

GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA

Jeane Félix¹

RESUMO

Que conteúdos devem ser trabalhados nos cursos de formação (inicial e continuada) de docentes? Quais as dimensões de saber-fazer que devem ser contempladas nestes cursos? Quais são os desafios da formação de professores/as no nosso país? Como gênero atravessa e constitui a formação de docentes no Brasil? Essas são algumas das questões que busco responder neste texto, a partir de reflexões tecidas ao longo de minha trajetória como docente e como assessora técnica em órgãos da gestão federal, responsável por acompanhar ações de formação docente inicial e continuada, em diferentes cidades e regiões do país. Argumento sobre a importância de incorporar a perspectiva de gênero na atuação docente. Para tanto, há desafios de diversas ordens, que precisam ser enfrentados conjuntamente pelas instituições de ensino superior, pelas políticas públicas e pelos/as próprios/as docentes.

Palavras chave: Gênero. Sexualidade. Formação docente.

GENDER AND TEACHER EDUCATION: REFLECTIONS OF A TEACHER EDUCATOR

ABSTRACT

What contents and skills should be included in teacher initial and continual education? What are the challenges of teacher preparation In Brazil? How does gender cut across and constitute teacher preparation in our country? In this paper I attempt to answer these questions, based on reflections interwoven during my trajectory as a teacher educator and technical aide for the federal government in monitoring teacher initial and continual education actions, in different cities and regions of the country. I argue about the importance of incorporating a gender perspective in teacher practice. In order to accomplish this, there are challenges of various kinds, which need to be faced jointly by higher education institutions, public policies, and teachers themselves.

Keywords: Gender. Sexuality. Teacher education.

APONTAMENTOS INICIAIS

A formação de professoras e professores é um tema que tem me atravessado teórica e profissionalmente há alguns anos. Nesse tempo, tenho pensado acerca de algumas questões, quais sejam: Que conteúdos devem ser trabalhados nos cursos de formação (inicial e continuada) de docentes? Quais as dimensões de saber-fazer que devem ser contempladas nestes cursos? Quais são os desafios da formação de professores/as no nosso país? Quais das

¹ Doutora em Educação. Atualmente, atua como orientadora de aprendizagem no Curso de Especialização Docência na Saúde, promovido pela UFRGS/EducaSaúde em parceria com o Ministério da Saúde. jeanefelix@gmail.com.

habilidades e competências que professores/as mobilizam diariamente, nas salas de aula, devem ser contempladas nos cursos de formação destes/as profissionais? Como gênero atravessa e constitui a formação de docentes no Brasil? Essas são questões difíceis de responder, particularmente, porque o cotidiano docente é complexo e multifacetado e, por isso, demanda uma formação cada vez mais ampla e que contemple aspectos transversais, éticos, políticos e teórico-práticos. Obviamente, não pretendo responder a todas essas questões neste texto, mas buscarei elencar alguns pontos para contribuir com esse debate que me parece tão caro e importante.

Cabe indicar que as reflexões trazidas aqui foram sendo tecidas ao longo de minha trajetória como docente e como assessora técnica, responsável por acompanhar ações de formação docente em órgãos da gestão federal. Nessa trajetória, acompanhei diversos processos de formação inicial e continuada de docentes, em diferentes cidades e regiões do país. Tenho o hábito de anotar as falas, acontecimentos, situações que me tocam. Assim, anotei muitas falas de professoras e professores nesses contextos formativos, às quais recorro em outras situações formativas como ilustrações empíricas de questões específicas. Na escrita deste texto rememorei algumas dessas falas.

Assim, a composição deste texto se baseia em minha própria experiência, apostando, inspirada por Jorge Larrosa (2011), nas possibilidades teóricas, críticas e práticas do uso do conceito de experiência. Para este autor, a experiência não é “aquilo que passa” (em qualquer lugar, para qualquer pessoa) e, sim, “aquilo que me passa” (p. 5). A experiência, nessa direção, “não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irredutível”. Assim, apesar de a experiência ser “um acontecimento exterior a mim”, o “lugar da experiência sou eu”. Em outros termos, “é em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (idem). É, pois, a partir de algumas das coisas que me passaram (e continuam a me passar, a me atravessar) como professora e formadora de professores/as que este texto foi sendo construído. Nele busco refletir, considerando algumas das reflexões produzidas nesse âmbito, sobre a formação de professores e professoras no Brasil contemporâneo, dando ênfase às contribuições das questões de gênero.

