam em sala de aula, quando os assuntos estavam voltados às questões de gêneros e sexualidades,



partiam dos interesses e dos conhecimentos obtidos pelas/os professoras/es em outros espaços que não os da formação, por isso outros currículos eram praticados (OLIVEIRA, 2003), ou seja outros currículos foram criados cotidianamente, no diálogo e no entrelaçamento entre as diversas redes de sujeitos e conhecimentos presentes nas escolas. Pois, embora exista uma cobrança para o cumprimento de conteúdos e objetivos listados nos planejamentos de ensino, que pode ser vista pelo ângulo da regulação dos currículos, professoras/es na sua prática, podem e acredito que devem desenvolver conhecimentos e questões que os estudantes trazem de suas realidades. Algumas vezes, mesmo cumprindo com o prescrito, podem articular os conhecimentos formais com as realidades dos discentes e dos espaços, assim entendo que os currículos praticados se mostram numa constante mistura entre a emancipação que podem trazer ao ensino e a regulação, dos conteúdos estabelecidos.

Desenvolver atividades que tenham em vista esse tipo de currículo, real (OLIVEIRA, 2003), essa forma de desenvolver práticas educacionais, levando em consideração as imprevisibilidades do espaço escolar e sobretudo a complexidade humana, pode ser encarado como difícil e principalmente fugir do controle cartesiano ao qual muitas/os professoras/es podem estar acostumadas/os. Contudo, disponibilizando-se a transgredir os currículos hegemônicos de conteúdos, disciplinas e livros didáticos, por exemplo, podem estimular práticas mais próximas dos estudantes, conhecimentos que circulam no cotidiano da escola, que estão além dos conhecimentos formais e dessa forma emancipatórios.

Me interrogando sobre a disponibilidade de discussões em gêneros e sexualidades na escola e a insuficiente formação inicial, compreendo que é necessário, conforme explicitam Dal'Igna, Scherer e Cruz (2017, p. 641), entender que “o currículo de formação de professores pode se compor como um espaço em que a experiência e subjetividades são constituídas e que elas não podem ser deslocadas da constituição de ser professor”. Ou seja, no espaço da sala de aula, em contato com alguma problemática no que se refere





as relações entre os sujeitos, gêneros e sexualidades, independente do currículo, a/o professora/or podem desenvolver atividades que combatam manifestações preconceituosas, mesmo que não haja possibilidade de trabalho dentro dos currículos. Os autores também apontam que as relações de gênero são naturalizadas quando ocorre por meio da visão dicotômica do currículo, o que está escrito versus o que é feito. Partindo da reflexão de Paraíso (2018), quando aponta os currículos como artefatos generificados, quando se trata das discussões de gênero e sexualidade, pois tendem a normatizar e silenciar as diferenças.

Um dado da pesquisa, coletado junto a autoavaliação do curso, é apresentado que no montante de 254 cursistas concluintes, apenas 26 informaram que tiveram discussões sobre a temática e somente 2 tiveram uma disciplina específica que abordavam o assunto. Especificamente na turma a qual fui coordenador, somente 1 cursista respondeu que durante sua formação teve em alguma disciplina discussões sobre a temática. Assim os dados corroboram a fala da/o cursista ao lado.

Na exploração realizada sobre os currículos das licenciaturas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, universidade a qual me doutorei, pude verificar que apenas o curso de licenciatura em Pedagogia possui uma disciplina com o nome de “Gênero e Educação” como obrigatória aos estudantes do curso. No restante dos outros cursos de licenciatura na referida universidade, constam nos programas no máximo uma disciplina, de caráter optativo, no qual o estudante não é obrigado a cursá-la.

