

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.074

# REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Rita Celiane Alves Feitosa<sup>1</sup>  
Cicero Magerbio Gomes Torres<sup>2</sup>

## RESUMO

A formação docente tem se constituído como elemento fundamental para a construção da sua identidade profissional e de colaboração no crescimento de seus alunos (as). O termo formação está vinculado tanto a formação inicial como a continuada, ambas importantes para o desenvolvimento de competências que vão além dos limites da sala de aula, transcendendo os níveis de habilidades técnico-mecânicas. No caso da formação continuada, há a perspectiva de oportunizar a aquisição de novos conhecimentos, entre eles, voltados para as questões de gênero e sexualidade, pois, ainda é bem comum encontrar docentes que reproduzam violências à comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binários e o + para todas as orientações que não se sentem pertencentes em nenhuma dessas siglas). A importância dessa temática no contexto educacional, garante um trabalho formativo, educativo e inclusivo, demonstrando a intenção de desconstruir paradigmas através da transformação de suas práticas pedagógicas. O embasamento teórico está pautado em autores clássicos: Louro (2014); Imbernón (2010); Pimenta (2002). O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a importância dos estudos sobre gênero e sexualidade na formação continuada docente. Este trabalho caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura e de base qualitativa. Já a análise dos dados se deu a partir de análise de conteúdo de Conteúdo de Bardin (2011). Deste modo, os resultados apontaram que a formação continuada de docentes envolvendo as questões de gênero e sexua-

1 Mestranda em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio [rita.feitosa@faculdae.dececape.edu.br](mailto:rita.feitosa@faculdae.dececape.edu.br);

2 Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará- UECE [margebio@leaosampaio.edu.br](mailto:margebio@leaosampaio.edu.br)

lidade precisam ser ampliadas, inclusive, que resulte em projetos pedagógicos de combate a homofobia.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Gênero e sexualidade, Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas que elegem o ensino e a aprendizagem como objeto de estudo. Entende-se que o termo formação de professores (as) é um assunto amplo, podendo se referir tanto a formação básica quanto a formação continuada e que se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento docente em seu trabalho pedagógico, colaborando para melhora na construção da identidade de um professor crítico, reflexivo e autônomo.

O processo de formação implica à construção de conhecimentos relacionados aos diferentes contextos: culturais, sociais, históricos, educacionais e profissionais. Assim, formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza, mas se trata de um desenvolvimento permanente, interdisciplinar e coletivo, buscando o preparo de várias competências que vão além dos limites da sala de aula e, reflete a complexidade da formação docente. Corroboramos com Leitinho e Dias (2015), quando estas sinalizam que a formação inicial, prepara os futuros profissionais para o ingresso na profissão, enquanto que a formação continuada diz respeito a evolução formativa dos (as) professores (as) ao longo da carreira.

De acordo com o Ministério da Educação [2022?] a formação inicial e a continuada (complementar ou qualificação profissional) são organizadas para preparar a vida produtiva e social, promovendo a inserção e a reinserção no mercado de trabalho. Nesse viés a formação inicial do professor (a) é o alicerce docente e a formação continuada é a sustentação que permite ao mesmo estar em constante atualização e aprendizado (MEC, 2022).

No Ensino Superior, especificamente, a formação continuada, apresenta-se como uma preocupação histórica, ancorada na pseudo ideia de que lecionar neste nível de ensino não exige uma formação continuada ou ainda que inexistem diretrizes sobre esse tipo de formação. Embora as instituições de ensino superior compreendam a importância do investimento na educação de qualidade, na maioria das vezes, fica a cargo do próprio professor (a) (Leitinho; Dias, 2015). A situação torna-se ainda mais crítica quando se trata de docentes com formação em bacharelado, pois, em geral, durante sua formação inicial, não tiveram acesso a disciplinas com uma base pedagógica sólida.

Quanto às questões de gênero e sexualidade, apesar de comumente não fazer parte das formações iniciais ou continuadas dos docentes, são assuntos

que chegam ao cotidiano das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio de diversas demandas (como discriminação sexual ou de gênero), e, que por ofício a formação docente, cabe ao educador conhecê-las e trabalhá-las no espaço educacional. O professor, nesse sentido, não pode infringir um tipo de comportamento esperado pelo seu aluno, envolvendo gênero e sexualidade, sob pena de está desrespeitando o direito constitucional do mesmo.

Embora permaneça, em sua maioria, implícitas aos currículos, o contexto educacional tem revelado uma série de reproduções sociais dotados de valores estereotipados, comumente visto nos brinquedos e brincadeiras, práticas educativas, entre outros. A partir desse conhecimento, o presente estudo pretende investigar o campo da formação continuada dos docentes do ensino superior em relação as questões de gênero e sexualidade.

A tarefa de discutir gênero e sexualidade no ensino superior, composto pelo tripé: pesquisa, ensino e extensão, recai sobre a perspectiva de emancipação e criticidade docente em que, muitas vezes, não fizeram parte da sua formação inicial ou continuada, mas que exige um olhar consciente da valorização dos direitos humanos e para além dos preconceitos naturalizados. Pesquisas realizadas por Guacira Lopes Louro (2014), apontam que as identidades de gênero e sexualidade são compostas e construídas socialmente, além de serem moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Algumas instituições de Ensino Superior enquanto espaço educativo tem restringido as formações aos encontros pedagógicos nos inícios de semestres. É importante perceber como um processo formativo que deve ampliar seu planejamento e desenvolvimento por meio de formações continuadas docente. Os encontros e discussões desses profissionais a partir da presença do cenário atual da heterogeneidade, não podem ficar restrito a um evento específico de formação, como por exemplo, Encontros Pedagógicos no início de cada semestre.