Compreendo gênero como um elemento organizador do social (MEYER, 2003). Com isso, quero dizer que os espaços por onde circulamos, as instituições em que trabalhamos, as relações nas quais estamos inseridas e inseridos se constituem a partir do gênero que, por sua vez, tem funcionado, por um lado, a favor, ou, por outro, “como modo de resistir à naturalização de regimes de verdade que apontam um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero” (VASCONCELOS e SEFFNER, 2015) e, assim, para os sujeitos de gênero, individual e coletivamente. Gênero, nessa direção, é pensado e compreendido a partir de alguns de seus desdobramentos teóricos e políticos. Tais desdobramentos, na perspectiva apresentada por Dagmar Meyer (2003, pp. 16-18), são: somos constituídos como sujeitos de gênero, ao longo de nossa vida, por meio das diferentes instituições e práticas sociais; existem múltiplas e conflitantes formas de definir e viver as feminilidades e masculinidades; gênero não diz respeito apenas às mulheres, mas às relações de poder entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens; a perspectiva de gênero não se reduz aos papéis e funções sociais de mulheres e homens e, sim, considera que instituições sociais, símbolos, normas, conhecimentos, leis “são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino, ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação” (p. 18).

Desse modo, neste texto, minha aposta é na potencialidade do conceito de gênero para produzir processos de formação de professoras e professores mais conectados com as atuais necessidades de formação e de intervenção pedagógica.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: QUAL CURRÍCULO? QUAIS DOCENTES?

Quase sempre, atuei em processos de formação de docentes abordando temas relativos às relações de gênero, sexualidades e educação em saúde. Apesar de serem conteúdos dos chamados “temas transversais”, integrantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) – ou seja, daqueles temas que deveriam ser trabalhados por quaisquer professores/as e em quaisquer disciplinas do currículo formal da educação básica – gênero, sexualidades e educação em saúde têm sido colocados à margem do trabalho cotidiano das escolas. Por um lado, isso tem ocorrido porque os/as docentes não se sentem preparados/as para lidar com esses temas (MEYER e FÉLIX, 2012); por outro, porque estes temas vêm sendo considerados “polêmicos”, secundários, desnecessários, por docentes e outros/as trabalhadores/as das escolas, mas também por gestores/as públicos e por uma parcela importante e significativa da sociedade. Um exemplo recente disso foi a retirada das questões de gênero e sexualidade do texto final do Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pelo Congresso Nacional em dezembro do ano passado (BRASIL, 2014).

O argumento que sustentou a exclusão das questões de gênero do texto final do Plano Nacional de Educação foi o fato de que estaríamos vivenciando uma suposta “ideologia de gênero”. O uso de “ideologia de gênero” é equivocado, especialmente porque não condiz com o modo como os conceitos de gênero e sexualidade são utilizados no âmbito dos estudos de gênero e feministas. Como se explicitou no início deste texto, gênero é um elemento organizador da sociedade e cultura e, nessa direção, a abordagem das questões de gênero nas escolas é fundamental tanto para promover uma cultura de respeito às diferenças e aos direitos humanos, quanto para fomentar uma pedagogia que ensine, entre outras coisas, que as diferenças de sexo não podem ser materializadas em desigualdades de direitos e de acesso. Além disso, o argumento utilizado por aqueles e aquelas que combatem a inclusão da perspectiva de gênero no currículo escolar é que a “ideologia de gênero” seria responsável por “destruir as famílias”. Todavia, o que os estudos de gênero propõem é ampliar os sentidos do conceito de família, disseminar o respeito aos diferentes arranjos familiares para além da noção de família nuclear.

