

GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO (AS)SISTEMÁTICA DA LITERATURA

GÉNERO Y FORMACIÓN DOCENTE: UNA REVISIÓN (AS)SISTÉMICA DE LA LITERATURA

GENDER AND TEACHER EDUCATION: AN (UN)SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Ivan FORTUNATO¹
Maria do Rosário Silveira PORTO²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre formação de professores e a temática sobre gênero por meio de uma revisão (as)sistemática da literatura. Trata-se de revisar parte da extensa bibliografia já produzida no Brasil sobre essa temática, buscando identificar seus avanços, entraves e lacunas. Como resultados, foram identificados alguns elementos repetitivos nos textos, focando a “formação” como elemento principal de fortalecimento da educação para transformação da sociedade patriarcal e heteronormativa. Isso nos levou a questionar essa fórmula mágica proposta, apresentando a formação do professorado como parte fundamental, porém não a única que poderá modificar o *status quo*.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Docência. Educação.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir la relación entre la formación docente y las cuestiones de género a través de una revisión (as)sistemática de la literatura. Se trata de revisar parte de la extensa bibliografía ya producida en Brasil sobre este tema, buscando identificar sus avances, obstáculos y vacíos. Como resultado, se identificaron algunos elementos repetitivos en los textos, centrándose en la “formación” como elemento principal de fortalecimiento de la educación para la transformación de la sociedad patriarcal y heteronormativa. Esto nos llevó a cuestionar esta fórmula mágica propuesta, presentando la formación docente como parte fundamental, pero no la única que puede cambiar el statu quo.

PALABRAS CLAVE: Diversidad. Enseñanza. Educación.

¹ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga – SP – Brasil. Docente na Coordenadoria de Formação Pedagógica. Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutorado em Geografia (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora aposentada da Faculdade de Educação. Doutora em Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1873-4526>. E-mail: mdoport@uol.com.br

ABSTRACT: *This paper aims to discuss the relationship between teacher education and gender issues through an (un)systematic literature review. It is about reviewing part of the extensive bibliography already produced in Brazil on this theme, seeking to identify its advances, obstacles and gaps. As a result, some repetitive elements were identified in the texts, focusing on “training” as the main element of strengthening education to transform the patriarchal and heteronormative society. This led us to question this proposed magic formula, presenting teacher education as a fundamental part, but not the only one that could change the status quo.*

KEYWORDS: *Diversity. Teaching. Education.*

Introdução

Assim, professores e professoras mostram as tensões e contradições que permeiam suas vidas pessoais e profissionais sob a ótica das relações de gênero. Ora referendam papéis tradicionais reservados aos homens e às mulheres em nossa sociedade, ora procuram imprimir relações mais igualitárias em suas vidas e negar, ainda que parcialmente, alguns valores tradicionais de masculinidade e feminilidade. Vivenciam a tensão que caracteriza a vida pessoal e profissional de cada um ao abraçarem de modo distinto os significados de homem/provedor e “paizão” e da mulher que arca sozinha com seus projetos ou com a qual o homem pode dividir a responsabilidade pela família (VIANNA, 2002, p. 102-103).

O objetivo deste artigo é escarafunchar possíveis relações entre as questões de gênero e a formação docente. Não se busca esgotar o assunto, mas estabelecer um panorama do que já foi pesquisado e desenvolvido tanto na formação inicial de professores (no Brasil, realizada nos cursos de graduação na modalidade licenciatura), quanto na formação continuada, principalmente a formação em exercício, ou seja, de docentes que estão nas salas de aula. Começamos pelo importante alerta feito por Vianna (2002) na epígrafe a respeito das tensões causadas pelas questões de gênero na escola, afinal, muitas (se não todas) são temas qualificados como tabu. Dizem respeito, como bem apontado pela autora, a possíveis contradições entre as expectativas sociais e as crenças individuais das professoras e dos professores.

