

Gênero, Sexualidade e Formação de Professores – Um diálogo teórico entre Paulo Freire, Maurice Tardif e Guacira Lopes Louro

Gender, Sexuality and Teacher Education – A theoretical dialogue between Paulo Freire, Maurice Tardif and Guacira Lopes Louro

Carla Karine Oliveira Martins

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Carla.biolic2017@gmail.com

Keissy Carla Oliveira Martins

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Keissy.carla@gmail.com

Vera de Mattos Machado

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
vera.machado@ufms.br

Resumo

A escola enquanto espaço formativo representa um fator importante na constituição das identidades sociais dos sujeitos submetidos aos processos de escolarização. No que se refere às questões relativas ao gênero e à sexualidade, o espaço escolar pode simbolizar um ambiente que estabelece e afirma diferenças entre os sujeitos. Sendo assim, é fundamental refletirmos sobre o papel do professor nos espaços formativos. É imprescindível que os processos formativos docentes, tanto inicial quanto continuado, forneçam subsídios para que os professores possam desenvolver uma prática educativa que seja sensível às questões de gênero e sexualidade. À vista disso, deste estudo teórico objetivou refletir sobre os processos formativos docentes, no que concerne às questões de gênero e sexualidade. As discussões foram amparadas por Tardif (2012), Louro (2014, 2019) e Freire (2018, 2019). Buscou-se provocar reflexões em torno das necessidades formativas docentes no que diz respeito ao enfrentamento de situações de opressão no cotidiano escolar.

Palavras chave: formação de professores, gênero, sexualidade.

Abstract

The school as a formative space represents an important factor in the constitution of the social identities of the subjects submitted to the schooling processes. With regard to issues related to gender and sexuality, the school space can symbolize an environment that establishes and

affirms differences between subjects. Therefore, it is essential to reflect on the role of the teacher in training spaces. It is imperative that teacher-training processes, both initial and ongoing, provide subsidies so that teachers can develop an educational practice that is sensitive to gender and sexuality issues. In view of this, this theoretical study aimed to reflect on the teacher training processes, with regard to gender and sexuality issues. The discussions were supported by Tardif (2012), Louro (2014, 2019) and Freire (2018, 2019). We sought to provoke reflections around the teachers' training needs with regard to coping with situations of oppression in the school routine.

Key words: teacher education, gender, sexuality.

Introdução

É indispensável admitirmos que a escola apresenta uma importante função na constituição das identidades sociais dos sujeitos que passam pelos processos de escolarização. Por meio de práticas não tão perceptíveis no contexto escolar, a escola acaba se tornando um ambiente que estabelece e afirma diferenças entre os sujeitos que constituem esse espaço. De outro modo, podemos dizer que aquilo que escapa à norma (ou às normas), é posto como diferente.

No que se refere aos gêneros e às sexualidades, aqueles corpos e comportamentos que estejam aquém do que se é esperado e posto como socialmente aceito, são vistos como diferentes e acabam, por muitas vezes, se tornando alvo. Esse processo da marcação e afirmação das diferenças é um potencial gerador de comportamentos de repressão e opressão.

Considerando os aspectos mencionados, é evidente a necessidade de discutirmos sobre o papel do professor e atuação nos espaços formativos. É fundamental que os processos de formação docente, inicial e continuado, forneçam aporte para que os profissionais desenvolvam os assuntos relacionados a gênero e à sexualidade em suas aulas.

No entanto, definir os saberes necessários ao exercício docente não é uma incumbência simples. Trabalhos que versam a temática “Formação de Professores” têm sido desenvolvidos por variados grupos de pesquisas. De maneira geral, as pesquisas direcionam-se para a investigação do papel do professor, às necessidades formativas desses profissionais e aos saberes docentes.

