GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JOSÉ EDSON FERREIRA DA COSTA

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO

CRATO
2024

JOSÉ EDSON FERREIRA DA COSTA

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (MPEDU) do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, culturas e diversidades

Sublinha: Gênero, Educação, sexualidades e diferenças

Orientador: Profº. Dr. Glauberto da Silva Quirino

CRATO

2024

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Costa, José Edson Ferreira da

Costam Matriz de Competências Pedagógicas para Formação Continuada de Professores/as em Gênero / José Edson Ferreira da Costa. Crato-CE, 2024.

109p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino

1.Competência pedagógica, 2.Formação continuada, 3.Professores, 4.Gênero; I.Título.

CDD: 370

JOSÉ EDSON FERREIRA DA COSTA

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (MPEDU) do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____/_____/_____.

BANCA EXAMINADORA

gov.br
Documento assinado digitalmente
GLAUBERTO DA SILVA QUIRINO
Data: 23/09/2024 17:54:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino
Universidade Regional do Cariri – URCA
Orientador

Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Antero Sousa Machado
Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ
Membro Avaliador

Prof.ª Dr.ª Francione Charapa Alves
Universidade Federal do Cariri – UFCA
Membro Avaliador

Prof.ª Dr.ª Iara Maria de Araújo
Universidade Regional do Cariri – URCA
Membro Avaliador (Suplente)

Dedico este trabalho às duas pessoas mais importantes da minha vida: Maria Lucimeire (mãe) e José Adilson (pai) – meu eterno agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por toda a sabedoria e fé, por ouvir minhas preces e por compreender minhas confissões nessa jornada de anos em estudos e dedicação ao Ensino e Pesquisa.

Agradeço à minha família: irmãs, pai e especialmente minha amada mãe Maria Lucimeire (Meirinha), esta que nunca mediu esforços para que eu pudesse estudar e conquistar os meus sonhos profissionais. Obrigado por compreender minhas ausências nos momentos em que o lazer e o descanso poderiam ser mais convidativos do que estudar. Mãe, você é o maior exemplo de mulher e ser humano!

Ao Mestrado Profissional em Educação (MPEDU). Eu aguardei o meu momento para cursar o tão sonhado mestrado na Universidade Regional do Cariri (URCA) e, por isto, agradeço a todos os professores que enriqueceram as aulas com suas maravilhosas discussões durante as disciplinas e com quem aprendi muito: Maria Dulcinéia, Glauberto da Silva, Josier Ferreira, Adriana de Alencar, Cícera Sineide, Claudio Rejane, Francione Charapa e Zuleide Fernandes.

Ao meu mestre, professor, orientador e exemplo de profissional Glauberto da Silva Quirino, todo o meu carinho! Aproveito para agradecer ao professor pela oportunidade e pela confiança depositada em mim – espero ter correspondido às suas expectativas.

Agradeço também aos meus colegas do mestrado, uma turma tão diversa e tão rica – obrigado pelos momentos de interação e troca, além de todas as alegrias e desabafos compartilhados.

Gratidão aos membros da banca de qualificação e defesa, pela prontidão na aceitação para contribuição nesta pesquisa: professoras Dra. Maria de Fátima Antero, Dra. Francione Charapa, Dra. Iara Maria e Dra. Zuleide Fernandes.

Ao Ricardo Junio que foi esculta e apoio durante todo esse processo e faz parte do resultado final do produto educacional com sua colaboração profissional.

À minha amiga, desde a graduação, Elisangela Souza, pelo apoio de sempre, pelos momentos de desabafos e verdades que compartilhamos e por sempre vibrar com minhas conquistas.

Gratidão, meu Senhor, pelo dom da vida e pela oportunidade de vivenciar tantas experiências.

A todos que colaboraram para esta realização, muito obrigado!

RESUMO

COSTA, José Edson Ferreira da. **Matriz de competências pedagógicas para formação continuada de professores/as em gênero.** 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – MPEDU), Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

Este estudo se insere na linha de Práticas Educativas, Culturas e Diversidades, e sublinha Gênero, Educação, Sexualidades e Diferenças com área de concentração na Formação de Professores, do programa de mestrado em Educação da Universidade Regional do Cariri. Em vista disto, o objeto de pesquisa consistiu na elaboração de uma matriz de competências pedagógicas que pode orientar processos de formação continuada de professores/as da Educação Básica em Gênero. Para tanto, partiu-se da questão norteadora: quais as competências pedagógicas para formação continuada de professores/as relativas ao gênero indicadas na literatura? Buscou-se, assim, elaborar uma matriz de competências pedagógicas para a formação continuada de professores/as em gênero; identificar na literatura os saberes sobre gênero necessários para tal formação continuada; e reconhecer quais competências são necessárias para a construção da matriz de competências. O trabalho foi desenvolvido através da *Scoping Review* (Revisão de Escopo), contando com a fase de construção com três subdivisões: definição do objeto de estudo, revisão de escopo e construção de competências para formação continuada de professores/as em gênero. Na fase da revisão, a busca inicial ocorreu em cinco bases de dados/bibliotecas virtuais: *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO*, *Educ@* e banco de teses e dissertações atendendo aos seguintes critérios de inclusão: estudos qualitativos e quantitativos; estudos publicados em português, inglês ou espanhol e que apresentassem resumo em português; estudos com termos selecionados do PCC – professores, gênero e competência pedagógica e documentos oficiais da educação. Em contrapartida, foram utilizados como critérios de exclusão: publicações duplicadas, estudos de revisão de literatura e estudos que não estivessem disponíveis na íntegra. Durante o levantamento nas bases de dados/bibliotecas virtuais, foram empregados descritores em português, inglês e em espanhol, com quatro estratégias de busca, a partir do entrecruzamento por pares e utilizando-se o operador *booleano* "AND". O levantamento inicial resultou em um total de 1.778 estudos. Antes da triagem, foram removidos 48 estudos duplicados, oito estudos de revisão de literatura e quatro que não estavam disponíveis na íntegra, totalizando 1.718. A partir da leitura de título e resumo, foram excluídos 1.631 estudos sem relação com a temática desta revisão. Por conseguinte, o total de estudos elegíveis após a etapa da triagem foram 87 para leitura na íntegra. Contudo, 60 estudos foram excluídos por não responderem à pergunta de pesquisa. No total, foram selecionadas 27 publicações e seis documentos da Educação para síntese qualitativa. Os estudos datavam entre 1997 e 2022. Após leitura minuciosa, foram identificados os saberes, mapeados e categorizados de acordo com as dimensões de conhecimento, habilidade e atitude (Perrenoud, 1998, 2001). Então, por meio dos modelos de matriz de competências encontrados nos documentos oficiais da educação brasileira, propõe-se um modelo de matriz que apresenta competências gerais e específicas e os saberes que competem agregar conhecimentos, habilidades e atitudes que têm como resultado o Guia de Competências Pedagógicas destinado à Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica em Gênero.

Palavras-chave: Competência pedagógica. Formação continuada. Professores. Gênero.

ABSTRACT

COSTA, José Edson Ferreira da. **Pedagogical skills matrix for continuing education of teachers in gender.** 107 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Education – MPEDU), Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

This study is part of the line of Educational Practices, Cultures, and Diversities, with a focus on Gender, Education, Sexualities, and Differences, within the Teacher Education concentration area of the Master's program in Education at the Regional University of Cariri. In light of this, the research object consisted of developing a matrix of pedagogical competencies that can guide continuing education processes for teachers in Basic Education in Gender. Therefore, the guiding question was: what pedagogical competencies for continuing education of teachers in gender are indicated in the literature? Thus, the aim was to develop a matrix of pedagogical competencies for continuing education of teachers in gender; identify in the literature the knowledge about gender necessary for such continuing education; and recognize which competencies are necessary for the construction of the matrix of competencies. The study was conducted through a Scoping Review, which comprised three main phases: defining the research object, scoping review, and constructing competencies for continuing education of teachers in gender. During the review phase, the initial search was conducted across five databases/virtual libraries: Web of Science, Scopus, SciELO, Educ@, and a database of theses and dissertations, adhering to the following inclusion criteria: qualitative and quantitative studies; studies published in Portuguese, English, or Spanish and featuring abstracts in Portuguese; studies containing selected terms from the PCC – teachers, gender, and pedagogical competency as well as official education documents. In contrast, the exclusion criteria included duplicate publications, literature review studies, and studies that were not available in full version. While searching the databases/virtual libraries, descriptors in Portuguese, English, and Spanish were employed, using four search strategies through pairwise intersection and the boolean operator "AND". The initial search resulted in a total of 1,778 studies. Before screening, 48 duplicate studies, eight literature review studies, and four studies that were not available in full version were removed, resulting in 1,718 studies. After reading the titles and abstracts, 1,631 studies unrelated to the theme of this review were excluded. Consequently, the total number of eligible studies after the screening stage was 87 for full-text reading. However, 60 studies were excluded for not addressing the research question. In total, 27 publications and six educational documents were selected for qualitative synthesis. The studies ranged from 1997 to 2022. Following a detailed reading, the knowledge was identified, mapped, and categorized according to the dimensions of knowledge, skills, and attitudes (Perrenoud, 1998, 2001). Subsequently, based on the competency matrix models found in official documents of Brazilian education, it is proposed a matrix model that presents both general and specific competencies, along with the knowledge required to integrate skills and attitudes, resulting in a Pedagogical Competencies Guide for Continuing Education of Teachers from Basic Education in Gender.

Keywords: Pedagogical competence. Continuing education. Teachers. Gender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos que compõem a competência 27
Figura 2 – Síntese da trajetória metodológica da identificação de competências necessárias para formação continuada de professores/as em gênero ...40
Figura 3 – Utilização dos descritores na plataforma de busca da Thesaurus 43
Figura 4 – Componentes da competência 46
Figura 5 – Fluxograma de busca e seleção dos estudos 49
Figura 6 – Distribuição dos saberes identificados nos 33 estudos/documentos 69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceito de competências 24

Quadro 2 – Termos escolhidos baseados no mnemônico PCC 41

Quadro 3 – Descritores usados e resultados da busca nas bases de dados. 44

Quadro 4 – Identificação dos estudos/documentos selecionados para revisão de escopo 53

Quadro 5 – Categorização dos elementos que compõem a competência, segundo Perrenoud (2009) 61

Quadro 6 – Competências Gerais da Educação Básica 80

Quadro 7 – Competências espefícicas docentes – DCN (BNC-FORMAÇÃO) 82

Quadro 8 – Habilidades docentes – DCN (BNC-FORMAÇÃO) 82

Quadro 9 – Conhecimento 84

Quadro 10 – Habilidade 84

Quadro 11 – Atitude 86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano e quantidade de publicações 50
Gráfico 2 – Quantidade de estudos relacionados à formação inicial e à continuada .51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD –	Biblioteca digital de teses e dissertações
BNC –	Base Nacional Curricular de Formação Continuada
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAPES –	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CHA –	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
DNC's –	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE –	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
JBI –	*Joanna Briggs Institute* (Instituto Joanna Brigs)
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+ –	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais
MPEDU –	Mestrado Profissional em Educação
NTPPS –	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
ODM –	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS –	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
PCC –	População, Conceito e Contexto
PL –	Projeto de Lei
Pnad-c –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE –	Plano Nacional de Educação 2014-2024
PPDT –	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP –	Projeto Político Pedagógico
UCE –	Unidades Curriculares Eletivas
Unesco –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA –	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
1.1 Das memórias à elaboração do tema 13
1.2 O sujeito professor-pesquisador: um caminho em construção 14
1.3 Problemática 18
1.4 Objeto de pesquisa e questão norteadora 21
1.4.1 Objeto 21
1.4.2 Questão norteadora 21
1.5 Objetivos 22
1.5.1 Objetivo geral 22
1.5.2 Objetivos específicos 22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 23
2.1 Competência pedagógica: histórico e construção do conceito 23
2.2 Gênero: conceito e considerações 29
2.3 Formação continuada de professores/as e gênero 33
3 MÉTODO 39
3.1 Delineamento do estudo 39
3.1.1 Construção 40
3.1.2 Procedimentos 40
3.1.2.1 Questão da Pesquisa 40
3.1.2.2 Critérios de inclusão e exclusão 41
3.1.2.3 Estratégia de pesquisa 42
3.1.2.4 Seleção dos estudos/fontes de evidência 45
3.1.2.5 Consulta 45
3.1.2.6 Extração dos Dados 45
3.1.2.7 Análise e apresentação dos resultados 45
3.1.2.8 Construção de competências pedagógicas para a formação continuada de professores/as em gênero 46
3.2 Construção da matriz de competências pedagógicas 46
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES 48
4.1 Categorização dos resultados 61
4.2 Dos saberes ao desenvolvimento de competências 68

4.3 Análise dos documentos mais citados na amostra da revisão (PNE, DCN e BNCC) quanto ao tema gênero 72
4.4 Plano Nacional de Educação e as questões de gênero 74
4.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as questões de gênero 77
4.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais e as questões de gênero 78
5 CONSTRUÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO 80
5.1 Guia de competências pedagógicas destinado à formação continuada de professores/as da Educação Básica em Gênero 83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 89
REFERÊNCIAS 92
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL 107

1 INTRODUÇÃO

1.1 Das memórias à elaboração do tema

Inicio esta dissertação com o objetivo de contextualizar meu encontro com o tema deste estudo. Para isto, muitas vezes à noite, antes de dormir, deitado na cama do meu quarto, eu olhava pela janela o céu estrelado, fechava os olhos e voltava no tempo em minhas reflexões.

O retorno à infância, não me recordo exatamente para qual fase, aproxima-me de um passado muito distante, mas cheio de lembraças agradáveis. Hoje eu olho para o passado e afirmo: como é bom ser criança, explorar, sempre se permitindo descobrir, criar, desenhar, pintar e errar sem culpa. De todas as experiências, o "brincar" está mais presente na memória. Sempre fui muito livre nas minhas escolhas: jogava bola na área de casa com minha irmã, primos e primas, mas também brincava de "casinha" muitas vezes, aliás, brincávamos do que tínhamos vontade e oportunidade. Na rua, as vivências foram várias: futebol de travinha, vôlei com elástico improvisado nas árvores, "carimba", "polícia e ladrão", "sete pecados", "amarelinha", andar de patins, bicicleta, entre tantas outras memórias como as bolas perdidas que os vizinhos furavam, rasgavam ou guardavam para entregar aos nossos pais.

Filho de José Adilson, "pedreiro", e Maria Lucimeire, "dona de casa e manicure", tendo mais três irmãs, eu lembro que, por mais simples que fosse minha vida, as experiências transformavam o momento. O tempo foi passando e percebo que, do jeito "deles", os meus pais foram transmitindo e ensinando os valores para a vida e as responsabilidades; além de estudar, também se dividiam com as tarefas domésticas – minha mãe listava os afazeres de casa para minha irmã e eu, de modo que hoje eu sei o quanto isso foi importante.

Estudei do Ensino Fundamental até a 8ª série em uma escola conveniada[1]. Lembro que as aulas que eu mais tinha expectativa todo começo de ano eram as que eu mais me decepcionava. Eu pude vivenciar parte das aulas de Educação Física com separação de meninos e meninas, horários diferentes de aulas e até de práticas. Em aulas no contraturno praticamente só meninos participavam ou "jogavam" bola, enquanto as meninas registravam a presença e estavam liberadas caso não quisessem jogar "carimba" no pátio do lado da quadra. Eu não conseguia entender essa dinâmica de afastar os meninos das meninas e a prática somente ser voltada ao futsal, que era a nossa realidade.

[1] São instituições de ensino privadas que se tornam parceiras do governo, recebendo alunos que não encontram vagas na rede pública.

Naquele período eu não conseguia entender muito bem e, mesmo perguntando ao professor, eu não tinha respostas. Era norma da escola. Sempre fui muito participativo nas equipes que representavam a escola em campeonatos, mas me sentia totalmente desmotivado a participar das "aulas" de Educação Física. Contudo, tal realidade não fazia parte somente das aulas de Educação Física, mas se repetia em várias ações na escola como em trabalhos, seminários e projetos em datas comemorativas.

Durante o Ensino Médio, as experiências negativas do Ensino Fundamental me afastaram um bom tempo das práticas da Educação Física, mas, foi justamente durante uma troca de conhecimentos com um professor, por vivenciar o que, para mim, estava mais próximo de uma aula, que eu decidi que seria minha profissão e, na minha mente, o "ser professor" tinha que ter um próposito diferente, seu papel seria de realmente atender as necessidades que os seus alunos tinham em relação ao conteúdo, na ideia de que todos pudessem participar, sem distinção de qualquer natureza.

1.2 O sujeito professor-pesquisador: um caminho em construção

Depois de alguns percalços, eu ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) de Juazeiro do Norte em 2007, onde eu sempre sonhei em realizar minha graduação.

Esse caminho que venho percorrendo como pesquisador teve seu início no começo da graduação após um convite do professor Richardson Capistrano para participar de atividades desenvolvidas por um grupo de estudo[2] e começar o meu contato com a pesquisa acadêmica. Foi durante esse momento que tive um outro olhar para o curso e as oportunidades de monitoria do terceiro até o último semestre da graduação reforçaram o meu anseio para lecionar.

Com os estágios, pude perceber que lidar com a dinâmica da sala de aula e do ambiente escolar demanda um embasamento teórico mais profundo do que aquele que pode ser experienciado diretamente, algo que até então não havia adquirido, mesmo ao longo dos últimos semestres do curso. A sala de aula e sua diversidade são muito complexas, mas, até então, o contato a partir do estágio era limitado diante de uma imansidão que é o contexto escolar. No laboratório no qual era monitor e passava grande parte do dia quando não estava em sala, tinha estudo, conversas e trocas de experiências entre acadêmicos e também com meu professor, que se tornou meu orientador no trabalho de conclusão de curso – lembro ainda de uma de suas

[2] Grupo de pesquisa em desenvolvimento humano, performance, atividade física, exercício e saúde (GPDHAFES).

falas: “a escola é um campo de pesquisa, o professor deve ser sempre pesquisador, desde que haja uma ‘boa pergunta’”.

No início do ano de 2011, finalizei a graduação e, na semana seguinte, ingressei na minha carreira de professor, lecionando para crianças do Infantil III até os adolescentes do 9º ano. O começo não foi fácil, eram muitas dúvidas, as incertezas de saber se estava fazendo certo me faziam questionar a minha prática. Afinal, eu me tornei professor para fazer a diferença naquele espaço, mas também fora dele na vida dessas pessoas.

Logo enveredei pelos caminhos da pós-graduação a nível de especialização[3] e, em 2013, tive minha primeira experiência na docência do Ensino Superior em uma instituição privada, no curso de Educação Física e Pedagogia. Nessa fase da minha vida, percorri caminhos bonitos, potentes, singulares, transformadores e enriquecedores. Contudo, consciente de que precisava me capacitar, era outra realidade que me instigava a estudar e entender as necessidades daquele público. Eu estava formando profissionais/professores/as que iriam trabalhar com pessoas e era a minha primeira experiência com um aluno transgênero[4] em sala de aula.