A Resolução do CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores na Educação Básica, destacando cursos e programas. Mas como desenvolvê-las no Ensino Superior? É a partir da compreensão sobre a necessidade de uma formação continuada docente, permanente, viva e contínua, que podemos vislumbrar condições para se discutir a heterogeneidade de temas importantes para a formação docente no ensino superior, tais como as questões de gênero e sexualidade.

Neste sentido, deve-se existir cotidianamente no espaço educacional, iniciativas que busquem avançar nas situações de desigualdade, bem como na superação da lógica da naturalização/biologização das identidades de gênero. As práticas educativas ressignificadas; podem ser oportunidades para se pensar em mudanças e inovações neste quesito.

Justifica-se a presente obra a partir do entendimento de que a heterogeneidade da sala de aula, alinhado a ausência de empatia, tem dificultado entender os sujeitos a partir de sua singularidade, e esse fenômeno tem mobilizado o nascimento do presente estudo: a) acadêmico: promover novos olhares investigativos e sistemáticos sobre formação de professores (as) e as questões de gênero e sexualidade; b) profissional: objetivando compreender que a formação docente e as questões de gênero e sexualidade decorre de um campo histórico, cultural e socialmente produzidas e não naturalizadas, auxiliando os educadores no processo de ensino e aprendizagem; c) social: procurando compreender a responsabilidade social docente do Ensino Superior tem para com a sua comunidade interna/externa, a partir de sua atividade funcional.

Conclui-se que diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente a necessidade urgente de repensar e fortalecer a formação continuada de professores no Ensino Superior, especialmente no que tange às questões de gênero e sexualidade. A falta de uma abordagem sistemática e integrada desses temas nas formações iniciais e continuadas fragiliza a práxis pedagógica, limitando a capacidade dos docentes de lidarem com a complexidade e diversidade presentes nas salas de aula.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Há uma complexidade nas concepções de formação docente, constituída no âmbito do dinamismo social e cultural da sociedade. Na perspectiva pós-estruturalista (compreendida pela mudança da percepção da realidade, tornando visível aquilo que fora ocultado como as questões de gênero e sexualidade, relações de poder entre homens e mulheres, etc), a formação docente é entendida como um caminho que busca superar o modelo tradicional de ensino, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliarão o (a) professor (a) a interpretar e compreender a educação como uma realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2010). Nesse viés, o conhecimento é um processo de constante busca por desenvolvimento, sendo a formação inicial e a continuada,

sem dúvidas, um espaço privilegiado para esse fenômeno acontecer, os quais possuem naturezas variadas que serão melhor detalhadas a seguir.

A atual conjuntura, marcada por transformações nos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, vivendo a era da ciência e tecnologia, comunicação e globalização, ou seja, a sociedade contemporânea em nome do capital, tem exigido formações em todos os setores. Dentro desse contexto, as instituições de Ensino Superior (IES) não foge a esta regra, enquanto espaço que forma profissionais em diferentes áreas e que se espera desenvolver diversas competências para o mercado de trabalho.

A educação do ensino superior no Brasil contemporâneo, busca atender ao mercado que solicita profissionais qualificados, ao mesmo tempo em que busca desenvolver sua própria identidade enquanto sistema de educação, considerada até hoje uma das mais preciosas construções do Brasil republicano.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), estabelece que prioritariamente a educação superior, tem como prioridade: estimular a criação cultural, espírito científico e pensamento reflexivo; formar diplomados, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais; estimular o desejo por permanente aperfeiçoamento; compreender problemas do mundo contemporâneo; além de promover a extensão, da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Ramirez, 2011).

Nesse sentido, as IES, se veem desafiadas pelas mudanças e é nesse cenário que demanda dos (as) docentes, habilidades para conduzirem o processo de ensino com o domínio de diversos conteúdos, exigindo além da formação inicial, uma formação contínua como mecanismo para acompanhar tais mudanças da contemporaneidade.

De acordo com a Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum, pressupondo no Art. 2º que, a *Formação Inicial* docente deve assegurar competências gerais e aprendizagens essenciais a serem garantidas pelos estudantes, quanto aos aspectos: intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação (CNE/CP 2/2019).

Já a Resolução CNE/CP nº1, de 27 de Outubro de 2020, traz as diretrizes curriculares nacionais para a *Formação Continuada* de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum, trazendo no Art. 3º as competências profissionais indicadas na formação continuada, considerando que é exigido na

ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (CNE/CP 1/2020, p.4):

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

De acordo com a resolução a formação continuada de professores deve estar pautada na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, documento normativo da educação brasileira pública ou privada, devendo estes profissionais atenderem exigências de sólido conhecimento cultural, global e local.

Quanto aos docentes da Educação Básica: pré-escola, ensino fundamental e médio, há passagens na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que mencionam a obrigatoriedade da formação inicial e continuada, além de expressar o poder público como responsáveis pelo desenvolvimento desses requisitos. Já os docentes vinculados ao Ensino Superior, a LDB, apresenta como requisito para o exercício da docência, formação em pós-graduação, sobretudo em mestrado e doutorado (Cavalcante, 2020).