A professora Helena Altmann (2013) considera que é de extrema importância as discussões das temáticas dos gêneros e das sexualidades na formação universitária, contudo, reflete que exatamente por ter maior autonomia sobre seus currículos, dá-se ao direito de não a fazer, caso considere pertinente. Este fato, na minha compreensão, justifica a não criação de disciplinas que trabalhem a temática, pois aqueles/as professoras/es que participam das formulações e reformulações curriculares, tendem a optarem por disciplinas cujos conteúdos estejam mais voltados às especialidades de cada curso, como os conhecimentos específicos de cada área. A discussão e elaboração de currículos tem uma grande relação com os espaços de poder, são eleitas as disciplinas que aqueles/as que formulam os currículos consideram as mais importantes. A autora destaca que a omissão do tema na formação inicial das/os professoras/es ocasiona futuros profissionais despreparados para lidarem com estas questões na sala de aula. Aponta também que a formação de professoras/es deve focar o combate às práticas discriminatórias e homofóbicas para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Compreendo que sem formação adequada, nós professoras/es temos que recorrer a saberes que são produzidos na própria prática docente exatamente quando os assuntos sobre gêneros e sexualidade acontecem em nossa sala de aula. Dessa forma, na atuação docente, fui percebendo que a questão da formação de professoras/es é uma temática importante para o investimento de ações curriculares no que podemos compreender a respeito da formação continuada.

A maioria dos cursos de formação dxs professorxs, não trabalha com tais temáticas, estão voltadas para conteúdos cognitivos específicos de suas formações e não cogitam em lidar com os assuntos relacionados aos gêneros e sexualidades. Tomamos como exemplo dessa problemática as faculdades em que atuamos, pois nenhuma das duas possui em sua grade curricular uma disciplina obrigatória sobre gênero e sexualidade. Na atual matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ não existe nem uma disciplina eletiva que discuta tal assunto. Na Universidade Federal Fluminense, no curso de Pedagogia, há uma disciplina eletiva sobre, contudo, não sendo obrigatória, nem todxs xs alunxs tem contato com essa discussão. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2018, p. 88-89)

Contudo, continuo me preocupando com as/os professoras/es que estão atuando nas escolas e não tiveram essa formação inicial. Por mais que eu entenda que a formação se dá durante a vida e principalmente com as experiências que formamos durante nossa trajetória, é muito complicado não termos na formação inicial ou posso mesmo dizer na formação oficial<sup>7</sup>, nenhuma ou muito poucas discussões sobre questões tão vivas ao espaço escolar.

A partir de Tardif (2011, p.54), “Saberes docentes e formação profissional”, compreendo que a prática docente pode ser desenvolvida através de um saber plural, formado por uma diversidade enorme de saberes que são derivados das instituições de formação, da própria formação profissional, dos currículos e sobretudo a partir da prática cotidiana.

Para o autor, existem quatro tipos diferentes de saber que são produzidos e se estabelecem na prática docente, e que são chamados de saberes da formação profissional, são eles: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais (p.33).

Os saberes da formação profissional, podem ser entendidos como o conjunto dos saberes da formação formal, os conhecimentos pedagógicos, as técnicas e os

<sup>7</sup> Chamo aqui de formação oficial, a educação formal, dos cursos de licenciaturas, pedagogia e formação de professoras/es de modo geral.

métodos de ensino, o saber-fazer, que foram legitimados por estudiosos da área e transmitidos às/os professoras/es no seu processo de formação.

O segundo, saber disciplinar, é aquele que surge a partir da tradição cultural e do seu meio de relações. Corresponde aos diversos campos do conhecimento, administrados pela sociedade científica e com acesso pelas instituições educacionais. Já o terceiro conjunto de saberes, os curriculares, estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdo e métodos geridos pelas instituições educacionais, que devem ser aprendidos pelo professor e assim aplicado aos seus alunos. Sobre estes dois últimos saberes, podemos compreender como associados à produção de uma ordem “hierarquizado e hierarquizante”<sup>8</sup>.

