

FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES E PRÁTICA DOCENTE: TESSITURAS POSSÍVEIS

CONTINUING EDUCATION, KNOWLEDGE AND TEACHING PRACTICE: POSSIBLE TESSITURAS

Sebastiana Nunes da Costa¹

Bruna Tarcilia Ferraz²

Denise Maria Botelho³

RESUMO: Este artigo é parte da dissertação de mestrado cujo objetivo é trazer uma reflexão acerca da importância de se pensar a formação inicial e continuada de docentes para além de uma formação estritamente teórica. Trata de pensar a elaboração de uma formação docente para a construção de uma identidade individual e coletiva a partir das vivências na escola e do encontro com as histórias e saberes das diversas culturas que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira. Uma reflexão feita a partir da leitura de teóricos no campo da formação docente. Buscando compreender de que forma essa formação contribui ou não para a construção das identidades e da prática docente para a sua atuação frente aos desafios das novas configurações sociais e em especial na formação para gênero e sexualidade.

1411

Palavras-chave: Formação Docente. Educação. Gênero e Sexualidade.

ABSTRACT: This article is part of the master's thesis whose objective is to reflect on the importance of thinking about the initial and continuing education of teachers beyond a strictly theoretical training. It is about thinking about the elaboration of teacher training for the construction of an individual and collective identity based on the experiences at school and the encounter with the stories and knowledge of the different cultures that contributed and contribute to the formation of Brazilian society. A reflection made from the reading of theorists in the field of teacher education. Seeking to understand how this training contributes or not to the construction of identities and teaching practice for their performance in the face of the challenges of new social configurations and especially in training for gender and sexuality.

Keywords: Teacher Education. Education. Gender and Sexuality.

¹ Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

² Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco

³ Pós Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar a graduação em pedagogia na Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina, me deparei com a falta de abordagem e discussão de questões que considerava importantes para a minha formação enquanto docente. Das questões que mais me inquietava a temática de gênero e sexualidade era a mais forte.

Em todo o percurso da graduação, não houve sequer uma única disciplina que abordasse a temática de gênero e sexualidade. Após a conclusão da graduação e da especialização, iniciei a minha atuação docente nos cursos de licenciatura da mesma universidade, onde constatei que ainda havia a falta da discussão de temáticas importantes para a formação de estudantes e futuros docentes.

Ministrei diversas disciplinas e em especial a de estágio supervisionado onde, mais uma vez, a temática de gênero e sexualidade apareceu muito forte por ocasião de uma situação que um grupo de alunos vivenciou no campo de estágio. As(os) estagiárias(os) presenciaram a professora “mandar” um estudante se retirar de sua sala, pois a mesma se confessava evangélica e o aluno era “afeminado” e, portanto, ela não o aceitava em sala. Chocada e preocupada, procurei a gestora da escola para juntas desenvolvermos um projeto de educação em direitos humanos na escola.

O desafio foi aceito pela gestora, assim, eu e as(os) estagiárias(os) montamos o projeto. Embora reconhecido como necessário, no primeiro momento, as(os) docentes e demais agentes escolares não se sentiram a vontade para participar. Para sensibilizar e engajar todos os agentes da escola, usamos a estratégia de fazer palestras ao mesmo tempo em que fazíamos a exibição de documentários/filmes com as(os) estudantes. Durante o processo as(os) professoras(es) na sua grande maioria aderiram e ao final tivemos uma melhora substancial nas relações dentro da escola.

Lecionei por seis anos na Universidade de Pernambuco e pude levar para minha sala de aula a discussão e textos abordando gênero e sexualidade, mesmo encontrando certa resistência por parte de alguns alunos e colegas nos colegiados. Uma dessas resistências era não haver nas ementas, currículos e planos de disciplinas a obrigatoriedade da abordagem desses temas.

Nesse contexto e a partir da minha vivência em movimentos de apoio a mulher, pessoa com deficiência e LGBTQIA+ em Petrolina, levada pelas(os)

estudantes em sala e mais posteriormente por minha filha caçula que aos 14 anos descobre a sua sexualidade e assume ser lésbica. Sinto-me assim, ainda mais desafiada em buscar compreender as relações desiguais e situações de violência e discriminação que são vivenciadas por esses públicos e que são muito fortemente fomentadas dentro da escola.

Compreendendo as resistências e dificuldades vivenciadas na minha prática docente e vivências pessoais, pude identificar que as(os) maiores responsáveis pela desconstrução ou manutenção dessas violências são as(os) próprias(os) docentes. Então, a partir da nossa própria vivência em alguns momentos dentro da escola e em outros espaços, venho me aprofundando nas leituras dessa temática.

Essas vivências foram me direcionando para vários espaços educacionais fora da universidade, a exemplo do IFPE, da Academia de Estudos Fernandinho Beltrão, entre outros. Nesses espaços, pude levar aos minhas (es) interlocutoras (es) experiências sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos LGBTQIA+ dentro das instituições de ensino. Pensar a importância da discussão e da abordagem da temática de gênero e sexualidade nos espaços escolares, acadêmicos e sociais é o caminho a ser trilhado para a garantia do direito constitucional de toda(o) cidadã(ão).

Buscando ainda, mesmo sabendo de todas as dificuldades, fazer com que as pessoas se sensibilizem com essas falas e essas colocações sobre as dificuldades de acesso ao espaço educacional e a sua permanência por parte do público LGBTQIA+ e as violências sofridas dentro desses espaços.

Foi a partir dessas demandas particulares e vivências sociais e profissionais que pensei da relevância desse trabalho pensando uma visita aos teóricos da área de formação docente, tentando aqui não esgotar as possibilidades dessa formação, mas levantar mais questionamentos sobre essas possibilidades formativas, sua relevância para a construção da identidade e da prática docente e ainda a formação mais específica em gênero e sexualidade.

