

Gênero e Diversidade na Escola:

reflexões acerca da formação continuada
sobre assuntos da diversidade sexual

Célia Regina Rossi¹
Carla Ariela Vilaronga²
Osmar Arruda Garcia³
Maria Teresa Oliveira Lima⁴

Resumo

Este artigo objetiva problematizar relatos dos/as professores/as dos anos iniciais da escola pública, no âmbito da formação no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), quanto aos preconceitos de gênero e diversidade sexual. O curso foi oferecido em 2009 e 2010, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em convênio com a Universidade Estadual Paulista (Unesp). No Estado de São Paulo, os polos de formação foram distribuídos em nove municípios. O curso GDE se inseriu na modalidade de formação continuada de professores/as da Educação Básica de escolas públicas, de forma semipresencial, e foi dividido em cinco módulos temáticos: diversidade, gênero, sexualidade e orientação sexual, raça/etnia. Neste artigo apresentamos as análises dos memoriais escritos pelos/as professores/as participantes do 1º curso GDE, do polo de Jaú, interior do Estado de São Paulo, que apontam o aprendizado vivenciado no curso. Obtiveram-se relatos sobre conflitos resultantes da dissonância das crenças pessoais e das responsabilidades profissionais; o envolvimento da história de vida dos/as professores/as em sua atuação escolar (subjetividades); a transposição de equívocos conceituais construídos fora da escola para dentro, entre outros aspectos. Foi

¹ Professora doutora. do Departamento de Educação, área Psicologia – IB – Unesp – Rio Claro, SP. Coordenadora do GSEXs. celiarr@rc.unesp.br

² Doutoranda em Educação Especial – UFSCar – São Carlos, SP. Pedagoga do Departamento de Educação Especial – UFSCar – São Carlos, SP. crios@ufscar.br

³ Professora de Educação Básica I – Prefeitura de Rio Claro – Mestrando em Educação. Linha de pesquisa Sociologia da Educação. Faculdade de Educação. USP – SP. osmarag@terra.com.br

⁴ Doutoranda em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação – Unesp – Rio Claro, SP. Psicóloga do Colégio Vera Cruz. teresa.olima@terra.com.br

possível perceber que o curso conseguiu desestabilizar esses/as professores/as, com questionamentos de algumas certezas. Foi explicitada pelo grupo participante a dificuldade em mudar e transformar conceitos e preconceitos sobre diversidade sexual e gênero. O curso possibilitou aos educadores/as entrar em contato com questões contemporâneas, refletir sobre suas posturas e concepções de educação, o que poderá contribuir para transformar suas práticas na escola, possibilitando novos olhares sobre a questão da sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Formação docente. Diversidade sexual. Preconceito.

GENDER AND DIVERSITY IN SCHOOL: Reflections on the Continuing Education on Matters of Sexual Diversity

Abstract

This article aims to discuss reports brought by the teacher the early years of public school in the training course in Gender and Diversity in School (GDS), with regard to the prejudices of gender and sexual diversity. The GDS training course was offered in 2009 and 2010, by the Open University of Brazil (UAB), in cooperation agreement with the Universidade Estadual Paulista (Unesp). In São Paulo the training centers were distributed in 09 municipalities. The course GDS was inserted in the modality teacher continuing education elementary education from the public schools, in the semipresencial way, and it was divided into five thematic modules: diversity, gender, sexuality and sexual orientation, race / ethnicity. In this article, we present the analysis of the memorials written by / the teacher / participants of the 1st GDE course, polo Jau, in the state of São Paulo, that link the learning which was experienced in the course. Were obtained reports about conflicts arising from the dissonance of personal beliefs and professional responsibilities; involvement of the life's history of the teacher in his performance in the school (subjectivities); transposition of conceptual errors built out of school, between other aspects. It could be observed that the course has destabilized these teachers with some questions about their certainties. The difficulty in changing and transforming concepts and prejudices about sexual and gender diversity was clarified during the course. The course enabled the educators the contact with contemporary questions, reflect on their attitudes and conceptions of education, which can help to transform their practices in school, providing new perspectives on the issue of sexuality.

Keywords: Sexuality. Gender. Teacher Training. Sexual Diversity.

O Conceito de Gênero

O movimento feminista iniciou suas mobilizações nos EUA com discussões, questionamentos e problematizações sobre a relação desigual estabelecida entre homens e mulheres. Inúmeras discussões, passeatas, panfletagens, movimentos de resistência e luta por condições mais igualitárias eclodiram nos anos 70, com o início do processo de emancipação das mulheres (Grossi; Heilborn, 1998).

Diferentes áreas do conhecimento como História, Sociologia, Psicologia e Antropologia foram afetadas por estas novas posições e se juntaram ao movimento das mulheres. Desta forma o movimento “ganhou” voz, por meio de pesquisas, publicações, reivindicações aos governos, criando novos espaços para as mulheres dentro das mais variadas esferas da sociedade, o que fez com que não só sua visão, mas também sua atuação se transformasse.

Na década de 80, uma nova onda do movimento feminista se faz presente, incluindo discussões acerca dos conceitos de raça/etnia, classe, religião, gênero, educação sexual. Estes questionamentos extrapolavam os diferentes espaços informais de discussão e passaram a ocorrer com maior frequência e desta forma começaram a “ganhar espaço e força” nas políticas públicas educacionais de muitos países (Kaplan, 1992).

O movimento feminista, neste momento histórico, passa a ter duas vertentes de pensamentos: igualdade *versus* diferença. Para Scott (1995), o antônimo de igualdade é a desigualdade, não a diferença; e da diferença é a semelhança, não a igualdade. O movimento que busca a igualdade vai em direção de mesmas oportunidades e direitos, nas várias áreas da sociedade. Já o movimento feminista da diferença busca um ser feminino, essencialista, como se houvesse uma única identidade feminina. Em entrevista para Grossi e Heilborn (1998), Scott afirma que não crê em uma essência das mulheres e sim que exista uma subjetividade criada para as mulheres em um determinado contexto histórico, cultural e político.

Scott (1995) enfatiza que não se pode ter uma posição dicotômica, porque tanto a igualdade quanto a diferença são importantes para mostrar que a noção política de igualdade pressupõe a diferença. O que é relevante no movimento feminino, entre todas as suas lutas, é que ele aponta que cada sujeito aprende a ser homem ou mulher, dependendo do tempo, da política, da economia e da história de cada sociedade.