Em 2015, iniciei um novo caminho na minha vida profissional quando lecionei nos anos finais do Ensino Fundamental como professor temporário do município. Novos desafios, grandes dificuldades. Apesar de passar pouco tempo nessa realidade, muitos fatos permanecem vivos na memória e um deles é sobre um aluno que, na época, fazia o 6º ano: a aula de Educação Física era a última aula da tarde e toda a turma estava empolgada por um determinado momento, mas, pelo o que eu estava percebendo, um deles não; ele estava cabisbaixo, com um semblante triste. Resolvi deixá-lo quieto, ele não queria participar. Ao terminar a aula, guardei o material e, quando praticamente todos já tinham ido embora, ele permanecia do mesmo jeito. Então resolvi conversar com ele. Perguntei se estava tudo bem e ele chorava; pedi para ele se acalmar e me dizer o que estava acontecendo. Perguntei se algum colega havia feito algum mal ou o agredido, entre outras coisas, e ele só balançava a cabeça gesticulando que não. Depois de muita insistência, ele me disse que não queria ir para casa – a mãe tinha batido nele e observei algumas marcas nos braços. Insisti e ele disse que iria levar uma surra do pai depois que ele chegasse do trabalho. Chamei-o para ir à direção da escola, ele não quis e acabou confessando o o motivo de todo o seu sofrimento: a mãe o tinha pego andando com uma sandália de “salto” em casa. Tentei acalmá-lo e consegui, naquele momento, encaminhá-lo para a sala do diretor. Depois disso, fui para casa com o coração apertado com aquela situação. Pouco tempo depois, comecei

[3] Especialização em Educação Física Escolar (2011 – 2012) / Faculdades Integradas de Patos (FIP).
[4] É o termo que se refere às pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento, baseado em seu sexo biológico.

um outro capítulo da minha vida profissional e não acompanhei o desenvolver dos fatos na vida desse aluno.

Em 2016, eu passei por um processo seletivo para professor temporário do Estado do Ceará e, no ano seguinte, iniciei meus trabalhos em uma escola em tempo integral, permanecendo até 2022. Além de assumir o componente curricular de minha formação inicial, a realidade da escola em tempo integral ampliou minhas possibilidades de experiência, Unidades Curriculares Eletivas (UCE)[5], Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)[6] e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)[7]. Como diretor de turma, tive uma proximidade muito grande com as realidades individuais, uma vez que o acompanhamento da turma junto à família favorece nesse ponto. Os adolescentes são seres questionadores e logo percebi que eles costumam se posicionar quanto aos temas que lhes chamam a atenção e eu percebia este retorno sempre que, nas aulas de formação cidadã, os temas ligados às questões de gênero eram cobrados.

O NTPPS que ministrei em todas as três séries do Ensino Médio e fui professor/formador pela Crede 19 no Estado do Ceará tinha como proposta principal do primeiro ano o desenvolvimento de projeto de pesquisa e, no segundo, a pesquisa e a ação. Estes projetos eram desenvolvidos com temas ligados à realidade dos alunos e acabei sendo convidado a também ser orientador de grupos, ao longo do ano, que tinham interesse pela temática. Tais componentes me davam espaço para trabalhar o tema gênero de forma mais ampla, tanto que, ouvindo os alunos, levei uma proposta de ação para a gestão da escola que prontamente apoiou a iniciativa, fazendo surgir a eletiva "Gênero e Diversidade na Educação Física". Momentos ricos de debates, curiosidades e produções para a culminância da eletiva no final do semestre deixaram o sabor de dever cumprido com aqueles adolescentes.

Em meio a todos esses acontecimentos na Educação Básica, retornei, em 2019, ao IFCE como professor substituto e permaneci até o início de 2021. Voltar para a instituição que me formei e trabalhar com os professores que foram meus mestres, me fazia sentir uma pluraridade

[5] Opções para o estudante do Ensino Médio das Escolas Estaduais do Ceará, para compor seu itinerário formativo a partir da escolha no catálogo das Unidades Curriculares Eletivas (UCE), conforme seus interesses e, assim, aprofundar e ampliar as aprendizagens nas áreas de conhecimento e na formação profissional (Ceará, 2023).

[6] Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e o desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos seus estudantes.

[7] É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade e do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.

de sentimentos. Em dois anos foram vividas muitas experências, desde as orientações direcionadas às relações de gênero na Educação Física, assim como participar da reformulação da matriz curricular do curso de Educação Física a partir das novas diretrizes para a formação de professores/as. Durante esse percurso de construção coletiva, retornei à minha época de discente para entender as necessidades de temas que deveriam fazer parte do currículo da formação inicial, colaborando, até aquele momento, na reformulação de um currículo que fosse mais próximo da realidade encontrada nas escolas.

Ainda em 2019, ingressei no curso de Pedagogia, minha segunda licenciatura e minha segunda pós-graduação (especialização)[8]. Eu tinha o desejo de me formar nesse curso, de navegar em outros horizontes e entender o contexto educacional de maneira mais ampla. A Pedagogia me trouxe isso, além de novas oportunidades desafiadoras na minha carreira docente.

Eis que surgia um novo caminho a trilhar, em 2022, através da aprovação no tão sonhado Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (MPEDU/URCA). Toda felicidade em meio à conquista vinha junto com os desafios da nova realidade, posto que estudar e trabalhar não é fácil. Não ter um horário vago entre as aulas de segunda a quinta pela manhã era o que poderia ser feito para conciliar o trabalho com os estudos. Eu tive anjos em minha vida nos papéis de gestores que entendiam a situação, torciam pelo meu sucesso e me apoiavam para que eu seguisse me capacitando.

Nessa vida de surpresas e desafios, em 2023, iniciei talvez o que encaro até o momento como o maior de todos, uma jornada surreal de adaptação e recomeço, literalmente. Tornei-me professor efetivo como pedagogo na Educação Infantil no município de Crato/CE. Logo percebi o desafio a ser encarado, afinal, eu estava chegando ao universo com presença marjoritária de mulheres/professoras, mas, também, em outras funções dentro da instituição. Era difícil não perceber e sentir neste segmento, que é a etapa da Educação Infantil, a distinção de gênero e o quanto os papéis sociais ainda estão muito enraizados em alguns nichos de atuação.

A presença de tabus quanto à presença do professor/homem na Educação Infantil vem de uma construção social, de estigmas que são colocados pelos pais e pelos próprios profissionais da Educação que geram uma verdadeira desconfiança quanto ao seu trabalho. Paralelo a isto, eu também estava retornando à docência no Ensino Superior, formando futuros/as professores/as e profissionais de Educação Física, fato que me possibilita ter novas oportunidades de discutir sobre a temática de gênero nas disciplinas, pesquisas e oficinas.

[8] Especialização em Docência com ênfase em Educação Básica (2019 – 2020) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

1.3 Problemática

Este estudo se insere na linha de Práticas Educativas, Culturas e Diversidades, sublinhando Gênero, Educação, Sexualidades e Diferenças com área de concentração na Formação de Professores, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Os primeiros encontros com o orientador foram desafiadores e, ao mesmo tempo, esclarecedores a ponto de resgatar as experiências de vida e profissionais através da memória para fortalecer a proposta que iríamos seguir no percurso do mestrado. Após momentos de discussões e reflexões, partimos da ideia de intervir com o estudo no desenvolvimento de estratégias e possibilidades como fator considerável para contribuir com a qualidade da educação e para a formação continuada de professores/as, bem como aprofundar os conhecimentos e compreender as discussões que estão surgindo na área, especialmente em relação à questão das competências pedagógicas.

Destarte, é possível entender como competências os elementos que compõem a sigla CHA, quais sejam: conhecimentos, habilidades e atitudes. Este conjunto de saberes é estruturado para lidar com uma nova situação e, assim, solucionar um problema. Desse modo, a competência compreende a reflexão, o que difere das habilidades, que fazem parte de esquemas já construídos pelo sujeito e colocadas em prática nas situações já conhecidas (Perrenoud, 1999), enquanto a atitude traz a perspectiva do agir por meio de conhecimentos e habilidades através de ações. Perrenoud (2001) pressupõe que, para exercer uma competência, os elementos (CHA) devem ser mobilizados na intenção de atender uma determinada situação ou contexto.

Por esta razão, falar de educação na contemporaneidade exige refletir sobre o conceito de competência no contexto da educação. No espaço educacional ou especificamente o escolar, o conceito de competência está, em muitos momentos, em evidência, pois ressalta o compromisso com a disponibilidade de recursos, conhecimentos e saberes que podem ser vivenciados. Observa-se, então, a busca de soluções diante de situações complexas, imprevisíveis e específicas (Perrenoud, 2005).

Nesse sentido, o direcionamento deste estudo é entender a complexidade quanto às competências pedagógicas que o professor deve possuir para desenvolver uma temática em sala de aula que colabore com a aprendizagem do aluno. De tal maneira, Esteves (2009, p. 37) diz que “há a necessidade de forjarmos uma acepção especializada de competência em educação e

em formação de professores, em torno da qual os investigadores possam convergir para intervenções mais consistentes dos profissionais".

Assim, entende-se que a contemporaneidade exige uma preparação para encarar novos conhecimentos pedagógicos ou aqueles que devem ser inseridos na escola de forma pedagógica. Logo, faz-se necessário enfatizar a necessidade de formações continuadas no processo de adquirir novos conhecimentos e novas formas de abordar discussões em sala de aula, reconstruindo a identidade docente. É importante ressaltar que será utilizado aqui o termo "*formação continuada*" no sentido de que "a formação é contínua porque é continuidade; porque é um processo; porque é um processo dialético onde as circunstâncias se multideterminam" (Franco, 2019, p. 98).

Imbernón (2010), entretanto, apresenta um conjunto de ideias e propostas para que a formação contínua de professores/as avance na ideia de fugir das formações tradicionais, engessadas e reprodutoras de conteúdos. O autor afirma que o papel do professor é complexo e isto deve ser levado em conta nas elaborações dos processos de formação, além de ser preciso conhecer contextos e realidades que geram as situações-problema para que, então, sejam criadas alternativas para bucar soluções, alternativas estas que proporcionem inovações e/ou mudanças da teoria à prática nos espaços educacionais. Com isto, "a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes" (Imbernón, 2010, p. 47).

No campo educacional, a formação continuada torna-se indispensável diante das exigências do mundo contemporâneo, posto que amplia conhecimentos necessários aos processos educativos e desenvolve competências e habilidades necessárias para o processo de formação do aluno. Em vista disso, essa formação pode ocorrer na escola, no espaço de trabalho do/a professor/a e como também em outros espaços considerados formativos ou informativos e de modos diferentes, levando em consideração um conjunto de ações ou estratégias formativas com as mais variadas possibilidades (Franco, 2019).

Nesse sentido, é observado que, mesmo sem ter a discussão que é necessária na formação inicial (Gaioli; Brancaleoni, 2021), a temática de gênero vem ganhando espaço nas formações continuadas de professores/as (Biancon, 2016; Oliveira, 2017; Azevedo, 2016; Capparelli, 2020). Todavia, antes de aprofundar nesse ponto, faz-se necessário conceituar essa categoria pouco entendida e, por vezes, confundida até mesmo pelos docentes.

Ao longo da história, autores contribuíram para a compreensão de gênero que existe hoje, principalmente na desconstrução relacionada ao sexo e de como este pode ser entendido

como construção social. Segundo Louro (2003, p. 26), gênero refere-se "[...] ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico". Depreende-se, portanto, que gênero é o modo como as características masculinas e femininas são construídas em uma cultura; logo, isto envolve as formas como a sociedade determina padrões enfatizando as características quanto ao sexo biológico, envolvendo cultura, ideias, crenças e conceitos presentes nas relações sociais.

Scott (1995) compreende o conceito de gênero como categoria de análise na qual aponta para uma nova maneira de perceber a relação entre homens e mulheres na sociedade de forma não hierárquica e não dicotomizada. Já Connell (1990) diz que os princípios da hierarquia vêm desde as ideologias do patriarcado, uma reprodução social ordenada de poderes a partir do sexo. Essas construções de gênero decorrentes das normas de masculinidade e feminilidade, o processo de (re)produção delas na escola, assim como o gênero e os fatores determinantes sociais como raça, deficiência, classe social e crença ampliam as desigualdades. Cabe apontar que essas discussões são necessárias e de extrema importância nos processos formativos do professor, entendendo que sua atuação faz parte da construção social e formação de outras pessoas.

Nesse cenário, a escola, por ser um espaço de relações sociais, não escapa das discussões relacionadas ao gênero, mas, apesar disso, discutir a temática de "gênero" na escola ainda é uma tarefa desafiadora, "visto que uma parcela significativa de nossas escolas de educação básica ainda carrega inúmeros tabus e preconceitos" (Mariano; Ferreira, 2023, p. 4-5). Destarte, diante da complexidade cultural, principalmente na Educação Básica, é necessário um desenvolvimento adequado das práticas pedagógicas e todo seu alicerce com a sociedade atual. O vínculo das conjunturas educativas com este tema que emerge atualmente é crucial para a obtenção dos ideais propostos pela escola na sua missão e integração com a cidadania.

Embora as discussões estejam com mais frequência no âmbito escolar, é possível observar que também existe um crescente movimento conservador que busca o silenciamento dos que fogem de um padrão imposto pela sociedade, à norma cis heterossexual (Freitas; Morais; Baião, 2020). Portanto, são evidentes a urgência e o aprofundamento das discussões quanto às relações de gênero em todos os espaços da sociedade, assim como na escola de forma sistematizada, com clareza e naturalidade, pois, como afirmam Barbosa e Araújo (2020), "os professores são peças fundamentais para que isso ocorra", mesmo que utilizem estratégias diversificadas diante dos impedimentos impostos.

É importante ressaltar que crianças e adolescentes, além de já estarem presentes e fazerem parte deste campo de ação, são os futuros adultos que contribuirão ou não para a superação das desigualdades de gênero na sociedade. É nesta análise que Louro (2014) conclui que as práticas escolares apresentam, atualmente, continuidades e descontinuidades, efetuando mudanças e quebras. A autora relata que, ainda que minimamente, é possível observar nas escolas brasileiras a procura pelo confronto de desigualdades construídas e vividas pelos sujeitos, sejam elas de gênero, raça, classe ou etnia.

Vale também destacar a real necessidade de abordar o assunto no cotidiano e no currículo escolar, assim como a necessidade de trabalhar com a temática de gênero nas aulas, e, consequentemente, ajudar no combate ao preconceito, à desigualdade e aos conflitos sociais causados pela distinção de gênero presentes na sociedade.

1.4 Objeto de pesquisa e questão norteadora

1.4.1 Objeto

O objeto de pesquisa deste estudo consistiu na elaboração de uma matriz de competências pedagógicas básicas que pode orientar processos de formação continuada para professores e professoras da Educação Básica em Gênero.

1.4.2 Questão norteadora

Levando em consideração que a desigualdade de gênero afeta a sociedade nos mais variados contextos, assim como as relações sociais que impedem, muitas vezes, os direitos básicos como liberdade, igualdade e democracia, que refletem no contexto educacional, esta pesquisa teve como questão norteadora: *quais as competências pegagógicas para a formação continuada de professores/as relativas ao gênero indicadas na literatura?*

Com base nisto, entende-se que o estudo pode fornecer subsídios para discussão e execução de ações para o desenvolvimento continuado de professores/as e ainda contribuir para o debate sobre diversidade e pluraridade existentes na escola. Assim, sua relevância decorre da contribuição de elaborar uma matriz de competências voltada para a temática das relações de gênero, centrada no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, visando a qualificação dos processos educativos.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo geral

Elaborar uma matriz de competências pedagógicas para formação continuada de professores/as em gênero.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar na literatura os saberes sobre gênero necessários para uma formação continuada de professores/as;
- Reconhecer quais competências são necessárias para elaborar uma matriz de competências para formação continuada de professores/as da Educação Básica em Gênero.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Competência pedagógica: histórico e construção do conceito

O termo “competência” teria surgido na Idade Média em meio às guerras e disputa de território, batalhas e conquistas e, por isso, até os dias de hoje na área educacional ainda sofre resistências e algumas críticas pelo vocábulo ter sido associado à “competição”. Contudo, também remete à imagem de justiça e, assim, estaria relacionado com o Direito. Com o passar do tempo, as palavras “aptidão” e “habilidade” são apontadas como sinônimos de competência, chegando a ser definida, então, a nível individual, como a capacidade do conhecimento que alguém tem sobre um assunto, o saber e a experiência (Dias, 2010; Loiola, 2013).

De acordo com Hipólito (2000), Dutra (2001), Fleury e Fleury (2001) e Gonçalves *et al.* (2018), competência pode ser definida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que justificam os resultados. O conceito de competência vem se modificando com o tempo e, nesse processo, na década de 1970, David McClelland diferencia as aptidões das competências. Para o autor, a aptidão é inata ao indivíduo, ao passo que a competência necessita de um processo de aprendizagem, de maneira que a aptidão tanto pode ser desenvolvida como aprimorada com o conhecimento (o que é preciso para desempenhar uma atividade) e habilidades (colocar em prática uma aptidão).

Assim, Fleury e Fleury (2001) apontam que a competência é definida como uma característica contida na pessoa e está relacionada ao alto desempenho na execução de uma tarefa. Dessa forma, a pessoa que tem conhecimento e sabe realizar uma tarefa dá continuidade ao processo de como aplicar esse conhecimento e habilidade em seu cotidiano, surgindo, então, o componente da atitude (Gonçalves *et al.*, 2016).

Diante de toda a complexidade com que o termo competência é apresentado, Zabala e Arnau (2010) e Shneider (2014) dizem que é necessário identificar as competências a serem utilizadas para determinada situação, conectando-as ao contexto e, então, aplicá-las. Neste caso, o sujeito pode ter a competência para determinado contexto, mas isto não se refletir em outro.

Ao longo das últimas décadas, várias definições de competências surgiram nas mais diferentes áreas de conhecimento, desde o mundo do trabalho até a educação. Contudo, algumas definições são direcionadas em sua função e outras em sua estrutura (Zabala; Arnau, 2010).

Com a finalidade de compreender o significado de “competências” e como estas definições repercutem no contexto da área educacional, o Quadro 1 apresenta alguns conceitos elaborados por pesquisadores do tema.

Quadro 1 – Conceito de competências.

AUTORES	CONCEITO DE COMPETÊNCIAS
Richard Boyatzis (1982)	"Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém. [...] a maioria dos autores americanos sinaliza a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos ou posições existentes nas organizações" (Fleury; Fleury, 2001, p. 185).
Afonso Fleury e Maria Tereza Leme Fleury (2001)	"Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo" (Fleury; Fleury, 2001, p. 188).
Philippe Perrenoud (1998, 2001)	A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam por meio do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiência. Competência é a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.
Philippe Zarifian (2003)	Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do profissional nas situações que se confrontam; competência é uma inteligência prática apoiada nos conhecimentos adquiridos, a fim de serem transformados à medida que essas situações aumentam; competência é a faculdade de mobilização e compartilhamento de desafios.
Antoni Zabala e Laia Arnau (2010)	Compostas por conhecimentos, habilidades e atitudes ou componentes conceituais, procedimentais e atitudinais, que são mobilizados ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada para realizar tarefas, atuar em situações ou intervir eficazmente nos diferentes âmbitos da vida.
Jacques Delors (2010)	Pilares da educação os quais podem ser associados a Conhecimento, Habilidades e Atitudes (CHA): aprender, aprender a fazer e aprender a ser/conviver.
Maurice Tardif (2000, 2012)	Referem-se a um sistema de conhecimentos declarativos, condicionais e procedimentais organizados em esquemas operatórios os quais permitem a solução de problemas.

Fonte: Adaptado de Shneider (2014).