A formação inicial (bacharelado ou licenciatura), atrelado a um curso de pós-graduação, confere a possibilidade de ser docente. As legislações e políticas educacionais no Ensino Superior não apresentam de forma clara uma obrigatoriedade em formações que contemplem saberes específicos para a docência. No entanto, Zabalza (2004) destaca que os professores devem desenvolver uma dupla competência: a científica (relacionadas a sua área específica) e a pedagógica (pessoas comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem).

As resoluções supracitadas, bem como a política de educação sobre as questões de formação inicial e continuada, deixam brechas de como devem ser desenvolvidas essas formações; recursos, constâncias, formatos, etc. A situação fica ainda mais implícita se tratando da educação no Ensino Superior, que se espera a formação de profissionais que contribuam para consolidação de uma nação democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos, valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, inclusive de gênero e orientação sexual.

Sobre as questões de gênero e sexualidade, embora ciente de que a instituição educacional não seja a única responsável em que se possa trabalhar essa temática, a mesma desempenha um campo interessante para subverter a heterocisnormatividade, inclusive pelos processos de formação continuada dos professores, problematizando essa lógica normativa ao passo que proporciona novos conhecimentos e desenvolvem competências que auxiliarão na sua atuação frente aos desafios contemporâneos, e que também transformarão sua prática em sala de aula, junto aos seus alunos (Cavalcante, 2020).

Quanto a formação continuada, também é significativo, nesse sentido, o esclarecimento da sua natureza, sendo aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a certificação profissional inicial. Sua inserção é qualitativamente diferente da formação inicial em que Nunes (2000, p. 6), acrescenta:

É nesta perspectiva, que se passa a entender a formação de professores como um ato *continuum*, como forma de educação permanente pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento da profissão docente, cunhando-se, portanto, a expressão **formação contínua de professores** (Nunes, 2000, p. 6).

A Formação Continuada, considerando as alterações sofridas na LDB, desde 1996 até os dias atuais, fica a oferta de formação continuada assim:

**Art. 62-A.** A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). **Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013), (BRASIL, 1996, p. 27).

Já para Pimenta (1996), entende que esse tipo de formação (continuada), envolve um projeto único, englobando a formação inicial e continuada. Em outras palavras, significa para a autora, pensar políticas educacionais que estreitem essa relação, já que faz parte do novo perfil docente na política neoliberal (que prioriza a preparação do aluno para atender as exigências e necessidades do mercado de trabalho, visando a rentabilidade). Há uma normalização sobre a qualificação profissional, posta no âmbito individual em que cada professor (a) busca de forma isolada o seu desenvolvimento.

A maior parte dos programas de pós-graduação, por exemplo, (que faz parte de uma das possibilidades de formação continuada) em que os (as) professores (as) podem participar são custeadas por seus próprios recursos, além de abdicar dos seus finais de semanas ou períodos de férias. O problema se agrava quando olhamos para a formação em nível *stricto sensu* que diante da baixa oferta em universidades públicas, o (a) docente acaba se onerando ao buscar aprimoramento nas instituições privadas de ensino. A questão leva a refletir que por trás da valorização do magistério, inexistente uma preocupação com a formação de professores críticos e reflexivos.

A formação continuada no contexto da vida e profissão do (a) professor (a), a autora, Maria Socorro Lucena Lima (2001), reforça que a diplomação, sobretudo na esfera da formação contínua, acaba sendo paga pelo docente. A autora revela indignação na sua vivência com projetos e programas de formação contínua ao afirmar um caráter seletivo e excludente ao ver a formação tomada como um bem de consumo, dentre outros bens da sociedade capitalista. E se questiona: Quais condições foram dadas aos docentes por essas mesmas políticas para efetivação de tais exigências?

De fato, na atual conjuntura social, a profissão docente é uma das ocupações que tem sido mais cobradas para o colaborador manter-se constantemente atualizado, qualificado, o que leva a necessidade do professor investir na continuidade dos seus estudos, buscando constante desenvolvimento profissional.

A fragilidade teórico-metodológica na formação docente, está presente tanto em países desenvolvidos como aqueles considerados em desenvolvimento, resultado do pouco investimento em educação, configurando-se um problema de dimensões mundiais. Demo (1996, p. 265), ao buscar os resultados avaliativos do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no Brasil, evidencia a seguinte constatação:

○ Brasil representa uma das situações mais atrasadas no plano mundial, quer se trate da maneira como prepara os formadores e os recapacita, quer se trate do rendimento escolar dos alunos. A avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) tem revelado dados assustadores, que, além de sinalizarem baixíssimo desempenho escolar, implicam despreparo espantoso por parte dos docentes (Demo, 1996, p. 265).

Há claramente um equívoco na política pública em que o próprio Ministério da Educação (MEC), exige para abertura, reconhecimento de cursos e recre-

denciamento no ensino superior, titulações específicas, dando preferência para aqueles detentores dos títulos de mestrado e doutorado e ainda, que seja um professor (a) pesquisador (a), mas sem oferecer em contrapartida, significativo suporte financeiro ou afastamento das atividades profissionais. O problema também é percebido quando as IES (pública ou privada) não se preocupam em desenvolver práticas pedagógicas continuadas que atendam as necessidades profissionais e organizacionais e assim, podemos falar numa precarização do trabalho docente.