O Brasil também foi afetado pelo movimento feminista do fim dos anos 70, que rejeitava o determinismo biológico para tratar de sexo ou de diferença sexual, possibilitando outra maneira de olhar homens e mulheres, a partir de um novo conceito: a identidade de gênero, uma construção social. A partir dessa nova concepção estudiosos/as, pesquisadores/as e líderes do governo passaram a disparar estratégias para a sociedade conhecer, entender, problematizar e respeitar as minorias culturais, inclusive as de gênero, bem como percebê-las e respeitá-las nas várias instituições sociais, dentre as quais a instituição escolar.

O primeiro documento oficial que abriu possibilidades para essas temáticas serem levadas à escola foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997). Estes ainda estavam “recheados” de concepções biologizantes, naturalizantes e normativas tanto da sexualidade quanto das relações de gênero. Os PCNs excluíram uma problematização adequada acerca da diversidade sexual, embora tenham dado o primeiro impulso para os avanços na discussão e apresentação da temática da sexualidade.

Os PCNs foram criados para atender à demanda que chegava ao país, propondo a revisão de práticas educacionais descontextualizadas, aprendizagens pouco significativas, mas não apontaram para discussões profundas e críticas, como a questão de relações de gênero. Quando o fazem, é dentro de uma abordagem biológica (Altmann, 2001).

Com o movimento feminista, o respaldo de novas legislações e incentivos, o coletivo de mulheres começa a se fortalecer e passa a cobrar ações do governo, da sociedade, do coletivo. Os movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros – LGBT – ganham maior visibilidade e a temática começa a entrar

na escola, ainda que sorrateiramente. Enfim, a sexualidade ganha um espaço no contexto escolar, embora muitas vezes de maneira equivocada e resistente, e atinge lentamente a todos/as, multiplicando sua ação tanto no espaço escolar quanto para além dos muros da escola.

Uma das iniciativas do governo federal do Brasil, uma vez que é signatário de inúmeras declarações internacionais que apoiam políticas públicas da diversidade, foi a democratização da questão de gênero e diversidade sexual nas suas políticas públicas. Apoiado pelas lutas dos movimentos feministas e sociais de mulheres, bem como de outras minorias, negros, homossexuais, etc., inicia-se assim, a incorporação destas temáticas na agenda política de vários Ministérios Públicos brasileiros, inclusive com a criação da Secretaria de Política para as Mulheres – SPM – que tem como incumbência estabelecer parcerias com outras instâncias governamentais, a fim de enfrentar outras desigualdades sociais, étnicas, sexuais e dos deficientes.

A educação sexual

A escola ainda hoje resiste à inserção de discussões frequentes sobre a diversidade sexual em seu cotidiano e currículo formal. Sobre isso Camargo e Ribeiro (2003) destacam que a escola vê nesta temática “algo inapropriado, para os/as educandos/as, alguns educadores/as e também familiares, que consideram que a discussão dessa temática na escola estimularia precocemente a descoberta da sexualidade em crianças e adolescentes”. O fato é que a escola pode desempenhar um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, uma vez que, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades das mais diversificadas, de gênero, raça/etnia, constituindo-se em um espaço generificado (Louro, 2008).

Ainda que a discussão sobre orientação sexual⁵ seja contemplada nos PCNs (Brasil, 1997) como um dos temas transversais, garantindo sua inserção nos currículos escolares, como referido anteriormente, isso não ocorre em todos os contextos escolares. Essa problemática vai ao encontro das ideias expostas por Foucault (1988), nas quais o autor defende que, desde o século 19, apenas algumas pessoas são autorizadas a falar da sexualidade, sempre com uma abordagem que é permeada por um discurso normatizante da sexualidade. Assim, a Igreja ao falar do tema exigia sua confissão, tratando-o como pecado ou desvio à norma; a Medicina tratava a sexualidade também pelo viés dos desvios, considerando suas diferentes práticas como doenças; a Justiça, por sua vez, punia os desvios de conduta da norma como crime, e a Pedagogia, contribuía com práticas e métodos que visavam ao disciplinamento dos corpos na escola.

Foucault (1988) ressalta que passamos de uma sociedade em que os códigos eram frouxos e as práticas indiscriminadas, para uma sociedade em que o controle se dá de forma discursiva generalizada. Sendo assim, é necessário situar a escola na construção de um projeto político-pedagógico histórico e cultural, com um ideal democrático que reflita, ao mesmo tempo, a complexa diversidade de grupos, etnias, gêneros, como também os processos de afirmação de identidades, valores, vivências e cultura. Desta maneira, vislumbramos a instituição escolar demarcada não só por relações de perda, exclusão, preconceitos e discriminações, como por afirmações (Arroyo, 1996).

Esse posicionamento aponta para a necessidade da reflexão sobre a complexa diversidade de grupos presentes no cotidiano (escolar e também social) e a não restrição de abordagem do tema as suas características biológicas, muitas vezes equivocadas. Temos, entretanto, de observar outro fator: professores/as, funcionários/as, famílias não têm recebido formação para trabalhar com a temática da sexualidade e diversidade de forma adequada. Essa falha na formação está presente tanto na Graduação quanto na formação

⁵ Orientação sexual é entendida nos PCNs como a educação sexual sistematizada e não como a orientação do desejo sexual.

continuada dos/as professores/as no Brasil. Na formação inicial, quando estes temas são tratados, normalmente ficam restritos às disciplinas de Psicologia da Educação, e são incluídos no currículo muito mais por uma opção do/a professor/a responsável pela disciplina do que pela ementa do curso (Souza; Dinis, 2010).

Na formação continuada, nos últimos anos temos visto algumas formações, ainda que incipientes e isoladas, que com certeza ajudam na política do movimento LGBT: “discutir a sexualidade e as relações de gênero nas escolas para que diminuam os preconceitos, a violência e para que os jovens possam conhecer, entender, e respeitar as diferenças”.

