

Formação continuada docente: Discutindo as questões de gênero e sexualidade no Ensino Superior

Rita Celiane Feitosa¹

Resumo: A formação continuada docente tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas que elegem a construção de experiências ao longo da trajetória pessoal, profissional e acadêmica como objeto de estudo. O termo formação se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento docente em seu trabalho pedagógico, colaborando para a construção da identidade de um professor (a) crítico, reflexivo e autônomo. Para tanto, o presente estudo objetivou analisar a formação continuada docente do Ensino Superior em relação às questões de gênero e sexualidade. O problema da pesquisa está pautado no seguinte questionamento: Como tem ocorrido (qual a regularidade) a formação continuada docente no Ensino Superior? A formação docente tem envolvido as questões de gênero e sexualidade? Este trabalho caracteriza-se como uma revisão integrativa de literatura, descritiva e embasada numa abordagem qualitativa. A análise dos dados se deu a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Deste modo, os resultados apontaram que a formação continuada docente do Ensino Superior envolvendo as questões de gênero e sexualidade precisa ser ampliado e ainda, necessita que essa formação resulte no desenvolvimento de práticas educativas sensíveis e inclusivas no âmbito das questões de gênero e sexualidade. Ao discutir a formação continuada docente do Ensino Superior, as questões de gênero e sexualidade, e as implicações destas para o desenvolvimento de práticas educativas, faz-se importante na medida em que busca superar as concepções tradicionais e compreender saberes intrínsecos necessários à atividade docente, assim como o papel que os/as professores desempenha no contexto da temática ao assumir sua função social.

Palavras-chave: Formação Docente. Gênero e Sexualidade. Docência do Ensino Superior.

¹ Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio - UNILEÃO de Juazeiro do Norte-CE, especialização em Ciências da Educação e Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, especialização em Políticas Públicas em Saúde Coletiva pela Universidade Regional do Cariri-URCA, especialização em Saúde Mental pela Universidade Regional do Cariri- URCA. Graduada também em Pedagogia pela UniFAEL. Possui Graduação no Curso de Licenciatura em História pelo Centro Universitário INTA, especialização em História Geral com Ênfase em Sociologia e Culturas Afro e Indígenas pela Autarquia Educacional do Araripe-AEDA. Mestranda em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr Leão Sampaio.

A formação docente ocupa lugar de destaque nas pesquisas que elegem o ensino e a aprendizagem como objeto de estudo. O termo formação se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento docente em seu trabalho pedagógico, colaborando para melhora pessoal, profissional e social, bem como na construção da identidade de um professor crítico, reflexivo e autônomo.

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

No Ensino Superior, especificamente, a formação continuada de professores, apresenta-se como uma preocupação atual, ancorada na pseudo ideia de que lecionar neste nível de ensino não exige uma formação continuada ou ainda que inexistem diretrizes sobre esse tipo de formação. Embora as instituições de ensino superior prometam educação de qualidade, fica o próprio professor com deficiências na sua formação e, conseqüentemente tem repercutido negativamente nos indicadores de aprendizagem e incentivo para formação de outros profissionais (Leitinho; Dias, 2015).

Quanto as questões de gênero e sexualidade, apesar de comumente não fazer parte das formações iniciais ou continuadas docentes, amplia-se a chegada de demandas presentes nas Instituições de Ensino Superior (IES). Embora permanecendo implícitas nos currículos (currículo oculto), o contexto educacional revela uma série de reproduções sociais que são dotados de determinados valores estereotipados, comumente visto nos brinquedos e brincadeiras, práticas educativas, entre outros. A partir deste conhecimento, o presente estudo pretende investigar o campo da formação

continuada dos docentes em relação as questões de gênero e sexualidade e analisar as práticas educativas envolvidas neste processo.

Pesquisas realizadas por Guacira Lopes Louro como: Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista (2014); O corpo educado: pedagogias da sexualidade (2018); Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação (2013), apontam que as identidades de gênero e sexualidade são compostas e construídas socialmente, além de serem moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. A tarefa de discutir gênero e sexualidade no Ensino Superior, recai sobre a perspectiva de emancipação e criticidade dos docentes em que, muitas vezes, não fizeram parte da sua formação inicial ou continuada, mas que exige do professor um olhar consciente da valorização dos direitos humanos e para além dos preconceitos naturalizados.