## 2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE: ANÁLISES CONCEITUAIS

O termo gênero foi ao longo da história usado como sinônimo de sexo, ambos relacionados às características biológicas, reconhecendo a espécie humana em seres dicotômicos (macho e fêmea). Essas diferenças também foram usadas para dividir funções sociais, levando as mulheres, por exemplo, a terem restrição de acessos e direitos durante muitos séculos.

No entanto, por volta dos séculos XIX e XX, essas diferenças começaram a ser contestadas por movimentos sociais feministas que viam nessa lógica um domínio do homem sobre a mulher (Guimarães, et al, 2022). Scott (2019) acrescenta que o termo gênero foi usado de forma equivocada durante muitos séculos, como por exemplo, no dicionário da Língua Francesa de 1876 nos trazia a ideia de: “não se sabe qual é o seu gênero se é macho ou é fêmea” [...] (Scott, 2019, p.49).

Corroborando com esse pensamento Weeks (2000) destaca:

As questões relativas à sexualidade sempre foi pauta das sociedades ocidentais, mas até fins do século XVIII e início do século XIX tais questões estavam mais ligadas à religião e a filosofia, mas a partir da metade do século XIX, o comportamento sexual tem sido tomado como uma preocupação dos especialistas da medicina, tanto que nos fins do século torna-se uma disciplina, a sexologia, que coloca a sexualidade para além do campo privado, colocando-a no espaço público como uma questão política. Continua o autor apresentando os estudos de Richard von Krafft-Ebing de fins do século XIX que descreve o sexo como algo natural e instintivo, instaurando-o assim um olhar essencialista (weeks, 2000 apud Gomes Filho et al, 2017, p. 24).

O termo passou a ganhar outra conotação, principalmente devido a utilização pelas feministas contemporâneas, onde referem-se a rejeição do determinismo biológico (Louro, 2014). Discorrendo também sobre essa perspectiva, Butler (2005) indica que o uso do termo gênero se estabeleceu a partir de domínios tanto estruturais como ideológicos presentes nas relações entre os sexos. Para a autora, esses mecanismos foram criados com o objetivo de manter as regulações sociais, passando a serem naturalizadas no cotidiano, a tal ponto que em todos os espaços sociais e boa parte das práticas pedagógicas ainda fortalecem essa cultura (Botton; Strey, 2018).

Os estudos envolvendo gênero, apontam que desde o início da educação básica, os docentes e a escola, controlam constantemente a forma como os meninos e meninas se comportam em relação as atividades: os brinquedos escolhidos, brincadeiras, etc. (Pavan, 2013). Bonecas, casinhas e expressões artísticas para meninas, e, carrinhos, futebol e lutas marciais para meninos.

É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Precisamos aceitar que os meninos são naturalmente mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre o inverso, devemos nos “preocupar” pois isso é indicador de que esses alunos estão apresentando desvios? Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprios envolvidos neles, não há como negar que essa é uma tarefa difícil por estar culturalmente enraizada. O que fica evidente, sem dúvidas é que a escola é atravessada por gêneros. É impossível pensar a instituição educacional sem que lance mão das construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Dispomos de poucas informações sobre a forma como as escolas brasileiras conduzem aulas e atividades ligadas à educação sexual, inclusive, há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, cabendo este papel à família (Louro, 2014). Em termos de políticas curriculares e práticas educacionais, gênero e sexualidade parece ser tratado exclusivamente no campo disciplinar: a Educação Sexual. Essa ainda é um tema em que as pessoas se movimentam com bastante cautela e muitos receios, ficando muitas vezes presos ao campo científico e biologizante, evitando a contextualização social e cultural das questões.

Através de mecanismos sutis, há uma legitimação das diferenças de gênero de forma natural e imperceptível. Esses são apenas alguns exemplos sobre a visão baseada na sexualização e generificação dos corpos (Louro et

al, 2013). Observa-se assim que, desde cedo, algumas ferramentas como os brinquedos que auxiliam no processo de desenvolvimento das crianças, são destinadas a determinado público, sendo comum relacionar os carrinhos e o personagem de super-herói para meninos, já as bonecas e panelinhas, para as meninas. O mesmo segue com as cores, esportes, roupas entre outros. Além do seguimento educacional, também há essa padronização em outros setores, como no campo da saúde. Ações como o Outubro Rosa e o Novembro Azul, que de forma velada, carregam padronizações de corpos (Butler, 2005).

Dito de outra forma, desde a descoberta do sexo do bebê, a sociedade divide meninos e meninas, passando a moldá-los de acordo com o sexo, definindo padrões para o ser feminino e o mesmo para o masculino. Há uma associação (estereotipada) entre o sexo com o gênero correspondente (Scott, 2019).

De acordo com Freud (2006, apud Costa e Oliveira, 2011) a sexualidade nos acompanha desde o nascimento até a morte. Ao publicar seu primeiro estudo sobre a sexualidade infantil, Freud (2006) chocou a sociedade de sua época, que possuía uma ideia de não existência de sexualidade nesta faixa etária. Neste trabalho, o fundador da psicanálise expõe que desde seu nascimento, o indivíduo é dotado de afeto, desejo e conflitos.