Graças às diferentes pressões sofridas por segmentos da sociedade, o Ministério da Educação buscou alternativas de formação para professores/as da Educação Básica das escolas públicas do Brasil, objetivando a diminuição ou extinção destes estigmas e para a minimização do sexismo, preconceito, violência e construção do respeito a todos e todas, independente da sua etnia, credo, orientação sexual e classe social.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi –, a partir do ano de 2006 adotou outras formas de problematizar a temática da diversidade sexual e relações de gênero, juntamente com as: SPM, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir –, o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – Clam – e o British Council.

A Secadi, por meio de edital, estabeleceu parcerias e convênios com universidades brasileiras para a formação continuada de professores/as da Educação Básica pública. Nesse contexto, surgiu o curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE –, que iniciou seus trabalhos em 2006, primeiramente com um projeto-piloto no estado do Rio de Janeiro, depois com o estabelecimento de convênios com várias instituições de ensino público superior do país (Grösz, 2008).

Possibilidades de Formação Continuada dentro das contingências geográficas do país

O GDE foi um curso inserido na modalidade de formação continuada de professores/as da Educação Básica de escolas públicas do país, e tratou das temáticas de sexualidade, diversidade, gênero, raça/etnia. Esse curso lançou-se com o objetivo de que

professores/as e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da educação e cultura de respeito à garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja apenas um instrumento de reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira (Pereira; Rohden et al., 2007).

O GDE, por ocorrer a distância ou de forma semipresencial (dependendo da proposta da universidade que realizou a formação), possibilitou, também, a formação concomitante de um grupo grande de professores/as da Educação Básica em Tecnologias de Informação e Comunicação – Tics –, uma vez que o curso ocorria prioritariamente via plataforma Moodle. O uso desta tecnologia, da formação a distancia, é fundamental em um país como o Brasil, no qual as distâncias são enormes e as diferenças regionais também. Os locais em que inexistem Centros de Formação das Universidades, devido às contingências geográficas/políticas e sociais do país, puderam ser contemplados a partir do uso da plataforma. Esta é uma alternativa que fascina, tanto pelo contato com as Tecnologias de Informação e Comunicação – Tics –, ao alcance da maioria dos professores/as, como pela temática abordada, atual, legítima e também causadora de estranhamento.

O curso analisado neste artigo foi oferecido pela Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Rio Claro – Departamento de Educação, na modalidade semipresencial. O curso formou cerca de 1.080 profissionais da Educação Básica da rede estadual de educação do Estado de São Paulo e das

redes municipais de educação da região de Botucatu, São José do Rio Preto, Araras, Jaú, Santa Isabel, Matão, Viradouro, Votuporanga e Guaíra, municípios do Estado de São Paulo, nos anos de 2009 e 2010. O convênio foi firmado por 12 meses, com acompanhamento de uma equipe selecionada pela Universidade formada por: coordenação geral, coordenação de tutoria, tutores/as, professores/as doutores pesquisadores.

O curso utilizou um material de apoio, organizado pelo Clam em cinco módulos: Diversidade, Relações de Gênero, Sexualidade, Raça/Etnia e Avaliação. É interessante destacar que cada equipe de tutores/as trabalhou com uma média de 30 cursistas – professores/as por polo, sendo que a maioria dos polos contou com a participação de 60 cursistas – professores/as – que realizaram as atividades divididos em dois grupos de 30 participantes que foram acompanhados por um tutor/a presencial e um tutor/a a distância.

Caminhos da pesquisa

Para as análises desse artigo selecionamos o polo de Jaú, diante dos 9 polos vinculados à Unesp em convênio com a Universidade Aberta do Brasil – UAB. A escolha de apenas um polo se deu por entendermos que as histórias, culturas e demandas são singulares a cada contexto, assim, caberá a outras pesquisas analisar as demandas, crenças, valores, bem como a construção social, histórica, moral, religiosa e educacional de cada município/polo. A pesquisa aqui apresentada buscou analisar o curso no que respeita aos avanços e desafios que uma formação deste tipo fornece.

A escrita dos/as professores/as analisada refere-se aos dois cursos de formação do GDE oferecidos entre os anos de 2009 e 2010, para aproximadamente 120 professores/as. A duração do programa de formação foi aproximadamente quatro meses, com carga horária de 200 horas; os módulos eram ministrados por docentes doutores ligados a universidades públicas do país com conheci-

mento de pesquisas nas áreas de cada módulo e as atividades acompanhadas por tutores presenciais e a distancia supervisionados pela coordenação de tutores e do curso.

Uma das propostas do material impresso elaborado para o GDE e da própria formação foi a confecção, pelos participantes, de um memorial das atividades e reflexões realizadas no decorrer do curso. Nesse memorial o/a professor/a deveria elaborar uma narrativa de sua própria experiência baseada nos seus “diários” escritos durante o curso (entregues para os tutores/as – um por módulo). Os/as professores/as foram convidados a fazer uma narrativa livre, espontânea, de cunho pessoal que retratasse seu percurso, de no máximo três páginas, como uma das atividades finais.

A pesquisa se constituiu dentro de uma abordagem qualitativa. Para tal foram selecionados trechos dos memoriais dos/as professores/as envolvidos/as nas duas formações. Desses trechos foram subtraídos o que os/as professores/as traziam sobre preconceito e homofobia para ser analisado. Os referenciais teóricos estudados e elencados para compor este artigo puderam elucidar, instigar, responder algumas questões que contribuíram para as diferentes análises feitas.

Preconceito, homofobia e formação profissional no discurso dos/as professores/as

É certo que a pós-modernidade tem se apresentado a partir de conceitos como: multiculturalismo, pluralidade, diversidade, identidade, diferença, possibilitando à escola a inclusão de novos saberes, discursos, práticas e valores, em que **grupos que diferem entre si possam se relacionar dentro de uma perspectiva histórica, social e política, enriquecendo a história de cada um de seus membros.**

A possibilidade de se promover, por meio do GDE, o respeito pela alteridade nas relações dos/as professores/as e alunos/as e destes/as entre si e também de envolver outros sujeitos participantes da escola pode ser a oportunidade de reconhecer que a escola possui elementos próprios, mas está imersa numa instância maior, a comunidade, que também se caracteriza pela diversidade (Rossi et al., 2006).

A proposta de os/as professores/as escreverem sobre sua trajetória de formação continuada em forma de memorial, nos moldes apontados anteriormente, forneceu importantes relatos, dos quais trechos significativos e relevantes serão analisados a seguir.