Como já foi delineado por Alicia Fernandez (1994), as chamadas “formas culturais” (prescrições de comportamento) adentram os muros escolares e tendem a designar o que cabe, em termos de valores e atitudes, aos homens e às mulheres, portanto, às meninas e aos meninos em idade escolar. Como foi bem expresso por Ataíde e Sandano (2019, p. 730):

Para que atitudes patriarcais e sexistas deixem de ser um problema ora atribuído como culpa das mulheres, ora como culpa dos homens, faz-se necessário que se eduquem meninos e meninas de forma que as atuais relações de gênero sejam transformadas e para que, sobretudo, as atitudes masculinas e preconceituosas em relação às mulheres sejam banidas. Assim, é necessário que se combata os paradigmas vigentes na escola, que ainda se apoiam nos dualismos clássicos, entre o modelo androcêntrico e a concepção feminista como a competição no lugar da cooperação e da hierarquia no lugar da igualdade.

Essa ideia de “combater paradigmas” é algo que impacta diretamente no trabalho educativo desenvolvido cotidianamente, uma vez que cabe aos professores e professoras não só a transmissão de conteúdos, mas, também, a difícil tarefa de educar crianças e adolescentes (sem obliterar jovens e adultos). Se a analogia do combate faz sentido, então docentes fazem parte da linha de frente, tornando-se, pela opinião pública, os responsáveis por essa quebra de paradigma (embora a sociedade não esteja pendendo para essa ruptura).

Mas, como isso se dá nas questões relacionadas a gênero e sexualidade? É possível a um professor ou a uma professora ditar regras de conduta aos estudantes sem deixar que suas próprias crenças e valores interfiram no processo de ensinar? Seria possível, também, realizar intervenções sem contradizer os valores aprendidos pelos estudantes em outros lugares, como na família e na sua comunidade?

Para responder tais questionamentos, os responsáveis pela gestão educacional prontamente afirmam que a formação docente pode ser suficiente e, no caso dos docentes já atuantes na escola, a formação continuada dá conta do recado. O próprio Ministério da Educação brasileiro cuida disso, como visto, por exemplo, no “Curso Gênero e Diversidade na Escola” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009), cujo Livro de Conteúdo foi prefaciado pelos ministros da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e pelo Ministério da Educação, respectivamente Nilcéa Freire, Edson Santos e Fernando Haddad. Nesse texto, eles reconhecem a escola como um lugar de violência de gênero e sexualidade (não apenas, pois também incluem a violência racial), ao mesmo tempo em que delegam aos docentes a promoção de uma “cultura de respeito a garantia dos Direitos Humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos” (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009, p. 10).

Ao ofertar esse referido curso – e outros similares, em âmbito local ou nacional – não lhes restam dúvidas de que a “formação de professores/as que trabalham com crianças e jovens é o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e

democrático” (p. 10). Não só isso, pois reconhecem a formação docente como “o primeiro passo” dado nessa direção mais justa, igualitária, humanitária. Esse ideal recai no seguinte círculo vicioso: quem forma quem? Ofertar formação, portanto, é fundamental e indispensável, mas não é uma fórmula mágica – nunca foi. Isso porque a formação é (quase) sempre externa, vinda de fora, de uma instituição, de um/a especialista, de um governo etc.

Com isso, é necessário ressaltar os aspectos subjetivos das pessoas que se tornam docentes, tais como crenças e valores que promovem as tensões e contradições mencionadas na epígrafe: como é possível promover uma educação progressista sendo tradicional? Ou vice-versa? E o que significa, realmente, tradicional e progressista? Pode-se valorá-las no sentido de que uma é melhor que a outra? Dito de outra forma, como é possível predicar, por exemplo, que homens e mulheres tenham direitos e deveres iguais quando se acredita que as mulheres devem permanecer em casa, cuidando do lar e da criação dos filhos, enquanto o homem sai para trabalhar, promovendo o sustento da casa? Ou, como é que se pode pensar em difundir uma sociedade em que as pessoas são livres para amar e se casar com quem quiser, quando se repudia o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo? Por isso o alerta de Vianna (2002): a identidade docente é (re)construída pela biografia individual, perfazendo, assim, parte da reprodução ou da ruptura do *status quo*.