Jimena Furlani indica que essa expressão se configura como “uma interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de “gênero” presente na educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as” (FURLANI, 2015). No contexto educacional brasileiro, de modo mais específico, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, as questões de gênero e sexualidade deveriam ser abordadas pelos currículos da educação básica visando modificar os tratamentos desiguais que, convencionalmente, vêm sendo dados a meninos e meninas, homens e mulheres. Nessa direção, foram feitos diversos investimentos (do Governo, de Instituições de Ensino Superior e organizações não-governamentais) em processos de formação de docentes e em publicações voltadas a docentes e discentes abordando tais temas.

A subtração das questões de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação, de meu ponto de vista, reflete algumas das tensões que temos vivenciado na educação, nos últimos anos, em que setores conservadores da sociedade vêm ganhando espaço e legitimidade. Cabe indicar que recentemente, em 17 de agosto deste ano, o Ministério da

Educação publicou a Nota Técnica Nº24/2015² reiterando a importância da abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas mesmo após sua retirada do Plano Nacional de Educação. O posicionamento do Ministério da Educação, contrariando a opinião dos setores mais conservadores da sociedade, exemplifica como esse é um terreno repleto de tensões e que estas tensões precisam ser levadas em consideração também nos processos de formação docente.

Para refletir sobre os limites e as possibilidades da abordagem de temas como gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação docente, é importante compreender a potência desses temas na promoção de uma cultura de igualdade, de respeito, de valorização da pluralidade. Compreendo que a construção e a operação de um currículo estão sempre relacionadas aos modos pelos quais a educação vem sendo concebida historicamente. Nessa direção, o currículo é um artefato social, cultural e histórico, implicado em relações de poder, que sempre transmite visões sociais interessadas. Um currículo é, ao mesmo tempo, modificado e modificador dos contextos em que opera (MOREIRA e SILVA, 1999). Desse ponto de vista, o currículo é um campo de luta, tensões e disputas em torno de significações e identidades (SILVA, 1998). Ou seja, um currículo nunca é neutro: desde a seleção dos conteúdos, autores/as, materiais didáticos, perspectivas teórico-metodológicas etc., tudo opera em torno da produção de sentidos e de relações de poder. Nesses termos, pensar em currículos de formação docente que contemplem gênero e sexualidade como questões importantes é uma operação ética, política, pedagógica e institucional atravessada por disputas e tensionamentos. Aqui, parecem caber as seguintes questões: que professores/as queremos formar? Como organizar currículos que deem conta de abordar gênero e sexualidade?

Lembro que durante uma semana de formação continuada de docentes, em uma cidade de interior no sul do país, onde trabalhei questões de gênero e sexualidade, houve bastante incômodo dos/as participantes quando disse que precisamos revisar o uso do termo “ajuda” em relação à atuação dos homens nas tarefas domésticas. Eu chamava atenção do grupo para o fato de que, quando dizemos que “os homens nos ajudam”, estamos afirmando que a responsabilidade pelas tarefas domésticas é nossa. Ao final de um dos dias, uma participante me abordou em particular. Ela, professora de biologia, com vários anos de atuação na rede pública de ensino, me disse: “Tua fala de ontem me incomodou muito. Saí daqui pensando que sou casada há mais de vinte anos e que sempre achei que meu marido era um ótimo parceiro porque ele ajuda nas tarefas de casa. Eu nunca tinha pensado na participação dele como uma parceria, uma responsabilidade compartilhada dele com a nossa casa, como tu disse”.

O estranhamento que minha fala causou naquela professora reflete, em grande medida, como todas e todos nós, mulheres e homens, vamos sendo educadas/os por “pedagogias de gênero e sexualidade” (LOURO, 2001) que nos ensinam a naturalizar os processos generificados de organização da sociedade, das nossas vidas, das instituições nas quais circulamos, dos artefatos culturais que acessamos etc. Nos termos do conceito de experiência apresentado no início deste texto, podemos dizer que algo aconteceu com aquela professora, que algo do que eu disse a tocou, a fez refletir e se incomodar. Para mim, ouvir aquelas palavras também gerou incômodo e, de algum modo, desestabilização. Pensei que aquela professora já havia passado por um curso de formação inicial e, muito provavelmente, por vários cursos de formação continuada, e refleti sobre a fragilidade desses processos formativos no tocante às questões de gênero que, infelizmente, não se restringe a cursos isolados, mas começa na formação inicial.