Prática docente

Os desafios contemporâneos de lidar com a diversidade no cotidiano escolar impõe aos/as professores/as uma aproximação com temáticas diversas que se relacionam direta ou indiretamente com as sexualidades, a administração de conflitos, a violência escolar, ou ao que se comenta muito atualmente, o chamado *bullying*.

“A escola é uma das instituições encarregadas de transmitir cultura e formas de comportamento aceitas pela sociedade, mas pode ser também um espaço para questionar, e colocar em desafios, esses comportamentos” (Camargo; Ribeiro, 2003, p. 74, tradução nossa). Esses desafios exigem mudanças nas práticas docentes a fim de promover o debate sobre igualdade e desigualdade no que diz respeito ao caráter relacional entre os sexos e a diversidade em geral. O excerto a seguir corrobora com essas afirmações:

A diversidade impõe um desafio no trabalho do professor como a criação de espaço onde todos possam dialogar sobre as especificidades com negociações e administração dos conflitos para que crianças e adolescentes convivam o mais harmoniosamente possível, tendo igualdade de direitos e deveres. É um desafio para o professor gerenciar e trabalhar questões sobre as diversidades presentes na escola e reproduzidas ao longo da história (Professor/a 1).

Nesse sentido, o/a professor/a escreve sobre a dificuldade de trabalhar essa temática, ainda que ela/e observe que é mais fácil e proveitoso trabalhar com as crianças do que com adolescentes, como mostra o relato a seguir:

O trabalho sobre as diversidades com as crianças pequenas [...] parece ser mais fácil e proveitoso do que com adolescentes. As diferentes crenças, as diferentes histórias de vida, as diversas formas de lidar com o seu corpo, os diversos ritmos para aprender, as diversas formas de brincar, as diferenças familiares, as diferenças de valores e interesses são os temas que mais aparecem em minha sala de aula e para lidar com eles abro espaço para conversas, discussões, debates e reflexões (Professor/a 1).

Camargo e Ribeiro (2003) afirmam que trabalhar com sexualidade na escola tem sido problemático **em qualquer dos níveis de ensino. O que é interessante** perceber na escrita desse/a professor/a é o reconhecimento da necessidade de dialogar na escola, para que esses conceitos “cristalizados” possam ser desconstruídos.

Foi possível perceber por meio das problematizações feitas no decorrer do curso as temáticas: relações de gênero, diversidade sexual, raça/etnia, temas que, ao adentrarem na escola, não raramente aparecem nas discussões carregados de um caráter religioso, com viés moralista ou ainda discutidos pelo viés meramente biológico, sem considerar as questões sociais, políticas, históricas, culturais. A questão colocada pelo/a educador/a a seguir, bem como as afirmações com que ele/a responde e problematiza a questão permite-nos localizar as mudanças que o GDE pode ter proporcionado ao cursista e também aponta caminhos para que educadores/as possam repensar suas práticas no cotidiano escolar:

E nós educadores, o que fazemos? Continuamos classificando, rotulando e separando meninos e meninas em filas, brincadeiras, cor de capa de caderno, etc..., muitos estão com a venda nos olhos, anulando crianças, esquecendo que todos têm gostos, vontades, desejos, aptidões, talentos únicos, que devem ser levados em conta, e não deixados de lado para aceitar o que nós ou a escola julga ser o melhor, para formá-los e inseri-los como seres sociais. Porque não dá para continuarmos achando que as crianças são massa de manobra, ou produções em série, pois ninguém é igual a ninguém (Professor/a 55).

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que coíbe a discriminação explícita de grupos minoritários, as sociedades criaram novas formas de exibição de preconceitos; formas sutis, silenciosas, perigosas e a mídia é uma delas.

A pós-modernidade inicia-se, assim, marcada pela possibilidade de pessoas de todo mundo compartilharem imagens, sons, textos de outras culturas. Não é exagero dizer que o público mais afetado com estes compartilhamentos são crianças, jovens, adolescentes, e estes são mais vulneráveis no que se relaciona às novas tecnologias, influenciando, profundamente, as suas vidas (Feilitzen; Carlsson, 2002).

Quando iniciei o curso achava que seria mais uma capacitação, entre tantas outras, já que o tema gênero e diversidade é tratado com frequência pelos pedagogos, professoras e até mesmo pela mídia, como um assunto atual e relevante (Professora/a 58).

É relevante destacar que o GDE, para além das discussões, trabalhos, proposições e problematizações de atividades, leituras, escritas acerca de sexualidade, relações de gênero, utilizou também a discussão, o estudo e a pesquisa dos conceitos de educação sexual e mídia e a importância desta na construção de padrões, de moral, de valor, de preconceitos com relação à diversidade sexual na vida dos/as alunos/as (Feilitzen; Carlsson, 2002).

No Brasil, as diferentes mídias ditam moda, padrões, estética, constroem valores, moral, afetam a economia, a cultura, e principalmente a educação. Também “enraízam” hábitos que podem gerar preconceitos em vários aspectos da sexualidade e relações de gênero, e uma das questões mais afetadas é a da diversidade sexual. Essas diferentes questões se fazem presentes nas instituições educacionais por meio do seu currículo oculto, das relações travadas entre seus diferentes sujeitos, porém a escola tem atuado, na maioria das vezes, com a lógica do silenciamento.

Garcia e Rossi (2008) alertam que essa lógica tem subsidiado algumas escolas a se abster da discussão sobre a temática da sexualidade e relações de gênero, relegando essa problematização como responsabilidade da família, como se fosse lá o espaço a ser construída. Ou seja, negando seu papel constituinte de identidades.

As palavras do/a professor/a a seguir desvelam a dificuldade que a escola tem em proporcionar um ambiente de reflexão sobre a questão da diversidade, justificando “não ter elementos para tal”, mas relatam ao mesmo tempo a importância desta discussão na vida da comunidade escolar, mesmo que os/as alunos/as tragam de casa valores diferentes dos que irão vivenciar na escola. É relevante olhar o que se segue a essa afirmação: a ideia de que a reflexão deve ser promovida e de que o/a professor/a, por meio dela, poderá despertar desejo de mudanças, suscitar maneiras outras de olhar, entender e atuar no mundo.