FORMAÇÃO CONTINUADA - DINÂMICAS PARA UMA PRÁTICA

Ensinar é permitir e possibilitar ao outro ser o autor de seu próprio pensamento. Esse ensino só pode ser ministrado por quem aprendeu a ter seu próprio pensamento, pensamento não alienado, mas crítico, criativo, lógico, afetivo. (SANTANA, 2016, p. 41)

A formação docente inicial e continuada deve compreender principalmente as demandas políticas e sociais que perpassam essa formação.

Compreende pensar o papel da formação inicial e continuada de docentes como recurso de mudança de posturas, conceitos e pré-conceitos. Essas são questões que fazem parte da nossa construção enquanto sociedade e que podem, por vezes, levar as(os) docentes a reproduzirem em sala de aula, essas construções discriminando ou reforçando situações discriminatórias no espaço escolar.

As sociedades foram historicamente atravessadas pela diversidade das culturas, na sociedade moderna e pós-moderna esse atravessamento carece e cobra aos processos de convivência social uma atitude reflexiva, sem a qual não é possível entendermos e interpretarmos essa "diversidade", seja ela: social, cultural, política, sexual, de gênero, de raças, etnias e credos.

Nesse sentido, a discussão engloba diversos aspectos da vida social que, inicialmente, fazem parte dessa construção e que, a partir desta, lidamos com todas as nuances, dificuldades e formas de comportamento em sociedade. Seriam estes, gestos, práticas culturais, estilos de vida, religiosidades, ética, crenças, valores morais e que nos encaminham para além dos discursos sobre sexualidade, educação, gênero, cultura e todos os demais aspectos de constituição da sociedade.

Compreender o momento político e os discursos “anti-diversidade” que estamos vivenciando, é compreender que direitos básicos de acesso à educação, cultura e demais direitos sociais estão sendo negados. Por analogia, compreende-se a negativa em discutir gênero e sexualidade nas escolas, uma vez que, a simples menção ao termo “gênero” é suprimida de documentos oficiais em todas as esferas.

Movimentos que vêm sendo fortemente apoiados e financiados principalmente pelas instituições políticas, meios de comunicação e instituições religiosas, sendo estas mais evidentes no segmento pentecostal e neopentecostal, apesar de esse movimento ter sido iniciado pela igreja católica.

Essas instituições pregam, na sua grande maioria, um discurso religioso que fomenta a discriminação e o preconceito. Elegem os grupos que podem ou não ser respeitados, que podem ou não ser atendidos pelas políticas públicas.

Esse pensamento está incorporado nos discursos políticos através do estado, promovendo assim um grande retrocesso em todas as instâncias e locais sociais, não considerando a construção social, cultural, religiosa e diversa da nossa sociedade.

Em vista disso, esse pensamento “anti-diversidade” passa a ser entendido como uma forma de tentar negar, silenciar e invisibilizar as diversidades e os seus atores, negar o direito de escolha, o direito de professar outras crenças e credos. Negar o direito à liberdade de amar nas mais diversas formas.

Implica aqui dizer que estamos negando às alunas e alunos a oportunidade de discutir e compreender que a sociedade em que vivem é diversa. Que essa diversidade de relações sociais é constituinte e constitutiva do ser social. Nega-se, portanto a estas e estes, a sua própria constituição enquanto ser social.

Por conseguinte, promover a discussão de abordagens e situações educativas com o intuito de contextualizar essas simbologias e representações sociais e que devem envolver escola, família, estado, políticas públicas, entre outros, estão sendo rapidamente desarticuladas.

Esse movimento contribui para situações de discriminação, preconceito e violência, abrindo ainda, espaço para sejam reforçados regras sociais e relações de poder que, por vezes, contribuem para a reprodução dessas violências. Contribuem ainda para a deturpação da realidade social, especialmente em alguns grupos como de mulheres, homossexuais, afrodescendentes, povos originários, quilombolas, entre outros.

As relações de gênero que constroem e moldam os sujeitos sociais e que compõem o cenário da diversidade sexual, são categorias que, obrigatoriamente, devem ser levadas aos diversos espaços públicos, tendo como finalidade fomentar mais discussões e debates a respeito deles.

Podemos aqui configurar a escola em particular, como o mais importante espaço público para o estabelecimento dessas discussões. Para tanto, precisamos pensar esse espaço a partir da própria diversidade, repleto de nuances e significações, de realidades e fatos, de aspectos socioculturais e de vivências construídas e constituídas por alunas e alunos, docentes e demais atores da comunidade escolar, e que essa diversidade deve ser respeitada, ressignificando a função social da escola para a formação integral das(os) sujeitas(os).

Nesse espaço de construção e ressignificação de saberes vamos lidar com as diferenças, diferenças essas que são em sentido literal, demarcadas especialmente entre coisas de meninas e coisas de meninos, essas diferenças são evidenciadas na sociedade desde o nascimento: rosa é cor de meninas; azul é cor de meninos; meninas brincam de boneca e panelas; meninos brincam de carrinho e bola; sentar como uma menina; menina ajuda nos trabalhos domésticos; meninos estão liberados para jogar bola ou vídeo game; meninas são sempre levadas a se colocarem no papel de “princesas” que esperam nos meninos “príncipes” a sua segurança e proteção.

Esses estereótipos influenciam e reforçam uma “ideologia” que reproduz o lugar de fragilidade e submissão da mulher e a sobreposição masculina no lugar de superioridade, designando assim significação de papéis sociais, o que implica a internalização, mesmo que muitas vezes, inconsciente, de um modo de vida nas relações de gênero e que foram dispostas historicamente.

Aqui, buscamos apenas exemplificar as situações simples que acontecem ao longo do processo de construção e formação do ser social da criança e com as quais, todas e todos nós nos deparamos na infância. Quando nos voltamos ao espaço educacional para avaliarmos essas relações, esses papéis continuam ali a serem reproduzidos, essa reprodução acontece em momentos lúdicos e de atividades desenvolvidas dentro da escola.