² Disponível em: <http://iddh.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Nota-T%C3%A9cnica-n%C2%BA-24-Conceito-G%C3%AAnero-no-PNE-MEC.pdf>. Acesso em 30-08-2015.

Os processos de generificação e as pedagogias de gênero agem, muitas vezes, de modo sutil, como se fossem processos “naturais” e isso vai sendo reproduzido pelas escolas e pelos cursos de formação docente. Sandra Unbehau, Sylvia Cavasin e Thais Gava (2010) apontam que, a “formação inicial de professores/ras, na maioria dos cursos, não abarca os temas relacionados à educação em sexualidade e gênero e a consequência desta ausência é a dificuldade deles/delas trabalharem estes conteúdos em sala de aula”.

Um exemplo interessante dos processos de generificação nos ambientes educacionais é ilustrado pela pesquisa de Victor Lavy e Edith Sand, publicada pelo *National Bureau of Economic Research* do Reino Unido, em janeiro deste ano. Nesta pesquisa, Lavy e Sand (2015) indicam que professoras/es dão notas inferiores em matemática para as alunas quando sabem que estão corrigindo a prova de uma menina. Na pesquisa foram analisados três grupos de estudantes entre o 7^a ano do ensino fundamental e o 3^o ano do ensino médio. Os/as estudantes fizeram duas provas cada um/a, em várias disciplinas. Em uma, assinaram seus nomes e na outra, não. Em matemática, as alunas tiveram notas superiores aos alunos nas provas não identificadas. O contrário aconteceu nas provas identificadas, em que os alunos tiveram notas mais altas. A análise dos/as pesquisadores/as indica que os/as professores/as tendem considerar que os alunos são melhores em matemática do que as alunas, reproduzindo, assim, um olhar generificado sobre seus alunos e alunas. Esta pesquisa, tão recente, corrobora pesquisas anteriores, indicando a persistência do problema de discriminação de alunos e alunas com base no sexo/gênero.

Assim como há o que estou chamando de olhar generificado, há, também, uma generificação dos espaços, das relações sociais e de poder. Gênero é um marcador que atravessa o cotidiano docente, mas não aparece com a mesma intensidade nos cursos de formação desses/as profissionais. Ao contrário, muitas vezes as discussões de e sobre gênero são ignoradas, invisibilizadas e secundarizadas.

ALGUNS MOVIMENTOS DA GESTÃO PARA ABORDAR GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Podemos dizer que o primeiro movimento institucional do governo brasileiro para abordar questões de gênero e sexualidade nas escolas “foi a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, e, dois anos depois, os PCN para o ensino médio” (UNESCO, 2013, p. 7). Talvez, a maior contribuição desta publicação seja a de transversalizar alguns dos temas considerados fundamentais para a educação contemporânea. Apesar de considerar gênero e sexualidade pelo viés da promoção da saúde e da prevenção de doenças e gravidezes, “os PCN lançaram as bases para que a educação em sexualidade – sobretudo na perspectiva das relações de gênero – fosse incluída como tema legítimo e importante no sistema educacional”. Nessa direção, os PCN, “levaram subsídios a professores para que conteúdos específicos fossem incorporados de forma transversal aos currículos da educação básica de forma mais abrangente” (idem). Ao sugerir a abordagem de temas como gênero no currículo das escolas, os PCN incentivaram o desenvolvimento de processos de formação de professores/as, o que não exatamente se refletiu em mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial.

Com a criação da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³, do Ministério da Educação (MEC), em 2004, novamente temas como gênero, sexualidade e diversidade ganharam força no âmbito das políticas públicas educacionais de

³ Em 2011, a SECAD foi reestruturada passando a agregar o “I” de inclusão, transformando-se, pois, em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

gestão nacional. Isso se refletiu em processos formativos e publicações voltados a qualificar professores/as para abordar questões articuladas aos que ali eram chamados de temas da diversidade. Para ilustrar esse movimento institucional do MEC de chamar atenção para a pauta, podemos citar o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)⁴, que hoje é ofertado por diversas instituições de ensino superior, e as formações de professores/as (e também de profissionais de saúde) para atuar no antigo projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)⁵. Esses projetos visa(va)m formar professores/as para lidar com gênero e outros temas da diversidade no âmbito das escolas. Como assessora técnica do Ministério da Educação e, depois, do Ministério da Saúde, acompanhei a gestão de ambos os projetos e, especificamente, no SPE, atuei também como formadora de docentes e profissionais de saúde.