No que se refere aos saberes docentes, Tardif (2012) conceitua que:

Os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. (TARDIF, 2012, p. 218-219)

De acordo com o autor, a formação de um profissional extrapola à formação universitária, pois a formação docente está fortemente ligada às condições sociais e histórias no qual o professor está inserido. É necessário considerar a importância do saber do professor adquirido no seu contexto de trabalho, com seus diversos condicionantes.

Portanto, esse ensaio teórico foi proposto o estabelecimento de conexões entre os teóricos Maurice Tardif, Guacira Lopes Louro e Paulo Freire. O objetivo deste estudo teórico foi

constituir um diálogo que viabilizasse discussões e articulações entre as questões relativas às necessidades formativas dos professores, seu papel enquanto transformador social, sobretudo no que se refere às questões sobre gênero e sexualidade.

Um olhar crítico para a formação de professores

Refletindo sobre as questões que concernem ao gênero e à sexualidade nos espaços formativos, consideramos pertinente discorrer sobre como essas questões atravessam nossas práticas enquanto professores. Louro (2014, p. 125) afirma que “as desigualdades só poderão ser percebidas – desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos sensíveis para as suas formas de produção e reprodução”.

Portanto, considerando a necessidade de desenvolver um olhar sensível para as questões relativas ao gênero e à sexualidade nos espaços educativos, para a construção deste ensaio teórico, elencamos a seguinte questão: *estamos preparados para atuar como professores sensíveis no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade?*

Para darmos início a esse processo reflexivo, é importante mencionar que nossas práticas educativas não estão desvinculadas dos processos de construção das identidades dos sujeitos que constituem os espaços escolares. Além disso, estamos imbricados em relações de poder, sendo assim, somos participantes ativos nesse processo.

No entanto, consideramos que não há um trajeto pré-estabelecido a ser seguido, mas é fundamental darmos o primeiro passo para que a mudança aconteça.

Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento – tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. (LOURO, 2014, p. 125)

De acordo coma autora, é necessário observarmos e indagarmos qualquer sinal de desigualdade, para isso, precisamos permanecer alertas. “Afinar” o olhar para observar e intervir qualquer comportamento, práticas ou discursos que sejam promotoras de desigualdades.

A partir desse olhar sensível, trazemos alguns aspectos da obra de Paulo Freire (2018) intitulada “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”. Em sua obra, o autor discorre sobre os saberes que considera como fundamentais à prática educativa e que são obrigatórios aos cursos de formação de profresses. Freire (2018) julga fundamental a reflexão crítica sobre a prática, esta que, por sua vez, assume um caráter substancial para a atuação docente. Assim, Freire (2018) avigora que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. **É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar para a próxima prática.** O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2018, p. 40, grifo nosso)

Entendemos que a reflexão sobre a prática educativa deve ocorrer de forma constante e também de forma crítica, possibilitando um cenário de mudanças. Considerando estes aspectos, para

que possamos refletir sobre nossas práticas, precisamos preparar nosso olhar. De outro modo, é necessário torná-lo sensível para que seja possível identificar formas de discriminação ou desigualdades.

De maneira similar a Freire, Guacira Lopes Louro (2014), afirma ser necessário estarmos de olhos abertos, procurando perceber como reproduzimos desigualdades:

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá que lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão as relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito. (LOURO, 2014, p. 69)

Como mencionado anteriormente, estamos inseridos em um emaranhado de relações de poder, sendo assim, é necessário colocarmos essas relações em questão. Portanto, se estamos dispostos a questionar as diversas formas de opressão, será indispensável problematizar as variadas relações que são estabelecidas nos espaços educativos.

Quanto a isso, Freire (2019) descreve:

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 2019, p. 101, grifo do autor)

O autor apresenta uma concepção de educação problematizadora, que está empenhada em promover a libertação, estimular a reflexão e propor uma ação prática sobre a realidade. Em contrapartida, o autor apresenta uma segunda concepção de educação, a bancária. Esta, se apresenta aquém da realidade, se contrapondo à educação problematizadora. Ademais, Freire (2018) colabora dizendo:

[...] por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2018, p. 34-35)

Para o autor, a prática educativa possui um caráter formador, ela não se apresenta de forma alheia à formação moral dos estudantes. Um professor possui o importante papel de proporcionar aos educandos subsídios para que possam se reconhecer como sujeitos sociais e, além disso, que possam compreender que estão inseridos em um mundo que possui condições históricas e culturais.