Muitos desses momentos são sempre divididos e especificados em atividades para meninas e meninos, com orientações e significados de "feminilidade" e "masculinidade", trazendo assim um sentido de que isso é a "normalidade ou modelo ideal" das funções sociais. Esses momentos determinam categoricamente, que são essas funções indiscutíveis, logo, culturalmente impostas e verdadeiras.

Por outro lado, meninas e meninos que não se adequam ou decidem quebrar esse modelo, são vistos de forma pejorativa, preconceituosa, como se estivessem verdadeiramente ferindo de morte esse modelo social imposto, criando a partir do juízo de valor dos outros muitos estigmas, rótulos, desrespeito e julgamentos sem precedentes.

O preconceito e a discriminação de gênero e sexual que se estimula no ambiente escolar sempre através de piadas e que são tidas como “brincadeiras” seguem como que normatizadas e, muitas vezes, encontra nas(os) docentes e em seu

comportamento conservador a anuência para serem produzidos e reproduzidos. Quando não propomos nenhuma ação para o enfrentamento desses comportamentos, acabamos por reforçá-los e essa não ação acaba por fortalecer o preconceito, o estigma e a segregação.

Assim é fato que precisamos discutir essas atitudes que causam violências e inferiorização de categorias na sociedade, é preciso enfrentar, combater, impedir a intolerância de tal forma que possamos orientar a capacidade formativa das(os) docentes para que, finalmente, sejam instrumentos de formação de indivíduos verdadeiramente humanos.

Sobre a formação docente, “não é preciso ser um grande especialista na matéria para se entender a relação próxima que existe entre a qualidade de ensino que se ministra nas nossas escolas e a qualidade de formação recebida pelos que ensinam” (Souza, 2004, p. 43).

É imperativo compreender que a formação de docentes deve ser objeto de maior atenção por parte dos cursos de formação inicial e das políticas de formação continuada. Uma vez que, inicialmente, a função docente não era pensada como um campo profissional.

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1995, P. 15)

Pensando a formação na sua dimensão estruturante da prática, “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que se *faz*” (Houssaye apud Pimenta, 2012, p. 28).

A urgência de uma nova perspectiva sobre a formação continuada de docentes em face às mudanças sociais e culturais que vêm ocorrendo cada vez mais rápido na sociedade nos traz a questionar essa formação.

Pensarmos uma perspectiva outra de formação implica compreender repensar a formação inicial e continuada. Implica ainda, pensar a partir da análise das práticas

pedagógicas e docentes e que tem se revelado uma das demandas importantes desde os anos 1990 (Pimenta, 2012).

A formação continuada de docentes é o mecanismo primordial no qual, são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa e conseqüentemente nas políticas voltadas a essa prática.

Através dessa formação, as(os) docentes em sua atuação/formação passam não só a significar o seu lugar, mas ressignificar suas concepções e ações sobre este lugar.

Podem não apenas discutir temas e solucionar problemáticas que implicam diretamente na sua prática, mas contribuir ainda para que outras(os) também compreendam o papel essência dessa formação e a sua prática como um todo.

Não pretendo cair na demagogia da preparação prévia, dentro de uma lógica linear, como se a inovação curricular só pudesse funcionar havendo uma anterior formação de professores. Falo antes da formação simultânea, de formação na ação, onde o professor aprenda fazendo, aprenda refletindo e analisando as falhas e os êxitos de sua ação, num processo contínuo de “prática-reflexiva”. (SCHON, 1987 e ZEICHNER, 1993 apud SOUZA, 2004, p. 43-44)

Observamos que nos últimos anos, os docentes têm buscado uma qualificação e formação profissional mais ampla e atualizada, na tentativa de acompanhar o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, que traz as especificações e condições para a formação docente.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: 1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; 2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; 3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDB 9394/96, p. 42)

E mais atualmente a nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC/2017, no que dispõe sobre a formação inicial e continuada das(os) docentes, devendo de acordo com esse documento:

A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira do docente. Nessa perspectiva, o docente adquirirá no exercício profissional novas competências e habilidades, que poderão ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho. A matriz de competência poderá ser utilizada como parâmetro para o exame dos professores. Segundo a versão preliminar da Base, Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. [...] As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente (ALBINO e SILVA, 2019, p.147-148).

Sabemos, no entanto, que essa formação não se faz antes da mudança de postura destes profissionais mesmos diante das mudanças sociais, culturais e políticas, pois, a ação educativa perpassa os processos formativos ao longo da prática docente, da sua reflexão sobre os saberes e sobre a sua prática.

Nesse sentido, devemos vislumbrar um modelo formativo que decline do caráter técnico racional que vem desde muito marcando a formação docente.

Opondo-se a racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática. (PIMENTA, 2012, p. 32)

Aqui compreendemos que o “*produzir a vida do professor*” e o “*produzir a profissão docente*”, conseqüentemente, nos faz refletir sobre a importância de pensar um modelo formativo que confronte a “autoformação dos professores a partir da reelaboração constante de saberes”.

Que tenha em sua prática, experiências e contexto da escola e o “de formação nas instituições que atuam”, venham convergir com o “*produzir a escola*”.

Essa produção deve ser no sentido de conceber esse espaço de “trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial” (Pimenta, 2012, p. 33).

A formação continuada das(os) docentes é um processo complexo e demanda uma reflexão a partir do lugar onde estamos situados cultural, social e historicamente.

Podemos com essa reflexão, compreender que é a partir da nossa prática e vivências em sala de aula, nas situações de ensino-aprendizagem e da convivência com a diversidade de pensamentos, posicionamentos, culturas, de orientação sexual e religiosa, que podemos perceber como cada geração e sujeito também contribuem para esse processo formativo.

A elaboração de um corpo de saberes e de técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em tomo dos princípios e das estratégias de ensino. A pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa toda a sua história profissional: assinala-se, a título de exemplo, que a hierarquia interna à profissão docente tem como critério um saber geral, e não um saber especializado, isto é, um saber pedagógico (Chapoulié, 1974). Por outro lado, é importante sublinhar que este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do "mundo dos professores", por teóricos e especialistas vários. A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 16)

Sendo assim, ressaltamos que os desafios para a formação continuada docente e sua prática na sala de aula são enormes, uma vez que negar uma prática voltada para o acolhimento da diversidade na escola, é negar também a evolução cultural e social.