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

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de nível superior, os Projetos Pedagógicos estruturados pelos cursos em nível e, conseqüentemente as concepções de formação inicial estabelecidas, e percebendo nestes a predominância na sua base curricular de disciplinas técnicas-científicas, o presente estudo discute que estes cursos não proporcionam aos estudantes, conhecimentos

suficientes em suas dimensões didáticas e pedagógicas para desempenhar a função docente.

A medida em que reconhece a formação continuada do professor como lugar de destaque para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, além da possibilidade da construção de uma identidade crítica e autônoma, questiona-se: Como tem ocorrido (qual a regularidade) a formação continuada dos professores do ensino superior? A formação continuada dos professores do ensino superior tem envolvido as questões de gênero e sexualidade?

A presente obra apresenta como objetivo geral: Analisar a formação continuada dos professores do Ensino Superior em relação as questões de gênero e sexualidade. Específicos: Compreender como tem ocorrido a formação continuada dos professores do ensino superior; identificar se a formação continuada dos professores do ensino superior tem envolvido as questões de gênero e sexualidade; analisar se a formação continuada dos docentes do ensino superior decorre de financiamento próprio ou iniciativa institucional.

A pesquisa conta com uma abordagem qualitativa, pois assim como sugere Moura (2021), valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. Acredita-se que esse tipo de pesquisa proporciona investigar de forma mais detalhada as concepções dos docentes sobre formação continuada e as questões de gênero e sexualidade.

Quanto ao método, fez-se uso da revisão integrativa de literatura, pois possibilita a síntese de estudos já publicados, o que permite a geração de novos resultados, pautados em resultados fundamentados cientificamente (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). A coleta de dados aconteceu entre o mês de Março e Abril de 2023, a partir da utilização das seguintes bases de dados: SciELO, LILACS e GOOGLE SCHOLAR e periódicos CAPES. Os dados foram analisados, levando em consideração a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) abrangendo três aspectos: pré-análise, que se configura como uma análise para a seleção dos artigos que irão

compor a pesquisa; exploração de material, que consiste na coleta de dados; e a terceira etapa versa sobre o tratamento dos resultados: inferência e interpretação, na qual compreende-se a descrição e interpretação dos dados.

Formação continuada de professores no ensino superior

Há uma complexidade nas concepções de formação docente, constituída no âmbito do dinamismo social e cultural da sociedade. Na perspectiva pós-estruturalista, a formação docente é entendida como o caminho que busca superar o modelo tradicional de ensino, a partir do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que auxilie o professor interpretar e compreender a educação como uma realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011).

Embora ciente de que a instituição educacional não se apresenta como o único espaço que possa trabalhar os processos de formação- inicial ou continuada dos professores, o mesmo desempenha um campo interessante para subverter a heteronormatividade. Entende-se por Formação Inicial, elementos de preparo profissional para os recém-ingressos na sua formação. Já a Formação Continuada, diz respeito a mesma perspectiva, mas para professores com já algum tempo de carreira. Ressalta Leitinho e Dias (2015, p. 420), “as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras necessitam propor construção e implementação de programas de qualificação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos- técnicos administrativos e docentes”.

Durante vários séculos as instituições de Ensino Superior brasileiras se preocuparam com a formação docente, principalmente fundamentado na pesquisa, deixando o ensino engessado, devido à falta de habilidade em interagir com o conteúdo, com uma dimensão pedagógica. Há, no entanto, a necessidade de ultrapassar o tradicionalismo na formação docente que reflete na prática pedagógica como dimensão essencial do seu trabalho.

Existe a necessidade de desenvolver no professor, atenção as transformações constantes importantes no cotidiano educacional. No entanto, pontua Charlot (2008) que uma boa parte desses conflitos se afirma pelos efeitos que os docentes sofrem na sociedade capitalista contemporânea, projetando assim, contradições na sociedade e na formação do professor, especialmente do Ensino Superior, na medida em exige de forma central uma formação atualizada nas transformações do mundo do trabalho.