Os conceitos encontrados na literatura vêm contribuindo para o conhecimento do tema nas mais diversas áreas, enriquecendo e ampliando as possibilidades em que o termo pode ser empregado. É preciso ressaltar nesse primeiro momento que se procura entender como o tema

das competências se relaciona com a área da educação, mas sem deixar de explorar o processo histórico do surgimento do conceito.

Alguns autores descrevem as competências como um conjunto ou um sistema composto por elementos, recursos ou características que estão frequentemente em constantes mudanças em um contexto ou uma situação, sendo estes últimos usados como sinônimos (Perrenoud, 1998; 2001).

Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (1994, 2006) e Tardif (2000, 2012) associam competências a "saber agir", além de outros saberes agregados. Os autores, bem como organizações internacionais, relacionam os elementos das competências com saberes, comparando conhecimento a "saber", habilidade a "saber fazer" e atitude a "saber ser/conviver".

Para Cruz (2001), competência está relacionada a um conceito que contempla os saberes, atitudes e valores, incluindo os domínios do *self* "saber ser", o domínio cognitivo "saber formalizado" e o domínio comportamental "saber-fazer", entendendo competência como uma ação ou conjunto de ações articuladas. O mesmo autor compreende a competência como a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores; logo, as ações cognitivas, afetivas e sociais se tornarão visíveis em suas práticas. Esse conjunto de saberes (fazer) e de "atitudes" podem ser observadas em performances. Contudo, Cruz (2001) define competência como atuar de forma eficiente levando em consideração conhecimentos e valores e agindo com a mesma qualidade em situações diferentes.

Depreende-se que as competências também são compostas pelas atitudes, porém, poucos autores aprofundam as discussões sobre elas. Comumente, exploram mais a questão de conhecimento e habilidade. Para Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (1994, 2006), Dutra (2001, 2004) e Boyatzis (1982), as atitudes estão relacionadas ao comportamento, assim como a um saber ser/conviver.

Zabala e Arnau (2010) observam que autores citam que habilidades e atitudes estão ligadas às competências, pois elas precisam ser inter-relacionadas com os conhecimentos para que haja uma atuação competente, sendo necessário articular conhecimentos, valores e atitudes de forma integrada.

A partir das concepções apresentadas e os levantamentos iniciais sobre competências, a principal base teórica será composta pelas obras de Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2001, 2002) e Le Boterf (1994, 2006). Tendo em vista que as competências são compostas por conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), estes elementos são construídos e reforçados por

crenças, valores e concepções do indivíduo, neste caso, epistemológicas e pedagógicas, já que o estudo propõe sua aplicação na educação (Le Boterf, 1994, 2006; Perrenoud, 1999, 2000, 2001; Perrenoud; Thurler, 2002; Zabala e Arnau, 2010).

Nessa perspectiva, competência pode ser entendida como:

> […] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud; Thurler, 2002, p. 19).

Infere-se, então, que competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outros componentes que complementam o conceito geral, levando em consideração o caráter social e comportamental que, em conjunto, são mobilizados para gerar uma ação em determinado contexto, permitindo gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão e à resolução de problemas. Contudo, a competência caracteriza-se por ser complexa, projetada no futuro, o tornar-se; é completa, consciente e transferível para os mais diversos contextos (Dias, 2010).

À vista disso, a compreensão do conceito ajuda na elaboração do propósito para este estudo, qual seja, o guia de competências pedagógicas destinado à formação continuada de professores/as da Educação Básica em Gênero.

2.1.1 Competências na educação e seus elementos (CHA)

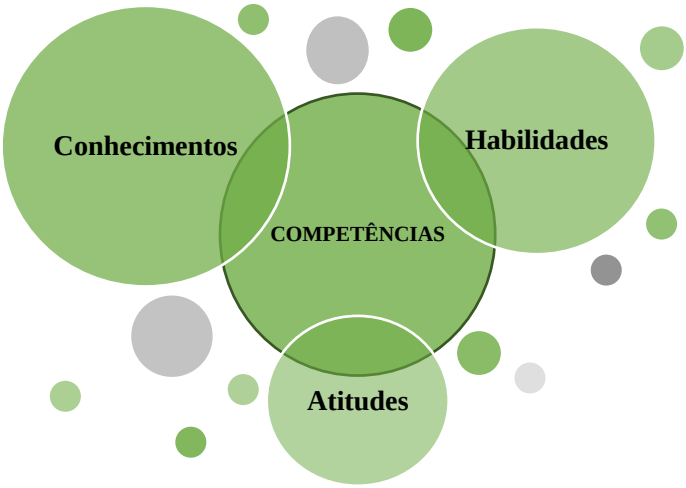
Por muito tempo e até os dias atuais percebe-se o quanto o currículo tradicional limita o desenvolvimento do aluno quanto à sua aprendizagem, o distanciamento dos conteúdos em relação à realidade desse discente gera desinteresse nas aulas e a própria avaliação voltada apenas à memorização não agrega saberes necessários para o desenvolvimento de certo conteúdo além da dimensão do conhecimento. Para Perrenoud e colaboradores (2001, 2002), o currículo por competências ganha novos olhares na intenção de mudar o direcionamento ao docente e ao ensino para centrar no discente e sua aprendizagem. Nesta abordagem, os saberes ganham evidências no sentido de compreender como mobilizá-los e utilizá-los em situações práticas.

A prática pedagógica deve favorecer o conhecimento das mais variadas formas, instigando o aprender perguntando, questionando, pesquisando, trabalhando em grupo, entre

outras situações que possam tornar o ambiente desafiador e, ao mesmo tempo, motivador permitindo a construção do conhecimento. Com isto, também podem ser aprimoradas habilidades quanto aos recursos que lhes forem ofertados. Para desenvolver as atitudes, por exemplo, pode-se trabalhar o interesse, a diversidade de opiniões, a interação, o respeito ao outro e ao meio social. As condições de aprendizagem, como afirma Gaspar (2004), fazem com que diversos recursos pessoais sejam mobilizadores das competências, sendo, então, as competências desenvolvidas pelas condições que estimulam a sua contrução. A autora ainda reforça que, para o desenvolvimento de competências, são exigidas situações complexas que mobilizem seus conhecimentos.

Perrenoud (1999) já destacava que a identificação de uma competência era reforçada pelos elementos: conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) (Figura 1).

Figura 1 – Elementos que compõem a competência.



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Delors (2001), ao elaborar o documento "*Educação: um tesouso a descobrir*", que aborda o tema das competências para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), apresentou o que foi chamado de pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, entendendo que o indivíduo, para ser competente, precisa "saber", "saber fazer" e "saber ser", ou seja, os elementos associados ao CHA.

Assim, percebe-se o caráter dinâmico na construção das competências e é nesse sentido que a Figura 1 foi construída: para representar a competência e os elementos a compõem. Portanto, observa-se que os elementos que fazem parte da competência podem ser mobilizados ou trabalharem de forma interligada em função de uma determinada situação ou contexto.

Logo, é necessário aproximar-se no sentido de compreender o CHA segundo os autores que trazem esse embasamento teórico nos processos de ensino e de aprendizagem. O presente estudo foca na compreensão de Perrenoud (2001) por ele ser um dos principais pesquisadores do assunto.

Para o autor, o conhecimento é entendido como o elemento que corresponde ao saber que o indivíduo possui em relação a uma determinada competência, isto é, saberes e conhecimentos são representações organizadas do real, podendo utilizar desde conceitos a imagens mentais reunidas para descrever e explicar algo a partir da observação. É preciso ressaltar que existem abordagens, conceitos e posicionamentos de autores que diferenciam o conhecimento do saber.

Então, na relação conhecimento-competência, Perrenoud (1999, p. 23) diz que:

> Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. [...] esses conhecimentos, indispensáveis para a construção de competências não podem ser mobilizados de maneira automática. Para torná-los, de alguma maneira, "operatórios", o ensino deveria propor múltiplas situações nas quais serão recursos.

Verifica-se, a partir disso, a necessidade de metodologias que tenham como foco a aprendizagem e o professor sendo o mediador desse processo para atingir níveis de complexidade inerentes à relação conhecimento-competência, consoante ensina Perrenoud (1999, p. 57) ao dizer que a "[...] meta é antes fazer aprender do que ensinar" e, de tal forma, a "[...] abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, e dos métodos ativos".

Enquanto Moretto (1999, p. 51) aponta que a habilidade "[...] estará sempre associada a uma ação, física ou mental, indicadora de uma capacidade adquirida por alguém. Assim, identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, sintetizar, avaliar, manipular com destreza são exemplos de habilidades", Piaget (1973, p. 248) defende que o saber fazer que está relacionado à habilidade, significando "um modo de conhecimento ou um 'saber' como outro qualquer [...]". Contudo, Perrenoud (2000) manifesta que não se pode entender habilidades como sinônimo de competências, uma vez que a competência é mais ampla, composta justamente pelos elementos que a estruturam, sendo um deles a habilidade.

Ora, o conhecimento e a habilidade já mencionados aqui necessitam do terceiro elemento estruturante para o surgimento da competência, isto é, a atitude que revela o modelo mental do sujeito, crenças e valores. Os aspectos sociais, afetivos e características pessoais

também são apontados (Campos, 2009) e, dessa maneira, aliado às intenções e vontades do sujeito, a competência se concretiza, pois significa o saber agir.

Perrenoud (1999, p. 9) ainda diz que a atitude é um elemento bastante importante para a contrução da competência, sendo que "a perícia supõe também atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência".

Diante do exposto, entende-se que as competências são acionadas dentro de um contexto de ação, mobilizando em dimensões maiores os elementos estruturantes que as compõem.

2.2 Gênero: conceito e considerações

O tema "gênero" é muito amplo e possibilita várias discussões. Por tal motivo, será apresentado inicialmente o que se compreende sobre gênero, tendo em vista as diferentes definições que cercam o conceito, os saberes que estão relacionados e que contribuem para a contextualização da temática. Assim, os primeiros passos vão estabelecer relação com as lutas dos movimentos feministas[9].

Ao longo da história das lutas feministas, o gênero como categoria de análise surge dos estudos sobre as mulheres de uma forma a compreender as relações entre homens e mulheres na sociedade, bem como as construções sociais historicamente construídas quanto à masculinidade e à feminilidade. Para Perrot (1995), as pesquisas sobre gênero que abordam o resgate da sua história são legítimas e importantes para o entendimento do contexto atual. Entretanto, não se pode confundir com a história social das mulheres.

Historicamente, o movimento feminista é dividido em três ondas. A primeira delas pode ser compreendida por Louro (2014), ao relatar que as manifestações feministas foram movimentos sociais que ganharam destaque a partir do século XIX até aproximadamente os anos de 1960 do século XX. De acordo com Teixeira e Magnabosco (2016), a primeira onda surgia com a Revolução Francesa, tendo como destaque a obra de Mary Wollstonecraft[10], denominada "*A Vindication of the Rights of Woman*", publicada em 1792 em Londres. Entre os pontos que se destacavam haviam denúncias sobre a subordinação das mulheres, reivindicação

[9] Movimento de reivindicações que começou em um tempo em que a luta das mulheres por igualdade era vista praticamente como uma transgressão das regras sociais, um "crime" contra a estabilidade social.

[10] Mary Wollstonecraft, nascida em Londres, na Inglaterra (1759-1797), foi uma importante escritora e ativista dos Direitos Humanos, sobretudo das mulheres. Considerada a "pioneira do feminismo", ela se empenhou na luta por uma educação igualitária entre meninos e meninas e defendeu maior autonomia das mulheres no casamento e na sociedade, sendo influência e inspiração para os movimentos feministas que surgiram no século XIX. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mary_wollstonecraft/. Acesso em: 20 abr. 2024.

quanto aos seus direitos e tendo como maior bandeira a defesa do direito à educação. A primeira onda teve como grande marco o movimento sufragista, que lutou pelo direito das mulheres ao voto (Louro, 2014). Algumas conquistas surgiram em termos legais e formais como "direito ao voto, à propriedade e ao acesso à educação" (Piscitelli, 2001, p. 2). Além de desagregar relações patriarcais e o império da ditatura masculina, "[...] tratou-se de uma batalha pela afirmação da condição fundamental e democrática da igualdade política entre os sexos" (Matos, 2008, p. 338).

Foi durante a transição entre a primeira e a segunda onda que a escritora francesa Simone de Beauvoir[11] escreveu "*O Segundo Sexo*" no ano de 1949, que apresenta uma de suas frases mais conhecidas: "ninguém nasce mulher, torna-se mulher". A obra se destaca pela compreensão e construção de saberes e diferenças entre o sexo biológico e gênero (Teixeira; Magnabosco, 2016). Também apresenta que o comportamento de homens e mulheres ocorre da biologia dos corpos, produzido pela construção social, ou seja, a subordinação observada entre o masculino e o feminino estão condicionadas na cultura, passando por vários setores da sociedade como família, cultura, crença e educação nas escolas (Heilborn; Rodrigues, 2018).

A segunda onda do movimento feminista acaba sendo marcada pela divisão categórica da sociedade, que organiza e ocupa espaços afirmando as diferenças entre homens e mulheres na perspectiva do pensamento binário, entendido aqui gênero como construção social imposta sobre um corpo sexuado (Teixeira; Magnabosco, 2016). É nesse contexto que a segunda onda buscava questionar o universalismo conferido à categoria "homem" e "masculino" pela sociedade, reivindicando que questões específicas da "mulher" fossem afirmadas a fim de diferenciá-las do homem enquanto ser universal (Pedro, 2005).

Ainda durante esse período, outra obra importante foi publicada, o livro "*Mística Feminina*", de Betty Friedan[12], em 1963. Nele eram relatadas situações de insatisfações e dificuldades enfrentadas pelas mulheres no casamento, tarefas domésticas e criação dos filhos, pápeis destinados como exclusivos das mulheres. Com isso, surgiram os questionamentos quanto aos comportamentos a serem aceitos por elas – mãe, feminina, delicada, esposa, dona-

[11] Simone de Beauvoir nasceu em Paris, França (1908-1986) e foi uma escritora, filósofa existencialista, memorialista e feminista, considerada uma das maiores representantes do existencialismo na França. Com seus romances, ensaios e peças, nos quais transparece uma clara intenção didática, contribuiu para a expansão da consciência feminina na segunda metade do século XX.
Disponível em: https://www.ebiografia.com/simone_de_beauvoir/. Acesso em: 20 abr. 2024.

[12] Betty Friedan nasceu em Peoria, no estado de Illinois. Foi jornalista e uma famosa militante feminista nos EUA. As publicações de Betty nos anos de 1960 lhe renderam o título de mãe do movimento feminista moderno. Foi presidente de um dos principais grupos feministas do país desde a fundação da instituição, o *National Organization for Women* (Organização Nacional das Mulheres), criado em 1966 para combater o sexismo e defender a igualdade no trabalho, a licença-maternidade e o acesso à contracepção.
Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/betty-friedan. Acesso em: 20 abr. 2024.

de-casa, como se existisse um padrão a ser seguido. Contudo, esses pápeis impostos feriam a liberdade feminina em se realizar da maneira que lhe convinha e o conceito de gênero sendo elaborado nessa época expôs tais questões (Siqueira, 2015).

A terceira onda é marcada pela tentativa de desconstruir a categoria "mulher" e substitui-la pela categoria "gênero". Segundo Santos e Izumino (2005), esta substituição possibilita um novo caminho nos estudos das questões relativas às mulheres, diferenciando o social do biológico. As discussões reivindicavam a diferença dentro da diferença – a segunda onda já declarava que as mulheres são diferentes dos homens, não sendo elas, contudo, iguais entre si. Essas diferenças são marcadas pelas consequências de elementos sociais variados, como classe, religião, etnia, entre outros.

Assim, o movimento feminista estava sendo excludente, pois a luta pelos direitos na primeira e na segunda onda era organizada por mulheres de classe média, bem-educadas, donas de casa americanas que centravam nas questões específicas desse grupo de mulheres. A partir disso é que se destacam certos grupos dentro do movimento feminista – mulheres lésbicas, negras e trabalhadoras rurais – e então a pluralidade feminista ganhava reconhecimento (Siqueira, 2015).

Louro (2014) explica que o conceito de gênero surge por consequência do movimento feminista contemporâneo e, em decorrência dele, surgiram as primeiras indagações quanto ao caráter social que as distinções de gênero trazem na sua essência – quando apareceu como uma categoria de análise, veio a fortalecer os estudos das relações sociais: "o conceito de gênero vai além de servir apenas como uma ferramenta analítica, servindo, ao mesmo tempo, como uma ferramenta política" (Louro, 2014, p. 21).

Para Teixeira e Magnabosco (2016), as relações de gênero estão associadas às relações de poder que, de acordo com as teorias de Michel Foucault, apresentam forças desequilibradas que se estabelecem através das relações desiguais, de forma que o gênero passa a ser analisado levando-se em conta as relações que o envolvem, dependente das pessoas e dos jogos de poder. Este ponto de vista pós-estruturalista afasta-se do entendimento apenas biológico, compreendendo a construção sociocultural e linguística como resultante das relações de poder. Posto isso, o conceito de gênero abrange todas as formas de contrução social, cultural e linguística que distinguem homens e mulheres quanto aos seus corpos, diferenciando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (Meyer, 2013).

Louro (2014) critica a forma de entender gênero apenas associando às definições de papéis construídos na sociedade a um padrão masculino e feminino, uma vez que analisar a questão de gênero nesse viés impossibilita a construção das diferentes maneiras de construir as

“masculinidades e feminilidades”, estabelecendo, consequentemente, relações desiguais e hierarquias entre homens e mulheres. Muito pelo contrário, gênero deve ser compreendido como constituinte da identidade dos sujeitos a partir de construções e posições que eles apresentam na sociedade e como se relacionam com os outros.

Contudo, as identidades são formadas e construídas por meio da diferença, com as posições que os sujeitos assumem e da sua relação com o outro, com aquilo que o outro não é, com o que lhe falta (Butler, 2010; Hall, 2012). Destarte, a diferença “[...] só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação” (Louro, 2008, p. 22), então, para que exista, o indivíduo precisa da referência em relação ao outro, isto é, quando se atribuem valores e se legitimam saberes a partir de práticas sociais e também sobre determinadas identidades (Louro, 2008).

Dessa forma, pode-se inferir que os sujeitos apresentam múltiplas identidades e que são instáveis, definidas por meio da diferença. Portanto, o gênero é compreendido como parte integrante na constituição das identidades que os sujeitos assumem:

> [...] em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (Louro, 2014, p. 28).

Todavia, podemos compreender que gênero está relacionado aos diferentes modos de significar o “masculino e feminino” construídos pelos indivíduos e pela sociedade. É entendido como uma construção social e histórica do ser “homem e ser mulher” quanto às características sexuais representadas no contexto social e essas construções de gênero são realizadas em múltiplas instâncias e nas mais diversas práticas e instituições sociais, bem como através de muitas linguagens (Meyer, 2008).

Para Scott (1995), uma das grandes escritoras da área, gênero configura-se como uma categoria de análise de caráter histórico e cultural em relação aos diferentes significados construídos pela sociedade sobre o que é ser masculino e ser feminino. Estas construções de gênero são influenciadas pelos símbolos culturalmente disponíveis na sociedade e é através dos conceitos normativos que se interpretam esses símbolos, sendo estes manifestados através das doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas e jurídicas.

Scott (1989), em “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”, discute questões de relações de poder e observa a categoria como importante de se analisar e compreender essa construção de hierarquias presente na sociedade. Ela conceitua gênero da maneira que o sexo

anatômico não deve ser somente o único elemento para definir a diferença entre homens e mulheres, pois a cultura, assim como o padrão de comportamento esperado de acordo com o sexo biológico, atua nesse sentido.