Podemos ainda sugerir que as questões de gênero e sexualidade, sejam, assim, uma evolução dessas relações culturais e deve, conseqüentemente, fazer parte dos processos formativos e das discussões nos espaços escolares. Segundo Sousa (2004, p. 50):

A aposta no desenvolvimento da pessoa, em termos culturais, sociais e éticos começa agora a ser requisito necessário, com a criação desta área obrigatória. São os valores e as atitudes, o saber estar e o “ser”, a recuperar terreno sobre o “ter”. Sem por em causa a formação científica e técnica que o professor deve possuir, a um nível cada vez mais exigente, em consonância com os tempos que correm, também considero imprescindível que ele seja um professor psicologicamente forte, amadurecido e realizado, uma pessoa psicologicamente equilibrada que possa dar algo ao “Outro”.

Compreendemos que essas questões e mudanças devem desafiar as(os) docentes para buscar ainda mais subsídios para a construção da sua identidade docente e prática e que esta traga uma reflexão a cada passo, para que os efeitos do exercício da ação/reflexão/ação da(o) docente lhes permita compreender que os novos paradigmas

e comportamentos da sociedade, são, sobretudo, reflexos também da sua prática em sala de aula.

Sendo assim, a prática docente necessita acompanhar as novas demandas educativas e profissionais, preparando pessoas de forma integral, repensando a sua ação pedagógica de maneira a viabilizar um ensino comprometido, onde a sistematização dos conhecimentos ultrapasse a padronização e favoreça a democratização dos saberes, levando o educador a pensar sua atividade de forma crítica, reflexiva e inovadora. (FERREIRA et al CARPIM, 2014, p. 81)

A formação docente e sua prática em sala de aula têm papel fundamental na mudança de paradigmas e na desconstrução de ideologias racionalistas, lineares, fundamentalistas, castradoras e tradicionais que se colocam como impermeáveis às mudanças sociais e culturais. As desigualdades entre sujeitos tendem, muitas vezes, a segregar as minorias e a negar-lhes os direitos básicos a eles garantidos.

Para compreender as diversas faces da formação docente, o saber pedagógico e as possibilidades da atuação na prática em sala de aula fazem-se necessário então a busca constante na construção de um pensamento discursivo. É, pois,

Falar de formação docente é, pois, construir uma identidade profissional, e o eixo dessa formação é o trabalho pedagógico compreendido como ato educativo intencional que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da internacionalidade e da autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão. (AGUIAR, 2006, p. 2-3)

Busca-se essa no sentido de pensar/agir de forma a construir um modelo formativo, onde, além de fornecer subsídios as(os) docentes e sua prática, se contribua ainda para a possibilidade de mudança de pensamento dentro de toda a comunidade escolar.

Um modelo formativo que explicita a urgência da construção de uma identidade profissional docente capaz de compreender a sua atuação como fundamental para a mudança de conceitos e pré-conceitos impostos historicamente na sociedade.

Apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada de mais errado. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas,

católicos/laicos, etc.). A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam. (NOVOA, 1995, p. 21)

Sabendo que as identidades profissionais são ao mesmo tempo constructos sociais, identitários e culturais, Aguiar (2006), define o conceito dessa identidade.

O conceito de identidade profissional relaciona-se ao mundo ocupacional do profissional, integrando os estudos que dizem respeito à socialização profissional, os quais se concentram nos processos de adaptação do profissional ao seu meio profissional. No processo de construção da identidade profissional, que integra o quadro das identidades possíveis, as categorias que dizem respeito à formação, às esferas do trabalho e do emprego constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos. O emprego é considerado cada vez mais o centro do processo identitário, e a formação profissional está cada vez mais diretamente ligada a ele. (AGUIAR, 2006, p. 4)

Compreendendo que essa formação deve, obrigatoriamente, contribuir para a construção do diálogo frente as mudanças sociais, proporcionando as(aos) docentes condições para o enfrentamento a todo tipo de preconceito e discriminação.

Para Castro (2005):

Há que se estimular os professores [e professoras] para estarem alertas, para o exercício de uma educação por cidadanias e diversidade em cada contato, na sala de aula ou fora dela, em uma brigada vigilante anti-racista, anti-sexista, [anti-homofóbica] e de respeito aos direitos das crianças e jovens, tanto em ser, como em vir a ser; não permitindo a reprodução de piadas que estigmatizam, tratamento pejorativo (...). O racismo, o sexismo, [a homofobia], o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil; não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violências. E marca de forma indelével as vítimas que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, mulheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres. (CASTRO, 2005, p. 11).

Esse estímulo formativo deve partir antes e acima de tudo das instituições que promovem a formação inicial desses profissionais de educação, ou seja, as universidades, contribuindo a partir dessa formação para uma prática docente que privilegie o respeito as diversidades de gênero e sexual.

A formação docente, de tempos em tempos é questionada na sua eficácia e no seu papel, pois não têm acompanhado as mudanças sociais e culturais que vêm ocorrendo de forma cada vez mais dinâmicas.

Para atuar nas sociedades contemporâneas, que vêm passando por imensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, têm sido cada vez maiores as exigências de qualificação. Nesse contexto, as exigências para com o professor se multiplicam. Enseja-se, diante dessas transformações, um professor capaz de exercer a docência em correspondência com as novas

realidades da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, acarretando mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir e provocando a necessidade de estar sempre se atualizando, em constante processo de formação. (AGUIAR, 2006, p. 4)

É preciso que ao pensar a formação docente pense, antes de tudo, redefinir quais saberes são necessários para a construção dessa prática e, a partir desse ponto as(os) docentes possam reinventar-se de forma coerente no seu dia a dia através da criticidade e da releitura da sua própria prática.