O ser humano já nasce com a sexualidade e vai desenvolvendo ao longo da vida a consciência e maturação sexual. Freud (2006, apud Costa e Oliveira, 2011) propôs as fases psicosssexuais da sexualidade, a saber:

Essas fases são importantes para compreender o desenvolvimento da sexualidade e respeitar a consciência e maturação sexual de cada indivíduo. Freud foi bastante criticado por estudiosos que acreditavam e afirmavam que a criança não possui sexualidade, essa surgiria a partir da puberdade.

Vale ainda destacar que, a família faz parte do processo de formação da sexualidade de seus filhos, o diálogo aberto e sem preconceitos entre pais e filhos é o melhor caminho para a construção da sexualidade das crianças, e deve-se lembrar que a família é a parte que a escola tem no trabalho de orientação sexual da criança (Costa e Oliveira, 2011).

É importante frisar a diferença entre sexo e sexualidade. O sexo é o conjunto de características que diferenciam e classificam uma espécie como feminino ou masculino, enquanto que a sexualidade vai além do corpo e transcende a condição meramente biológica, faz parte da formação social e cultural

de um indivíduo, fazendo parte de sua personalidade que diz respeito a um processo construído.

Escutamos sobre o conceito de sexo como características biológicas e anatômicas que diferenciam homens e mulheres de acordo com a genitália (BARBOSA, ARAÚJO, 2020). Já o gênero, uma construção social vinculada ao sexo. Essa concepção faz parte de uma categoria socialmente contestável. Muitas vezes, escutamos a frase: “cuidar da casa é atribuição da mulher” (...). o que está por trás de frases desse tipo é justamente as questões de gênero, pois se “ser mulher” são simplesmente características biológicas e anatômicas, não haveria razões para atribuir uma atividade especificamente às mulheres, já que a genitália não faz diferença na hora da limpeza.

Isso demonstra um sentido a mais ao “ser mulher”, que vai além da dimensão biológica. Isso é justamente o gênero (Barbosa, Araújo, 2020). Comportamentos que divergem dessa relação criada socialmente de masculino ou feminino são muitas vezes mal vistas na sociedade e, conseqüentemente, percebe-se uma violação dos Direitos Humanos assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Quanto a sexualidade, algumas categorias são atribuídas: heterossexualidade (que sente atração pelo sexo oposto), homossexualidade (pessoa que sente atração por pessoa do mesmo sexo), bissexualidade (pessoa que sente atração por pessoas dos dois sexos), (Scott, 2019). A orientação sexual ou condição sexual (e não mais opção sexual) de uma pessoa, diz respeito por qual sexo essa pessoa sente atração sexual ou afetiva (LOURO, 2014).

Deixando de falar sobre sexualidade e afetividade, agora, por sua vez, destacaremos a identidade de gênero que diz respeito como a pessoa se reconhece ou se identifica, é a autopercepção de si mesmo e da própria sexualidade que não coincide necessariamente com a sexualidade biológica, portanto, independentemente do sexo e características biológicas. É o cisgênero, transgênero, intersexo, não-binário, etc (Brasil, 2017).

O cisgênero por exemplo, é a pessoa que se identifica, em todos os aspectos, com o gênero atribuído ao nascer. Já o transexual é o inverso, não se reconhece no seu sexo biológico. A travesti (e não o travesti), por sua vez, também conhecido como terceiro gênero, é um gênero que vai além do binário do homem e mulher, algumas travestis se consideram mulheres, mas outras não. É bem comum escutar “não sou homem e nem sou mulher, sou travesti”. Vale lem-

brar que diferente do que aconteceu por muito tempo, ser trans ou travesti não precisa fazer cirurgia plástica para se reconhecer como tal (Brasil, 2017).

Há também a expressão Queer, considerado um grande “guarda-chuva”, reunindo todos os gêneros que foge das regras impostas socialmente, ou seja, que todo mundo é hetero, cisgênero, que homem veste calça e a mulher vestido, etc. O Intersexo é outra expressão de gênero que são pessoas que nascem com características entre o sexo masculino e feminino por questões genéticas, biológicas, chamado antigamente de forma errônea de hermafroditas. O Assexual são pessoas que não sentem desejo sexual por ninguém, mas não quer dizer que são pessoas que ficarão sozinhas necessariamente (Brasil, 2017).

Os Pansexuais, por sua vez, são pessoas que sentem atração sexual por outras sem focar no sexo ou mesmo no gênero, se interessa unicamente por pessoas. Há também as pessoas não-binárias, pessoas que não são o tempo todo homem ou mulher, não se reconhece o tempo todo dentro do gênero feminino ou masculino. Além de todas essas expressões de gênero e sexualidade descritas, existem muitas outras orientações e identidades, por isso a expressão LGBTQIAPN+, a adição do + é a ideia de novas possibilidades de ser e existir (Cavalcante, 2023).

Importa aqui considerar que nem a identidade de gênero ou a identidade sexual, são construídas ou acabadas num determinado momento, seja no nascimento, adolescência ou maturidade, são processos instáveis, passíveis de transformações. Fica claro, portanto, que as concepções sobre gênero e sexualidade são construídas socialmente e com a experiência individual, formando sua identidade sexual a partir da identificação com figuras do mesmo sexo, sexo oposto ou ambos os sexos (Guimarães et al, 2022).