Nós professores temos a função de proporcionar essa reflexão; mais ainda, de nós mesmos refletirmos sobre nossa postura frente à diversidade, sobre como agimos diante de fatos com os quais não estamos acostumados a lidar. Os alunos vêm com valores (herança cultural) de casa (família) e muitas vezes isso acaba sendo um obstáculo para outras formas de pensar. Podemos despertar neles o desejo por mudar, por uma visão diferente, sem, contudo, deixar de lado a sua forma de ver o mundo. Promover a reflexão, o encontro e o respeito pela diversidade, a consciência de que podemos conviver, apesar de nossas diferenças é papel do professor (Professor/a 19).

Ao reconhecer a importância da reflexão na escola por todos e todas, o/a professor/a pôde, com a contribuição do curso, entender a finalidade desta reflexão na vida de seus/suas alunos e alunas, uma reflexão que possibilita alterações para além da sua vida na escola.

Homofobia e discriminação

A deflagração e a conscientização de preconceitos existentes na sociedade e presentes no espaço escolar são destacadas no trecho do memorial que segue. O excerto contribui para pensarmos nas possibilidades de revisão

e transformação de pensamentos e ações da comunidade, afirmando que uma das possibilidades está na interação entre três pontas de um triângulo: família, escola e sociedade.

Eu já sei que a sociedade discrimina tudo o que não é igual ao modelo colocado como correto e não é só na cor, na sexualidade, mas também com referência à aparência, profissão e muito mais e já fomos criados com esses preconceitos. Nossa! Quanta coisa deve ser revista e transformada, mas só conseguiremos esse feito com a interação e ajuda da família e sociedade com a escola (Professor/a 5).

Vianna e Unbehaum (2004) salientam a importância da inserção do tema da orientação sexual na escola e advertem que deverá ser oferecida ao/a educando/a a possibilidade de questionar e criticar os rígidos papéis (pré)estabelecidos para homens e mulheres socialmente, construindo outros olhares sobre o outro e diminuindo assim o preconceito. O discurso a seguir estabelece diálogo com as afirmações expostas neste parágrafo.

Nunca me passou pela cabeça que tudo é uma questão sociocultural porque é tão comum dar carrinho para menino e boneca para menina, por exemplo, que fazemos sem pensar, apenas fazemos. Foi interessante e, dentro da sala de aula, passei a tomar mais cuidado ao propor uma atividade ou a orientar uma criança (embora as filas do pátio continuem organizadas com meninos e meninas separados, tá! Afinal, é algo que fazem mecanicamente, mas prometo que pensarei em algo futuramente) (Professor/a 22).

Embora os professores/as entendam a importância da temática dentro do currículo escolar, alguns não têm formação adequada para levar essa discussão para suas práticas cotidianas em sala de aula. E quando o fazem, na maioria das vezes, trazem elementos que foram buscados na sua trajetória histórica, cultural, religiosa, familiar, o que pode causar vieses que podem marcar a vida dos alunos.

Nóvoa (2009, p. 212) alerta que não dá para separarmos as dimensões pessoais e profissionais dos/as educadores/as, “ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Uma vez que, de fato, professor/a e pessoa não se separam, importa que seja realizado por esses profissionais da educação “um trabalho sobre si próprios”, “um trabalho de autorreflexão e de autoanálise”.

Realmente, nunca havia pensado em gênero procurando entender origens de preconceitos, desigualdades... a discussão foi uma “sacudida”. Isso me fez mudar muitas atitudes, principalmente na educação infantil. Eu tenho um aluno de três anos que sempre quer usar rosa para colorir suas atividades. As meninas, que são suas colegas, viviam repreendendo-o com comentários do tipo “essa cor é de menina” e o garoto desistia. Agora não, quem estimula sou eu, “essa cor é linda, vai ficar ótima para colorir sua flor”, as meninas respeitam, afinal, a professora está dizendo que é uma cor e pode ser usada tanto por meninos quanto por meninas (Professor/a 13).

O curso GDE a partir dos recortes aqui apresentados parece ter mexido com estruturas, conceitos e mesmo valores internalizados pelos/as professores/as sobre a temática da sexualidade e da diversidade sexual, que puderam ser desvelados dentro de uma perspectiva histórico-sociocultural. Grande parte dos/as professores/as, que não haviam tido acesso ao conhecimento sobre diversidade sexual em sua formação inicial, tiveram a oportunidade de, via formação continuada, conhecer, discutir, refletir e inquietar-se com a temática, como verificamos no depoimento a seguir:

Esse reconhecimento não foi algo fácil nem romântico; nem sempre o diferente nos encanta, muitas vezes ele nos assusta nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com os preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. Hoje constatei que emergiu com muito encorajamento e embasamento as diversas possibilidades de se trabalhar gênero na escola, pois a escola tem grande responsabilidade no

processo de formação de futuros cidadãos, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes (Professor/a 17).

A desconstrução da oposição binária, segundo Louro (1997), teria como consequências mais importantes a ampliação das diferentes possibilidades de masculinidade e feminilidade feita pelos/as professores/as, fazendo com que diferentes formas de expressão passem a ser concebidas como construções possíveis. Pelos excertos apresentados neste artigo, pode-se concluir que é este o movimento que o GDE provoca, possibilita a multiplicidade, as diferenças e contribui para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e estigmas.

Para Borrillo (2010, p.13), “a xenofobia, o racismo ou antisemitismo, assim como a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irredutível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos”. O mesmo autor (2010) salienta que a homofobia possui duas dimensões, uma pessoal, de natureza afetiva, em que o que se rejeita é a pessoa homossexual, e uma cultural, de natureza cognitiva, em que o que se rejeita é a homossexualidade, enquanto fenômeno psicológico e social.

Quanto ao caráter social deste tipo de preconceito, Prado e Machado (2008, p. 67) explicitam que pode ser entendido “como um dos importantes mecanismos de manutenção da hierarquização entre os grupos sociais e da legitimação da inferiorização social na história de uma sociedade, o que muitas vezes consolida-se como violência e ódio de uns sobre outros”.