Seguindo uma visão pós-estruturalista, a autora desconstrói alguns paradigmas dominantes do pensamento ocidental, de modo que a categoria de gênero pode ser entendida pela influência de vários elementos inter-relacionados. Com isto, gênero é analisado quanto aos pápeis ideológicos impostos tanto aos homens, quanto às mulheres, e dá "ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade" (Scott, 1994, p. 7).

Em seu livro "*Problemas de Gênero*", Butler apresenta sua compreensão em relação às interpretações do gênero, principalmente relacionados à dualidade sexo/gênero. Estes problemas proporcionam a estabilidade binária que impede que o gênero seja reconhecido como uma construção social: "tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino" (Butler, 2010, p. 26).

De acordo com a autora, a sociedade regulariza o sexo dos sujeitos com normas que são colocadas na sociedade e que precisam ser atendidas, repetidas e reiteradas constantemente para que essa materialização se concretize. Contudo, ela afirma que os corpos nem sempre se permitem com essas normas impostas e, nesse sentido, Louro (2001, p. 548) diz que essas normas que tendem a regular o sexo seguem "um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual".

2.3 Formação continuada de professores/as e gênero

As constantes transformações que acontecem na sociedade, sociais, científicas e tecnológicas, provocam reflexões acerca do papel da escola, assim também como da formação docente que deve ser direcionada para as exigências de uma sociedade contemporânea. Em vista disso, é urgente o incentivo às reflexões da formação docente no Brasil, a fim de que se possa almejar uma educação de qualidade.

Por ser uma instituição social, a escola tem o papel de formar cidadãos e a sociedade atual, conectada ao mundo de informações e conhecimento, vem provocando o profissional a se atualizar diante da demanda de frequentes mudanças. Assim, é inegável que o/a professor/a precisa acompanhar essas transformações no mesmo ritmo ou isto afetará sua prática.

Mizukami *et al*. (2006) enfatizam que as concepções de educação mudam de acordo com as transformações que estão acontecendo na sociedade, sendo necessário repensar as formações de professores/as para atenderem as necessidades dos docentes e discentes, dado que a complexidade da realidade educacional deve ser considerada de maneira ampla e não de forma simplista e reducionista.

Isto posto, também é vista a necessidade de atuação das políticas públicas na formação de professores/as que tenham compromisso com a qualidade da educação. Apesar das mudanças frenéticas que estão ocorrendo nas políticas educacionais, Pimenta (2002) reforça o que já é considerado senso comum: o/a professor/a é e sempre será uma peça fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, de forma específica e no desenvolvimento da sociedade. Não obstante, faz-se necessário que o/a professor/a tenha uma boa formação e esteja sempre se capacitando.

Nessa direção, Veiga (2001, p. 84) destaca a questão da importância e da necessidade da formação inicial e continuada, que perpassa pela temática mais ampla da profissionalização do magistério:

> Outro ponto a destacar é o que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

Ora, pensar em formação vai além de um momento engessado com profissionais técnicos usando material estruturado e falando o que o/a professor/a deve fazer e como usar o material de ensino em sala de aula. Falar e vivenciar formações exige conhecer realidades – de professores/as, alunos, escola, comunidade e família (Candau, 1996). Contudo, os desafios são inúmeros: falta de tempo (carga horária) para formação, dificuldade de estabelecer vínculos com família e escola, diversidade de alunos em sala de aula, ausência de apoio da gestão escolar frente às demandas constantes, infraestrutura defasada e tantas outras que poderiam ser citadas. Assim, para que a formação continuada do docente ocorra de maneira a também contribuir para a formação do aluno, é preciso considerar todas as dificuldades vividas pelos/as professores/as em sala de aula. Isto porque o processo de capacitação busca o aperfeiçoamento do desempenho profissional.

Portanto, é preciso adaptar a formação para a demanda real do/a professor/a, levando em consideração a criação de novas estratégias de ensino de acordo com a realidade dos estudantes, novos objetivos e as novas necessidades que a educação contemporânea exige. Para Imbernón (2010), a formação continuada deve caminhar para o crescimento profissional na sua atuação docente, no sentido de perceber novas possibilidades de ressignificação da prática pedagógica. Aliar a teoria com a prática permite desenvolver novos saberes para a docência, dialogando com os sujeitos envolvidos no processo da formação.

Entendendo, então, que somos seres inacabados e na área profissional não é diferente, passamos por processos de transformações e nos reconstruimos a partir disso. Diniz-Pereira (2019) reflete sobre o que pode ser aprimorado na formação continuada de professores/as, criticando, porém, o fato de grande parte das formações continuadas acontecerem de formas isoladas, pontuais, com material engessado e de caráter eventual, como se fossem cumprimentos de burocracias, o que se torna algo muito mais descontínuo.

Faz-se relevante abordar que o desenvolvimento profissional docente é um campo muito amplo e cheio de oportunidades. O professor precisa se perceber e entender que sua carreira é um processo de construção e que não só as instituições as quais ele faz parte têm esse papel de proporcionar os momentos de formações, mas ele próprio tem suas responsabilidades. Outro ponto importante é a necessidade do rompimento da dicotomia "formação *versus* trabalho docente".

É urgente um olhar mais cuidadoso com o processo de formação do/a professor/a, com a aplicação de medidas mais efetivas e planejadas para atender às reais necessidades do docente em suas realidades. É necessário compreender o papel do/a professor/a e o seu desenvolvimento profissional como algo prioritário e fundamental na melhoria da qualidade do ensino que promova o desenvolvimento pleno dos discentes. Nesse sentido, estudiosos da área reconhecem a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente (Nóvoa, 2019; Gatti, 2008; Gatti; Barreto, 2009; Kramer, 2005), seja ela sistêmica ou desenvolvida nos espaços educacionais. Ferreira e Henrique (2015, p. 6527) definem a formação continuada como "um mecanismo capaz de desenvolver competências e reflexões a partir dos anseios dos próprios professores ou a partir das exigências econômicas, sociais e institucionais".

Nas últimas décadas, é notável o investimento para a melhoria nas políticas públicas voltadas à formação docente. No entanto, a formação continuada de professores/as ainda é um desafio no cenário educacional brasileiro, tanto para as instituições formadoras, como para as instituições escolares. Imbernón (2010) pontua que surgiu uma infinidade e diversidade de

cursos, de atividades que não tinham reflexão e planejamento quanto às novas capacidades docentes. Por esta razão, o autor critica as propostas e os formatos dessas formações que não atendem às necessidades dos docentes e, consequentemente, dos discentes na sala de aula, e ainda afirma que é necessário um aprofundamento nas discussões acerca do que se entende por formação continuada.

No final do século XX, a preocupação com a formação docente é vista como urgente na pauta mundial, isto devido à péssima qualidade na formação dos docentes e, por consequência, às pressões do mercado de trabalho que exigiam mão de obra qualificada, o que refletia na realidade de alunos com grau de aprendizado abaixo do esperado. A partir da situação exposta, as políticas públicas passariam a concentrar a atenção nas reformas curriculares para a formação de professores/as (Gatti, 2008).

No âmbito nacional, as políticas públicas são estabelecidas em alguns dispositivos jurídicos educacionais. Tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que cita, em seus parágrafos 1º e 2º do artigo 62, a regulação da formação continuada dos profissionais do magistério e o estabelecimento da obrigatoriedade da União, do Distrito Federal e dos Estados e Municípios de promoverem a formação continuada e a capacitação desses profissionais em regime de colaboração (Brasil, 1996).

Enquanto isso, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (Brasil, 2014) também cita objetivos e ações visando à melhoria dos processos de formação de professores/as, para que articulem os saberes científicos e a promoção a bens culturais por parte dos docentes, meta 16 e a estratégia 16.6:

> META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 79).
>
> [...]
>
> 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Brasil, 2014, p. 79).

Nota-se que este documento normativo evidencia a relevância quanto à importância da formação de professores/as, mas é preciso avançar em iniciativas que efetivem essas metas e objetivos, principalmente na qualidade nos processos de formação continuada.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento criado para nortear os currículos de escolas públicas e privadas, definindo aprendizagens essenciais para cada etapa da educação com o intuito de diminuir desigualdades entre estados e municípios (Brasil, 2017). A partir do texto da BNCC, foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Resolução nº 1/2020), e da BNC Formação Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece a Base Nacional Curricular de Formação Continuada (BNC – Formação Continuada).

Nesse contexto, esta última Resolução orienta o que se objetiva da formação de professores/as, direcionando a revisão de diretrizes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas com foco na prática da sala de aula, alinhadas à BNCC, estabelecendo que o texto da BNC – Formação Continuada deve orientar todas modalidades de cursos e programas destinados à formação continuada de Professores/as da Educação Básica, com a necessidade de desenvolvimento de três dimensões para os docentes: conhecimento, prática e engajamento (Brasil, 2020).

A intenção de mencionar esses documentos, mesmo que de forma breve neste momento, vem com a proposta de reforçar que existem políticas atuais, metas e objetivos estabelecidos para valorizar a qualidade do ensino na ação docente através da formação continuada. Eles ainda serão analisados mais detalhadamente, interligando-os ao tema gênero, na seção que apresenta os resultados do estudo.

Assim como afirmam Macedo e Cardoso (2021), os estudos de gênero estão longe de ser conteúdo prioritário nas formações docentes. Contudo, é preciso ressaltar que não dar visibilidade às dimensões de gênero e diversidade nas formações e nos espaços escolares acarreta situações conflitantes na vida de quem é atingido socialmente por essas questões. Trabalhar com a temática de maneira a intervir pedagogicamente em sala de aula impulsiona os sujeitos “alunos” com a mudança social.

Evidenciar o que está presente na sociedade e a diversidade que existe no espaço escolar é “incorporar as interlocuções transversais no currículo da formação docente. Para tanto, práticas distintas de formação precisam ser construídas, buscando avançar em relação à equidade de gênero” (Machado; Luz; Farias, 2017, p. 5). Portanto, invisibilizar o gênero na escola é contribuir com as desigualdades e ignorar a diversidade presente na socidade aos nossos olhos.

Dito isto, é preciso pensar em formações de professores/as que rompam com os padrões heteronormativos vinculados à sexualidade e as relações de gênero, discutir criticamente e com apoio do conhecimento científico as questões problemáticas acerca de gênero, pois são essas

situações que o docente irá encontrar em sala. É necessário respeitar os/as alunos/as que são discriminados e sofrem com a LGBTQIA+fobia[13] nas escolas e na sociedade (Oltramari; Gesser, 2019).

Estratégias de formações bem estruturadas e planejadas dão propriedade ao docente de trabalhar a questão de gênero com segurança em sala de aula. O conservadorismo que assola a educação brasileira exclui quem precisa ser acolhido. Logo, concorda-se com Cara (2019, p. 31) quando ele defende que o caminho para o enfrentamento dos retrocessos e do conservadorismo é "utilizar a educação como instrumento de luta e de liberdade, usar o direito à educação como uma pauta de ação".

A transversalidade da temática de gênero acaba sendo marginalizada como se não fosse prioridade nos cursos de formação de professores/as. Por fim, vale ressaltar que, para se ter mudanças significativas na educação, é preciso não só enxergar, mas aceitar a diversidade que constitui a sociedade.

[13] LGBTQIA+fobia ou LGBTFobia são os termos denominados para pessoas que possuem atitudes e sentimentos negativos, discriminatórios ou preconceituosos em relação às pessoas que não se identificam dentro do perfil social padrão (lésbica, gay, bissexual, transexual, transgênero, *queer*, intersexo e assexual), mais precisamente no que diz respeito a sexualidade, gênero ou corpos. As definições para o termo fobia referem-se variavelmente a antipatia, desprezo, preconceito e aversão que, como consequência, geram violências verbais ou físicas. A Lei nº 10.948, promulgada em 5 de novembro de 2001, estabelece penalidades a pessoas que utilizarem de prática de discriminação em razão da orientação sexual de outras pessoas.

3 MÉTODO

3.1 Delineamento do estudo

O presente estudo foi conduzido com base nos pressupostos da *Scoping Review* (Revisão de Escopo) que tem o intuito de dar uma visão geral de um tema amplo no corpo da literatura científica, mapeando seus achados no campo de interesse, com metodologia rigorosa e reprodutível (Arksey; O'Malleys, 2005).

Tal tipo de revisão possibilita a identificação e o aprofundamento em conceitos-chave de uma determinada área de pesquisa, esclarece definições ou os limites conceituais para o trabalho, assim como possui perguntas de pesquisas mais amplas, podendo ser composta por estudos com diferentes desenhos metodológicos (Arksey; O'Malley, 2005).

Nessa perspectiva, a revisão de escopo é útil para identificar o que já está descrito na literatura, observar lacunas da ciência, verificar resumos e resultados de pesquisa que podem ajudar a formular políticas para a prática profissional e apresentar como as pesquisas estão sendo conduzidas em um determinado tópico ou área de conhecimento (Arksey; O'Malley, 2005). É possível também identificar o que não vem sendo explorado nos estudos, o que direcionará ao desenvolvimento de novas propostas de pesquisas.

A primeira estrutura organizada para a realização de revisão de escopo surgiu com Arksey e O'Malley (2005), contando com cinco estágios que devem ser seguidos e um estágio adicional, que propõe um exercício de consulta que permite aos autores adicionarem outras fontes de informação além das encontradas nas bases de dados. A estrutura inicial foi aprimorada por Levac, Colquhoun e O'Brien (2010), fornecendo melhor detalhamento sobre cada estágio no processo de revisão dessa natureza.

Já Peters *et al*. (2020) fizeram adequações apresentando uma estrutura de etapas mais recente através do capítulo de revisão de escopo do manual do *Joanna Briggs Institute* (JBI) para síntese de evidências.

Assim, visando a construção de um instrumento, faz-se necessário desenvolver a operacionalização do atributo, ou seja, definição das fases que objetiva a construção de um material educacional baseado em competências para a formação continuada de professores/as em gênero. Para facilitar a compreensão, optou-se em realizar o estudo apenas com a fase de construção (elaboração do instrumento) pelas limitações de tempo para exequibilidade das etapas. A Figura 2 apresenta a fase de construção com três subdivisões:

Figura 2 – Síntese da trajetória metodológica da identificação de competências necessárias para formação continuada de professores/as em gênero.

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

3.1.1 Construção

A etapa de construção conta com três subdivisões: primeiro a definição do objeto de estudo, depois a revisão de escopo para o mapeamento dos saberes que reforçam a construção de competências pedagógicas para, por fim, realizar a elaboração da matriz.

3.1.2 Procedimentos

Para este estudo foram adotados os passos propostos pelo JBI para revisões de escopo: definição da questão da pesquisa, definição dos critérios de inclusão e exclusão, definição da estratégia de pesquisa, seleção dos estudos/fontes de evidência, exercício de consulta, extração dos dados, apresentação dos resultados e análise, mapeamento dos saberes e identificação das competências (Peters *et al*., 2020), descritos detalhadamente a seguir.

3.1.2.1 Questão da Pesquisa

A definição da questão de pesquisa foi norteada levando em consideração a estratégia do mnemônico “PPC” (acrônimo para *population, concept, context*), que permite a organização do estudo através da compreensão do foco e do contexto da revisão (Peters *et al*., 2020). Os três elementos escolhidos constam no Quadro 2.

Dessa forma, a questão de pesquisa que orientou o desenvolvimento da presente revisão de escopo, foi: “*quais saberes são necessários para o desenvolvimento de competências pedagógicas para a formação de professores/as com ênfase em gênero indicados na*

literatura?". Nesta questão, o primeiro elemento da estratégia (P) foi a palavra "professores", o segundo (C) "gênero" e o terceiro (C) "competência pedagógica".

Quadro 2 – Termos escolhidos baseados no mnemônico PCC.

Mnemônico PCC	Termos escolhidos
População (P)	Professores
Conceito (C)	Gênero
Contexto (C)	Competência pedagógica

Fonte: Elaborado autor (2023).

3.1.2.2 Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos e apresentados de forma clara e de acordo com o que é proposto no estudo de revisão de escopo e considerando ainda uma coerência entre objetivo, questão da pesquisa e critérios definidos (Peters *et al*., 2020). A definição desses critérios é fundamental para garantir a representatividade da amostra, o que influencia nos resultados da revisão. Assim, esses critérios incluem a maior quantidade possível de estudos e documentos que abordem sobre os temas principais e precisem esclarecer ou contextualizar conhecimentos relacionados à pergunta norteadora.

Para esta revisão de escopo foram adotados os seguintes critérios de inclusão:

- Estudos qualitativos e quantitativos;
- Estudos publicados em português, inglês ou espanhol e que apresentam resumo em português;
- Estudos com termos selecionados do PCC – professores, gênero e competência pedagógica;
- Documentos oficiais da educação.

Para indicar os critérios de exclusão, é necessário deixar claro quais estudos, dentre os selecionados no primeiro momento nos critérios de inclusão, serão excluídos:

- Publicações duplicadas;
- Estudos de revisão de literatura;
- Estudos que não estejam disponíveis na íntegra.

3.1.2.3 Estratégia de pesquisa

O *Joanna Briggs Institute* indica que, para uma revisão de escopo, a estratégia de pesquisa deve ser o mais abrangente possível, levando em consideração o limite de tempo e recursos para a realização do estudo, assim como quaisquer limitações em termos de amplitude e abrangência. Contudo, todos esses pontos devem ser detalhadamente apresentados e justificados (Peters *et al*., 2020).

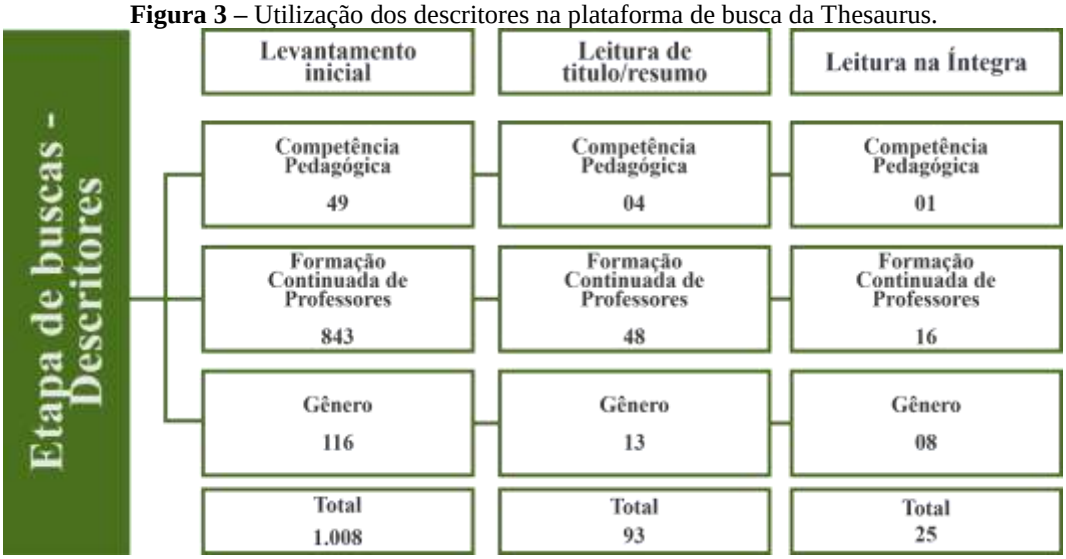
Para a elaboração/definição da estratégia de busca desta revisão, em junho de 2022 foi realizada uma busca inicial para evidenciar, através de levantamento bibliográfico, a real situação do objeto de investigação na literatura científica. Nesse processo, acessou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a definição dos descritores.