SABERES E PRÁTICA DOCENTE

A ideia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educando, pois ninguém se pode contentar com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma rotura com o passado e o presente. (FREIRE apud FAZENDA, 2001)

Entendemos a complexidade e a multiplicidade de saberes que demanda a formação da(o) docente, sendo talvez a demanda que diz respeito à temática de gênero e sexualidade uma das mais complexas, essa talvez seja uma das questões mais sensíveis para as (os) docentes uma vez que, para lidar com essas questões em sala de aula estes carecem de uma formação que contemple tais discussões.

Das invisibilidades, ausências e negações às discussões potentes, os currículos de formação docente no Ensino Superior, como produtores e veiculadores de enunciados discursivos, formam sujeitos docentes que atuarão nas escolas brasileiras. Sujeitos docentes que, sendo parte da cultura e das relações sociais de poder, constroem e compartilham dos significados produzidos em torno das experiências das sexualidades e dos gêneros, são produtores e, talvez de forma mais intensa, produto dessas experiências. Nesse sentido, há que se ocupar da discussão sobre a formação docente, tendo em vista a produção de práticas pedagógicas escolares e não escolares que problematizem os modos como essas experiências vêm se constituindo. (CASTRO, 2014, p. 2)

As práticas e os saberes pedagógicos das(os) docentes refletem essa urgência, pois é cada dia mais complexa as relações destes com as(os) estudantes em sala de aula. Essas relações têm assim exigidos saberes outros cada vez mais complexos, saberes estes que devem ser pensados na formação inicial.

Pensar uma formação que possibilite as(aos) docentes a construção de uma prática que valorize a diversidade encontrada na sociedade e que se socializam na sala de aula.

A escola não permanece neutra frente a esse debate, pois a emergência de novos atores sociais provoca questões para a escola e a formação de professores. O que temos constatado nos discursos dos profissionais da educação é que a formação inicial que receberam nos cursos de graduação não suprem a necessidade real em torno das questões que perpassam as diferenças, estas silenciadas nos conteúdos disciplinares da formação desses profissionais. (DINIZ, NOGUEIRA, MIRANDA, 2010, p.1)

Pesquisar sobre esta temática possibilita uma reflexão sobre quais saberes estão sendo disponibilizados as(aos) docentes através dos cursos de formação, seja a inicial ou continuada e como esses saberes têm interferido na prática nas salas de aula.

A formação é, pois, a ferramenta primeira e assim sendo, é a partir desta que as(os) docentes conseguem compreender que é sobre a ação e a reflexão sobre essa ação, que são construídos esses saberes.

Sendo, segundo Pimenta (2012), que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia”, encontrando assim os instrumentos para se “interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”. É, a partir desses instrumentos que as(os) docentes passam a produzir saberes pedagógicos, ou seja, na ação.

Os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o carácter especializado da sua acção educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. (NOVOA, 1995, p.18)

Compreendendo que a formação passa por diversos saberes e pela mobilização destes Nóvoa apud Pimenta (2012, p. 32), propõe uma formação na perspectiva que este denomina de crítico-reflexiva, onde está “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”.

Esse modelo de formação considera a formação docente em uma dimensão formativa que passa por três processos, sendo: “*produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional)” (2012, p. 33).

Pensando a formação dos professores a partir prática pedagógica, Pimenta (1999) relaciona o surgimento da questão dos saberes como um dos aspectos a serem considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor.

Considerando a premissa de que a identidade docente é construída e reafirmada a partir da significação social da profissão docente e da constante reflexão sobre esses significados sociais.

Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (p. 19)

A importância da construção do saber “ser” docente e o seu papel social, traduz a necessidade de compreender o docente e sua relação com a sua construção de identidade docente. Quanto à construção dessa identidade:

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2012, p. 18-19)

Definir uma identidade docente é, antes de qualquer coisa, se questionar sobre qual papel social este pretende desempenhar na sua prática. Esses questionamentos podem e devem ser feitos ainda para que, assim o fazendo, as(os) docentes possam indicar as necessidades formativas para a construção dessa identidade docente.

O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas? (PIMENTA, 2012, p. 20)

Dessa forma, compreendemos que o ser humano, quando em contato com o espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade, isso implica dizer que as relações que construímos são processos coletivos e nunca isolados.

A cultura não está pronta, ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das interações e processos coletivos que ocorrem dos entrelaçamentos da cultura, linguagem, relações e comportamentos, sendo tendência que esses processos constitutivos são imprescindíveis para a formação da(o) docente.

Estas tendências necessitam de ser confrontadas com os processos de afirmação autônoma e científica da profissão docente, que ganharam um novo ímpeto nos anos oitenta. A compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revele toda a complexidade do problema. As questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino. Na parte seguinte deste texto procuraremos demonstrar de que forma o modelo de análise atrás apresentado pode constituir uma grelha pertinente para o estudo actual da profissão de professor. (NOVOA, 1995, p. 21)

Pensamos que tomar consciência da complexidade da atuação em sala de aula e do fazer educativo, pode levar a(o) docente a refletir sobre o seu papel e ao invés de lhe trazer angústias e preocupações, essa consciência reflexiva possa lhe trazer forças para a sua profissionalidade e identidade docente, formando assim um agente investigador em educação e de desenvolvimento pessoal.

Com efeito, a dignificação profissional irá depender da capacidade que o professor tiver de cientificação da sua prática. Em nosso entender, essa cientificação passa necessariamente pela investigação em educação: ela não pode ser apenas domínio do professor do ensino superior! Só com a investigação (uma investigação-acção), terá ele, o professor, o controle de sua actuação. Pois, “só dessa forma se podem tomar iniciativas sendo donos de seus actos, em vez de arrastados por uma prática que não se domina porque não se conhece nem se entende.” (SACRISTAN apud SOUZA, 2004, p. 68)

Nessa perspectiva de formação, temos dimensões formativas diferentes, mas que compreendemos como uma complementaridade necessária para a formação dessa identidade docente. “*Produzir a vida do professor*”, vai implicar na valorização de conteúdos que foram sendo adquiridos na sua formação, seu trabalho “crítico-reflexivo” sobre a sua atuação e prática e com as suas experiências de vida e “compartilhadas”.