Mas sinto que muitas questões são difíceis de mudar por conta da educação que recebi. O homossexualismo, por exemplo, é normal, mas não sei como reagiria se acontecesse com meu filho. Acredito que seria difícil de entender ou de aceitar, mas pode acontecer. Enfim, achei o curso muito bom porque fez com que aprendêssemos mais a olhar com outros olhos, a refletir, a discutir, embora como já disse, seja difícil mudar alguns conceitos embutidos em nossa educação. Muitas coisas ficaram pra pensar, repensar e quem sabe, até mudar minha maneira de pensar (Professor/a 4).

Apesar da inquietação instigada pelo curso, muitos/as professores/as ainda mantêm traços de um preconceito velado, construído no decorrer de séculos. Mesmo que o curso GDE tenha esclarecido que o termo *homossexualismo* não é mais usual, desde que o homossexual deixou de ser visto como portador de uma doença, esse/a professor/a ainda utilizou tal termo em seu relato por ser forte esta construção, esta relação na sua história. O/a professor/a, porém, a cada situação nova de ensino e aprendizagem em relação ao tema da diversidade sexual, da relação com o outro, com o diferente, pode compreender pelas situações e discussões promovidas pelo curso que as relações não são únicas, binárias e dicotômicas.

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, “mas homens e mulheres de várias classes, raças/etnia, religiões, idades, etc.” (Louro, 1997, p. 33), ou seja, homens e mulheres multifacetados.

Scott (1995) tece uma crítica importante à construção da ideia do antagonismo entre os sexos como algo inevitável às relações e revela como esta ideia encontra-se presente na obra de diferentes teóricos. Para este autor (1995, p.87) faz-se necessário rejeitar “o caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuína dos termos da diferença sexual”.

É fácil fugir aos olhos da sociedade quando você é o problema, o diferente, o desigual? É fácil aceitar o outro, quando o problema é o outro... Esses são os dilemas e angústias que muitos professores, profissionais do magistério, vivem hoje. Por que há tanta intolerância nas escolas? (Professor/a 9).

E o que vem a ser o outro? Como o entendemos? Como nos posicionamos perante ele? O que acontece conosco quando estamos em frente a este outro? Como entendemos o que se passa conosco na intervenção com o outro? Que hierarquia o outorgou e onde colocamos isto que se passa conosco? Que lugar tem essa relação de encontro com os outros na produção do nosso conhecimento e nosso sentido? (Almeida, 2002).

A modernidade inaugura a era de produção do “Outro”. Não se trata imediatamente de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizá-lo, tampouco de amá-lo ou odiá-lo, trata-se primeiro de produzi-lo. Pode ser que o outro, em sua alteridade radical ou em sua singularidade irreduzível, tenha-se tornado perigoso, ou insuportável, e por isso seja necessário exorcizar sua sedução. Dessa maneira, a produção e a construção do outro vêm acompanhadas da necessidade de torná-lo previsível, de analisá-lo e estudá-lo ao máximo, para controlar sua singularidade, para que o temor que desperta o desconhecido se aplaque (Baudrillard; Guillaume, 2000).

Atualmente os sujeitos possuem uma marca cultural definida e delimitada, iludem-se com o discurso “politicamente correto” de falar da diversidade, para se referir a todos aqueles que não fazem parte dos seus universos como sendo o outro. Sem distinção, respeito e entendimento do que seja este outro, o estranhamento, o reconhecimento e por fim o desvelamento do outro não surge, pelo fato de este outro não possuir a marca cultural para defini-lo, admirá-lo, entendê-lo e respeitá-lo.

“O outro como alguém a tolerar” tem dado lugar ao princípio de reconhecimento do outro como cidadão, com direitos, com possibilidades de que suas práticas religiosas e culturais sejam legitimadas. Esse reconhecimento, porém, é unilateral, sempre somos nós que devemos tolerar, ou que devemos fazer o esforço de fundar uma forma de interação que contemple a presença desse outro (Almeida, 2002).

Tolerar o outro instala uma relação social de descompromisso com “esse outro tolerado”, o que não propõe questionar as condições históricas e sociais que deram origem à emergência dos grupos constituídos como “outros a serem tolerados”. Tolerar o outro implica um tipo de relação social em que o diálogo e os conflitos estão velados. A tolerância emerge como uma palavra branda e nos exime de tomar posições, de nos responsabilizarmos por elas (Duschaztky; Skliar, 2000).

Um fato que foi marcante durante o curso foi a questão da homossexualidade, pois tivemos um caso na família, no início foi muito sofrimento para todos, pois ninguém aceitava o que estava acontecendo. Para mim, estava sendo difícil também, eu achava que não tinha preconceito, mas quando esse fato aconteceu na minha família, fiquei chocada e não sabia como usar as palavras para tratar esse assunto (Professor/a 5).

Para que as dicotomias na forma de perceber o outro sejam desconstruídas, Louro (1997, p. 31), citando Derrida, aponta para a necessidade de problematizar a “constituição de cada polo”, o que implicaria constatar que cada um “supõe e contém o outro”, sendo individualmente plural.

O curso GDE teve o objetivo de escancarar, problematizar e reconstruir a dicotomia, dando a ela outro significado, para que o/a professor/a não continue olhando todos dentro da perspectiva heteronormativa, apresentada e vinculada pelas sociedades e reproduzida dentro das escolas, contribuindo assim para a construção da homofobia, de preconceitos, que acabam por gerar a violência.

Estrutura do curso

O curso GDE, no modelo semipresencial, teve um maior alcance no que se refere ao número de professores/as que tiveram a oportunidade de discutir a temática nos municípios nos quais essa formação foi disponibilizada, constituindo-se como uma alternativa de formação para os profissionais da educação acessível ao vasto território nacional. O curso englobou também diferentes agentes de formação, com olhares, formações e histórias profissionais distintas.

Gatti (2008), em relação a esse aspecto, faz um alerta, destacando que em uma série de documentos influenciados ou publicados pelo Banco Mundial, a questão da formação de professores é tratada como prioridade e a educação continuada é valorizada por seu papel inovador.

Para Vaillant (2005), com o objetivo de melhorar a prática docente, a maioria dos programas de formação continuada estabeleceu incentivos para a prática de políticas de estabilidade profissional e de formação em serviço para os/as professores/as.

Dentre as propostas e os programas de formação de professores/as vinculados às universidades destaca-se a educação a distância como uma das políticas mais relevantes na atualidade, que tem apresentado esforços significativos tanto de investimento teórico quanto financeiro, realizados pelas universidades e pelo poder público, respectivamente.