É necessário implementar em tempo hábil, uma política nacional de desenvolvimento profissional docente para a Educação Superior. A falta de política, projetos ou programas, leva a crença de que ser professor basta ter o saber técnico (LEITINHO; DIAS, 2015). É necessário, na verdade, que unam saberes didáticos, pedagógicos, científicos, técnicos, histórico-sociais, econômicos e políticos para que haja mudanças nas práticas educativas.

O nascimento de políticas, programas ou afins, devem ser pensados como mecanismos que também favorecem a implementação de um sistema de apoio didático-pedagógico ao docente através de cursos, seminários, rodas de conversa e formações diversas. Leitinho e Dias (2015) apontam um estudo realizado com algumas instituições de Ensino Superior sobre a identificação de propostas de formação pedagógica nas IES.

Os dados mostraram que na Universidade Federal do Ceará (UFC), houve a criação pela pró-reitoria de graduação, de uma Rede de Valorização da Educação Superior (RVES), com a implementação de programas de aperfeiçoamento de seus recursos humanos técnico-administrativos e docentes. A formação continuada de docentes acontecia por meio da oferta de cursos e seminários.

Na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), o programa de formação docente é institucionalizado e financiado pela instituição. Há alguns encontros que são complementados na modalidade a distância e esta atividade integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A instituição preza pelo contínuo

desenvolvimento e crescimento do educador, formalizando por meio dos registros educacionais.

Algumas outras universidades, foram constatadas a implantação de programas de formação docente, como na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), destacando a preocupação institucional em suprir lacunas na formação inicial de seus docentes, oferecendo leituras, encontros e outras ações (VEIGA et al, 2012).

Já na Universidade Estadual do Ceará (UECE), identificaram que não há um programa institucionalizado de formação pedagógica, apesar de existir ações isoladas de formação, não há uma periodicidade, é assistemática e também foi constatado não haver uma boa estrutura física disponível para o desenvolvimento das formações.

Percebe-se, portanto, que existe em algumas instituições a formação docente de forma institucionalizada e sistemática, enquanto que em outras instituições não há. Vale lembrar que o problema se aplica tanto nas instituições de Ensino Superior (IES) públicas como privadas. Há muitos questionamentos no campo da IES sobre a importância da formação pedagógica continuada e institucionalizada, contribuindo para a qualidade do trabalho e formação docente. (IMBERNÓN, 2015)

A ausência de políticas públicas que assegurem a sua aplicabilidade como política institucional é outro empecilho para a sua efetivação. Vale lembrar que, as IES desenvolvem com recursos próprios, apresentando a formação docente como uma contradição política e ideológica, bem como possibilidade emancipatória.

A formação docente exige de fato conhecimento técnico, específico e científico, mas não se esgota aí, também envolve dimensões éticas, pedagógicas, afetivas, psicológicas e socioculturais. É necessário entender que a formação se faz numa sociedade em constante processo de transformação, e que neste sentido, exige permanente atualização, reflexão, criticidade, pesquisa, em partes, podendo ser problematizada na formação docente continuada no Ensino Superior.

Vale ressaltar o que Zabalza (2004) afirma, trazendo que o desenvolvimento profissional docente necessita ter sentido e significado para ele: que tipo de formação? Formação para quê? Formação para quem? São destaques importantes para acontecer a adesão do grupo.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) recomenda que os professores que ministram aulas no ensino superior sejam especialistas, mestres ou doutores, no entanto, são poucas as matrizes das instituições de ensino que possuem disciplinas voltados à formação docente (BORTOLETTO, 2009). Diante desse cenário, há a necessidade de refletir a formação continuada de professores em todos os níveis de ensino, especialmente no Ensino Superior.

Saviani (2008) sugere que o problema central na profissão docente não está na formação para a pesquisa, mas na falta de formação para o exercício da docência. Ciente de que ainda há divergências na formação docente mediante as próprias políticas educacionais, cabe então as IES ofertarem formação didática e pedagógica para o preparo profissional e exercício da docência, através de programas de incentivo de formação continuada.