O quarto saber, segundo Tardif (2011), os saberes experienciais, pode ser entendido como aquele que brota da atividade docente em sua prática são os saberes produzidos pelas professoras/es através de situações que acontecem nos cotidianos da escola. Esse saber, incorpora-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades de saber-fazer e saber-ser (p.39), e que por Oliveira, (2003), podemos entender como conhecimentos em rede, no quais nossos processos de formação ocorrem nos múltiplos *espaçostempos* em que eles próprios se dão.

Todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que instintivamente ou mecanicamente, nos casos das atividades básicas. Isso significa que, tanto o conteúdo das nossas ações como as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos são provisórios, dinâmicos e plurais. Se acrescentamos a compreensão de que estamos sempre em processos de mudança, imersos em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas através de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, podemos afirmar que tanto o conteúdo quanto as formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm como características a complexidade (MORIN, 1996) e a diferenciação (SANTOS, 2000), sob influência de fatores mais ou menos aleatórios. Ou seja, as lógicas que presidem o desenvolvimento das ações cotidianas são profundamente diferentes daquela com a qual nos acostumamos a pensar na modernidade. (OLIVEIRA, 2003).

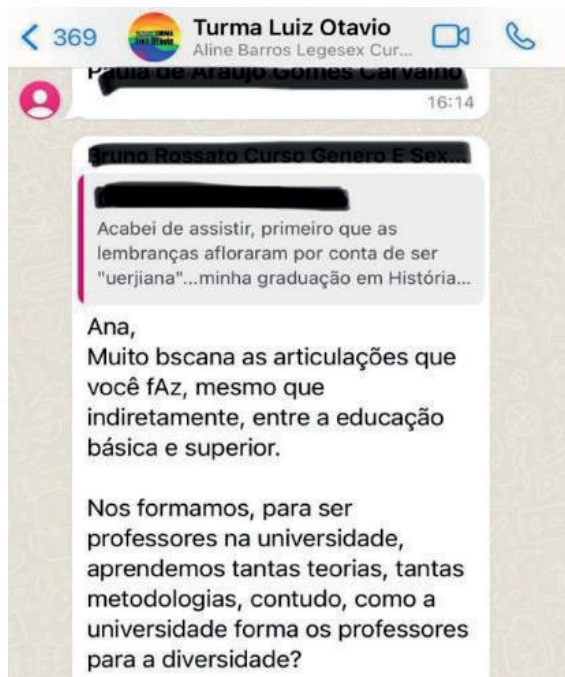
Compreendendo os diversos saberes apontados pelo autor Tardif, entendo os motivos de muitos colegas ainda se sentirem, fragilizados na perspectiva de atuar sobre as questões de gêneros e sexualidades, visto o desconhecimento que têm sobre o assunto. Assim me questiono como podemos dar suporte a esses

---

8 Aspas utilizadas pelo autor

profissionais que estão atuando e não sabem muitas vezes lidar com as situações de violência, discriminação e preconceito que surgem nos cotidianos de algumas escolas com os alunos e as alunas LGBTQIA+?

Conforme podemos visualizar na imagem ao lado, existe um clamor de nossas/os professoras/es sobre a falta de discussões sobre gêneros e sexualidades já que a formação inicial não deu conta dessas temáticas. Por essa perspectiva, percebo que muitos/as docentes buscam uma formação complementar quando se sentem fragilizados/as por questões que ocorrem dentro da sala de aula.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à formação de professoras/es, apesar de entender que existam hoje alguns avanços, na leitura dos currículos de alguns cursos de algumas universidades percebo que a grande parte dos trabalhos realizados por professoras/es pesquisadoras/es nos cursos que lecionam estão voltados às pesquisas próprias que desenvolvem e levam a suas/seus alunas/os. São poucas as universidades que possuem em seus currículos disciplinas específicas sobre a temática e obrigatórias dentro dos cursos. Na pequena exploração feita para realizar a leitura de um dado verificado nesta pesquisa, encontro na UFRRJ apenas no curso de licenciatura de pedagogia uma disciplina que aborde e discute essas questões. Em outros cursos, apenas breves citações em disciplinas estanques ou ainda o oferecimento de disciplinas não obrigatórias que nem sempre são oferecidas na grade curricular dos cursos.