Mesmo que possamos questionar a qualidade dessa formação, na maioria das vezes realizadas de maneira aligeirada e sem estrutura, é interessante destacar as possibilidades oferecidas por esse modelo e investir no seu aprimoramento, como podemos observar na fala do/a professor/a a seguir.

Eu gostei muito de fazer esse curso, e gostei mais ainda da interação entre nós alunas, principalmente dentro da nossa escola. Todas as manhãs nós conversávamos e discutíamos sobre os assuntos do curso e o interessante é que outras professoras que não faziam o curso participavam das conversas e várias já se interessaram em fazê-lo. [...] Outro fator que achei interessante e que me possibilitou fazer o curso é a sua modalidade semipresencial, pois não teria tempo para fazê-lo. Tenho bastante intimidade com o computador e já fiz outros cursos *on-line* que também me acrescentaram muito. Até minhas amigas que não tinham familiaridade nenhuma com o computador se saíram muito bem e tenho certeza que já estão preparadas para outro (Professor/a 7).

No trecho trazido pelo/a professor/a observa-se que, mesmo com questionamentos sobre a formação realizada pela universidade e a política da formação em massa em que ela está inserida, o crescimento da inserção das instituições de ensino superior junto aos processos de formação de professores/as das séries iniciais, e as parcerias entre universidades e poder público, têm possibilitado

que os/as professores/as desse nível de ensino estabeleçam novas relações entre temáticas diversas e avancem em seu processo de formação, em suas aprendizagens, aproximando-se mais das instituições de ensino.

Essa aproximação pode possibilitar a quebra do discurso frequente sobre os/as professores/as, como adverte Nóvoa (1999), quando afirma-se que existe uma visão dúbia sobre os profissionais da educação, que são olhados ora com desconfiança e com a cobrança pela formação deficiente e ora como a peça fundamental para a melhoria da qualidade de ensino.

Pimenta (1999) esclarece que existem três dimensões importantes a serem trabalhadas na formação de/a professores/as: a primeira relativa à experiência; a segunda ao conhecimento produzido e em produção, e a terceira aos saberes pedagógicos. Criticando a fragmentação de saberes e entendendo que a Pedagogia é uma ciência da prática educacional, a mesma autora (1999) destaca as “ilusões” que subjazem aos processos de formação dos/as professores/as.

A integração dessas dimensões na formação do/a professor/a possibilitaria “*produzir a profissão docente*” (Pimenta, 1999, p. 30). Dentro desse entendimento, essa integração está relacionada aos saberes pedagógicos, o que inclui a reflexão/pesquisa das práticas docentes e permite um vínculo importante com os projetos educativos das escolas.

Houve a participação de todos do grupo, aplicamos com as classes, cada uma contribuiu com materiais, sugestões e participações, fizemos a socialização do projeto, que com certeza todos aprenderam e o nosso objetivo principal foi alcançado, que é: valorizar e respeitar as diferenças sexuais (Professor/a 32).

A reflexão proporcionada pelo curso entrou na escola, como aponta o/a professor/a no relato anterior, mesmo que tenha ocorrido com atividades pontuais. O fato concreto é que o/a professor/a se movimentou de forma diferente nas suas práticas de sala de aula, trazendo um novo movimento ao cotidiano escolar. Acreditamos que o curso possibilitou ao grupo envolvido na formação

não somente novas aprendizagens, ensino aos professores/as, mas proporcionou um aprendizado sobre a escola, seu papel e também uma reflexão sobre a problemática da formação dos/as educadores/as.

Apesar de a universidade ter um histórico na formação de professores/as, Saviani (2009) impulsiona a reflexão sobre o modelo que era de responsabilidade da universidade e os desafios pelos quais os profissionais que nela atuam têm enfrentado. Assim, este autor (2009, p. 148-149) distingue dois modelos de formação docente:

a) *modelo dos conteúdos culturais- cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

A preocupação com a formação pedagógico-didática nunca foi significativa na história da universidade, pois, segundo a história da formação de professores/as, foi o primeiro modelo nela encontrado, enquanto o segundo modelo prevaleceu nas Escolas Normais, na formação de educadores/as primários/as (Saviani, 2009). Essa história da formação docente nas universidades anuncia que os/as professores/as universitários ainda têm um caminho a percorrer para propor formações que unam os dois modelos, principalmente no que se refere à formação continuada.

Ferreira (2008) critica o papel que a universidade vem desempenhando nos programas de formação, nos quais os/as professores/as tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados tendo como resultado uma ocultação de suas práticas e não um processo reflexivo sobre elas. Com esse curso almejou-se caminhar nessa relação, estudos teóricos perpassados por discussões, vislumbrando um espaço de troca sobre essas práticas, sem posicionamentos definitivos sobre o que é certo ou errado, e sim com a tentativa de estar mais próximo da cultura

das escolas, da realidade presente em seu cotidiano em suas práticas na sala de aula. Essa abertura também foi destacada em alguns memoriais apresentados pelos cursistas e analisados neste artigo, como o que se segue.

Na escola, eu encapava os cadernos das meninas de rosa e dos meninos de azul, fazia a fila de meninos e meninas, separava os brinquedos entre meninas e meninos, etc. Lógico, que eu fazia isso de forma inconsciente e o curso me fez perceber como isso está enraizado em nós, sendo que acabamos reproduzindo o que nos foi ensinado sem questionamentos, ou seja, de um modo mecânico. Notei, durante as discussões nos encontros semanais, que esse era um erro cometido pela maioria das professoras e isso chamou bastante minha atenção (Professor/a 48).

Outras contradições relativas ao contexto atual da formação de professores/as são apontadas por estudos como o de Melo (1999), que enfatiza a necessidade de a política de formação de professores/as sair do “chão da escola”, partir de seu cotidiano para então voltar-se ao contexto escolar. A discussão trazida pela autora é pertinente e questiona a relação de como inserir alguns temas que, embora presentes no dia a dia escolar, não estão em relevância no cotidiano dos/as professores/as, e assim passam, algumas vezes, despercebidos no espaço escolar (intencionalmente ou não).