Posso, por exemplo, pensar na existência de pessoas que pela dimensão sexual são homens por possuir genitália masculina, mas se reconhecem gays (identidade sexual). O mesmo vale para a identidade de gênero em que posso me ver numa identidade masculina e não ficar necessariamente com mulher ou só com mulher. É preciso quebrar com essa heteronormatividade. É importante também ressaltar que não falamos em “eu assumi ser gay, lésbica, etc). São termos estereotipados, pois, traz uma visão preconceituosa sobre o assunto. Assumir o quê? Hoje, se usa a expressão “eu me reconheço {...}” (Guimarães et al, 2022).

Partindo dessa perspectiva, há construções em que salientam imposições sociais e que são passadas de gerações para gerações, no entanto, o traba-

lho reforça a necessidade de romper com essas práticas de relações de poder, alimentadas pelas culturas patriarcais ao que tange as questões de gênero. É inquestionável a importância de se trabalhar na formação docente as questões envolvendo gênero e sexualidade.

Esse debate vem manifestando cada vez mais sua necessidade em diversos contextos sociais, sobretudo, na esfera da educação brasileira que, corriqueiramente nos deparamos com violação de direitos. No setor educacional, tem sido presenciado, o silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade, sendo em partes justificado pela ausência de práticas educacionais que empoderem essa atividade.

Os documentos normativos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e o Plano Nacional de Educação (PNE) entre outros, perderam qualquer menção aos termos gênero e sexualidade (Barbosa; Araújo, 2020). O documento normativo BNCC, por exemplo, sugere a introdução na matriz curricular do ensino fundamental e médio, os chamados temas transversais, muito embora esta perspectiva não se estabeleceu. O mesmo segue sem orientações no contexto do Ensino Superior (Martins, 2018).

Em relação a BNCC, no que se refere a gênero e sexualidade este documento apresenta de forma tímida e quase inexistente, a importância do tema para a educação. Em relação a palavra “gênero”, citada inúmeras vezes, refere-se apenas a gêneros e produções textuais, em nenhum momento é empregada no sentido aqui discutido. Sobre sexualidade, a palavra é citada apenas 5 vezes no decorrer de 600 páginas e com foco apenas na reprodução humana.

Se então, as questões de gênero e sexualidade não estão no currículo, fica o docente responsável a se sobressair em meio a esta temática, apresentando-se como um retrocesso em relação ao fomento à diversidade cultural, inclusão social e erradicação ao preconceito. A educação por meio da formação de professores, pode contribuir para evitar estigmas, além de amparar os docentes, inclusive os docentes LGBTQIA+.

Estar em permanente formação, coloca o professor em contato com os avanços relacionados a gênero e sexualidade, campos de constantes mudanças por não ser um debate a-histórico, mas com reflexões que acompanham as transformações referente as condições humanas. Reforça assim a importância de investimentos em políticas de formação permanente para docentes (Bortoletto, 2009).

São essas atitudes sociais e governamentais, ou melhor, falta de atitudes que nos coloca no topo do ranking dos países que mais assassina as pessoas LGBTQIA+. O levantamento do grupo gay da Bahia, revelou que em 2022, no Brasil, foram 242 homicídios ou 1 morte a cada 34 horas (Cavalcante, 2023).

Estamos diante de um quadro de avanços e recuos pelos direitos humanos e democracia no país. Entre essas conquistas estão a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal (STF) para que transgêneros possam mudar o nome de registro (sem necessidade de cirurgias), melhoria dos espaços acadêmicos como a universidade, postos de trabalho, protagonismo da mulher em diversas ocupações, ampliação da legislação acerca da violência de gênero, entre outros (Monteiro; Soares, 2019).

Entretanto, ainda se observa um aumento significativo de violência contra a comunidade LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexual e não-binária), e as várias abordagens sobre a diversidade sexual e de gênero, mas sem significar, explicitamente que os (as) professores (as) e a escola devem se apropriar em abordá-los, apesar de fazer parte das demandas dos próprios estudantes. A partir daí, inicia uma série de inquietações em virtude da normatização das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino.

Essa situação confirma que as questões envolvendo sexualidade e gênero vem sofrendo descaso no contexto educacional e que são temas importantes a serem discutidos como oportunidade para se alcançar a democracia. Ainda de acordo com Monteiro e Soares (2019), os (as) professores (as) sentem dificuldades para abordar os diversos aspectos da sexualidade e, parte dessa dificuldade, acontece pela falta de formação sobre a temática, trazendo como resultado a desinformação e muitas vezes, o reforço de estereótipo e discriminação.

Diversos estudos corroboram com os desafios em se consolidar um contexto educacional que garanta a inserção das questões de gênero e sexualidade na formação inicial do docente nos cursos de licenciatura e bacharelado nas instituições de Ensino Superior. Ao não levar as discussões sobre gênero e sexualidade nas salas de aula, fica evidente que se reitera modelos cisheteronormativos e concepções estereotipadas (Guimarães et al, 2022).

As instituições educacionais devem trazer em seus currículos, conhecimentos que problematizem as abordagens sexistas e discriminatórias sobre gênero e sexualidade. As vivências de violência no ensino superior por exemplo, estão presentes no dia a dia de diversos sujeitos da comunidade LGBTQIA+, devido a

normatização da cisheteronormatividade e a falta de apoio, desconhecimento ou preconceito produzido pelos próprios docentes e equipes pedagógicas das instituições, situação essa que coloca como importante discutir projetos educacionais de formação docente. Para que tal concepção seja possível, a formação de professores inicial e continuada deve incluir reflexões sobre a construção da identidade de gênero.