Outros exemplos poderiam ser trazidos para ilustrar o cenário de inserção/abordagem das questões de gênero nas escolas e nos currículos de formação docente, todavia, neste artigo, tomarei os PCN, o GDE e o SPE para ajudar a construir meu argumento. Podemos dizer que essas três iniciativas governamentais, gestadas e operacionalizadas em tempos e espaços diferentes, trouxeram contribuições significativas para a abordagem de temas como gênero no cotidiano das escolas. Assim, cabe perguntar: em que medida, iniciativas como as três aqui mencionadas, contribuíram para formar docentes? Fazer um curso, seja ele de curta ou longa duração, consegue preparar professoras e professores para abordarem as questões de gênero nas suas salas de aula? O que seria “estar preparado/a para lidar com tais temas” (MEYER e FÉLIX, 2012)?

Ao atuar tanto na gestão do GDE, quanto na gestão e nos processos de formação do SPE, quase sempre, era tocada pela fragilidade de docentes em lidar com situações cotidianas que envolvem aspectos de gênero e sexualidade. Nesses processos, ouvi várias vezes, exemplos de situações de violência homofóbica e/ou de gênero que não foram coibidas porque as/os professoras/es “não sabiam o que fazer”; ouvi professoras receosas em abordar os chamados “temas transversais” com medo da reação das famílias; ouvi muitas delas e deles se dizerem inseguros para abordar temas para os quais não temos respostas prontas, temas que fogem às normas socialmente estabelecidas.

Sempre, nesses casos, provocava meus colegas docentes a pensar que cabe à escola intervir para coibir quaisquer tipos de violência em seu interior e que não agir, em grande medida, implica em colaborar para a repetição e a naturalização de situações de violência; e que não saber intervir pedagogicamente em uma situação não justifica a falta de intervenção em casos de violência. Compartilhava minha experiência, ponderando que, mesmo após anos de trabalho com esses temas, há momentos em que eu também tenho dúvidas, também não sei qual a melhor forma de agir, talvez porque não exista “uma” forma de intervir, mas múltiplas e diversas possibilidades que só poderão ser colocadas em funcionamento em contextos específicos. Com isso quero dizer, nos termos da experiência, conforme proposta por Larrosa (2011), que sempre me sentia provocada a pensar e inventar outras e novas possibilidades de agir.

Além disso, acredito na relevância de movimentos institucionais como aqueles já citados, tanto que, inclusive, me envolvi, em grande medida, com a implementação de dois deles. Mas, ao mesmo tempo, percebi, como formadora de docentes e integrante das equipes de formulação de publicações e documentos orientadores, que esses movimentos são insuficientes. Arrisco trazer algumas pistas para pensar nessas questões:

⁴ Informações sobre o GDE no âmbito do MEC podem ser encontradas no endereço: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf>

⁵ Informações sobre o SPE podem ser acessadas em: http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12370&Itemid=578.

- uma formação se dá na relação entre princípios teóricos e práticos, sendo necessário tempo para desconstruir pressupostos adquiridos em nosso processo de socialização na nossa cultura;
- a formação docente nunca estará finalizada e acabada, ela sempre demanda atualização, outras e novas aprendizagens;
- abordar gênero e sexualidade, em quaisquer espaços educativos, demanda abertura para lidar com as diferenças e singularidades, compreendendo que há muitas e distintas possibilidades de ser sujeito de gênero e de sexualidade.