Freire (2018) reforça que não há espaço para a neutralidade nos processos educativos. Assim sendo, o autor corrobora dizendo que:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mais hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens viram puro objeto de espoliação e de descaso? O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. (FREIRE, 2018, p, 109-110, grifo do autor)

Diante do exposto, é possível compreender que a neutralidade se coloca em diálogo com a omissão. A partir disso, fica evidente que há um caráter político vinculado à educação. Freire (2018) reforça o caráter crítico e político-pedagógico que o ofício docente nos exige. Precisamos estar conscientes que, por meio do exercício do professorado, devemos respeito aos estudantes, assim como aos educadores.

No que se refere às questões de gênero e sexualidade, é fundamental que rejeitemos qualquer forma de discriminação, não há possibilidade para omissão. Freire (2018) enfatiza que “a prática preconceituosa de raça, classe e gênero ofende a substantividade do ser humano e *nega radicalmente a democracia*” (p. 37, grifo nosso). De maneira equivalente à educação, a sexualidade apresenta um caráter político e social. Louro (2019, p. 11, grifos nossos), contribui dizendo que:

[...] “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; o segundo fato de que a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”.

Compreendemos que ela trata tanto do individual quanto do coletivo, no entanto, ela não é estabelecida ou acabada, é construída ao longo de toda a vida e de diversas maneiras. Louro (2014) assevera que:

Nessa ação política cotidiana e aparentemente banal, parece importante que observemos as relações de gênero não apenas naquilo que elas apresentam de “mais evidente” (o que usualmente quer dizer aquilo em que se ajustam as nossas expectativas ou às representações dominantes), mas que sejamos capazes de olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites. Essa disposição de olhar talvez nos ajude a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo. (LOURO, 2014, p. 129)

A autora recomenda que observemos nossas ações políticas e práticas diárias que, por sua vez, podem desestabilizar as certezas, desalojar hierarquias e ensinar a crítica ao outro e a crítica a si mesmo. A ação de problematizar o comum e questionar o convencional colabora fortemente para a produção de novos saberes, especialmente em se tratando da formação docente.

No que concerne aos saberes docentes e a formação de professores, Maurice Tardif assegura que “todo saber implica um processo de aprendizagem e formação” (TARDIF, 2012, p. 35). Sendo assim, quanto mais se desenvolve um saber, mais ele é sistematizado e, quanto mais sistematizado, mais extenso e complexo se torna o processo de aprendizagem. O autor finaliza dizendo que quando esses saberes alcançam um elevado nível de desenvolvimento são

incorporados aos processos de formação docente (TARDIF, 2012).

Ademais, Tardif (2012) direciona para a importância dos professores quanto a sua posição dentro das relações sociais. O autor defende que: “[...] o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 36).

Deste modo, Tardif (2012) apresenta três modelos de identidade docente, sendo elas: tecnólogo do ensino, prático reflexivo e o ator social. O autor assevera que o ator social “desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar” (TARDIF, 2012, p. 303).

É evidente que o professor possui um importante papel no que se refere à transformação da realidade social. O que nos leva a questionar como ocorrem os processos formativos docentes e como esses processos colaboram, ou não, para uma prática problematizadora, consciente e crítica.