O levantamento dos estudos ocorreu no *Thesaurus Brasileiro da Educação* (Thesaurus Brased), site vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Não foi delimitado recorte temporal no que se refere aos periódicos para atingir um maior número de trabalhos.

A investigação na plataforma foi realizada sem combinação e refinamento. Para efeito de informação acerca do trajeto metodológico específico das buscas, foram necessários alguns ajustes e mudanças nos descritores utilizados na tentativa de obter dados relevantes acerca do objeto de estudo. Os descritores utilizados no levantamento inicial foram: “Competência pedagógica”, “Formação continuada de professores” e “Gênero”. A partir do levantamento dos estudos utilizando os descritores de forma isolada, foram lidos os títulos e resumos como forma de selecionar as produções que apresentassem relação com o objeto de estudo e, por último, a leitura na íntegra.

Foram definidos critérios para incluir as produções nesse levantamento: (I) estudos que abordassem Competência Pedagógica; (II) formação continuada do professor, sem destinar área de conhecimento específica; e (III) a temática de Gênero e Educação (documentos oficiais da educação e currículo). Produções que, ao final da leitura do resumo, não apresentavam relação com o objeto de estudo foram excluídas. Após a leitura dos títulos/resumos, realizou-se a seleção de 25 produções lidas na íntegra. A Figura 3 apresenta um fluxograma do levantamento.

Figura 3 – Utilização dos descritores na plataforma de busca da Thesaurus.



Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Por meio dessa busca inicial, novas estratégias foram planejadas para atender aos objetivos e a necessidade do presente estudo. Foram elencadas cinco bases de dados/bibliotecas virtuais: *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO*, *Educ@ BR* e Banco de teses e dissertações BR, sendo que *Web of Science* e a *Scopus* foram escolhidas por conta da abrangência, por serem compostas por publicações que incluem a produção mundial de pesquisa e pelo caráter multidisciplinar. A *SciELO*, a *Educ@* e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram selecionadas por abarcarem estudos nacionais e da América Latina.

Em todas as bases de dados/bibliotecas virtuais foram utilizados descritores em português, inglês e em espanhol, levando-se em consideração os possíveis plurais e variantes linguísticas de cada termo. Com a finalidade de abranger o maior número de estudos sobre a temática, utilizou-se quatro estratégias de busca, a partir do entrecruzamento por pares e com o operador *booleano* "AND", sendo elas: "Formação de Professores" AND "Gênero", "Formação de Professores" AND "Competência Pedagógica", "Gênero" AND "Competência Pedagógica" e "Formação de Professores" AND "Gênero" AND "Competência Pedagógica" (Quadro 3).

Optou-se em utilizar o descritor "Formação de Professores" e expandir a busca, não limitando a escolha de estudos apenas com foco na formação inicial ou continuada. Em relação à literatura cinzenta[14], foram realizadas buscas de documentos oficiais da educação em outras

[14] É o termo que denomina qualquer tipo de publicação realizada por meios não oficiais, ou seja, não percorre o processo editorial convencional, comercial. É denominada literatura cinzenta "como aquela produzida em todos os níveis governamentais, acadêmicos, dos negócios e da indústria, em formato impresso e eletrônico, não controlada por editores comerciais". Disponível em: https://eme.cochrane.org/o-que-e-literatura-cinzenta/. Acesso em: 21 abr. 2024.

fontes a partir de citações encontradas na amostra da revisão. Contudo, eram selecionados apenas os documentos que fossem relevantes e atendessem aos objetivos do estudo.

Quadro 3 – Descritores usados e resultados da busca nas bases de dados.

Bases de dados	***Descritores***	***Registros***
SCOPUS	“Formação de Professores” AND “Gênero”	5
	“Formação de Professores” AND “Competência Pedagógica”	2
	“Gênero” AND “Competência Pedagógica”	0
	“Formação de Professores” AND “Gênero” AND “Competência Pedagógica”	0
		7
Bases de dados	***Descritores***	***Registros***
WEB OF SCIENCE	“Formação de Professores” AND “Gênero”	0
	“Formação de Professores” AND “Competência Pedagógica”	0
	“Gênero” AND “Competência Pedagógica”	0
	“Formação de Professores” AND “Gênero” AND “Competência Pedagógica”	0
		0
Bases de dados	***Descritores***	***Registros***
EDUC@ BR	“Formação de Professores” AND “Gênero”	0
	“Formação de Professores” AND “Competência Pedagógica”	0
	“Gênero” AND “Competência Pedagógica”	0
	“Formação de Professores” AND “Gênero” AND “Competência Pedagógica”	0
		0
Bases de dados	***Descritores***	***Registros***
SCIELO	“Formação de Professores” AND “Gênero”	53
	“Formação de Professores” AND “Competência Pedagógica”	7
	“Gênero” AND “Competência Pedagógica”	3
	“Formação de Professores” AND “Gênero” AND “Competência Pedagógica”	0
		63
Bases de dados	***Descritores***	***Registros***
BDTD	“Formação de Professores” AND “Gênero”	1.038
	“Formação de Professores” AND “Competência Pedagógica”	52
	“Gênero” AND “Competência Pedagógica”	452
	“Formação de Professores” AND “Gênero” AND “Competência Pedagógica”	166
		1.708

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.1.2.4 Seleção dos estudos/fontes de evidência

A seleção da amostra aconteceu em duas fases: na primeira, foram analisados títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos identificados nas bases de dados selecionadas e aqueles que não atenderam aos termos escolhidos baseados no mnemônico PCC – formação de professores, gênero e competência pedagógica – foram excluídos, bem como os estudos duplicados e os de revisão de literatura.

Na segunda fase, os estudos foram analisados a partir da leitura dos textos na íntegra e aplicados os critérios de inclusão e exclusão (definidos anteriormente). Além disso, foram seguidas as diretrizes do PRISMA (*Preferred reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Moher *et al*., 2009) para sistematizar o processo de inclusão dos estudos que fizeram parte da revisão.

3.1.2.5 Consulta

A etapa de consulta indicada pelo JBI sugere uma busca de fontes adicionais de dados que possam ser aproveitados na revisão. Levac, Colquhoun e O'Brien (2010) destacam que esta etapa é muito relevante, pois contribui para a ampliação do estudo, utilizando trabalhos que não foram filtrados na busca inicial nas bases de dados. Para a presente análise, as listas de referências dos trabalhos selecionados foram consultadas, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão para melhor aproveitamento.

3.1.2.6 Extração dos Dados

Para esta etapa, tanto os estudos selecionados a partir das buscas nas bases, quanto os estudos e documentos oficiais da educação acessados através da consulta foram lidos e os dados extraídos e organizados em um formulário de mapeamento (planilha do *Excel*), com as seguintes variáveis: autor(es), ano de publicação, título, base/fonte, área do periódico, revista/documento e saberes necessários.

3.1.2.7 Análise e apresentação dos resultados

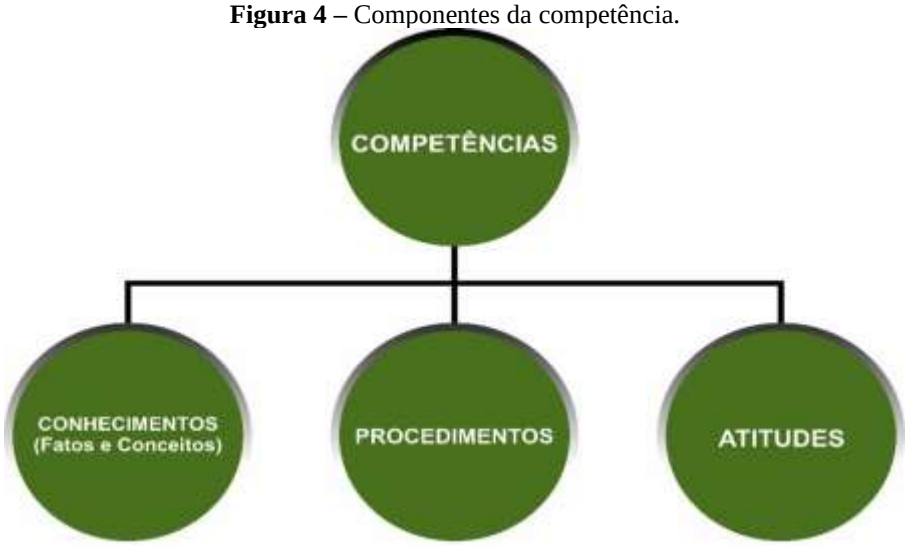
Após a seleção dos estudos que fazem parte da amostra, realizou-se a leitura de todos na íntegra para a identificação e o mapeamento dos saberes. Logo depois, foram agrupados nas

categorias: conhecimentos, habilidades e atitudes. Esses saberes deram suporte para a construção de uma matriz de competências pedagógicas para a formação continuada de professores/as em gênero, exposta nas próximas seções desta dissertação.

3.1.2.8 Construção de competências pedagógicas para a formação continuada de professores/as em gênero

Com o agrupamento dos dados relevantes e análises mais aprofundadas para atender aos objetivos do estudo, realizou-se um mapeamento dos saberes identificados nos estudos que fazem parte da amostra e, posteriormente, agrupados nas categorias: conhecimento, habilidades e atitudes para a construção de competências pedagógicas que venham a contribuir para a formação continuada de professores/as em gênero, seguindo a proposta de aprendizagem baseada em competências por Perrenoud (2000). Segundo Zabala e Arnau (2010), a aprendizagem baseada em competências é planejada e são desenvolvidas ações que devem ser mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes conceituais (saber), procedimentais (fazer) e atitudinais (ser) (Figura 4).

Figura 4 – Componentes da competência.



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

3.2 Construção da matriz de competências pedagógicas

A última etapa da fase de construção resultou em uma matriz de competências pedagógicas para formação de professores/as em gênero que é a proposta do produto educacional denominado aqui de guia.

O produto foi destinado para a elaboração de processos formativos para professores/as da Educação Básica. Seu objetivo é servir de inspiração para esses docentes no sentido de oferecer aos alunos oportunidades de práticas pedagógicas necessárias para que, com isto, possam compreender a importância da temática de gênero no ambiente escolar e na sociedade.

O produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional em Educação e caracteriza-se como um recurso que favorece a prática pedagógica. A elaboração do produto educacional implica em um processo formativo contínuo no qual a pesquisa é o alicerce (Freire; Rocha; Guerrine, 2017).

A partir das próximas seções, os resultados da revisão de escopo são apresentados e a discussão é concebida como a fonte principal das informações que estruturam o produto educacional proposto nesta dissertação.

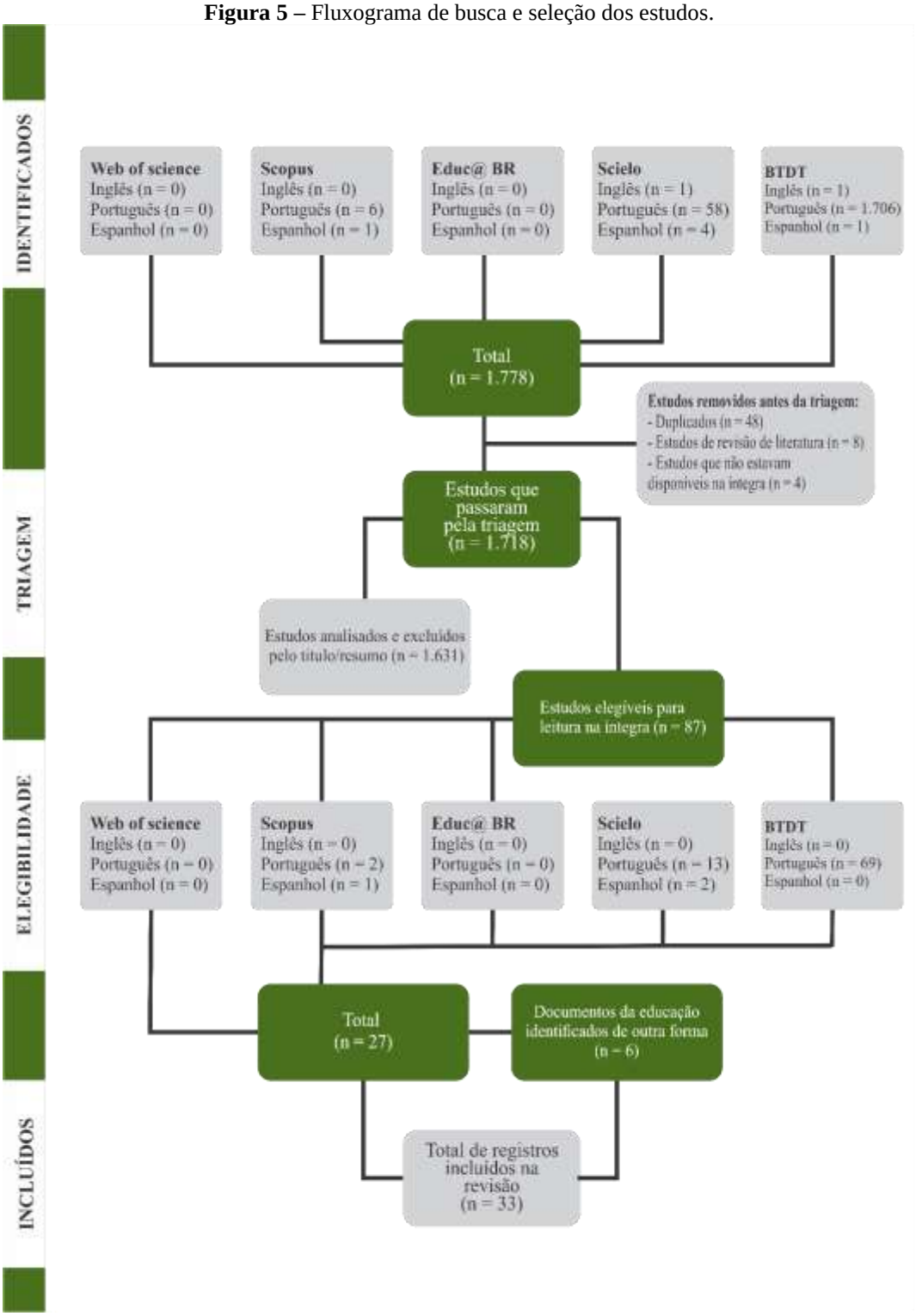
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao percorrer as primeiras etapas da revisão de escopo, inicialmente, as buscas nas cinco bases de dados/bibliotecas virtuais resultou em um total de 1.778 estudos; destes, sete na *Scorpus*, 63 na *SciELO* e 1.708 na BDTD, não sendo encontrados estudos nas bases *Web of Sciense* e Educ@ BR. A busca na literatura cinzenta resultou em seis documentos que foram incluídos na revisão.

Foram removidos antes da triagem 48 estudos duplicados, oito estudos de revisão de literatura e quatro que não estavam disponíveis na íntegra, totalizando 1.718. A partir da leitura de título e resumo, foram excluídos 1.631 estudos sem relação com a temática desta revisão. Assim, o total de estudos elegíveis após etapa da triagem foram 87 para leitura na íntegra, sendo três provenientes da base *Scopus*, 15 da *SciELO* e 69 da BDTD.

A avaliação na íntegra consistiu na leitura de 87 estudos da amostra à procura daqueles que poderiam ser incluídos para síntese qualitativa e responder a proposta desta revisão. Logo após a leitura detalhada, 60 estudos foram excluídos por não estarem relacionados à pergunta de pesquisa. No total, foram selecionadas 27 publicações e seis documentos da Educação para a síntese qualitativa apresentada no fluxograma da revisão conforme a *PRISMA extension for scoping reviews* (PRISMA-ScR) (Figura 5).

Figura 5 – Fluxograma de busca e seleção dos estudos.



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Encontram-se a seguir algumas informações que são consideradas relevantes de serem apresentadas para uma melhor compreensão dos dados expostos nesta seção: ano de publicação dos estudos e a discussão da temática na formação inicial e continuada. O Gráfico 1 distribui a quantidade de estudos publicados por ano incluídos na amostra.

Gráfico 1 – Ano e quantidade de publicações.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Observa-se que, nos últimos dez anos, os números de produções acadêmicas que convergissem de algum modo com os objetivos deste estudo oscilam com dados relativamente baixos.

Ferreira, Klumb e Monteiro (2013) evidenciam um crescimento de produções no campo de gênero dado o número de trabalhos recebidos no levantamento de seu estudo entre os anos de 2004 e 2010, assim como o surgimento de grupos de pesquisa com atuação nessa área específica.

Enquanto isso, Ferreira e Coronel (2017) reforçam que, na década de 1990, estudos com a presença da temática de gênero na ANPEd[15] vinham aumentando, mas eram publicados no Grupo de Trabalho-2 (GT) (História da Educação), com objetos que abordavam a docência como trabalho feminino e a história de educadoras. Já no início dos anos 2000, se destacam as produções sobre gênero e sexualidade. Com o surgimento do GT-23 (Gênero, Sexualidade e Educação), ganha-se o espaço de aceitação e relevância da temática nas produções e com hegemonia da perspectiva pós-estruturalista.

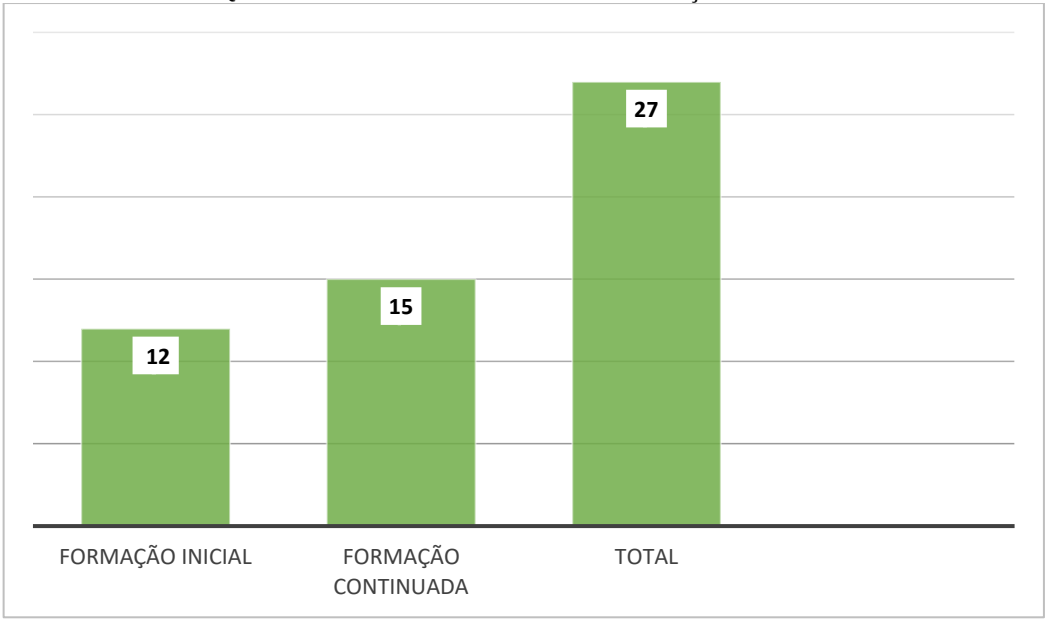
Entretanto, o avanço das pesquisas nos demais campos da área da educação se apresentavam timidamente ou continuaram não existindo, fato este reforçado por Dal'Igna, Scherer e Cruz (2017) que estudaram especificamente sobre Gênero e Formação de Professores/as no levantamento realizado entre 2004 e 2014 e analisaram 25 trabalhos publicados na ANPEd. Inicialmente, os trabalhos focavam na feminização do magistério e na constituição da identidade docente. Logo depois, perpassam os estudos para as diferenças de

[15] A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: https://anped.org.br/sobre-anped. Acesso em: 21 abr. 2024.

gênero e sexualidade e aí surgem trabalhos que abordam as discussões sobre o tema nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as.