Como registrou Brauner (2018, p. 132) “a escola e a universidade são assim, lugares privilegiados de permanências ou de rupturas”, porém é necessário, de alguma forma, “perturbar” os padrões normativos, pois as perturbações têm a ver com tentativas de ruptura. Contraditoriamente, essas perturbações parecem ser delegadas aos professores e às professoras que, segundo as autoridades educacionais, não tendo sido formados adequadamente para a diversidade, seguem reproduzindo comportamentos discriminatórios, heteronormativos e machistas. De certa forma, há mesmo uma tendência a culpabilizar docentes – e seu consequente despreparo – pela manutenção do *status quo*.

Este artigo, então, tende a se desenvolver, conforme delineado no título, como uma revisão (as)istemática a respeito da relação entre formação docente e gênero. Assistemática por dois motivos: primeiro porque existe uma enorme quantidade de produtos acadêmicos (teses, dissertações, artigos, livros) a respeito do tema - ou ao menos adjacente ao tema -, tornando hercúleo o esforço de sistematizar tudo isso³. Segundo, porque parte desse esforço já foi realizado pouco tempo atrás, em pesquisa que localizou cerca de cem mil trabalhos de pós-

³ Somente na base *webqualis* da CAPES é possível encontrar mais de 15 periódicos que têm a palavra gênero no nome; acesso em fev. 2020; além disso, Vianna *et al.* (2011) mapearam a produção acadêmica nacional sobre educação, gênero e sexualidade entre os anos de 1990 e 2006, reconhecendo seu crescimento.

graduação produzidos no Brasil entre os anos de 2005 e 2015 sobre gênero e educação, dos quais foram analisados somente mínima porção disso tudo (FORTUNATO; DIAS, 2018)⁴. Aliás, sobre Formação de Professores e Gênero, vimos Cardoso, Bertoldo e Santos (2020, p. 1759) apontando em seu mapeamento que “cada vez mais, pesquisas se avolumam sobre o tema”. Os números de teses, dissertações e artigos têm crescido, de fato, exponencialmente.

Nesse trabalho de sistematizar (parcialmente) verificamos, contudo, certa tendência a tratar como urgente a transformação do modo de pensar e conduzir as questões de gênero na educação escolar. Sobre os professores e professoras, destacou-se o papel fundamental no que foi chamado de “rompimento” com o preconceito, com o controle, com o machismo e com o silêncio que faz calar o assunto nas escolas. Destacamos, ainda, a inserção mais incisiva nos processos formativos, tendo o assunto sido incluído, muitas vezes, de forma reduzida apenas a uma disciplina, a um encontro anual e/ou a um docente que se importa.

Especificamente sobre a formação de professores, também já foi notado que, até mesmo em lugares em que a igualdade entre gêneros é algo amplamente presente e aceito, o caminho a ser percorrido ainda é longo demais (FORTUNATO; MENA; SORAINEN, 2018). Isso se dá porque, como foi apontado no referido artigo, as chamadas “formas culturais” continuam a associar – e até reforçar – os papéis de homem e de mulher em uma sociedade binária, imprimindo crenças e padrões de comportamento. Ressalte-se, então, no papel fundamental (e consequente responsabilidade) de professores formadores de professores na transformação desse *status quo*, promovendo, como foi afirmado, uma perspectiva na qual o “diferente” passaria a ser a norma socialmente aceita, colocando no centro de tudo a ideia (e a prática) de justiça social – pessoas não devem ser discriminadas, recriminadas, diminuídas, feridas etc. pelo que são ou por suas opções.