Entendemos que a prática docente se estabelece por meio da conexão de vários saberes, além disso, está sujeita a capacidade do professor de mobilizar e articular esses saberes. Dessa maneira, estabelecer um diálogo com e entre os saberes docentes é essencial para debatermos a prática do professor, sobretudo no que se refere às questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Tardif (2012) indica que o saber docente é caracterizado como plural, ou seja, se forma pela união dos saberes provenientes de diferentes fontes, sendo elas: formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para compreendermos de forma mais clara, é necessário expormos a definição de saber conforme o autor:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2012, p. 11, grifo do autor)

Ou seja, o saber docente, além de apresentar características inerentes à sua subjetividade, também apresenta aspectos de um saber que conflui em um complexo de relações sociais. No que concerne ao caráter social do saber, Tardif (2012) afirma que:

Para evitarmos equívocos, lembremos que “social” não quer dizer “supraindividual”: quer dizer relação e interação entre Ego e Áter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2012, p. 15)

Tardif (2012) apresenta alguns motivos pelos quais considera essenciais para perceber o saber



docente como saber social. O saber é social porque é compartilhado por um grupo de profissionais que possuem uma formação e causa comum de trabalho. O saber é social porque é socialmente produzido. O saber é social, pois “seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais” (TARDIF, 2012, p. 13).

No entanto, ao mesmo tempo em que o saber é social, também é individual. Tardif (2012) enfatiza que a questão dos saberes docentes não pode ser desarticulada das outras dimensões do ensino, tampouco das condicionantes e da conjuntura de trabalho. Para compreendermos como esses saberes se aplicam à prática profissional, Tardif (2012, p. 255) apresenta o conceito de “epistemologia da prática profissional”. Este se caracteriza como sendo o estudo do conjunto dos saberes empregados pelos docentes na sua atuação profissional, na execução de suas tarefas, além de averiguar a natureza desses saberes e sua aplicabilidade no exercício profissional.

Admitimos, então, que o saber docente é fruto de construções sociais, estando ligado à história de uma sociedade e de sua cultura, além das condições de trabalho. Sendo assim, apresentamos o conceito de Arbitrário Cultural presente nos estudos de Tardif (2012). Com base no proposto pelo sociólogo francês, Pierre Bourdieu:

Desse ponto de vista, o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência cultural. Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.) de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2012, 13-14)

Diante do exposto, constatamos que embora o saber docente não siga uma regra e também não possua uma razão objetiva, o valor que o orienta é, no entanto, arbitrário. A respeito disso, Nogueira e Nogueira (2002) reforçam a concepção de Arbitrário Cultural:

Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28)

Os valores ou tradições tomadas como autênticas para uma cultura são aqueles que, dentro das relações sociais, têm mais força, ou seja, os valores hegemônicos. Quanto aos saberes docentes, os que são tomados como legítimos seriam oriundos da cultura dominante. Pierre Bourdieu (1998) apresenta, por meio do conceito de Arbitrário Cultural, como a tradição escolar atua na legitimação de disparidades sociais:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Ao desconsiderar, durante o exercício das práticas educativas, as diferenças de classes sociais entre os estudantes, a instituição escolar faz perdurar as desigualdades sociais, conforme



evidenciado outrora.

Julgamos pertinente evidenciar o conceito proposto por Pierre Bourdieu: *habitus*. No que tange a prática docente, é por meio do enfrentamento de circunstâncias e condicionantes que o docente desenvolve o *habitus* (TARDIF, 2012). Este conceito pode ser definido como um conhecimento obtido, trata-se de uma “espécie de sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço” (BOURDIEU, 1989, p. 62). Nossas ações, comumente, têm mais relação com a prática cotidiana e situações do trabalho educativo do que com um cálculo pensado de forma racional.

A partir do pensamento de Bourdieu, Tardif (2012) assevera que:

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2012, p. 49)

Diante do exposto, podemos afirmar que a prática profissional está intimamente conectada com nossas experiências. Sob esta ótica, nossa atuação docente é fruto dessas experiências e influencia nossas práticas e tomadas de decisões.

Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, para tomar uma decisão, ele se baseia com frequência em valores morais ou normas sociais; aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. (TARDIF, 2012, p. 66)

O *habitus* de um professor se estabelece pela confluência e articulação dos saberes docentes, estes que são provenientes de diversas fontes. Sendo assim, é importante salientar que o processo de formação docente se inicia desde a socialização primária, ou seja, as experiências anteriores à formação inicial se acumulam.