No ensino superior a discussão sobre a temática deve estar pautada em uma educação democrática e que respeite a diversidade cultural e social, uma vez que o papel da universidade é formar profissionais capacitados a atuarem e contribuir para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Os cursos de licenciatura, especialmente, formam futuros professores para atuarem na educação básica, e devem estar preparados para promover uma educação inclusiva e igualitária, onde todas as culturas e contextos sociais sejam respeitados.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois assim como sugere Godoy (1995), valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo pesquisada. Esse tipo de pesquisa proporciona investigar de forma mais detalhada as concepções docentes sobre formação continuada, as questões de gênero e sexualidade, bem como as práticas educativas. Quanto ao método, optou-se por utilizar a revisão integrativa da literatura e de base qualitativa. Já a análise dos dados se deu a partir de análise de conteúdo de Conteúdo de Bardin (2011). O embasamento teórico está pautado em autores clássicos: Louro (2014); Imbernón (2010); Pimenta (2002).

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

De acordo com Bardin, a Análise de Conteúdo envolve um processo sistemático de leitura, categorização e interpretação do material estudado, permitindo uma compreensão mais profunda dos significados subjacentes presentes nos textos. Na investigação da formação continuada, essa técnica permite a análise das percepções e discursos dos professores sobre as suas experiências de desenvolvimento, além de revelar suas necessidades e expectativas.

## 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise, baseada na análise de conteúdo sobre a formação continuada, pôde identificar padrões comuns nos relatos dos docentes, como os desafios enfrentados na implementação de novas metodologias, as dificuldades relacionadas à falta de recursos e apoio institucional, ou ainda os impactos positivos que cursos de formação têm na prática pedagógica. Por meio da codificação dos dados, a técnica de Bardin facilitou a identificação de categorias que revelam como os professores experienciam o processo de aprendizado contínuo e quais são os fatores que influenciam seu sucesso ou fracasso.

Além disso, essa técnica auxiliou na investigação do impacto da formação continuada não apenas na vida profissional dos educadores, mas também no ambiente de ensino e na qualidade do aprendizado dos alunos. Ao analisar qualitativamente as narrativas dos docentes, é possível compreender como a formação contínua contribui para a melhoria do ensino e o fortalecimento das práticas pedagógicas (Imbernón, 2010).

Em suma, a Análise de Conteúdo de Bardin oferece uma abordagem detalhada e profunda para estudar o campo da formação continuada, revelando não apenas os aspectos práticos dessa formação, mas também as percepções e vivências dos profissionais da educação. Isso permite uma visão crítica e reflexiva sobre os processos de desenvolvimento contínuo e suas implicações para a prática educacional.

## 4.2 GÊNERO E SEXUALIDADE

Ao aplicar a análise de conteúdo, é possível categorizar os discursos docentes em diferentes eixos que refletem suas percepções, resistências e estratégias pedagógicas em relação às questões de gênero e sexualidade. Por meio da revisão integrativa da literatura, a análise pôde revelar quatro categorias principais de discursos, amparadas numa análise de Louro (2014).

- a. **Discurso Normativo:** Professores que reproduzem as normas tradicionais de gênero e sexualidade, muitas vezes reforçando papéis de gênero estereotipados e limitando discussões sobre diversidade sexual. Esses docentes tendem a evitar ou negligenciar o debate sobre

questões LGBTQIA+, justificando que tais assuntos não são apropriados para o ambiente escolar.

- b. **Discurso de Aceitação Passiva:** Nessa categoria, os professores reconhecem a existência da diversidade de gênero e sexualidade, mas adotam uma postura passiva. Embora não se oponham abertamente à inclusão, também não tomam medidas proativas para criar um ambiente mais inclusivo.
- c. **Discurso Progressista e Inclusivo:** Aqui, os professores assumem uma postura crítica e inclusiva, utilizando a formação continuada como ferramenta para aprender a desconstruir preconceitos e estereótipos. Esses docentes promovem discussões abertas sobre diversidade de gênero e sexualidade e se preocupam em criar uma sala de aula acolhedora para todos os alunos, independentemente de sua identidade ou orientação sexual.
- d. **Discurso de Resistência Ativa:** Há professores que resistem abertamente à inclusão de temas de gênero e sexualidade na educação. Nesse grupo, as justificativas incluem valores religiosos ou culturais, a crença de que essas discussões não devem ocorrer no ambiente escolar, ou o medo de repercussões sociais.

### 4.3 IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A análise de conteúdo também permite avaliar como os diferentes discursos se refletem nas práticas pedagógicas. Professores que se posicionam dentro de um **discurso progressista e inclusivo** são mais propensos a utilizar materiais pedagógicos que retratam a diversidade e a aplicar estratégias de ensino que fomentam o respeito e a empatia entre os alunos (Pimenta, 1996). Já aqueles que se enquadram no **discurso normativo** ou de **resistência ativa** tendem a perpetuar um currículo que invisibiliza as experiências de estudantes LGBTQIA+ e que reforça a normatividade de gênero.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber a significativa lacuna existente nas discussões sobre gênero e sexualidade, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. Essa ausência impacta direta-

mente a práxis docente, manifestando-se em comportamentos que perpetuam discriminação, estigmatização e uma comunicação ineficaz em relação às diversidades de gênero e sexualidade presentes nas escolas.