Dessa forma, partindo da primeira tentativa de sistematizar um estado de arte e dessa percepção mais ampla de que a sociedade ainda é heteronormativa, até mesmo onde pensa não ser, é que a revisão aqui proposta sobre a relação entre formação docente e gênero é algo apenas parcialmente sistemática. Acrescenta-se ainda, o fato de uma possível “saturação” de algumas ideias recorrentes em diversas publicações, tais como: a afirmação de que a universidade não dá conta de preparar o professor para a diversidade ou a ideia de que professores e professoras estão [sempre] sem preparo para lidar com questões de sexualidade e papéis de gênero

⁴ Ao acessar o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em março de 2021, o número de trabalhos de pós-graduação defendidos que resultam com a combinação “educação” + “gênero” é superior à 216 mil, com dados de teses e dissertações entre 1987 e 2019. Somente em 2019, o número é superior a 15 mil. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

(BRAUNER, 2018); a existência de postura conservadora de professoras e professores, restringindo estudantes a seus papéis de meninos e de meninas, não possibilitando discussões culturais, apenas biológicas (SOARES; MONTEIRO, 2019); a delegação [praticamente exclusiva] ao corpo docente de repensar as formas culturais, desde o uso de pronomes de tratamento até o fim da divisão das atividades escolares por gênero, ou mesmo uma suposição de que todo professorado é formado por pessoas heterossexuais e cisgênero, tendo que lidar com os estudantes; estes sim, diferentes (FURLAN; FURLAN, 2011).

Passemos vista, então, na literatura já produzida a respeito da formação docente sobre e para as questões de gênero.

Da revisão (as)sistemática sobre formação docente e gênero

Na dissertação de França (2009), tendo realizado uma intervenção direta com professores e professoras, a autora colheu dados que revelam o quanto o corpo docente reforça estereótipos, inclusive sem perceber. Por exemplo, afirmam que meninos são mais indisciplinados, violentos, concentram-se menos e reprovam mais, enquanto as meninas são mais calmas, dedicadas aos estudos e aprendem melhor as artes e os estudos voltados para as Ciências Humanas. Segundo a autora, se a escola serve como um reforço às formas culturais é porque seus docentes “acabam reproduzindo conceitos de gênero e sexualidade por um viés meramente biológico, religioso ou moralista, produto do que as instâncias sociais legitimam” (p. 18). Parece, então, que o corpo docente carrega certa “culpa” pela condução de um processo educativo que fixa e normaliza as identidades masculina e feminina, pois suas posturas e crenças são responsáveis diretos pela formação da identidade dos estudantes.

Ao longo de sua dissertação, França (2009) destaca falas dos docentes, de forma a demonstrar que os professores e as professoras, participantes do seu projeto de intervenção sobre gênero carregam suas crenças e seus preconceitos sobre brincar com carrinhos e bonecas, ser gay ou ser “normal”, apelando a Deus etc., revelando serem humanos incapazes de ceder às diferenças, portanto coadjuvando na promoção e manutenção da sociedade binária.

França (2014) retorna ao tema na sua tese de doutorado, reconhecendo que, sem um projeto maior (institucional, nacional, global) de intervenção pedagógica com docentes, no sentido de problematizar e promover reflexões e inquietações sobre gênero, dificilmente haverá mudanças significativas dentro e fora da escola [isso se torna bastante paradoxal, pois tais projetos maiores existem, organizados pela ONU, pelos ministérios, pelas secretarias estaduais e municipais etc.]. Para a autora, “atitudes simples e cotidianas, como gestos, olhares,

afirmações e reprovações realizadas dentro e fora da sala de aula” (p. 16) são instrumentos de ensino a respeito das formas culturais para homens e para mulheres.

Isso se dá pelo fato de o tema ser silenciado ao longo da vida, não tendo havido lugar para se colocar em discussão os medos, os (pre)conceitos, os tabus, as crenças, os sentimentos, as dúvidas etc. em nenhum momento da escolarização dos professores e professoras participantes de sua pesquisa. Ao colocar em destaque essa relação direta entre a ausência do tema na escola e sua manutenção ao longo do exercício docente, cria-se uma espécie de crença de que essas professoras e esses professores são preconceituosos, porque não tiveram acesso a uma educação que lhes mostrasse o contrário, quando mais jovens. Ou as coisas são realmente mais complexas, profundas e até perversas, sendo necessário repensar essa linearidade rasa de que é suficiente tratar do tema na escola.