O Gráfico 2 apresenta os estudos extraídos das bases que fazem parte da amostra e que abordam as questões de gênero na formação inicial e continuada.

Gráfico 2 – Quantidade de estudos relacionados à formação inicial e à continuada.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dentre os estudos selecionados, observa-se um equilíbrio na quantidade de pesquisas que tratam de formação inicial e continuada. Na prosposta de levantamento não houve discriminação, pois a intenção era mapear saberes identificados nestes estudos.

Dos 27 estudos que abordavam a formação docente, 12 tinham foco na formação inicial voltados principalmente para a presença da temática de gênero e sexualidade no currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (Santos, 2016; Souza, 2018; Oliveira, 2019; Santos, 2019; Silva, 2021; Silva, 2022), Matemática (Cardoso, 2016; Souza, 2018; Martins, 2020) e Ciências Biológicas (Souza, 2018; Gomes, 2021).

Nos 15 estudos que tratavam da formação continuada, observou-se que as discussões estavam voltadas para as práticas pedagógicas (Araújo, 2011; Severo, 2011), práticas pedagógicas na Educação Infantil (Miranda, 2014; Souza, 2022), ausência do tema gênero nas formações ofertadas pela secretaria municipal de educação para Educação Infantil (Oliveira, 2021), dificuldades com o tema na Educação Infantil (Luz, 2016) e outras etapas de ensino (Gaioli, 2020), abordagem das questões de gênero e diversidade nas políticas públicas em cursos de formação (Assumpção, 2012; Garcia, 2015; Rohden, 2009; Gesser *et al*., 2012),

iniciativas de formação para a diversidade com docentes da Educação Básica (Biancon, 2016; Oliveira, 2017) e com docentes de componentes específicos como História (Azevedo, 2016) e Letras Português/Inglês (Capparelli, 2020).

Santos (2020), em sua dissertação de mestrado, realizou um estado da arte de dissertações e teses sobre educação, gênero e sexualidade no período de 1994 a 2018, encontrando um total de 403 trabalhos, produzidos em todas as regiões do Brasil. As análises nas regiões Norte e Nordeste fizeram parte da sua amostra (107). Dentre os trabalhos que foram mapeados e categorizados, 43 pesquisas tiveram como principal objeto o currículo, com enfoques em gênero e sexualidade em práticas curriculares na escola e em políticas públicas, currículos estaduais e municipais; 24 pesquisas em formação docente, voltadas principalmente para a análise da concepção de gênero e sexualidade de docentes e para o currículo da formação inicial; 24 em práticas pedagógicas e 16 sobre vivências de os/as alunos/as e/ou professores/as, com uma incidência maior de trabalhos sobre as identidades, sexual e de gênero.

Essas categorias se assemelham às do presente estudo quando o tema é formação docente e os pontos questionados seguem iniciativas pontuais de formação continuada com a temática de diversidade, gênero e sexualidade, mas sobretudo enfatizando a educação sexual, com estratégias de prevenção e abordagens médica, biológica, essencialista, moralista e higienista.

Portanto, a maioria dos estudos trata da temática de forma isolada, muitas vezes incluindo gênero e sexualidade em conteúdos curriculares e não como bases estruturantes que fundamentam a produção de currículos.

Após o processo de elegibilidade dos estudos, os selecionados para síntese qualitativa foram dispostos no Quadro 4, de modo a sintetizar informações gerais de autor(es), ano, base/fonte, título, área do periódico, revista/documento e os saberes necessários para a identificação de competências.

Quadro 4 – Identificação dos estudos/documentos selecionados para revisão de escopo.

Título: Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor				
Autor(es)	**Ano**	**Base/fonte**	**Área do periódico**	**Revista/documento**
ROHDEN, F.	2009	*SciELO*	Educação	Revista Cadernos de Pesquisa
Saberes necessários				
Respeitar e valorizar as diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia, não devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política; Manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças, procurando desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização ou biologização que acabam por transformar diferenças em desigualdades; Privilegiar ações que visem a transformação das mentalidades e das práticas sociais.				
Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade				
GESSER, M. *et al*.	2012	*SciELO*	Psicologia	Revista Psicologia Escolar e Educacional
Recriar o modo como lidam com as expressões de gênero/sexualidade que emergem no cotidiano escolar; Promover a apropriação crítica da construção histórica das desigualdades de gênero e da heteronormatividade; Desconstruir modelos reducionistas de compreensão do comportamento sexual que acabam por desconsiderar importantes dimensões, como a afetiva e a de gênero; Possibilitar a construção de formas potencializadoras de pensar, sentir e agir em relação à sexualidade, sendo estas subversivas às normas e aos preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos; Preparar seus atores sociais para intervirem de acordo com uma perspectiva de direitos humanos.				
Respeto e igualdad de género en la formación inicial docente				
RODRÍGUEZ, R. S. *et al*.	2019	*SciELO*	Educação	Revista Cadernos de Pesquisa
Conhecer as atitudes dos professores face à concepção e ao desenvolvimento de espaços que promovam o respeito e a igualdade de gênero.				
Gênero e sexualidade: o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa				
SEVERO, R. A. O.	2011	BDTD	Educação	Dissertação
Conhecer a historicização dos conceitos de gênero e os papéis sociais.				
Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar				
ARAÚJO, R. P.	2011	BDTD	Ensino de Língua e Literatura	Dissertação
Repensar a efetividade das práticas das políticas públicas em educação no tocante à formação de docentes aptos a lidarem com as demandas atuais; Refletir sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores em exercício, promovendo uma formação continuada voltada para as questões de gênero e sexualidade na escola; Colocar em prática uma efetiva implementação de políticas públicas que viabilizem, de fato, uma abordagem planejada sistematizada e organizada sobre gênero, sexualidades e identidades no cotidiano da sala de aula e na formação inicial e continuada de professores; Ensinar o respeito em relação ao outro e aos valores socioculturais e históricos constitutivos de sua identidade; Repensar a interpendência dos seres humanos, a possibilidade de outras formas alternativas de se viver a sexualidade e conceber a escola como espaço possível para a equidade de gênero e a diversidade sexual sem subjugar, dela excluir ou silenciar aqueles considerados diferentes; Rever a sua prática pedagógica no tocante às noções de gênero, currículo e sexualidade;				

Reivindicar políticas públicas de formação inicial e continuada para os docentes que atuam na Educação Básica para que eles possam trabalhar, de maneira organizada e planejada, com a referida questão em sala de aula; Reforçar a necessidade de a academia, sobretudo as universidades locais, através de seus cursos de licenciatura, no âmbito da graduação e também da pós-graduação, fomentar o incentivo ao ensino, à pesquisa e à extensão, de modo a envolver as questões de gênero e sexualidades no currículo dos professores em formação inicial ou continuada.				
O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas				
REIS, G. L.	2011	BDTD	Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo	Dissertação
Desenvolver um estudo e uma discussão coletiva das teorias de gênero entre os/as professores/as formadores/as, condição fundamental para uma abordagem mais crítica dessas questões no contexto escolar; Realizar planejamento bem estruturado com o estabelecimento de objetivos e dos fins que se pretende alcançar e, para tanto, é imprescindível o estudo sistematizado das teorias de gênero, condição *sine qua non* para um trabalho pedagógico desconstrucionista e promotor de relações mais democráticas e igualitárias; Construir, junto com o/a formando/a, um caminho próprio na construção desse/a novo/a educador/a, muito mais flexível, criativo/a, dinâmico/a e, principalmente, reflexivo/a; Trabalhar com questões que versem sobre as relações de poder entre mulheres e homens, temas como homofobia, lesbofobia, transfobia, direitos sexuais e reprodutivos, enfim, diversas situações que são vivenciadas cotidianamente na sociedade, na mídia, etc. e que precisam ser abordadas também na escola e de uma maneira mais reflexiva e crítica; Detectar e intervir, de maneira consciente e precisa, na desconstrução de preconceitos e estereótipos que seus/suas alunos/as em formação venham a apresentar durante o processo; Trabalhar, junto aos seus/suas alunos/as em formação, métodos de intervenção que visem desconstruir estereótipos de gênero no contexto da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois será este o campo desses/as futuros/as professores/as; Incluir a discussão de gênero no processo de formação de professores possibilitaria o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e reflexivos, construtores de uma educação mais igualitária na qual a equidade de gênero, o respeito à diversidade e a valorização da diferença constituam princípios norteadores da práxis educativa.				
Educação para a igualdade na perspectiva de gênero				
ASSUMPÇÃO, A. S. B. M.	2012	BDTD	Bens culturais e projetos sociais	Dissertação
Analisar, refletir e atuar fundamentalmente as temáticas de gênero e diversidade pelos educadores enquanto formadores de cidadãos críticos e atuantes e, acima de tudo, cientes de suas responsabilidades e do papel que desempenham na sociedade.				
Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da Educação Infantil na rede municipal de ensino em Salvador				
MIRANDA, A. C. S.	2014	BDTD	Educação	Dissertação
Pensar na promoção de uma educação que respeite as diferenças, pois, somente assim, estaríamos verdadeiramente atendendo à missão primordial da educação, que é comprometer-se com a formação cidadã; Repensar de que forma é possível exercer uma prática educacional respeitável e inclusiva, isto é, que integre as diferenças.				
Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE)				
GARCIA, O. A.	2015	BDTD	Educação	Dissertação
Comprometer-se pessoalmente com os temas de gênero e diversidade sexual, pois remetem à experiência e aos processos que se iniciam na infância e perduram por toda a vida do indivíduo, ainda que com pausas, seja no âmbito pessoal ou profissional.				

Educação em sexualidades crítica: formação continuada de professoras(es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica				
BIANCON, M. L.	2016	BDTD	Educação	Tese
Estudar mais as questões da diversidade sexual, conhecer os elementos sociais, históricos e políticos para que, a partir de nossa prática, seja em qualquer ambiente, possamos colaborar para mudanças positivas em nossa sociedade; Mostrar o conhecimento científico que se tem sobre educação sexual suficiente para que os alunos entendam de fato a origem histórica dos preconceitos, o porquê de nossa sociedade ser assim, por quais motivos acreditamos em certas "verdades" que são consideradas absolutas, onde os alunos, ao se tornarem esclarecidos, poderão agir no meio social, na política e em todos os lugares, fazendo com que ocorram transformações onde eles vivem; Promover, junto às escolas, universidades e aos movimentos sociais um espaço político importante para o exercício da liberdade, oportunizando formação docente para que seja possível pensar sobre essas questões; Agregar conhecimentos e quebrar alguns paradigmas que estão enraizados, seja em nossa vida ou em nossa cultura. A educação sexual precisa considerar que o estudante possa viver sua vida com integridade no mundo que o cerca, sabendo respeitar a si mesmo, possuindo responsabilidade, buscando e vivendo com prazer e conhecendo seus direitos de exercer sua sexualidade e ser feliz; Observar as diretrizes que serão adotadas e seguir a proposta, desvinculando-se de convicções religiosas, preconceitos, machistas, valores íntimos, pessoais, etc.; Enfrentar toda e qualquer opressão e preconceito que ocorra na comunidade escolar ou em qualquer outro meio social. O trabalho de Educação em Sexualidades precisa privilegiar o trabalho com todos os que sempre foram marginalizados; Enfrentar o preconceito e a opressão por parte da sociedade machista e capitalista. Por isso, precisamos nos preocupar com as atitudes que apresentamos na sala de aula e em todo e qualquer lugar na sociedade e, antes de apresentarmos qualquer opinião sobre o assunto, temos que saber se realmente conhecemos (daí porque precisamos estudar muito e sempre), se não estamos apenas reproduzindo algo que está na consciência social, se não é um pensamento ideológico de um grupo que tem seus interesses; Trabalhar na escola, de forma contínua e permanente, a prática educativa, apresentando com vontade política de entender como a sociedade é desigual (economicamente falando), ao mesmo tempo como os valores são formados a partir das relações com interesses entre os homens na busca pelo melhor trabalho, inclusive para favorecer o preconceito contra os homossexuais e os transgêneros; Reforçar o combate aos preconceitos de gênero, retomando conceitos, se aprofundando nas teorias da Educação em Sexualidades para desconstruir a cultura machista; Prevenir nossos alunos dos perigos da internet como a pedofilia, o cuidado com seu corpo, gravidez e doenças na adolescência para que eles tenham maior compreensão dessas situações com as questões sociais, religiosas e econômicas levando conhecimento científico; Trabalhar o respeito à diversidade sobre os transgêneros; Buscar conhecimento para que a gente possa enfrentar melhor as "diversidades". A escola não pode resolver os problemas sociais, mas pode preparar os indivíduos para enfrentá-los.				
É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História				
AZEVEDO, P. T.	2016	BDTD	Educação	Dissertação
Sensibilizar os docentes a refletirem sobre a importância da construção de aulas que problematizem as relações de gênero.				
"O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju				
CARDOSO, H. M.	2016	BDTD	Educação	Dissertação
Perceber que as diferenças foram transformadas em desigualdades que resultam na desigualdade sexual observada no trabalho, no preconceito contra pessoas de sexualidades que fogem à norma heterossexual, na exploração sexual e demais problemáticas;				

Incluir as questões de corpo, gênero e sexualidades na formação inicial docente em suas disciplinas, conteúdos e metodologias; Abordar os temas de gênero numa dimensão do saber-fazer, para munir os/as professores/as de ferramentas para atuarem em situações de violência, preconceito, intolerância e outras.				
Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de Educação Infantil				
LUZ, L. O. F.	2016	BDTD	Educação	Dissertação
Entender que os questionamentos precisam acontecer diante de saberes que estejam associados a práticas de exclusão e discriminação, bastante recorrentes na sociedade face às questões relacionadas aos gêneros e à sexualidade.				
As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica				
SANTOS, M. C. G.	2016	BDTD	Educação	Tese
Trabalhar, de forma permanente e crítica, com gênero e sexualidade nas escolas, promovendo estudos e reflexões acerca do conteúdo, das vivências e das curiosidades que as crianças levam para a sala de aula; Desenvolver formação continuada através de políticas públicas e prática pedagógica (institucional), possibilitando o trabalho coletivo de promoção da igualdade de gênero e de sexualidade; Articular entre as instâncias formativa e profissional no intuito de intervir na ressignificação das práticas.				
Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia				
OLIVEIRA, B. F.	2017	BDTD	Educação, Linguagem e Tecnologias	Dissertação
Garantir uma educação de qualidade em que todos os sujeitos sejam respeitados na sua diferença.				
Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es				
SOUZA, B. B.	2018	BDTD	Educação	Dissertação
Investir na formação de professores/as para uma reflexão mais ampla a respeito das temáticas de Gênero e Sexualidade é o caminho para que ocorram, de fato, transformações dentro da escola e, consequentemente, na sociedade, como um reflexo desse investimento profissional.				
Formação docente e licenciatura em pedagogia: interlocução com questões de gênero e sexualidade				
OLIVEIRA, J. C.	2019	BDTD	Educação	Dissertação
Apresentar maior sensibilização para com os temas de gênero e sexualidade na formação docente; Apresentar a interseccionalidade como característica importante e definidora para o posicionamento dos/as entrevistados/as que, em sua maioria, enxergam na disciplinarização um caminho precípuo para a construção de um repertório intelectual importante para uma consequente transversalidade na abordagem dos marcadores sociais como raça, classe, idade, gênero e outros; Desenvolver uma competência política-pedagógica nos/as licenciandos/as de pedagogia extrapolando um ensino conteudista dos temas que envolvem gênero e sexualidade, visto que as próprias bibliografias adotadas se expandem com as demandas dos/as licenciandos/as; Usar estratégias pedagógicas múltiplas e variadas que transbordam às aulas expositivas. Esta variação didática torna a docência do Ensino Superior potencialmente relevante para educar os/as licenciandos/as para a tolerância nos tempos atuais.				
A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de educação física e bacharéis em direito na universidade de Brasília (UnB)				
SANTOS, A. N.	2019	BDTD	Educação	Dissertação
Considerar que as relações de gênero são implicadas de poder e construídas a partir da história e da cultura; Apresentar currículos que visibilizam a diversidade sexual e de gênero e construam saberes que legitimem as homossexualidades, bissexualidades, assexualidades, transexualidades, lesbianidades e outras formas de expressão das sexualidades tanto quanto as heterossexualidades.				

Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da universidade virtual do estado de São Paulo (UNIVESP)				
MARTINS, I. M.	2020	BDTD	Ensino e Processos Formativos	Dissertação
Desenvolver uma formação de professores cujo cerne seja a descorporificação interfere no desenvolvimento de uma formação para as questões gênero e de sexualidade, entendendo que esses assuntos possuem uma relação com o corpo; Estimular pesquisas que desenvolvam possíveis modelos e configurações para as relações de gênero e diversidade sexual na formação inicial de professores.				
Problematizando performances discursivas sobre gênero e sexualidade em uma experiência de formação docente				
CAPPARELLI, C. P. A.	2020	BDTD	Língua, Literatura e Interculturalidade	Dissertação
Deve levantar reflexões sobre as diferentes formas de experienciar o gênero e suas intersecções, a fim de não espraiar injustiças sociais.				
Formação de professores de História: gênero e educação moral para a construção de valores e personalidades morais				
MASUDA, R. C. S.	2020	BDTD	Educação	Dissertação
Abordar as questões de gênero na formação inicial dos profissionais do magistério, pois um aporte teórico e metodológico proporcionaria aos/às futuros/as professores/as uma formação instrumentalizada, deixando-os/as aptos/as para atuarem na Educação Básica de forma crítica, consciente e transformadora; Adquirir conhecimento com consciência e posicionamento crítico em sua prática educativa, propiciando uma nova perspectiva aos/às alunos/as sobre as questões de gênero; Construir novas identidades, novos olhares, novos sentidos, com o intuito de superar as diferenças e desigualdades diante de padrões e normas instaurados na sociedade sobre as questões de gênero; Destacar a possibilidade de haver uma disciplina específica ou palestras, encontros, mesas-redondas sobre o assunto não apenas na História, mas em todos os cursos de licenciatura e/ou que abrangem a formação de professores/as; Atuar nessas questões das práticas pedagógicas que perpassam por saberes e ações em sala de aula ou no espaço escolar deve ser articulado com o contexto.				
Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista: raízes, problemas e possibilidades				
GAIOLI, F. M.	2020	BDTD	Ensino e Processos Formativos	Dissertação
Articular a teoria com a formação do professor e a forma prática de lidar com as questões de direitos humanos; Proporcionar, através de formação, quebra de preconceitos, além de um maior preparo com a temática.				
Gênero e sexualidades: abordagem crítica na formação de docentes de ciências biológicas				
GOMES, A. C. F.	2021	BDTD	Ensino de Ciências e Matemática	Dissertação
Promover um ensino de qualidade que permita a compreensão, de forma crítica, dos problemas relacionados às relações de gênero e as sexualidades em sua totalidade; Compreender, de forma crítica, os problemas relacionados às sexualidades e às relações estabelecidas na sociedade; Promover esforços para uma formação inicial e continuada de professores que se debrucem em trabalhar, de forma crítica, onde a sexualidade possa ser abordada como conteúdo sistematizado, com intuito de promoção, compreensão, análise e desenvolvimento histórico dos conceitos que serão a ela relacionados.				