Na minha escola somos em várias professoras fazendo o curso e como nos encontramos diariamente temos a oportunidade de comentar os temas e trocar ideias inclusive com outras professoras que não estão fazendo o curso, mas que participam da conversa por se interessar pelo assunto (Professor/a 43).

O GDE proporcionou para alguns grupos de professores/as um início de discussão sobre o assunto nas conversas cotidianas da escola. Uma formação que envolve quebra de preconceito, revisar valores e posturas não é realizada apenas em poucos meses de trabalho, seja de forma presencial, semipresencial ou a distância. Qual seria então o caminho para que essas discussões e questionamentos entrassem e continuassem presentes no espaço escolar? Qual seria o

papel da universidade neste processo? São questões que este artigo abre para reflexão de futuras pesquisas, que possam indagar mais sobre o papel da universidade como formadora dos profissionais da escola, da educação.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar elementos da temática da sexualidade e relações de gênero, a partir do curso GDE, para que esses tivessem forma, cor, cheiro, aroma, enfim, todas as representações sociais que giram em torno da sexualidade nas várias instâncias da sociedade. Buscou-se no artigo ter como foco não somente a voz dos/as professores/as sobre a temática, mas também a intervenção e atuação da universidade sobre o tema.

A educação sexual é uma temática social urgente, ela ocorre por meio de um trabalho constante, durante toda a vida dos seres humanos e que começa na relação com a família e posteriormente continua por toda a seriação escolar, contínua, sistemática e crítica, para que os jovens tenham a oportunidade de ressignificar de maneira crítica e autônoma as diferentes questões com as quais se deparam no desenrolar de sua vida.

O curso GDE trouxe aos professores/as a possibilidade de discutir a sexualidade, as relações de gênero, a diversidade, o conceito de raça/etnia para além da inserção nas diferentes aulas, ultrapassando o território escolar.

Baseado nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), desenvolvidas por meio de um trabalho semipresencial, o curso é uma das alternativas de formação atual, sendo necessário pensar em uma política pública, pautada em propostas que discutam a temática a partir do “chão da escola”, e que tratem das demandas das escolas e das reais dificuldades que os/as professores/as enfrentam diariamente.

É interessante destacar que cursos nesses moldes apresentam uma troca rica entre a cultura acadêmica e a cultura das escolas, e que, pelo curto espaço de tempo de trabalho com cada grupo, não foi possível o adensamento dessa

reflexão, nem a percepção de mudanças realmente efetivas na atuação desses professores, que possivelmente chegarão aos alunos nas escolas. Os relatos apresentados trouxeram discursos reflexivos e inquietantes, entretanto apenas a mudança nas falas não introduz uma alteração no contexto escolar no que se refere à abordagem temática da sexualidade e a transformação das práticas educacionais, bem como de posturas pessoais.

Gostaríamos de ressaltar que não é o curso GDE, ou qualquer outro curso de formação continuada, que conseguirá solucionar definitivamente a problemática de um tema tão rechaçado na História da humanidade. Mudanças na vida social, política, educacional e cultural das pessoas, ao longo do tempo, poderão contribuir, de maneira significativa, para o entendimento da sexualidade de forma mais abrangente, múltipla, e possibilitar avanços diferenciados na sociedade.

É imprescindível pontuar que os possíveis “sucessos e fracassos” em relação ao trabalho com a temática no contexto escolar são parte do processo de mudança histórica e cultural, ainda hoje apontam a responsabilidade somente ao/a professor/a. Para que as escolas realizem um trabalho na perspectiva apontada neste texto, serão necessárias mudanças no que se refere a questões como: ampliação do financiamento educacional; melhoria de condições de trabalho dos/as professores/as e demais profissionais; carga horária efetiva destinada para planejamento, elaboração de material, reflexão, formação continuada; formação inicial que contemple as temáticas aqui apresentadas de maneira articulada às outras temáticas que surgem na escola.

A noção de escola que foi apresentada e defendida nesta pesquisa está inserida em um contexto de igualdade e equidade social, entretanto a luta está apenas no começo, há um caminho longo pela frente, cabendo à universidade assumir sua responsabilidade como formadora de professores/as em seus múltiplos aspectos e dimensões, tanto na sua fase de formação inicial quanto na formação continuada.

Referências

- ALMEIDA, M. E. La presencia de los otros y el silencio de nosotros. En: *Cuadernillo “Desde el Fondo”*, Paraná: Facultad de Trabajo Social – Uner, año VII, n. 27, nov. 2002.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ARROYO, M. G. “Prefácio”. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- BAUDRILLARD, J.; GUILLAUME, M. *Figuras de la alteridad*. México: Taurus, 2000.
- BORRILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997. 10 v. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtml>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Caderno de gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, 2007.
- CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educar*, p. 67-85, 2003.
- DUSCHAZTKY, S.; SKLIAR, C. *La diversidad bajo sospecha*. Buenos Aires: Bordes, 2000.
- FEILITZEN, C. V.; CARLSSON, U. (Orgs.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez; Unesco, 2002.
- FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.
- FOUCAULT, M. *A história da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GARCIA, O. A.; ROSSI, C. R. No final do arco-íris leprechauns e potes de ouro: a Parada LGBT de São Paulo, a visibilidade e a contrapartida para uma igualdade de gênero. *Doxa*, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 105-116, 2008.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.
- GROSSI, M.; HEILBORN, M. L. Entrevista com Joan Walach Scott. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114-125, 1998.

- GRÖSZ, D. M. *Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores*. 2008. Dissertação (Mestrado) – UFB, Distrito Federal, 2008.
- KAPLAN, G. *Contemporary Western European Feminism*. London: UCL Press, 1992.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.
- MELO, M. T. L. de. Programas oficiais para formação de professores da Educação Básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista Educación: la formación de profesores de Educación Secundaria*, Madrid, n. 350, p. 203-218, dez. 2009.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: III Assembléia das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>.
- PEREIRA, M. E., ROHDEN, F. et. al. (org). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* – Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. *Preconceitos contra homossexualidades. A hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROSSI, C. R. et al. Diversidade cultural: relatos do Brasil e da Argentina. *Educação Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 179-192, 2006.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. *Pro-posições*, Campinas, v. 21, p. 119-134, 2010.

VAILLANT, D. *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2005.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Caderno de pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.