Gênero e sexualidade

Pavan (2013) traz que os estudos envolvendo gênero, apontam que desde o início da educação básica, os docentes e a escola controlavam constantemente a forma como meninos e meninas se comportavam em relação as suas atividades, a cor da cadeira que ficavam sentados na sala, os brinquedos que escolhiam.

As instituições educacionais devem trazer conhecimentos para seu currículo que problematizem as abordagens sexistas, discriminatórias sobre gênero e sexualidade. Para que tal concepção seja possível, a formação de professores inicial e continuada deve incluir reflexões sobre a construção da identidade de gênero.

Dito de outra forma, desde a descoberta do sexo do bebê (que é definido biologicamente), a sociedade divide meninos e meninas, passando a moldá-los de acordo com o sexo, esperando padrões definidos para o gênero feminino e o mesmo aplicado para o masculino. Portanto, observa-se desde cedo uma associação (estereotipada) entre o sexo biológico com o gênero correspondente (SCOTT, 2019).

Seu uso rejeita qualquer forma de interpretação biológica, como aquelas que trazem a necessidade das mulheres serem reprodutoras e os homens ter uma força muscular superior, trabalhadores e únicos responsáveis pela alimentação do lar, logo, o termo gênero se tornou um indicador das construções sociais sobre papéis conhecidos como próprios de homens ou mulheres.

O uso do termo Gênero, trata-se dos domínios, tanto estruturais como ideológicos presentes nas relações entre os sexos (LOURO, 1997). Esses mecanismos foram criados com o objetivo de manter as regulações sociais, passando a serem naturalizadas no cotidiano, a tal ponto que em todos os espaços sociais e boa parte das práticas pedagógicas fortalecem essa cultura (BOTTON; STREY, 2018).

Observa-se, que desde cedo, algumas ferramentas que auxiliam no processo de desenvolvimento da criança, são destinadas a determinado público, como os brinquedos, sendo carrinhos e objetos com a temática de super-heróis para meninos e bonecas e panelinhas para meninas. O mesmo segue com as cores, esportes, roupas entre outros.

No campo da saúde, também se percebe ações como Outubro Rosa e Novembro Azul, situações que de forma velada, carregam padronizações de corpos. Partindo dessas análises, percebe-se que essas construções, salientam imposições sociais passadas de gerações para gerações, precisando para alavancar progressos na questão da igualdade de gênero, romper com práticas de relações de poder, alimentadas pelas culturas patriarcais. Portanto, é inquestionável a importância de se trabalhar na formação do docente as questões envolvendo gênero e sexualidade.

Incorporar na formação de professores reflexões sobre a construção da identidade de gênero, apresenta-se como um caminho promissor para ampliar as

possibilidades de subverter a lógica naturalizante e estereotipada, envolvendo a biologização das identidades de gênero. Antes de prosseguirmos, acreditamos ser fundamental estabelecer algumas distinções entre gênero e sexualidade, ou melhor, identidades de gênero e identidades sexuais. A esse respeito, Louro (2014, p. 30) apresenta:

Observarmos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas. Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros (as). Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 2014, p. 30).

Fica claro, portanto que o gênero e sexualidade são construídos socialmente, com a experiência individual, formando sua identidade sexual a partir da identificação com figuras do mesmo sexo ou não, de ambos os sexos ou sem parceiros. Já o gênero é a orientação que o sujeito se percebe, ou seja, a identificação como masculino ou feminino. Importa aqui considerar que nem a identidade de gênero ou a sexual, são construídas ou acabadas num determinado momento - seja no nascimento, adolescência ou maturidade, são processos instáveis, passíveis de transformações.

Vale lembrar que foi por meio das feministas anglo-saxãs que gênero passa a ser usado distinto de sexo. A perspectiva era rejeitar um determinismo biológico no uso do termo sexo e acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 2019). Ao dirigir o foco sobre o campo social, a pretensão não é negar a biologia, mas que é neste espaço que se constitui e reproduzem as relações de desigualdade entre os sujeitos.