A partir dessas experiências e processos de socialização é que se constitui a identidade profissional de um professor. De outro modo, no decorrer dos processos de socialização, interiorizamos valores, crenças, habilidades e etc., que formarão a personalidade dos docentes (TARDIF, 2012).

Considerando as diversas fontes que constituem os saberes docentes, Tardif (2012, p. 21) enfatiza que “os saberes oriundos da experiência de trabalho parecem constituir o alicerce da prática e competência de professoras e professores”. Por meio da experiência e da prática é que os profissionais produzem seus próprios saberes.

O autor traz a reflexão sobre a formação de professores que, por sua vez, se encontra dominada pelos conhecimentos disciplinares, produzidos sem nenhum atrelamento com a prática docente. O composto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação docente é denominado saberes da formação profissional, ou então, saberes profissionais. Esses saberes produzidos na academia se transformarão em saberes destinados à formação das/dos professoras (TARDIF, 2012).

No que concerne às pesquisas sobre formação de professores, tomar os professores como objeto de estudo, implica diretamente na obrigação de reconhecê-los como sujeitos do conhecimento

e que possuem saberes próprios ao seu ofício. Quanta a isso, Tardif (2012) assevera que:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação [...]. (TARDIF, 2012, p. 240)

Consentimos com Tardif quando aponta para a importância de abarcar os professores na construção de seus processos formativos. É fundamental considerar os saberes dos professores sobre seu exercício profissional, buscando, assim, compreender quais são suas experiências e necessidades reais.

No entanto, apesar de os saberes docentes ocuparem uma posição privilegiada e estratégica entre os demais saberes sociais, esses saberes são desvalorizados, conforme apontado por Tardif:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são os saberes do professor nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. (TARDIF, 2012, p. 40)

Nesse sentido, o autor atribui aos saberes disciplinares e curriculares uma posição de exterioridade à prática docente, uma vez que as professoras e os professores são colocados em um lugar de meros transmissores de saber e não como sujeitos do conhecimento.

Por fim, julgamos ser essencial investigar os processos de formação inicial e continuada de professores, visto sua aproximação com as discussões sobre gênero e sexualidade nos espaços formativos. É imprescindível compreender como sucedem esses processos formativos, e se estes têm oferecido subsídios teóricos e práticos para as necessidades dos docentes para o desenvolvimento de seu ofício, de forma que seja uma atuação reflexiva, crítica, política e que leve em consideração seus saberes.

Considerações finais

As discussões realizadas neste ensaio teórico representam apenas uma iniciativa para propor um diálogo entre alguns aspectos referentes à gênero, sexualidade e formação de professores a partir dos referenciais teóricos de Maurice Tardif, Guacira Lopes Louro e Paulo Freire. Nossa intenção não foi esgotar as possibilidades de discussões e reflexões relativas a essas questões.

Para expandir a compreensão de como acontecem os processos formativos, no que diz respeito aos assuntos concernentes a gênero e sexualidade, sugerem-se desenvolvimentos de pesquisas sobre formação docente, com enfoque nos assuntos em questão para que, dessa forma, possamos criar um espaço favorável para dialogar com professores sobre sua formação, colocando-os como protagonistas no processo de construção de seus processos formativos.

Além disso, aliado ao diálogo, consideramos fundamental que aconteçam transformações efetivas nas políticas públicas de formação de professores, para que a temática em questão tenha sua abordagem garantida nos cursos de formação inicial de professores e nos cursos de

formação continuada. É indispensável que os professores estejam aptos para lidar com situações de opressão no cotidiano escolar e que tenham subsídios para promover superação de desigualdades e preconceitos.

Agradecimentos e apoios

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Referências

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/DIFEL, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NOGUEIRA, C. M. M.. NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012