No tocante à formação inicial de docentes, como são temas que atravessam a formação e que, portanto, deveriam ser contemplados em diversas disciplinas, áreas e cursos, não há, em geral, um espaço específico para abordá-los. Nesse sentido, gênero e sexualidade vão sendo trabalhados à margem, por professoras e professores pessoalmente engajados e não por vias institucionais que lhes garantam sustentabilidade e importância no âmbito dos currículos de formação inicial. Como já disse, ao tomar gênero como um marcador que organiza a cultura e a sociedade, nos damos conta de como os espaços pedagógicos, intencionalmente ou não, vão produzindo e reproduzindo a ideia de que há papéis e atributos masculinos e femininos, vão ainda colaborando para que seja naturalizada essa mesma estrutura generificada que é posta em funcionamento a todo momento.

CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A PERSPECTIVA DE GÊNERO: ALGUMAS APOSTAS PARA FINALIZAR...

Na direção que venho apontando neste texto, a formação docente é um processo inacabado e que deve estar em constante movimento. A formação de docentes resulta do conjunto de mudanças que estamos vivenciando e se relaciona com aspectos e contextos sociais, históricos, políticos, éticos, culturais. Acredito nos processos de formação de professores/as que abordam as tensões existentes no âmbito da cultura e, desse modo, não consigo pensar nesses processos sem que eles sejam articulados às questões de gênero. Nesses processos formativos, entre outras possibilidades teórico-práticas, é preciso considerar que:

- gênero é um marcador que organiza a nossa sociedade, que nos tornamos homens e mulheres por meio de intensos processos pedagógicos que, em geral, não dão conta da multiplicidade de possibilidades de ser homem e mulher neste mundo;
- gênero atravessa a organização dos espaços e das instituições, atua na elaboração e na operação da legislação e das políticas públicas;
- romper com as práticas pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes e abrir espaço para a criação, a novidade, a experiência (no sentido proposto por Larrosa apresentado aqui);
- planejar e implementar processos educativos menos desiguais, mais justos e significativos para todos/as os/as envolvidos, que valorizem diferenças e diversidades de todos os tipos;
- articular as questões de gênero a outros marcadores sociais, tais como sexualidade, geração, raça/etnia.

Assim, a partir das questões que fui refletindo aqui, indico que os currículos de formação inicial e continuada de professores/as precisam incorporar questões de gênero em suas disciplinas, conteúdos, metodologias. É preciso promover reflexões que sejam capazes de fazer com que os/as docentes compreendam a importância de atuar na perspectiva de gênero. Além disso, é preciso que esses temas sejam abordados a partir de dimensões de saber-fazer, num esforço teórico-prático que visa formar professores/as para intervir em situações de violência, desrespeito, preconceito etc.

Para tanto, há desafios de diversas ordens, que precisam ser enfrentados conjuntamente pelas instituições de ensino superior, pelas políticas públicas e pelos/as próprios/as docentes. Assim, minha aposta é pela construção/invenção de espaços educativos mais plurais e menos desiguais e isso passa, sem dúvidas, pela formação de professoras e professores. E, nessa direção, todos/as nós que atuamos na formação docente temos responsabilidade de fomentar a abordagem de gênero em nossas disciplinas, unidades de produção pedagógica, projetos pedagógicos e de gestão. Acredito na potencialidade de atuarmos na perspectiva de gênero! Por isso, faço aqui uma aposta e um convite!

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

FURLANI, J. "Ideologia de gênero? "Explicando as confusões teóricas presentes na Cartilha. Disponível em: http://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_g__ner. Acesso em 10/08/2015.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: _____ (Org.). *O Corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

LAVY, V. e SAND, E. *On the origins of gender human capital gaps: short and long term consequence of teachers stereotypical biases*. National Bureau of Economic Research. Cambridge, 2015. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w20909.pdf>. Acesso em: 18-08-2015.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 9-27.

_____; FÉLIX, J. Currículo e diferença: formação de professoras(es), sexualidade e prevenção de HIV/aids. In: SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.251-66.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do discurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; GAVA, T. *Gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia*.
Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis: UFSC, 2010.

Disponível em:

http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf.

UNESCO. *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 2013.

VASCONCELOS, M. de F. F. de; SEFFNER, F. A pedagogia das políticas públicas de saúde: norma e fricções de gênero na feitura de corpos. *Cadernos Pagu* (44), p. 261-297, jan.-jun. 2015.