Dessa forma, a justificativa para as desigualdades deve ser entendida e buscada não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, culturais e históricos. É no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. A construção de papéis masculinos e femininos, comportamentos, vestimentas, formas de se relacionar, devem

serem vistos como regras ou padrões arbitrários estabelecidos em sociedade (LOURO, 2014).

O primeiro documento nacional educacional a tratar das questões de gênero se deu com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN), que introduziu na matriz curricular do ensino fundamental e médio os chamados temas transversais, mas, o mesmo não se aplicou ao Ensino Superior (MARTINS, 2018).

Ocultar do currículo questões importantes, entre eles as questões de gênero e sexualidade, atende ao mercado da burguesia, controlando e avaliando a necessidade de alta produtividade da força de trabalho. Borges e Borges (2018, p. 20) alertam para o efeito da retirada ou silenciamento da temática gênero e sexualidade:

O risco de reforço da estigmatização e da discriminação das desigualdades de gênero e sexuais que escapam da norma, assim como o aumento da homofobia, da lesbofobia e outras formas de violência física e simbólica. O aumento da evasão escolar e conseqüentemente, da exclusão social é certamente um dos efeitos mais incoerentes e divergentes de uma política de educação. (BORGES; BORGES, 2018, P. 20).

A contramão de reprodução de valores conservadores só passa a existir quando os profissionais que atuam nela reconhecem que além da escola, também há uma diversidade de sujeitos. A falta de informação, orientação e discussões críticas a respeito das questões de gênero e sexualidade, fomentam a naturalização e o preconceito, afastando a possibilidade de rupturas discriminatórias.

A perspectiva de emancipação do docente, requer conhecimento que muitas vezes não fizeram parte do currículo formal, da formação inicial ou dos cursos de aperfeiçoamento do docente. A educação deve acontecer em articulação com os direitos humanos, que não vão de encontro com práticas normativas, na lógica da heterossexualidade, numa subordinação ideologicamente legitimada (LOURO, 2014).

Práticas educativas

No processo de ensino e aprendizagem a tradicional posição do professor como transmissor de conhecimentos tem sofrido abalos pelas novas concepções sobre ensinar e aprender. Todavia, ainda percebe cotidianamente professores como depositário do saber, resultado da resistência daqueles que temem a perda do controle na nova conjuntura de dinamismo e exigências colocadas nos espaços de formação para o ensino (FREIRE, 2005).

É sob esta perspectiva, que a formação continuada do professor é apontada como recurso interessante e gerador de impactos na construção da prática educativa. As práticas educativas acontecem a partir da reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional do docente. Como traz Leitinho (2008), uma das principais missões da formação pedagógica do docente universitário é estimular a inovação e a criticidade, mas que para sua ocorrência, essa deve ser ofertada de forma permanente e diversificada no contexto educacional do docente.

As novas exigências das políticas educacionais, tidas como educação para o século XXI, tem conduzido a pensar em novas concepções e organização de processo de formação inicial e continuada como uma maneira de desenvolver um novo modelo profissional. A carência na formação pedagógica continuada voltada ao docente do Ensino Superior tem trazido efeitos nocivos pela falta de preparo e até mesmo conhecimento científico do que seja a dimensão do ensino e da aprendizagem (FRANCO, 2015).

Pimenta e Anastasiou (2002) acreditam que ser um reconhecido pesquisador, tem levado de uma certa maneira a desvalorização da tarefa de ensinar e do universo didático-pedagógico, acarretando inúmeros docentes afirmar e priorizar a racionalidade técnica no seu fazer pedagógico.

Talvez não haja dúvidas que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores (ZABALZA, 2004), contudo, vale ressaltar

que historicamente o exercício da docência tem sido assumida como um “bico”, o que manifesta a desvalorização desse campo profissional. O resultado é a formação do professor universitário com pouco interesse nos conteúdos pedagógicos, apoiado em práticas educativas que entrelace o aluno, gerando interesse pelo processo. Essa carência tem recebido atenção de vários pesquisadores que atuam no campo da pedagogia.