No trabalho de Furlan e Furlan (2011), por exemplo, foi verificado que um conjunto de professores e professoras admite seu próprio condicionamento a respeito da divisão de expectativas de comportamentos masculinos e comportamentos femininos, considerando diferente e até mesmo anormal quem transgrida tais expectativas. Professores e professoras, segundo as autoras desse artigo que relata seu trabalho como formadoras, estão despreparados para tratar de gênero e sexualidade nas escolas. Observa-se uma postura condescendente, presunçosa até, por parte das formadoras, afirmando ser um imperativo as mudanças de pensamento e de prática por parte desses e dessas docentes “para que não circunscrevam questões do conhecimento a visões limitadas e distorcidas da realidade” (p. 323). Insistem na dificuldade *dos outros* (os professores e as professoras, no caso) de lidar com o rompimento do modelo patriarcal e binário da sociedade, necessário para diminuir a opressão, a discriminação e a violência.

Tal dificuldade, explicam as autoras, deve ser combatida pela formação, pois, além do despreparo, essa postura limitada e antiquada seria falta de conscientização. Torna-se suficiente, portanto, conscientizar por meio de atividades de formação continuada, como oficinas pontuais, para que sejam solucionados problemas seculares originados do patriarcado de falta de tolerância e respeito com aqueles que não se comportam como o esperado. Parece simples destruir séculos de dominação patriarcal inculcada profundamente na cultura ocidental com um toque de varinha mágica promovida por tais atividades.

Em direção parecida, Soares e Monteiro (2019, p. 302) também deixam expresso que “há a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, incluindo gestores e pessoal de apoio que lidam diretamente com crianças e adolescentes”. Além dessa formação,

explicam ser necessário o desenvolvimento de projetos institucionais, envolvendo toda comunidade escolar no assunto – o que se torna mais difícil, explicam, pois gênero e orientação sexual foram retirados do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular. Ainda assim, presentes ou não nos documentos e currículos oficiais, é preciso considerar os aspectos subjetivos de cada envolvido, suas crenças e valores cristalizados ao longo de seus próprios processos formativos.

Segundo essas autoras, portanto, há três entraves para a promoção de discussões mais amplas e sérias a respeito de gênero na educação, sendo (i.) a mencionada defasagem na formação, (ii.) a ausência de apoio institucional, perfazendo com que o tema se torne iniciativa individual e até mesmo contrária à [hetero]normatividade; e, mais importante, (iii.) professores e professoras são seres humanos e, como tal, carregam suas crenças, preconceitos, dúvidas e tabus, o que faz com que o assunto de gênero não seja algo dado, mas complexo, envolvendo as próprias idiossincrasias.

Como exemplos, as autoras citam as falas de duas professoras em contextos distintos; a primeira com receio de utilizar um material didático criado para o combate da homofobia, pois acredita que, se tocar no assunto, pode incitar alguns adolescentes a experimentarem relações homossexuais; a segunda afirma não acreditar na união entre pessoas do mesmo sexo, pois dessa forma não há procriação para perpetuação da espécie. Esses dois exemplos retratam o quão complexo é o assunto e revelam que não se pode apenas dizer que a superação dos preconceitos e tabus depende da educação e do ensino, pois esses são realizados por docentes, ou seja, pessoas que também carregam preconceitos e dúvidas. Da mesma forma, não se pode creditar essa transformação apenas à formação desses docentes, pois, recursivamente, essa formação é conduzida por outras pessoas. Então, qual é o papel da formação de professores quando o assunto é promover o rompimento com o *status quo* da heteronormatividade?