Mas, produzir essa vida do professor, implica saber que a “formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (Pimenta, 2012). Esse saber nos remete a “*produzir a profissão docente*”, pois:

Dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza e de conflito de valores. (PIMENTA, 2012, p. 33)

Precisamos entender que a formação docente hoje carece, mais do que nunca, um aporte substancial no tocante a temáticas que se colocam cada vez mais urgentes na sala de aula, sendo essas questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, que ao longo de décadas “foram tratadas de forma lacunar” (Silva, Rossato e Oliveira, 2013, p. 460) na formação inicial e continuada das(os) docentes.

Nessa observação e vivência, percebemos que os (as) docentes anseiam por informações sobre como pensar e articular em seu planejamento questões que, de algum modo, coloque a temática no currículo escolar. Longe de apontar uma “receita”, há que dialogar com os (as) docentes, para que compreendam como se produzem as discussões sobre sexo e gênero. Ou seja, os (as) professores (as) precisam conhecer os caminhos epistemológicos desses temas, que devem ser relacionados a formação docente, de modo a promover não apenas o conhecimento, mas, especialmente, a utilização fundamentada dos pressupostos e questões epistemológicas que permeiam os conceitos. (SILVA, ROSSATO e OLIVEIRA, 2013, p. 459-460)

Pensar em uma formação docente que considere as questões gênero e sexualidade é “fundamental e irrenunciável” (p. 460), pois são questões que estão presentes não só na escola, mas, em todos os espaços sociais.

É, portanto, mais que oportuno e urgente, pensar, propor e “buscar para o campo de formação docente a discussão sobre os modos pelos quais os conhecimentos e as verdades sobre temas como sexo, gênero e raça – entre outros – têm sido estabelecidos e mobilizados em nosso trabalho”. (p. 461)

Dessa forma, consideramos que esse movimento implica aos docentes e a sua prática, se posicionar, colocando a sua atuação em favor de uma prática que valorize e respeite as/os estudantes em sua individualidade, no direito de ser e existir no espaço escolar e na sociedade.

Pensar e desenvolver uma formação profissional que visa forjar a invenção de novas práticas discursivas em torno da diversidade implica em pensar tanto as teorias e os campos de saber propícios a essa formação, quanto considerar a subjetividade do(a) profissional envolvido em tal empreitada nos espaços educativos e nas políticas públicas de forma geral. (DINIZ, NOGUEIRA, VIANA, 2010, p. 2)

Favorecendo assim, a construção de uma sociedade que esteja aberta a discussão acerca da representatividade de uma parcela da população, que existe e está construindo a sua identidade. Parece-nos que essa é a identidade docente que precisa ser construída e formada de forma sistemática, compreendendo ser esse o modelo de docente e escola que buscamos.

As temáticas de Gênero e Sexualidade, ao se fazerem presentes na sociedade e nos ambientes escolares, deveriam, necessariamente, fazer parte do processo de formação de professoras/es, uma vez que professoras/es exercem papel fundamental na promoção ao respeito à diversidade humana, mediando situações de preconceitos que podem emergir em salas de aula. Desse modo, as questões envolvendo Gênero e Sexualidade, mesmo quando não trabalhadas de modo evidente no planejamento, surgem no contexto da sala de aula, seja por meio de dúvidas, curiosidades ou até mesmo de preconceitos (velados e não velados). Portanto, salientamos a importância de uma formação inicial docente que possibilite a/ao professora/or um aprendizado de modo significativo, reflexivo, democrático e respeitoso, para que, assim, possam exercer um trabalho em sala de aula que respeite a individualidade e a Identidade de Gênero e Sexual de cada aluna/o. (SOUZA, 2018, p. 54-55)

Consideramos ainda que, “nossa formação precisa contemplar tal realidade, e para tanto é urgente que outras práticas discursivas sejam colocadas em evidência nos currículos” (p. 461), saberes outros, carecem ser constituídos, construídos e evidenciados, fazendo com que a atuação docente possa contribuir cada vez mais para a construção da realidade social em que a escola está inserida.

Acreditamos que um investimento sistemático deve ser feito para evitar preconceitos, normatizações e todo tipo de ação que implique estabelecer modelos como certos ou errados, retificando, assim, os regimes de desigualdade na escola. E o investimento começaria em pensar sobre práticas problematizadoras das verdades, únicas e hegemônicas, construídas ao longo de tantos séculos sobre práticas de exercício de poder. (p. 461)

Sendo as(os) docentes os atores responsáveis pela mediação de saberes, estes precisam estar sempre atualizados para o enfrentamento das mudanças sociais e culturais pelas quais toda a sociedade passa, compreendendo que a escola não fica fora dessas mudanças, ao contrário disso, o espaço escolar é um dos principais espaços de mudanças, tendo em vista o seu caráter formativo e instrutivo. É, portanto, necessário compreender que,

Por outro lado, a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua (Hargreaves, 1991). Os modelos profissionais de formação de professores devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis: "(1) contexto ocupacional; (2) natureza do papel profissional; (3) competência profissional; (4) saber profissional; (5) natureza da aprendizagem profissional; (6) currículo e pedagogia" (Elliott, 1991, p. 310). Parece evidente que, tanto as Universidades como as escolas, são incapazes isoladamente de responder a estas necessidades. (NOVOA, 1995, p. 26)

Para compreendermos as dificuldades sobre formação continuada de professores considerando a interface de gênero e sexualidade é preciso considerar as poucas iniciativas e/ou estudos realizados nessa direção.

Ramos (2016), nos aponta como referência Santos (2011), um dos poucos trabalhos realizados, tendo como foco os saberes docentes nesse campo.