É no contexto de se pensar como os estudantes podem aprender, por diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas pelo professor, que a inovação surge como possibilidade de transformação. Portanto, inovar significa uma prática educativa já desenvolvida, mas se modifica e, de alguma maneira, ganha novos contornos (SILVA, 2020). Nesse sentido, o professor proporciona um novo fazer e operacionaliza a sua prática pedagógica. Ao abordar a inovação nas práticas educativas estamos falando também do amadurecimento e reflexão sobre o papel da docência, distanciando as relações marcadas pelo o ensino tradicional.

Ao analisar práticas educativas envolvendo as questões de gênero e sexualidade na formação docente do ensino superior é evidente a inovação, pois, o que se depreende na literatura, entrelaçando esses temas de discurso são escassos. A inovação pedagógica implica ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, gerando a necessidade docente de desenvolver estratégias metodológicas que promovam a gestão de aprendizagem (LIBÂNEO; ALVES, 2012).

A prática docente se apresenta enquanto dimensão social da formação humana. Portanto, a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa pode operar em favor da autonomia dos educandos (LIBÂNEO; ALVES, 2012). É nesse sentido que re insistimos—que formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas, então, a natureza da prática educativa é a própria prática formadora.

Freire (2005) traz que é indispensável uma reflexão crítica sobre a prática. Que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. “Ensinar exige rigorosidade metódica e essas condições implicam a presença de

educadores e educandos criadores, instigadores. Ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade e reflexão sobre a prática. É preciso insistir neste saber necessário ao professor – ensinar não é transferir conhecimento, exige consciência do inacabamento (FREIRE, 2005). Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida.

Garcia e Cunha (2020), consideram a temática formação de professores um tema cada vez mais explorado, tentando melhorar a prática educativa do docente através de investigação da formação e investimento por meio da formação continuada. Quando falamos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para concretização de processos pedagógicos. Portanto, práticas de educação e práticas da pedagogia são conceitos meramente articulados. São práticas pedagógicas as ações que são organizadas intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais, ou seja, estas se organizam e se desenvolvem por adesão, negociação e imposição.

Metodologia

Esse estudo fundamenta-se como uma revisão integrativa de literatura, pois possibilita a síntese de estudos já publicados, permitindo a geração de novos resultados, fundamentados cientificamente (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). A metodologia é de cunho qualitativo e descritivo (MOURA, 2021), tendo em vista compreender e interpretar o contexto da formação de professores envolvendo as questões de gênero e sexualidade.

A coleta de dados se deu no mês de março e abril de 2023, a partir da utilização dos descritores: “educação continuada”, “gênero” e “sexualidade”, nas seguintes bases de dados: SCIELO, LILACS, MEDLINE, BVS e GOOGLE SCHOLAR. A seleção destas bases de dados justifica-se pela capacidade de congregar um número significativo de produções acadêmicas. Devido ao baixo número de artigos encontrados nas bases

SciELO e Lilacs, decidiu-se utilizar o Google Scholar, BVS e MEDLINE para ampliar a qualidade da busca. O quadro 1 (um) apresenta o quantitativo de artigos encontrados.

Quadro 1. Total de artigos encontrados

TERMOS	SCIELO	LILACS	GOOGLE SCHOLAR	BVS	MEDLINE	TOTAL
Educação continuada	06	03	35	12	08	64
sexualidade	03	03	09	10	06	31
Gênero	04	04	10	04	07	29
total						124

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os critérios de inclusão foram: a) obras em português e publicados entre 2012 a 2022 nas referidas bases de dados; b) obras que apresentam uma abordagem que trate da formação de professores sobre gênero e sexualidade; c) artigos originais e de revisão. Foram critérios para exclusão: a) indisponibilidade completa gratuita em meio eletrônico; b) artigos que não tratavam do objetivo proposto neste estudo.

Através dos estudos nas bases de dados, foram encontrados um total de 124 obras. Ao realizar a leitura e análise do título, foram excluídos 104 artigos, pois já em seu título apresentavam temáticas diferentes do objetivo deste estudo, permanecendo assim 10 estudos. Os dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados foram triangulados a partir da criação de unidades de registro. Acredita-se que essa estratégia contribui para a validade interna da pesquisa a partir da promoção do aprofundamento da análise, possibilitando melhor precisão da análise (Flick, 2009).