Seguindo esse pensamento e voltado as reflexões adquiridas nas leituras das narrativas das/os cursistas, compreendo que sob o olhar sensível de professoras/es nos espaçostempos das escolas se constituem por saberes experienciais Tardif (2011), que brotam em suas práticas e através de situações que acontecem nos cotidianos da escola. Ou seja, quando são despertados por questões voltados à gêneros e sexualidades são desenvolvidos a partir dos interesses e dos

conhecimentos obtidos pelas professoras/es em outros espaços que não os da formação, por isso outros currículos eram praticados (OLIVEIRA, 2003). Os currículos passam a serem criados cotidianamente, no diálogo nos/dos/com os pares e no entrelaçamento entre as diversas redes de sujeitos e conhecimentos presentes nas escolas.

A pesquisa me fez compreender a importância das formações continuadas como a que desenvolvemos a partir do Curso de Extensão em Gênero e Sexualidade na Escola. Aqui se faz necessário explicitar a importância da formação continuada em prol do desenvolvimento profissional de nossas/os docentes. A oferta de cursos de extensão como o “Curso de Extensão Gênero e Sexualidades na Escola”, em formato de formação continuada, promove o contínuo processo de profissionalização docente. Tal curso possibilitou que educadoras/es dessem continuidade às suas formações e que se atualizassem tanto nas experiências de estudos quanto no cotidiano do seu trabalho. Cursos de pós-graduação, palestras, eventos de caráter pedagógico ou ainda quaisquer outros que ampliem e dialoguem na construção do conhecimento em sala de aula, atuam na formação continuada dos profissionais da Educação e podem ser oferecidos por universidades, faculdades, secretarias de Educação, ou ainda fora dos ambientes formais de educação.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docent<sup>a</sup>**. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 13, p. 69-82, abril 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/psXJs4Jh86t9JRjbr-6QPtdj/?lang=pt#> Acesso em 03 ago. 2023.

ALVES, Nilda. **A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores**. In: VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Orgs.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.

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

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** Petrópolis, Vozes, 1994.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R.; CRUZ, É. **Gênero, Sexualidade e Formação de professores: uma análise a partir da Produção Acadêmica da ANPED.** Revista Inter Ação, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632-655, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48941/26069> Acesso em 05 ago.2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, M. da C. Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil.** Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, p. 7-17. 2017. Disponível em: Acesso em 20 de ago. 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOOKS, bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº 16. Brasília, p. 193-210, jan. abril de 2015.

JUNQUEIRA, Rogério D. **Homofobia nas escolas: um problema de todos.** In Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas (pp. 13-51). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009

LUZ, Luiz Otavio. **Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil.** Dissertação de Mestrado. FFP – UERJ 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, Richard. **Sociologia Digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade.** In Revista Contemporânea, V.6, n.2, p.275-297, 2017 visualizado em: 20/10/2021 <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.014> .

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2019.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação Online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Programa de Pós-Graduação em Educação.** 351 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SEPULVEDA, Denize & SEPULVEDA, José Antonio. **Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes.** In: RODRIGUES, Alessandro. Crianças em dissidências: narrativas desobedientes. Editora Devires, Salvador, BA, 2018.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando questões de gêneros: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino**, in: Revista Periferia, V. 11, N. 4 - Currículos e imagens e sons e cheiros e movimento. Duque de Caxias, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/42273>. Acesso 12 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar.** CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS , v. 19, p. 868-892, 2019b. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf> acesso em 23/10/2021

SOARES, Maria da Conceição. **Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência.** Educação & Realidade, Porto Alegre, 38 (3), 731-745. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.