Ao produzir tese de doutorado sobre a temática, Hampel (2013) também identifica vários preconceitos e tabus presentes nas falas de professoras e professores. Alguns desses preconceitos são cristalizados, como a ideia de que as mulheres devem ser esposas e cuidadoras do lar – embora o paradoxo seja bastante evidente nesse caso, pois as professoras que mantêm essa ideia trabalham fora de casa. Os tabus dizem respeito às relações sexuais, devendo os adolescentes se preservar para o matrimônio, evitando, inclusive, a masturbação. Sobre educação/orientação sexual na escola, essa deve ser restrita à biologia da coisa, como forma de evitar doenças e gravidez de maneira precoce. Assim, não haveria motivos para professoras e professores tratarem disso na escola, pois, além de não ser lugar para o assunto, é preciso que

o processo seja conduzido por médicos ou outros profissionais mais gabaritados. Afinal, do ponto de vista dos docentes entrevistados para a produção da tese, isso não se trata de um problema da escola.

Aliás, reconhece Hampel (2013) que gênero e sexualidade não são temas que aparecem nos currículos escolares (exceto na forma transversa, conduzida como projetos por profissionais da área da saúde) nem nos currículos de formação de professores. Tais temas, quando não há como silenciá-los no cotidiano escolar, são tratados como problemas a serem resolvidos com urgência. Tudo isso – a ausência de discussões culturais e pessoais sobre gênero e sexualidade na escola e na formação docente, exceto pelo olhar da biologia – relembra a autora, tem amparo fora da escola, incluindo principalmente as famílias, que preferem manter esse assunto em silêncio, sob pena de influenciar estudantes à prática sexual precoce e/ou induzir à homossexualidade e/ou, principalmente, provocar as necessárias mudanças ao *statu quo*.

A educação sexual pelo olhar estrito da biologia parece ser mesmo consenso no universo escolar, como vimos em Araújo, Rossi e Teixeira (2019, p. 1418): “a escola designa a tarefa de sexualidade ainda para professores/as das áreas de saúde e de ciências, olhando assim a sexualidade como um tema somente de cunho biológico, descartando o cunho social, político, econômico e cultural”. Assim, o lugar da educação permanece calado. Para pronunciar-se, Hampel (2013) entende que seria o bastante investir na formação inicial e continuada dos professores...

Para que a escola desenvolva projetos competentes que atendam às necessidades dos/alunos/as, é preciso investir em cursos de formação inicial e continuada, numa perspectiva dos direitos e sob os princípios da equidade, o que nos remete imediatamente, à questão da formação profissional, uma vez que os/as professores/as são peças-chave para a implantação de qualquer programa (HAMPEL, 2013, p. 99).

O interessante é que a autora busca identificar como é que essa formação continuada poderia ser efetivada, partindo das dúvidas e dos anseios dos próprios professores convidados/convocados a participarem dessas formações. Ao fazer isso, reconhece que há uma expectativa muito grande de que tais formações serviriam para trazer receitas de como agir em determinadas situações atípicas na escola, no que se refere às questões de gênero.

Além de identificar essa busca por fórmulas prontas, traz um rol de perguntas fundamentais sobre o tema que, não obstante, nada trazem além de uma lista extensa de questionamentos, todas com as mesmas repostas: é preciso reflexão, discussão e investimento na formação docente. São perguntas que vão desde “o que fazer quando um estudante se

masturba dentro da sala da aula?”, passando pela resistência *das famílias* quando o assunto é gênero, até as estratégias, dinâmicas e obras de referência a serem utilizadas para tratar do tema. Aqui, tais perguntas também restam sem respostas ditadas, pois sempre dependem de uma complexa compreensão situacional – mas, isso não diz respeito somente a elementos do tipo tabu, pois tudo o que se passa na escola é situacional, inclusive as atividades mais corriqueiras, como ensinar a ler e escrever, por exemplo.