É essencial que a formação continuada de educadores contemple essas questões de forma crítica e reflexiva, proporcionando aos docentes ferramentas e conhecimentos que favoreçam uma atuação inclusiva e empática. Apenas por meio de uma abordagem consciente e contínua será possível desconstruir este-reótipos e promover um ambiente educacional verdadeiramente acolhedor para todas as identidades e expressões de gênero. Portanto, torna-se urgente e indispensável a inserção desses temas nas políticas de formação docente, tanto em sua etapa inicial quanto ao longo de toda a carreira, para que a educação possa cumprir seu papel transformador e inclusivo na sociedade contemporânea.

As lacunas são significativas no ensino superior em relação à inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade. Essa omissão nas matrizes curriculares, compromete a formação integral dos futuros profissionais, que chegam ao mercado de trabalho despreparados para lidar com a diversidade e as demandas da sociedade contemporânea. As deficiências observadas nas abordagens pedagógicas e na capacitação docente refletem uma carência de iniciativas e ênfase em políticas educacionais robustas que incorporem de forma efetiva essas temáticas na formação inicial e continuada (Pimenta, 2002).

O descompasso entre as leis, os programas e as práticas educacionais evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que acompanhem os avanços sociais e promovam a inclusão de uma educação emancipadora e respeitosa. Para uma formação realmente inclusiva e transformadora, é fundamental que o ensino superior adote estratégias pedagógicas que não apenas abordem, mas promovam uma compreensão crítica sobre gênero e sexualidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisca Maria da Silva. ARAÚJO, Iara Maria de. **Corpo, Gênero e Educação: Pistas para um debate**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 14, pp. 116-126. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto,, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011

BORTOLETTO, Marcia Lima. **Formação continuada para docentes no ensino superior: Análise de um programa**. PUC-CAMPINAS, 2009. Disponível em: [https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15372/cchsa\\_ppgedu\\_me\\_Marcia\\_LB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15372/cchsa_ppgedu_me_Marcia_LB.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 11 jan. 2024.

Brasil, Ana Paula. **Gênero e sexualidade na escola: da educação legal à educação real**. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/365/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_G%c3%aanero\\_Sexualidade\\_Escola.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/365/DISSERTA%c3%87%c3%83O_G%c3%aanero_Sexualidade_Escola.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 15 set de 2024.

CAVALCANTE, Ana Mary. Brasil segue como país com maior número de pessoas LGBT+ assassinadas. **Radioagência**. Réporter da Rádio Universitária FM-Fortaleza, 2023.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-segue-como-pais-com-maior-numeroo-de-pessoas-lgbt-assassinadas>. Acesso em: 12 maio de 2024.

COSTA, Elis Regina da; OLIVEIRA, Kênia Eliane. A Sexualidade Segundo a Teoria Psicanalítica Freudiana e o Papel dos Pais Neste Processo. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí- UFG**. n. 11, v. 2, 2011.

BOTTON, Andressa; STREY, Marlene Neves. **Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero**. Inc. Soc., Brasília, DF, v.11 n.2, p.54-66, jan./jun. 2018. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/6f04/f8e6ed91f39bc2247e08ff1d20613f1e0da8.pdf?\\_ga=2.200095341.29760825.1581531877-1727107193.1581531877](https://pdfs.semanticscholar.org/6f04/f8e6ed91f39bc2247e08ff1d20613f1e0da8.pdf?_ga=2.200095341.29760825.1581531877-1727107193.1581531877). Acesso em: 02 de Agost. 2024.

BUTLER, JUDITH. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB-** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente de formadores: educar pela Pesquisa.** In : MENEZES, Luis Carlos de (org.). Professores: formação e profissão. Campinas SP: Autores Associados; NUPES, 1996

GODOY, Arllda Schmidt. **Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades.** Revista Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 17 jan. de 2024

GUIMARÃES, EDUARDO BARBOSA DE MENEZES et al. PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO EM ANÁLISE: GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE. **Educação em Revista.** Belo Horizonte|v.39|e41675|2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4MSKk9KvhFjccY4XxDpw6bK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio de 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Por Alegre: Artmed, 2010.

LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Lorio. Formação Pedagógica Institucionalizada para o docente na Educação Superior: Tempo de contradições. **Poiésis, Tubarão.** V.9, p. 418-437, Jul/Dez 2015. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/poieses/index>. Acesso em: 03 de Agost. 2024.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001183634>. Acesso em: 19 abr. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

MARTINS, Aline Madalena. **A Formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: Contribuições para uma nova prática pedagógica.** RUNA- Repositório Universitário da Ânima (RUNA). 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3485>. Acesso em: 27. Agost.2024.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Os sentidos da Formação Contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.

**Universidade Estadual de Campinas**, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589471>. Acesso em: 02 mai. de 2024.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos**- Eletrônica, vol. 13-n.2-p.102-111/maio-agost 2013.

PIMENTA, Selma Garrido **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 1. n. 1, p. 72-89, jul./dez. 1996.

RAMIREZ, V. L. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp.

Resolução CNE/CP 1/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106

Resolução CNE/CP 1/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de janeiro de 2015- Seção 1-p. 11-12

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. In.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. (Org) **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.