A autora investigou qual a origem e significado dos saberes docentes acerca da sexualidade e buscou compreender como têm sido as práticas pedagógicas diante de manifestações da sexualidade de crianças e adolescentes. Tendo como sujeitos de sua pesquisa um grupo heterogêneo, professoras que participaram de um curso de pós-graduação Lato Sensu que fizeram uma disciplina intitulada Orientação Sexual na Educação; profissionais da educação que participaram de um curso de Pós Graduação da Universidade de Lisboa; e professoras que atuam na formação inicial e/ou continuada. (p. 24)

Nesse contexto, observamos que a prática docente e os saberes pedagógicos utilizados para lidar com as questões de gênero e sexualidade dentro da sala de aula, não foram construídos dentro da formação, mas, a partir da sensibilidade desses docentes.

Santos (2011) observou que a sensibilidade e a intuição foram marcas centrais nos discursos dos professores e que são principalmente esses saberes que têm guiado suas práticas pedagógicas, considerando que alegaram que os conteúdos e discussões realizados nos espaços de formações não foram suficientes frente a algumas situações do cotidiano que envolviam a sexualidade. Nesse contexto, pode-se perceber que nenhum curso de formação, seja inicial ou continuada, conseguirá dar conta da efemeridade, imprevisibilidade, dinamicidade, incerteza, complexidade, enfim, do intempestivo que é o vivido no cotidiano das escolas. (RAMOS, 2016, p. 24-25)

Por isso, as(os) docentes precisam estar atualizados e aptos a enfrentarem as mudanças socioculturais. O grande desafio que as(os) docentes enfrentam na sua prática é a falta de formação inicial e discussão voltadas para os temas de gênero e sexualidade.

A falta de discussão dos temas de Gênero e Sexualidade nos cursos de Licenciatura contribui para o despreparo dessa/e profissional, que terá de lidar com esses temas em seu cotidiano escolar. O que, por sua vez, acarreta os silenciamentos que ocorrem nas práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, Felipe (2009) destaca que muitas/os professoras/es não se sentem preparadas/os, tranquilas/os e maduras/os profissionalmente para discutir esses temas. (SOUZA, 2018, p.71)

Os desafios para a formação docente perpassam a questão da universidade e dos cursos de formação inicial, sendo:

A falta de espaço na formação continuada, de forma sistematizada sobre a temática; observam que os poucos momentos de formação organizados pelas unidades educativas e/ou Secretarias de Educação não proporcionam a participação de todos os professores; A falta de assessoramento às suas práticas pedagógicas voltadas às questões da sexualidade; Uma preocupação

excessiva com a reação de pais e mães no que tange às manifestações da sexualidade por parte dos alunos e/ou às suas intervenções pedagógicas diante de tais manifestações; A ausência atuante da equipe pedagógica nas unidades educativas com relação à temática. (SANTOS apud RAMOS, 2016, p. 24)

Diante desse cenário de formação e desafios, nos deparamos com os mais diversos grupos sociais dentro da escola. Lidar com esta diversidade é considerado nas políticas de formação como “temas transversais”. Sobre isso, Souza (2018) considera:

Ao nos depararmos com essa reflexão, a respeito da transversalidade das temáticas de Gênero e Sexualidade, e da necessidade de uma comunicação entre as disciplinas, vemos que na prática isso pouco acontece. A formação para os temas transversais, em específico os de Gênero e Sexualidade, deveria se fazer presente nos cursos de formação inicial de professoras/es, mas será que essas discussões estão sendo realizadas na prática? As Instituições de Ensino Superior (IES) estão refletindo esses temas com suas/seus alunas/os? Em quais cursos essas discussões ocorrem? Ou estão apenas mediando conteúdos científicos, sem fazer quaisquer reflexões ou relações com os contextos sociais? (SOUZA, 2018, p. 71-72)

É nesse cenário que a formação inicial e continuada se apresenta e se compreende como recurso fundamental para o aperfeiçoamento profissional, deve-se pensar essa formação fomentando a criação de novas alternativas e pensar ainda o “aperfeiçoamento aos professores, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais”.

Quanto a isso, a autora considera que:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania. Escrever sobre a formação de professores nos convida a reviver inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. (FELDMANN apud SANTANA, 2016, p. 40)

Pensar essa formação no contexto brasileiro tem sido o desafio de muitos estudiosos nesse campo. Esse pensar, tem exigido destes uma perspectiva para além do campo conceitual e formativo, mas, e, sobretudo, compreender que a formação docente é um processo contínuo, relacional e contextual. Um movimento de desterritorialização.

A desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona ou destrói um território, ou seja, é uma saída de território, é a “operação da linha de fuga”. É por meio deste processo que se produz um movimento que desloca valores, normas e “verdades” que os professores possuíam até o momento. No que se refere à sexualidade e ao gênero, desestabiliza processos de normalização,

segregação, classificação e leva ao questionamento das identidades. (RAMOS, 2016, p. 49)

Para tanto, ressaltamos a importância de uma formação que compreenda as dimensões sociais, culturais e individuais das(os) docentes, mediante uma perspectiva crítica e reflexiva. Uma saída dos territórios normativos historicamente constituídos, aqui nos referimos ao que nos apontam Diniz, Nogueira, Miranda: (2010).

As autoras desvelam que a escola foi constituída historicamente como um ambiente de repressão dos desejos e disciplinamento dos corpos exigindo determinada moral, estética e comportamento, expressos na arquitetura escolar, no seu mobiliário, na organização dos espaços e suas práticas de vigilância tornando dóceis e produtivos tanto os corpos de estudantes quanto de professores(as), evidenciando que a vivência da sexualidade não é permitida na escola, apesar de estar presente lá nos sujeitos que nela transitam. (Diniz, Nogueira, Miranda, 2010, p. 2)

Formação essa que possibilite ao docente uma atuação que também compreenda o seu aluno em suas mais diversas dimensões. E que possamos então a partir dessa compreensão, construir novas práticas e saberes que contribuam para uma educação que seja de tudo “libertadora”.