Mesmo identificando e reconhecendo toda a complexidade das questões de gênero, seu silenciamento histórico e os esforços sociais de manutenção do *status quo* heteronormativo e binário, as dificuldades individuais, coletivas e institucionais etc., ainda ficam registradas prescrições aos professores e professoras – univocamente responsáveis por educar e ensinar respeito aos Direitos Humanos. Assim, Hampel (2013, p. 162), sob a ideiação de que é preciso “preparar todos/as os/as professores de forma competente para que possam efetivamente promover as discussões, as problematizações e o respeito à diversidade que tanto se almeja”, registra suas instruções:

Se é papel da educação fomentar a construção de uma ética fundada no respeito aos direitos humanos, condição básica para a vida em sociedade, a educadora e o educador devem estar atentos às representações de gênero veiculadas por diversos artefatos culturais e pelas várias instâncias sociais, especialmente no espaço escolar, muitas vezes produtor de preconceitos, de homofobia, intervindo em toda e qualquer situação de discriminação, reforçando a dignidade humana, e a defesa da cidadania (HAMPEL, 2013, p. 117).

Assim, por mais que a literatura consultada sobre formação de professores e gênero trate do assunto com profundidade, examinando potenciais motivos para perpetuação da sociedade machista tal como é, as escritas sempre voltam, de alguma forma, aos professores e professoras e sua falta de capacidade e capacitação.

Nessa mesma direção, Brauner (2018) também reconhece que existe, efetivamente, a falta do assunto na formação inicial docente, qualificando os processos formativos das universidades como insuficientes, pois há apenas uma disciplina (quando há) sobre o tema. Mesmo assim, a autora identifica, por meio de suas próprias atividades conduzidas em sala de aula, o quanto de crenças e preconceitos heteronormativos e machistas os estudantes de licenciatura apresentam, muitas vezes sem reconhecer suas próprias atitudes e pensamentos como tais. Dessa forma, a autora tende a acreditar que transformar a sociedade binária, retrógrada, preconceituosa etc. em uma sociedade justa, igualitária, que respeita a diversidade

humana “depende de cada um de nós a partir de proposições, problematizações, desconstruções em nossas práticas pedagógicas como professores e agentes sociais” (p. 132).

E com essa citação encerramos a revisão, pois a literatura parece tender à uma saturação que pode ser expressa da seguinte maneira: é preciso investir na formação docente, pois é a única solução para o fim do patriarcado, dos preconceitos e de todas as injustiças perante a diversidade humana.

Considerações finais

Por esse breve comentário da literatura analisada fica patente que o pião gira, gira, mas não sai do lugar. Isso porque, talvez, haja a crença em uma solução mágica – formação de docentes – que, entretanto, se reduz a prescrições racionais, normativas, de uma questão que transversa toda a sociedade e se enraíza em suas profundezas: as crenças e valores que se perpetuam por séculos no panorama cultural da humanidade. Há na nossa contemporaneidade a tendência a generalizações decorrente de uma percepção racionalizada de mundo. Ou seja, pelo estudo da parte se deduz necessariamente o todo, desconhecendo que este nunca é a soma das partes. Mas, em se tratando dos fenômenos humanos, as generalizações são sempre redutoras, porque ignoram a complexidade das relações intersubjetivas entre as pessoas e destas com o mundo. Impedem o reconhecimento das ações pontuais. E, em que pese a importância dos escritos analisados, parece que tais generalizações se apresentam com certa frequência.

Principalmente na nossa cultura contemporânea, altamente racionalizada, já há caminhos bem delineados que demonstram a necessidade de abandonar a busca de soluções imediatistas para esquadrihar onde, efetivamente, se encontra o problema (e talvez a solução): no nível latente de nossa cultura, no “lado de sombra” do social, onde residem nossos preconceitos, nossos medos, nossos valores, nossas culpas...

Caminho fértil para matérias e disciplinas de formação ligadas aos campos das humanidades, especialmente da psicologia, da filosofia e da antropologia. Mas que, infelizmente, são reduzidas ao mínimo nos currículos de formação docente.