Os artigos foram analisados a partir da técnica Análise de Conteúdo Categórica proposta por Laurence Bardin (2011), abrangendo três aspectos: pré-análise, que se configura como uma análise para a seleção dos artigos que irão compor a pesquisa;

exploração de material, que consiste na coleta de dados; e a terceira etapa versa sobre o tratamento dos resultados: inferência e interpretação, na qual compreende-se a descrição e interpretação dos dados.

Resultados e Discussão

Os resultados foram constituídos por um total de vinte publicações, apresentando características relacionadas à formação de professores e às questões de gênero e sexualidade na docência do Ensino Superior, demonstrando uma escassez no tocante às questões de formação continuada, envolvendo gênero e sexualidade.

Quadro 2. Alguns artigos incluídos no estudo.

Periódico	Autor/ano	Título do Artigo
Educar em Revista Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.	SOARES;MONTEIRO,2019.	Formação de professores em gênero
ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.8, n.2, p. 223-231, Maio a Agosto de 2015	FELIX, 2015	Gênero e formação docente: Reflexões de uma professora
PsicolArgum. 2020 abr./jun., 38(100),201- 221	PRIGOL; BEHRENS, 2020.	Caminhos da formação pedagógica do professor universitário

Em estudo realizado por Soares e Monteiro (2019) analisaram a partir da base qualitativa e de entrevista semiestruturada, a influência da temática gênero e sexualidade na prática pedagógica dos professores de Ciência no Ensino Fundamental.

O estudo mostrou que falar sobre gênero e sexualidade na formação de professores, ainda se faz um pouco mais presente no campo laboral do docente da educação básica, necessitando de contribuições no ensino superior para ampliar a visão dos docentes a cerca da construção sociocultural desses assuntos.

O estudo confirma que as questões de gênero e sexualidade vem ganhando espaço mas ainda de forma tímida no sentido que as discussões tem enfrentado e resistido frente represálias e retrocessos nas políticas públicas educacionais. A escola, nesse sentido, se apresenta como um dos principais espaços para a socialização e para o alcance de ideias democráticas, portanto, é necessário as discussões envolvendo a diversidade sexual e de gênero no dia a dia escolar.

Felix (2015) propôs um estudo que objetivou discutir formação de professores e gênero. Buscou refletir quais conteúdos devem ser contemplados na formação inicial ou continuada do professor, quais são os desafios na formação e como as questões de gênero atravessam na formação docente. Por fim, a autora aponta que é importante incorporar a perspectiva de gênero e sexualidade na atuação docente, no entanto, há desafios em diversas ordens que precisam ser enfrentados junto com as instituições do ensino superior, pelas políticas públicas e pelos próprios docentes. Os aspectos metodológicos são de base qualitativa e com abordagem revisão bibliográfica narrativa.

Já o estudo envolvendo Prigol e Behrens (2020), questiona quais as contribuições dos processos formativos dos docentes para uma prática pedagógica que responda às necessidades do mundo contemporâneo. A formação inicial e continuada é vista como a oportunidade de desenvolvimento profissional ancorada em práticas pedagógicas contemporâneas. Os estudos revelaram que os professores pesquisados constroem seus conhecimentos didático-pedagógicos em geral nos cursos de especialização, sendo complementados durante a docência.

Considerações Finais

O presente artigo teve como pretensão discorrer criticamente sobre a importância e a seriedade da formação continuada de professores, envolvendo questões sobre gênero e sexualidade. A formação permanente se apresenta como um campo promissor para melhoria das práticas educativas.

Nesse sentido, a partir das reflexões apresentadas, pode-se entender a necessidade da formulação de políticas públicas que compreendam a formação de professores como uma necessidade atual, principalmente diante de um cenário de constantes transformações. É fundamental que os docentes percebam que o processo de ensinar e aprender está para além da sala de aula ou da transmissão de informações (modelo tradicional de educação).

O ser professor no Ensino Superior envolve novas aprendizagens, capazes de considerar o dinamismo no contexto educacional. A formação de professores visa contribuir para um conhecimento de um pensamento crítico e autônomo envolvendo os mais variados assuntos.