A escola não permanece neutra frente a esse debate, pois a emergência de novos atores sociais provoca questões para a escola e a formação de professores. O que temos constatado nos discursos dos profissionais da educação é que a formação inicial que receberam nos cursos de graduação não suprem a necessidade real em torno das questões que perpassam as diferenças, estas silenciadas nos conteúdos disciplinares da formação desses profissionais. (Diniz, Nogueira, Miranda, 2010, p. 2)

Como pudemos ver, há uma necessidade, reconhecida por parte de muitos docentes, para discussões e reflexões a respeito de Gênero e Sexualidade na formação e no contexto escolar.

Entretanto, uma parcela da sociedade, docentes e pais recusa que tais temas façam parte do contexto e prática escolar, o que inviabiliza, em alguns momentos, movimentos políticos e sociais na aplicação de políticas públicas para reduzir a discriminação e as violências no ambiente escolar.

Desse modo, as(os) docentes devem cobrar as formações e discussões sobre gênero e sexualidade dentro da escola, devem se apropriar das políticas de formação voltadas para a temática e cobrar ainda nos cursos de licenciaturas que a temática seja inserida no currículo.

Pensar e desenvolver uma formação profissional que visa forjar a invenção de novas práticas discursivas em torno da diversidade implica em pensar

tanto as teorias e os campos de saber propícios a essa formação, quanto considerar a subjetividade do\ a profissional envolvido em tal empreitada nos espaços educativos e nas políticas públicas de forma geral. (Diniz, Nogueira, Miranda, 2010, p. 2)

Afinal, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Freire (1991, p. 58)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos discutir as influências da formação inicial e continuada de docentes e suas representações quanto a construção da identidade e das práticas destes em sala de aula.

Reafirmo a minha compreensão de formação docente dizendo aqui que o humano precisa ser "re-humanizado", conhecer seus direitos, ter a capacidade de desenvolver aspectos sociais da vida cidadã, conquistar referências que lhes faça compreender o sentido de respeito mútuo, especialmente e mais fortemente entre aquelas que são consideradas minorias sociais.

A escola, enquanto espaço formativo precisa compreender que a sociedade não é estática, ao contrário, ela é dinâmica, caminha a passos largos e está em constante transformação histórica e que os processos educacionais carecem ser ancorados em uma teoria de educação que privilegie a prática social com ações concretas e eficazes. Uma prática dialógica e de reconhecimentos de que podemos e devemos combater a desigualdade social, racial, de gênero, cultural e simbólica que ainda permeia o ensino brasileiro.

Nessa perspectiva, o processo deve ser iniciado por mudanças nas políticas de formação de docentes, onde os valores sociais que se mostrem conservadores sejam enfrentados e confrontados de forma a produzir novos paradigmas. É provável que esse processo permita a não reprodução de quaisquer tipos de violência ou preconceitos, que não normalize quaisquer situações de desrespeito dentro da escola.

Desse modo, promover situações de formação num contexto em que o espaço escolar esteja em sintonia com o respeito às diferenças e a diversidade, são mudanças

que começam pela superfície, mas que serão capazes de afetar profundamente as estruturas sociais a partir do espaço escolar.

Compreender que as vivências no espaço escolar, social, e cultural definitivamente não podem ser permeados por rotulações e imposições ideológicas, simbólicas e estereotipadas e que, o enfrentamento a essas situações sejam o debate central nas formações e na prática docente.

É urgente a ampliação desses espaços de discussão em torno das relações de gênero e sexualidade e dos preconceitos velados no seio da sociedade, para isso, o aprendizado para a liberdade humana deve ser mais fortemente discutido na escola, para, a partir desta, modificarmos a sociedade como um todo.

Nesse sentido, acreditamos que por meio de novos processos metodológicos e formativos, possamos construir um ambiente escolar seguro e diverso onde se discuta gênero e sexualidade em tabus ou preconceitos. A formação e a atuação docente, nesse contexto, podem construir estratégias que possibilitem instituir as condições sociais favoráveis, em suas representações, para a democratização e a transformação da sociedade a partir das relações de respeito construídas e constituídas na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gto8-2691-int.pdf>.

ALBINO, Ângela Cristina Alves e SILVA, Andréia Ferreira da - Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>.

NCC <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211noticias/218175739/72141formacao-de-professores-sera-norteadas-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164> - Acesso em 20/09/2019

CASTRO, M.G., Gênero e Raça: desafios à escola. In: SANTANA, M.O. (Org) Lei 10.639/03 – educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Pasta de Texto da Professora e do Professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

CASTRO, Roney Polato de. Revista Periódicus 2ª edição novembro 2014 - abril 2015 - <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12881/9192>

DINIZ, Margareth. NOGUEIRA, Paulo Henrique Q. MIRANDA, Shirley Aparecida - GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A

DIVERSIDADE: POSSÍVEIS DESLOCAMENTOS. Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em - Microsoft Word - 1278340688_ARQUIVO_fg9textocompletomodelo.doc (dype.com.br).

FERREIRA, Luciana. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm - Acesso em 20/09/2019.

NÓVOA, Antonio. Coleção Ciências da Educação – Profissão Professor/Antonio Nóvoa (org) – 2 Ed. – Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido/ Saberes pedagógicos e atividade docente (org.) – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTANA. Terezinha. Formação continuada de professores: práticas de ensino e transposição didática/ Terezinha Santana, Neide Noffs. – 1. ed.- Curitiba: Appris, 2016.

SILVA. Sonilda Aparecida de Fátima; CARMO, Carmem Sandra Ribeiro do; ROLIM, Neuli. Fundamento Legal e Princípios da Educação Nacional. Rede e-Tec Brasil, 2013.

SOUZA. Jesus Maria. Educação: textos de intervenção – Portugal: O Liberal Ltda, 2004.