Não se trata, pois, de negar a formação docente (ora referida na literatura como capacitação) como uma fundamental estratégia de luta por Direitos Humanos e promoção de liberdade e igualdade de gêneros. Pelo contrário, busca-se compreender como se dá essa formação e, mais importante, por quem se dá essa formação. Isso porque cada um de nós carrega crenças, valores, preconceitos etc., os quais não simplesmente desaparecem ao participar de um curso prescritivo, ordenado por discursos politicamente corretos. É preciso, então,

escarafunchar-se, permitindo-se reconhecer seus próprios limites e tabus. Sem isso, somente temos reproduções de palavrórios repetindo que a melhor – senão a única – maneira de fazer as pessoas respeitarem o próprio ser humano é por meio da educação.

E é preciso repensar essa ideia de se delegar a incumbência de transformar o mundo aos professores e às professoras, como se isso fosse algo tão simples de se fazer, sem considerar a complexidade da vida humana e da nossa sociedade. A transformação requer muito mais do que propor mais e mais formação docente e mais e mais “educação”, usando isso como elemento que coloca que dissimula o fascismo e o patriarcado secular que configuram e controlam nosso *status quo*. Se temos que resistir, que seja pela educação, mas também pela arte, pela ciência, pela religião, pela legislação, pela economia, pela política... enfim, por todas as esferas da cultura.

REFERÊNCIAS

ATAIDE, S. R.; SANDANO, W. A produção das diferenças e das desigualdades de gênero na escola. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 5, n. 1, p. 718-732, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://revistahipotese.emnuvens.com.br/revista/article/view/124>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ARAUJO, M. F.; ROSSI, C. R.; TEIXEIRA, F. O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: Um paralelo entre Portugal e Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1410-1426, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12608>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L. PEREIRA, M. E. (org.). **Gênero e diversidade na escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRAUNER, V. L. P. Gênero, sexualidade e formação de professores: *quo vadis?* **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 125-134, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8653001>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CARDOSO, L. R.; BERTOLDO, T. A. T.; SANTOS, L. B. A. Gênero e sexualidade na formação docente: Um mapeamento das pesquisas entre Norte e Nordeste. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1743-1764, nov. 2020. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/7642>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FORTUNATO, I.; DIAS, A. M. I. Gender issues and education: The state of research in Brazil. **Policy Futures in Education**, v. 16, n. 5, p. 620-631, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210318789239>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FORTUNATO, I.; MENA, J.; SORAINEN, A. Teacher education for gender, sexuality, diversity and globalization policies. **Policy Futures in Education**, v. 16, n. 5, p. 515-523, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210318770515>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FRANÇA, F. F. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente**: Uma proposta de intervenção. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009/2009_fabiane.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

FRANÇA, F. F. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola**: Diálogo com educadoras. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2014/2014%20-%20Fabiane%20Freire%20Franca.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FREIRE, N.; SANTOS, E.; HADDAD, F. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: BARRETO, A.; ARAÚJO, L. PEREIRA, M. E. (org.). **Gênero e diversidade na escola**: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. B. Gênero e sexualidade na formação de professores/as: A necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 306-326, 2011. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/29>. Acesso em: 08 jun. 2022.

HAMPEL, A. **“A gente não pensava nisso...”**: Educação para a Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/83298>. Acesso em: 09 jun. 2022.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: Possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWHfWsfC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VIANNA, C. P. *et al.* Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: Uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bMMFdLCsrXTfJ9HT3CxzG4g/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Como referenciar este artigo

FORTUNATO, I.; PORTO, M. R. S. Gênero e formação docente: Uma revisão (as) sistemática da literatura. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 18, n. 00, e022021, 2021. e-ISSN 2526-3471. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v18i00.17486>

Submetido em: 15/04/2022

Revisões requeridas em: 03/07/2022

Aprovado em: 12/08/2022

Publicado em: 30/11/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