As questões de gênero e sexualidade são reproduzidas e naturalizadas de forma equivocada há décadas, repercutindo no campo educacional, especialmente na formação e crenças do professor. Desenvolver políticas públicas reforçando a sua necessidade como permanente e principalmente, contribuindo por meio de financiamento destinado para este fim, pode se apresentar como instigadores meios de mudança.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**, São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico Moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre as questões de sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kgfh9JDty4pftJS4n/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 22 abr. 2023.

BOTTON, Andressa; STREY, Marlene Neves. **Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.11 n.2, p.54-66, jan./jun. 2018. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/6f04/f8e6ed91f39bc2247e08ff1d20613f1e0da8.pdf?_ga=2.200095341.29760825.1581531877-1727107193.1581531877. Acesso em: 02 de abr. 2023.

BORTOLETTO, Marcia Lima. **Formação continuada para docentes no ensino superior: Análise de um programa**. PUC-CAMPINAS, 2009. Disponível em: https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15372/cchsa_pp_educu_me_Marcia_LB.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 mar. 2023.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: Um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA/UNEB: Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.17, nº 30, jul-dez/2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FELIX, Jeane. Gênero e formação docente: Reflexões de uma professora. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.8, n.2, p. 223-231, Maio a Agosto de 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Juliana Bittencourt. CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores e prática pedagógica no contexto da docência: desafios, reflexões e possibilidades. **Revista Didática Sistêmica**, ISSN 1809-3108, v. 22, n. 2, p. 169-177, (2020). Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/11806/8799>. Acesso em: 14 de abr. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Por Alegre: Artmed, 2015.

LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Lorio. Formação Pedagógica Institucionalizada para o docente na Educação Superior: Tempo de contradições.

POIÉSIS, Tubarão. V.9, p. 418-437, Jul/Dez 2015. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/poieses/index>. Acesso em: 03 de mar. 2023.

LIBÂNEO, Carlos. ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo, Coortez, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista-Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

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

MARTINS, Aline Madalena. **A Formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: Contribuições para uma nova prática pedagógica.** RUNA-Repositório Universitário da Ânima (RUNA). 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3485>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MOURA, D. L. **Pesquisa Qualitativa: um guia prático para pesquisadores iniciantes.** Curitiba: CRV, 2021.

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

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G, C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção Docência e Formação).

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Caminhos da formação pedagógico do professor universitário. **PsicolArgum.** 2020 abr./jun., 38(100),201-221.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** In. HOLLANDA, Heloisa Buarque. (Org) Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira, Limites e Perspectivas. **Revista de Educação Puc**, Campinas, n. 24, p.07-16, 16 jun. 2008. Semestral.

SILVA, Fabricio Oliveira da. Práticas educativas na docência universitária: concepções na/da inovação pedagógica. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-14, set.-dez. 2020e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. Ed. Campinas: Parirus, 2012.

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

Continuous teacher education: Discussing gender and sexuality issues in Higher Education

Abstract: The continuing education of teachers has occupied a prominent place in research that chooses the construction of teaching experiences along the personal, professional and academic trajectory of teachers as an object of study. The term training is inserted as an element of professional development and growth of teachers in their pedagogical work, contributing to the construction of the identity of a critical, reflective and autonomous teacher. Therefore, the present study aimed to analyze the continuing education of Higher Education teachers in relation to gender and sexuality issues. This work is characterized as an integrative literature review, descriptive and based on a qualitative approach. Data analysis was based on Bardin's Content Analysis technique (2011). Thus, the results indicated that the continuing education of Higher Education teachers involving gender and sexuality issues needs to be expanded and, furthermore, this training needs to result in the development of sensitive and inclusive educational practices within the scope of gender and sexuality issues. When discussing the continuing education of Higher Education teachers, gender and sexuality issues, and their implications for the development of educational practices, it becomes important insofar as one seeks to overcome traditional conceptions and understand the intrinsic knowledge necessary for the activity teacher, as well as the role that teachers play in the context of the theme when assuming their social function.

Keywords: Teacher Training. Gender and Sexuality. Higher Education Teaching.

Recebido: 30/06/2023

Aceito: 01/02/2024