Todas somos educadoras sexuais: a formação continuada na educação infantil pensa sobre isso?				
OLIVEIRA, T. V.	2021	BDTD	Educação	Dissertação
Contribuir para a reflexão e o conhecimento sobre os diversos fatores que envolvem questões de gênero, preconceitos e diversidade sexual promove-se, também, o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos.				
Gênero e formação docente: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR				
SILVA, A. A.	2021	BDTD	Educação	Dissertação
Pensar em possibilidades que ressignifiquem essas visões, propondo uma aproximação com o ambiente escolar, com a nossa própria existência, questionando os nossos preconceitos, a sociedade capitalista e como ela tem influenciado em nossas ações; Pensar as relações de gênero interseccionadas com temas como classe, idade, etnia, é uma das diversas maneiras que a universidade pode desenvolver a formação docente.				
Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia				
SILVA, M. E. F.	2022	BDTD	Educação	Dissertação
Participar de formação em gênero e sexualidades significa ter uma capacidade reflexiva mais elaborada. Ou seja, além desse tipo de formação ser positiva para a formação dos/as graduandos/as nos aspectos de gênero e sexualidades, afeta positivamente sua formação no aspecto ético, do ponto de vista da competência moral; Garantir a abordagem dos temas formalmente, visto que a possibilidade de transversalidade e de sua abordagem em atividades semicurriculares e extracurriculares não é garantida.				
Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS				
SOUZA, M. R. S.	2022	BDTD	Educação	Dissertação
Trabalhar gênero e sexualidade a partir da chegada da criança na escola (zero ano), tendo em vista que os/as profissionais da educação necessitam refletir sobre seus discursos e suas práticas com os bebês e crianças, considerando alguns aspectos como: organização da sala, cuidados com a higiene, seleção dos brinquedos, brincadeiras, jogos, como dispõem os bebês nos espaços, ou seja, como são as práticas e discursos dos/as profissionais da Educação Infantil sobre "coisas de menino, coisas de menina"; Desenvolver, nos espaços das instituições de Educação Infantil, diálogos que privilegiam a diversidade, gênero, inclusão e as possibilidades de viver as sexualidades; Formular políticas públicas no âmbito da secretaria municipal de educação para que os temas gênero e sexualidade façam parte das reflexões das formações continuadas; Discutir sobre gênero e sexualidade para que crianças, adolescentes, adultos e idosos possam refletir sobre os múltiplos atravessamentos, as representações e os enquadramentos que possam estar alicerçados em jogos de poder; Reconhecer a necessidade de formações continuadas serem espaços para qualificar os discursos e práticas pedagógicas, possibilitando que as reflexões tragam luzes acesas sobre os temas gênero e sexualidade.				
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)				
BRASIL	1997	MEC	Educação	Documento
Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano; Reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas; Desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade.				
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)				
BRASIL	2007	MEC	Educação	Documento
Enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; Encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; Contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;				

Estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;

Propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);

Avançar em ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;

Orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;

Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores/as sociais, em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;

Oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;

Estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;

Incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;

Inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados;

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação para lidar criticamente com esses temas;

Fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (LGBT), negros, pessoas com deficiência, idosos, adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados, asilados, entre outros.

II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres				
BRASIL	2008	MEC	SPM/Educação	Documento

Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da Educação Básica;

Promover a formação de gestores/as e servidores/as federais de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação e estudantes dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da eqüidade de gênero e valorização das diversidades;

Contribuir para a redução da violência de gênero, com ênfase no enfrentamento ao abuso e à exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes;

Promover a formação de gestores/as e profissionais da educação para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades;

Promover a formação de estudantes da Educação Básica no mesmo sentido;

Promover a formação das mulheres jovens e adultas para o trabalho, inclusive nas áreas científicas e tecnológicas;

Estimular a produção e a difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade, orientação sexual e raça/etnia em todos os níveis de ensino;

Promover medidas educacionais para o enfrentamento da violência contra as mulheres (considerando dimensões étnico-raciais, de orientação sexual e geracionais);

Ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos específicos de mulheres com baixa escolaridade.				
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN)				
BRASIL	2013	MEC	Educação	Documento
Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa; Articular componentes curriculares e as áreas de conhecimento em seus conteúdos havendo [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos – sexualidade e gênero entre eles – que devem "permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo"; Valorizar e promover os direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência.				
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024				
BRASIL	2014	MEC	Educação	Documento
Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores/as para detecção dos sinais de suas causas, como violência doméstica sexual, favorecendo a adoção de providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.				
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)				
BRASIL	2017	MEC	Educação	Documento
Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos; Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades; Refletir acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo que envolvem temas diversos como: identidade étnico-racial e racismo, gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; Problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho conforme cor, raça ou etnia; Realizar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária a partir de princípios de justiça, equidade e solidariedade, com ênfase nas relações igualitárias de gênero; Incluir a formação, pela criança, de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento; Respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero, manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações; Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero; Recomenda-se que o/a professor/a valorize os debates atuais sobre identidades juvenis, movimentos sociais por direitos de minorias e diferentes formas de violências como a violência contra a mulher, o racismo, a homofobia, entre outras. Preferencialmente, deve-se partir da realidade vivenciada pelos/as estudantes; Identificar e analisar situações nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como de gênero, classe social, origem étnico-racial, cunho religioso e aparência corporal nas danças pertencentes à cultura da região e do estado.				

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1 Categorização dos resultados

Os estudos selecionados passaram por leitura detalhada e extração de dados para síntese qualitativa. Considerando a diversidade de estudos e documentos, optou-se por reuni-los em categorias conforme o tipo de saberes: conhecimento, habilidade e atitude (Quadro 5).

Quadro 5 – Categorização dos elementos que compõem a competência, segundo Perrenoud (2009).

CONHECIMENTO
Conhecer a historicização dos conceitos de gênero e os papéis sociais (Severo, 2011).
Ensinar o respeito em relação ao outro e aos valores socioculturais e históricos constitutivos de sua identidade (Araújo, 2011).
Repensar a efetividade das práticas das políticas públicas em educação no tocante à formação de docentes aptos a lidarem com as demandas atuais (Araújo, 2011).
Repensar a interpendência dos seres humanos, a possibilidade de outras formas alternativas de se viver a sexualidade e conceber a escola como espaço possível para a equidade de gênero e a diversidade sexual sem subjugar, dela excluir ou silenciar aqueles considerados diferentes (Araújo, 2011).
Desenvolver um estudo e uma discussão coletiva das teorias de gênero entre os/as professores/as formadores (as), condição fundamental para uma abordagem mais crítica dessas questões no contexto escolar (Reis, 2011).
Incluir a discussão de gênero no processo de formação de professores possibilitaria o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e reflexivos, construtores de uma educação mais igualitária na qual a equidade de gênero, o respeito à diversidade e a valorização da diferença constituam princípios norteadores da práxis educativa (Reis, 2011).
Promover a apropriação crítica da construção histórica das desigualdades de gênero e da heteronormatividade (Gesser *et al*., 2012).
Comprometer-se pessoalmente com os temas de gênero e diversidade sexual, pois remetem à experiência e aos processos que se iniciam na infância e perduram por toda a vida do indivíduo, ainda que com pausas, seja no âmbito pessoal ou profissional (Garcia, 2015).
Observar as diretrizes que serão adotadas e seguir a proposta, desvinculando-se de convicções religiosas, preconceitos, machismos, valores íntimos, pessoais, etc. (Biancon, 2016).
Estudar mais as questões da diversidade sexual, conhecer os elementos sociais, históricos e políticos para que, a partir de nossa prática, seja em qualquer ambiente, possamos colaborar para mudanças positivas em nossa sociedade (Biancon, 2016).
Mostrar o conhecimento científico que se tem sobre educação sexual suficiente para que os alunos entendam de fato a origem histórica dos preconceitos, o porquê de nossa sociedade ser assim, por quais motivos acreditamos em certas "verdades" que são consideradas absolutas, onde os alunos, ao se tornarem esclarecidos, poderão agir no meio social, na política e em todos os lugares, fazendo com que ocorram transformações onde eles vivem (Biancon, 2016).
Agregar conhecimentos e quebrar alguns paradigmas que estão enraizados, seja em nossa vida ou em nossa cultura. A educação sexual precisa considerar que o estudante possa viver sua vida com integridade no mundo que o cerca, sabendo respeitar a si mesmo, possuindo responsabilidade, buscando e vivendo com prazer e conhecendo seus direitos de exercer sua sexualidade e ser feliz (Biancon, 2016).
Buscar conhecimento para que a gente possa enfrentar melhor as "diversidades". A escola não pode resolver os problemas sociais, mas pode preparar os indivíduos para enfrentá-los (Biancon, 2016).

Perceber que as diferenças foram transformadas em desigualdades que resultam na desigualdade sexual observada no trabalho, no preconceito contra pessoas de sexualidades que fogem à norma heterossexual, na exploração sexual e demais problemáticas (Cardoso, 2016).

Incluir as questões de corpo, gênero e sexualidades na formação inicial docente em suas disciplinas, conteúdos e metodologias (Cardoso, 2016).

Apresentar maior sensibilização para com os temas de gênero e sexualidade na formação docente (Oliveira, 2019).

Apresentar a interseccionalidade como característica importante e definidora para o posicionamento dos/as entrevistados/as que, em sua maioria, enxergam na disciplinarização um caminho precípuo para a construção de um repertório intelectual importante para uma consequente transversalidade na abordagem dos marcadores sociais como raça, classe, idade, gênero e outros (Oliveira, 2019).

Considerar que as relações de gênero são implicadas de poder e construídas a partir da história e da cultura (Santos, 2019).

Desenvolver uma formação de professores cujo cerne seja a descorporificação interfere no desenvolvimento de uma formação para as questões gênero e de sexualidade, entendendo que esses assuntos possuem uma relação com o corpo (Martins, 2020).

Estimular pesquisas que desenvolvam possíveis modelos e configurações para as relações de gênero e diversidade sexual na formação inicial de professores (Martins, 2020).

Abordar as questões de gênero na formação inicial dos profissionais do magistério, pois um aporte teórico e metodológico proporcionaria aos/às futuros/as professores/as uma formação instrumentalizada, deixando-os aptos para atuarem na educação básica de forma crítica, consciente e transformadora (Masuda, 2020).

Adquirir conhecimento com consciência e posicionamento crítico em sua prática educativa, propiciando uma nova perspectiva aos/às alunos/as sobre as questões de gênero (Masuda, 2020).

Destacar a possibilidade de haver uma disciplina específica ou palestras, encontros, mesas-redondas sobre o assunto não apenas na História, mas em todos os cursos de licenciatura e/ou que abrangem a formação de professores/as (Masuda, 2020).

Proporcionar, através de formação, quebra de preconceitos, além de um maior preparo com a temática (Gaioli, 2020).

Promover um ensino de qualidade que permita a compreensão, de forma crítica, dos problemas relacionados às relações de gênero e as sexualidades em sua totalidade (Gomes, 2021).

Compreender, de forma crítica, os problemas relacionados às sexualidades e às relações estabelecidas na sociedade (Gomes, 2021).

Contribuir para a reflexão e o conhecimento sobre os diversos fatores que envolvem questões de gênero, preconceitos e diversidade sexual promove-se, também, o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos (Oliveira, 2021).

Desenvolver, nos espaços das instituições de Educação Infantil, diálogos que privilegiam a diversidade, gênero, inclusão e as possibilidades de viver as sexualidades (Souza, 2022).

Discutir sobre gênero e sexualidade para que crianças, adolescentes, adultos e idosos possam refletir sobre os múltiplos atravessamentos, as representações e os enquadramentos que possam estar alicerçados em jogos de poder (Souza, 2022).

Reconhecer a necessidade de formações continuadas serem espaços para qualificar os discursos e práticas pedagógicas, possibilitando que as reflexões tragam luzes acesas sobre os temas gênero e sexualidade (Souza, 2022).

Orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos (Brasil, 2007). Inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (Brasil, 2007). Estimular a produção e a difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade, orientação sexual e raça/etnia em todos os níveis de ensino (Brasil, 2008). Articular componentes curriculares e as áreas de conhecimento em seus conteúdos havendo [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos – sexualidade e gênero entre eles – que devem "permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo" (Brasil, 2013). Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero (Brasil, 2017). Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades (Brasil, 2017).
HABILIDADE
Possibilitar a construção de formas potencializadoras de pensar, sentir e agir em relação à sexualidade, sendo estas subversivas às normas e aos preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos (Gesser *et al*., 2012). Recriar o modo como lidam com as expressões de gênero/sexualidade que emergem no cotidiano escolar (Gesser *et al*., 2012). Desconstruir modelos reducionistas de compreensão do comportamento sexual que acabam por desconsiderar importantes dimensões, como a afetiva e a de gênero (Gesser *et al*., 2012). Refletir sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores em exercício, promovendo uma formação continuada voltada para as questões de gênero e sexualidade na escola (Araújo, 2011). Construir, junto com o/a formando/a, um caminho próprio na construção desse/a novo/a educador/a, muito mais flexível, criativo/a, dinâmico/a e, principalmente, reflexivo/a (Reis, 2011). Detectar e intervir, de maneira consciente e precisa, na desconstrução de preconceitos e estereótipos que seus/suas alunos/as em formação venham a apresentar durante o processo (Reis, 2011). Trabalhar, junto aos seus/suas alunos/as em formação, métodos de intervenção que visem desconstruir estereótipos de gênero no contexto da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois será este o campo desses/as futuros/as professores/as (Reis, 2011). Realizar planejamento bem estruturado com o estabelecimento de objetivos e dos fins que se pretende alcançar e, para tanto, é imprescindível o estudo sistematizado das teorias de gênero, condição *sine qua non* para um trabalho pedagógico desconstrucionista e promotor de relações mais democráticas e igualitárias (Reis, 2011). Colocar em prática uma efetiva implementação de políticas públicas que viabilizem, de fato, uma abordagem planejada sistematizada, e organizada sobre gênero, sexualidades e identidades no cotidiano da sala de aula e na formação inicial e continuada de professores (Araújo, 2011). Preparar seus atores sociais para intervirem de acordo com uma perspectiva de direitos humanos (Gesser *et al*., 2012). Pensar na promoção de uma educação que respeite as diferenças, pois, somente assim, estaríamos verdadeiramente atendendo à missão primordial da educação, que é comprometer-se com a formação cidadã (Miranda, 2014). Repensar de que forma é possível exercer uma prática educacional respeitável e inclusiva, isto é, que integre as diferenças (Miranda, 2014).

Desenvolver formação continuada através de políticas públicas e prática pedagógica (institucional), possibilitando o trabalho coletivo de promoção da igualdade de gênero e de sexualidade (Santos, 2016).

Trabalhar na escola, de forma contínua e permanente, a prática educativa, apresentando com vontade política de entender como a sociedade é desigual (economicamente falando), ao mesmo tempo como os valores são formados a partir das relações com interesses entre os homens na busca pelo melhor trabalho, inclusive para favorecer o preconceito contra os homossexuais e os transgêneros (Biancon, 2016).

Trabalhar o respeito à diversidade sobre os transgêneros (Biancon, 2016).

Sensibilizar os/as docentes a refletirem sobre a importância da construção de aulas que problematizem as relações de gênero (Azevedo, 2016).

Abordar os temas de gênero numa dimensão do saber-fazer, para munir os/as professores/as de ferramentas para atuarem em situações de violência, preconceito, intolerância e outras (Cardoso, 2016).

Entender que os questionamentos precisam acontecer diante de saberes que estejam associados a práticas de exclusão e discriminação, bastante recorrentes na sociedade face às questões relacionadas aos gêneros e à sexualidade (Luz, 2016).

Desenvolver uma competência política-pedagógica nos/as licenciandos/as de pedagogia extrapolando um ensino conteudista dos temas que envolvem gênero e sexualidade, visto que as próprias bibliografias adotadas se expandem com as demandas dos/as licenciandos/as (Oliveira, 2019).

Usar estratégias pedagógicas múltiplas e variadas que transbordam às aulas expositivas. Esta variação didática torna a docência do Ensino Superior potencialmente relevante para educar os/as licenciandos/as para a tolerância nos tempos atuais (Oliveira, 2019).

Deve levantar reflexões sobre as diferentes formas de experienciar o gênero e suas intersecções, a fim de não espraiar injustiças sociais (Capparelli, 2020).

Construir novas identidades, novos olhares, novos sentidos, com o intuito de superar as diferenças e desigualdades diante de padrões e normas instaurados na sociedade sobre as questões de gênero (Masuda, 2020).

Atuar nessas questões das práticas pedagógicas que perpassam por saberes e ações em sala de aula ou no espaço escolar deve ser articulado com o contexto (Masuda, 2020).

Articular a teoria com a formação do professor e a forma prática de lidar com as questões de direitos humanos (Gaioli, 2020).

Promover esforços para uma formação inicial e continuada de professores que se debrucem em trabalhar, de forma crítica, onde a sexualidade possa ser abordada como conteúdo sistematizado, com intuito de promoção, compreensão, análise e desenvolvimento histórico dos conceitos que serão a ela relacionados (Gomes, 2021).

Pensar em possibilidades que ressignifiquem essas visões, propondo uma aproximação com o ambiente escolar, com a nossa própria existência, questionando os nossos preconceitos, a sociedade capitalista e como ela tem influenciado em nossas ações (Silva, 2021).

Pensar as relações de gênero interseccionadas com temas como classe, idade, etnia, é uma das diversas maneiras que a universidade pode desenvolver a formação docente (Silva, 2021).

Garantir a abordagem dos temas formalmente, visto que a possibilidade de transversalidade e de sua abordagem em atividades semicurriculares e extracurriculares não é garantida (Silva, 2022).

Trabalhar gênero e sexualidade a partir da chegada da criança na escola (zero ano), tendo em vista que os/as profissionais da educação necessitam refletir sobre seus discursos e suas práticas com os bebês e crianças, considerando alguns aspectos como: organização da sala, cuidados com a higiene, seleção dos brinquedos, brincadeiras, jogos, como dispõem os bebês nos espaços, ou seja, como são as práticas e discursos dos/as profissionais da Educação Infantil sobre “coisas de menino, coisas de menina” (Souza, 2022).

Reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas (Brasil, 1997). Encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas (Brasil, 2007). Contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos (Brasil, 2007). Avançar em ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos (Brasil, 2007). Oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas (Brasil, 2007). Incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos (Brasil, 2007). Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação para lidar criticamente com esses temas (Brasil, 2007). Fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (LGBT), negros, pessoas com deficiência, idosos, adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados, asilados, entre outros (Brasil, 2007). Contribuir para a redução da violência de gênero, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes (Brasil, 2008). Ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos específicos de mulheres com baixa escolaridade (Brasil, 2008). Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2013). Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos (Brasil, 2017). Realizar rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária a partir de princípios de justiça, equidade e solidariedade, com ênfase nas relações igualitárias de gênero (Brasil, 2017). Incluir a formação, pela criança, de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento (Brasil, 2017). Recomenda-se que o/a professor/a valorize os debates atuais sobre identidades juvenis, movimentos sociais por direitos de minorias e diferentes formas de violências como a violência contra a mulher, o racismo, a homofobia, entre outras. Preferencialmente, deve-se partir da realidade vivenciada pelos/as estudantes (Brasil, 2017). Identificar e analisar situações nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como de gênero, classe social, origem étnico-racial, cunho religioso e aparência corporal nas danças pertencentes à cultura da região e do estado (Brasil, 2017).
ATITUDE
Respeitar e valorizar as diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia, não devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política (Rohden, 2009).

Manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças, procurando desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização ou biologização que acabam por transformar diferenças em desigualdades (Rohden, 2009).

Privilegiar ações que visem a transformação das mentalidades e das práticas sociais (Rohden, 2009).

Rever a sua prática pedagógica no tocante às noções de gênero, currículo e sexualidade (Araújo, 2011).

Reivindicar políticas públicas de formação inicial e continuada para os docentes que atuam na Educação Básica para que eles possam trabalhar, de maneira organizada e planejada, com a referida questão em sala de aula (Araújo, 2011).

Reforçar a necessidade de a academia, sobretudo as universidades locais, através de seus cursos de licenciatura, no âmbito da graduação e também da pós-graduação, fomentar o incentivo ao ensino, à pesquisa e à extensão, de modo a envolver as questões de gênero e sexualidades no currículo dos professores em formação inicial ou continuada (Araújo, 2011).

Trabalhar com questões que versem sobre as relações de poder entre mulheres e homens, temas como homofobia, lesbofobia, transfobia, direitos sexuais e reprodutivos, enfim, diversas situações que são vivenciadas cotidianamente na sociedade, na mídia, etc. e que precisam ser abordadas também na escola e de uma maneira mais reflexiva e crítica (Reis, 2011).

Analisar, refletir e atuar fundamentalmente as temáticas de gênero e diversidade pelos educadores enquanto formadores de cidadãos críticos e atuantes e, acima de tudo, cientes de suas responsabilidades e do papel que desempenham na sociedade (Assumpção, 2012).

Promover, junto às escolas, universidades e aos movimentos sociais um espaço político importante para o exercício da liberdade, oportunizando formação docente para que seja possível pensar sobre essas questões (Biancon, 2016).

Enfrentar toda e qualquer opressão e preconceito que ocorra na comunidade escolar ou em qualquer outro meio social. O trabalho de Educação em Sexualidades precisa privilegiar o trabalho com todos os que sempre foram marginalizados (Biancon, 2016).

Reforçar o combate aos preconceitos de gênero, retomando conceitos, se aprofundando nas teorias da Educação em Sexualidades para desconstruir a cultura machista (Biancon, 2016).

Prevenir nossos alunos dos perigos da internet como a pedofilia, o cuidado com seu corpo, gravidez e doenças na adolescência para que eles tenham maior compreensão dessas situações com as questões sociais, religiosas e econômicas levando conhecimento científico (Biancon, 2016).

Trabalhar, de forma permanente e crítica, com gênero e sexualidade nas escolas, promovendo estudos e reflexões acerca do conteúdo, das vivências e das curiosidades que as crianças levam para a sala de aula (Santos, 2016).

Articular entre as instâncias formativa e profissional no intuito de intervir na ressignificação das práticas (Santos, 2016).

Garantir uma educação de qualidade em que todos os sujeitos sejam respeitados na sua diferença (Oliveira, 2017).

Investir na formação de professores/as para uma reflexão mais ampla a respeito das temáticas de Gênero e Sexualidade é o caminho para que ocorram, de fato, transformações dentro da escola e, consequentemente, na sociedade, como um reflexo desse investimento profissional (Souza, 2018).

Conhecer as atitudes dos professores face à concepção e ao desenvolvimento de espaços que promovam o respeito e a igualdade de gênero (Rodríguez *et al*., 2019).

Apresentar currículos que visibilizam a diversidade sexual e de gênero e construam saberes que legitimem as homossexualidades, bissexualidades, assexualidades, transexualidades, lesbianidades e outras formas de expressão das sexualidades tanto quanto as heterossexualidades (Santos, 2019).

Participar de formação em gênero e sexualidades significa ter uma capacidade reflexiva mais elaborada. Ou seja, além desse tipo de formação ser positiva para a formação dos/as graduandos/as nos aspectos de gênero e sexualidades, afeta positivamente sua formação no aspecto ético, do ponto de vista da competência moral (Silva, 2022).

Formular políticas públicas no âmbito da secretaria municipal de educação para que os temas gênero e sexualidade façam parte das reflexões das formações continuadas (Souza, 2022).

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano (Brasil, 1997).

Desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (Brasil, 1997).

Enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática (Brasil, 2007).

Estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos (Brasil, 2007).

Propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros) (Brasil, 2007).

Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores/as sociais, em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH (Brasil, 2007).

Estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2007).

Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da Educação Básica (Brasil, 2008).

Promover a formação de gestores/as e servidores/as federais de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação e estudantes dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da eqüidade de gênero e valorização das diversidades (Brasil, 2008).

Promover a formação de gestores/as e profissionais da educação para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades (Brasil, 2008).

Promover a formação de estudantes da Educação Básica no mesmo sentido (Brasil, 2008).

Promover a formação das mulheres jovens e adultas para o trabalho, inclusive nas áreas científicas e tecnológicas (Brasil, 2008).

Promover medidas educacionais para o enfrentamento da violência contra as mulheres (considerando dimensões étnico-raciais, de orientação sexual e geracionais) (Brasil, 2008).

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores/as para detecção dos sinais de suas causas, como violência doméstica sexual, favorecendo a adoção de providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014).

Refletir acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo que envolvem temas diversos como: identidade étnico-racial e racismo, gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia (Brasil, 2017).

Problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho conforme cor, raça ou etnia (Brasil, 2017). Respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero, manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações (Brasil, 2017).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A seguir, apresenta-se a temática de saberes e competências no cenário da educação brasileira, levando em consideração sua menção nos documentos nacionais, que serão o suporte para a construção de uma matriz de competências pedagógicas para formação continuada de professores/as em gênero.

4.2 Dos saberes ao desenvolvimento de competências

A introdução da temática dos saberes da docência chega no Brasil pelas obras de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), de Gauthier *et al*. (2013) e de Shulman (1987) e, posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros como Freire (1996), Masetto (1998), Pimenta (1998, 2002) e Cunha (2004) e de europeus, entre eles, Perrenoud (2000).

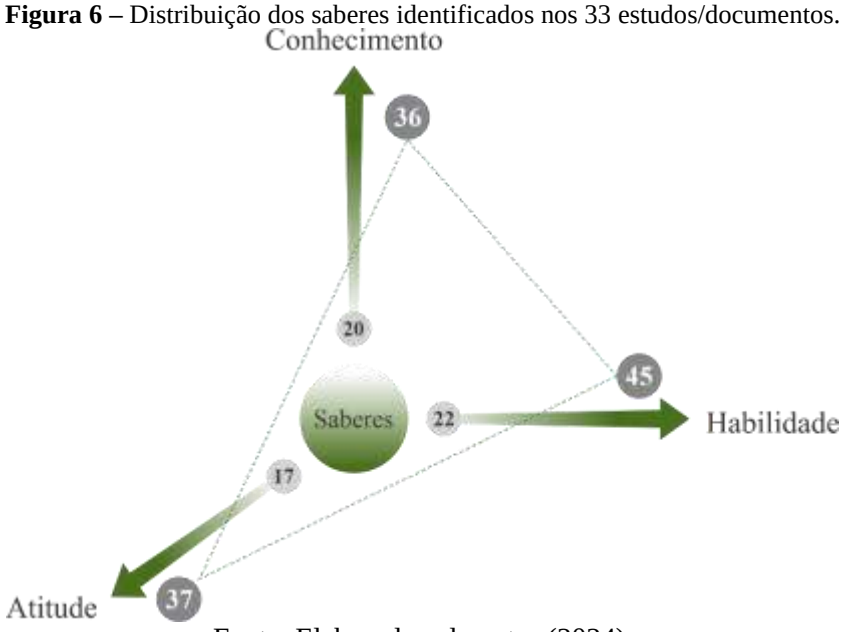
As pesquisas sobre saberes e competências necessários à docência, assim como suas tipologias e categorizações, não é algo novo, como apontam Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), Barbosa Neto e Costa (2016) e Bastos e Boscarioli (2021). Contudo, as várias discussões sobre os conceitos e classificações encontrados na literatura não têm a intenção de chegar a uma conclusão, isto pelo fato de perceber o dinamismo e a característica polissêmica em que estes se adaptam à realidade que estão inseridos.

Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Gauthier *et al*. (2013) apontam que, na década de 1980, muitos pesquisadores tinham como foco de estudo a sistematização desses saberes, conhecimentos e competências necessárias à profissionalização docente. Gauthier *et al*. (2013) relata que o aumento das pesquisas reforça que o/a professor/a deve possuir saberes específicos para o desenvolvimento do seu papel na docência.

Assim, as análises que envolvem a formação, a prática, a identidade e a profissão docente avançam compondo uma rede complexa de informações. Dessa forma, os saberes docentes são evidenciados nos debates desses grandes eixos que abordam a natureza dos saberes quanto ao ato de ensinar, sendo então considerados como um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de embasamento à prática docente e que poderão ser incorporados aos programas de formação de professores/as, seja ela inicial ou continuada (Barbosa Neto; Costa, 2016).

Os saberes identificados nos 33 estudos/documentos que fazem parte da amostra foram categorizados para uma melhor compreensão e locados no modelo tridimensional apresentado na Figura 6.

Figura 6 – Distribuição dos saberes identificados nos 33 estudos/documentos.



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Dos saberes relacionados ao "*conhecimento*", observou-se que, em 18 estudos, foram selecionados 31 saberes. No tocante à "*habilidade*", foram identificados, em 23 estudos, 46 saberes. Por fim, quanto à "*atitude*", em 17 estudos foram agrupados 41 saberes.

Decidiu-se, então, categorizar os saberes identificados para uma melhor compreensão e para que fosse possível reunir informações de acordo com o direcionamento do "saber". É preciso ressaltar que a ação de categorizar traz o sentido de separar, segregar e delimitar. Todavia, estes saberes dialogam entre si e podem romper com o sistema de categorização, pois, muitas vezes, um saber detém as dimensões de conhecimento, habilidade e atitude. Entende-se esta ação como forma de organização. Isto posto, ressalta-se que o direcionamento deste estudo segue as bases conceituais do pesquisador Philippe Perrenoud para o desenvolvimento de competências para a formação continuada de professores/as, o que será mais discutido até o final desta seção.

Após a realização das leituras, percebeu-se que os termos *saberes* e *competências* são comumente utilizados como similares, ou seja, direcionando ao mesmo sentido. Entretanto, alguns autores apresentam abordagens e compreensões diferenciadas.

Frauches (2015) entende que os saberes são os conhecimentos teóricos e práticos exigidos ao exercício da profissão docente, enquanto que as competências são as habilidades,

capacidades e atitudes que estão relacionados a esses saberes. Para Tardif e Raymond (2000, p. 212): “[...] engloba conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”, enquanto Perrenoud (2000, p. 15) compreende que as competências têm o sentido de “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, justificando que os saberes estão compreendidos nas competências.

Este debate é amplo e diversas pesquisas, como as de Costa (2013), Bandeira e Souza (2014), Andrade (2015), Gomes (2015) e Espindola (2015) têm se apoiado em Perrenoud (1999) e seu conceito de competência. Apesar do termo “competência docente” se apresentar como algo mais complexo, Perrenoud (1999) ressalta em seu conceito a questão da flexibilidade possível de significados e a adaptabilidade da realidade em que a educação está inserida. Nesse contexto, Andrade (2015) diz que as competências têm o direcionamento para resolver problemas mais complexos, apoiando-se na terminologia de Perrenoud.

Ainda na mesma perspectiva, Espindola (2015) respalda-se em Andrade (2015) e analisa os pontos de discussão sobre competência entre Perrenoud (2000), Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2006) e Behar *et al*. (2013) e defende que esse conceito é dinâmico, podendo se adaptar às condições de trabalho que estão em constantes mudanças. Contudo, apoiada no conceito de Perrenoud (1999), a autora diz que a competência pode ser considerada como o agir de forma eficaz a um determinado tipo de situação, levando em consideração os conhecimentos, mas não limitando-se somente a eles e, sim, ao CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes).

Marques (2017) apresenta uma proposta de classificação de conceitos em seu estudo que ganha destaque. Em suma, ela traz que as competências, quando utilizadas de forma transdisciplinar, por sua complexidade, são as que fazem mais sentido na área educacional e de formação de professores/as, sendo que competências-chave e metacompetências têm seu valor nos processos de avaliação de pessoas nos âmbitos profissionais. O que se pode observar é que determinadas classificações fundamentam outras no sentido de aprimorar a proposta de competência no contexto educacional, isto visto na proposta de Costa (2013), que sustenta que competência é um conjunto de habilidades que podem ser aplicadas a uma determinada realidade e, quando estas habilidades forem analisadas fora do contexto o qual está fazendo parte ou em outro contexto, podem ser consideradas como competências.

Um dos autores que mais se aproxima da proposta de classificação de competências para ensinar sugeridas por Perrenoud (1999) é Costa (2013). Ele descreve a competência como uma habilidade ampla, enquanto a habilidade pode ser considerada uma competência especifíca. Pelo seu ponto de vista, uma habilidade pode fazer parte de diversas competências e este

encontro de conhecimentos deve vir em face da diversidade, reconhecendo as diferenças e utilizando-as em situações de ensino-aprendizagem na intenção de ter melhores resultados, além da presença de valores e as tomadas de decisões que o docente deve ter para agir de modo pertinente em determinadas situações.

Perrenoud (2000) demonstra preocupação com o direcionamento dos estudos sobre formação de professores/as voltado ao trabalho escolar e às práticas pedagógicas, assim como as inovações para o desenvolvimento da educação de qualidade. Em sua obra, seguindo um referencial de competências adotado em Genebra, na Suíça, em 1996, para a formação contínua de professores/as, no qual tinha participado da sua elaboração, ele aborda o ofício de professor e propõe um inventário das competências que, em linhas gerais, alinha a atividade docente.

Ele se preocupa em agrupar as competências em dez grandes famílias que, segundo ele, devem contribuir para o perfil desejável do profissional da docência. A classificação foi elaborada da seguinte maneira: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.

As discussões quanto ao conceito e às classificações que melhor se enquadram ao campo educacional ainda se mostram dificeis e estarão em constantes mudanças ou adaptações. Observa-se os aspectos criticados, os posicionamentos políticos e epistemológicos dos autores, além de se ser preciso levar em consideração os direcionamentos práticos e as necessidades do mundo contemporâneo para utilizar o formato de competência, respeitando as necessidades da profissão docente, as diversidades de pensamentos, mas, principalmente, a singularidade do processo de ensinar e aprender (Bastos; Bascarioli, 2021).

Nesse sentido, discorrer sobre competências exige abranger vários aspectos sociais, políticos e especialmente os educacionais que, de maneira incontestável, esbarram na formação docente. Para Bastos e Bascarioli (2021), as discussões sobre o termo competência docente estão sempre se atualizando e são necessárias para subsidiar os campos de formação docente e a elaboração de matrizes profissionais para professores/as.

Assim, o termo competência docente é encontrado nos documentos nacionais e ainda nos desenvolvimentos curriculares (Brasil, 2017), na formação por competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores da Educação Básica (Brasil, 2019). Outrossim, o Plano Nacional de

Educação (PNE), com vigência para o período 2014 – 2024 (Brasil, 2014), será o suporte junto com os saberes encontrados no levantamento da literatura para o desenvolvimento das competências para formação de professores/as em gênero.

4.3 Análise dos documentos mais citados na amostra da revisão (PNE, DCN e BNCC) quanto ao tema gênero

O processo de contextualização para a elaboração do guia para formação de professores/as será apresentado levando em consideração os achados na literatura quanto aos saberes necessários para a formação de professores/as em gênero. Deste modo, tem-se a certeza de que é de fundamental importância que o produto educacional esteja alinhado às políticas públicas brasileiras que foram citadas em estudos que fazem parte desta revisão. Salienta-se ainda que os documentos educacionais que são panos de fundo para construção deste material foram analisados quanto a coerência, transparência, fidedignidade e clareza de informação.

Isto posto, é importante apresentar um panorama resumido sobre gênero e formação no contexto educacional brasileiro, iniciando com a apresentação de alguns dados que dão suporte quanto à necessidade de discutir a temática de gênero na educação, o que se reflete de forma negativa posteriormente na sociedade.

De fato, a escolarização da população brasileira vem aumentando desde o final do século XX. Os jovens que estão na escola têm acesso à educação e a forma que esta é vivenciada atualmente difere da época de seus pais. Contudo, a democratização no tocante ao acesso não extingue as desigualdades que historicamente abalam o sistema educacional, seja entre regiões, redes de ensino e escola, grupos sociais – gênero, raça e nível socioeconômico (Brasil, 2008; Alves; Soares; Xavier, 2016; Alves; Ferrão, 2019; Alves, 2020).

A propósito, a igualdade de gênero é uma meta fundamental na agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que dá ênfase à discriminação baseada entre homens e mulheres. A temática ligada à gênero já era destaque nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) de 2000, mas os ODS avançam em relação a eles e trazem na meta 4.1 o foco na equidade para que, até 2030, “todas as meninas e meninos completem uma educação primária e segundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015, p. 13).

Com o passar do tempo as mulheres vêm ocupando um espaço que lhes é de direito na educação. Entretanto, elas ainda acumulam desvantagens quanto ao seu papel, como, por

exemplo, em cargos de direção educacional, sendo elas mais sujeitas à discrimição e preconceitos, a falta de estrutura adequada como em banheiros e vestiários para meninas e os próprios livros didáticos que podem apresentar informação distorcida e desatualizada dos gêneros. Conforme o Relatório Conciso de Gênero, a desigualdade de gênero pode assumir várias formas, sendo necessário não apenas levar em consideração a paridade das taxas de matrículas na educação de meninos e meninas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2018).

Os dados do Censo Escolar no Brasil mostram que existem, em média, cerca de 2% a mais de matrículas na Educação Básica de meninos em relação às meninas, padrão este observado na população em idade escolar. Contudo, no Ensino Superior esses números se invertem: as mulheres passam a ser maioria. Quando a realidade é o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, o quadro começa a mudar: segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c), entre as mulheres de 15 a 17 anos, 76,4% estavam frequentando a escola e, entre os homens da mesma idade, 66,7% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019).

Estes e outros dados levam a refletir sobre a necessidade de mudanças diante da realidade vigente em relação às questões de gênero. De acordo com o ODS 4, que diz respeito à educação inclusiva e de qualidade, para garantir mais igualdade, os sistemas educacionais precisam encontrar maneiras para acabar com toda e qualquer forma de discriminação de gênero, que resulte em atitudes e práticas sociais e culturais e ainda de *status* econômico. Sugere aos governos instituir políticas, planejamentos e ambientes educacionais que evidenciem ações humanas com atenção à temática de gênero e popularizar essas questões na formação de professores/as e no monitoramento do currículo. Entende-se este monitoramento como uma garantia que o conteúdo presente no currículo seja, de fato, vivido na sala de aula ou em outro espaço educacional, assim como eliminar a discriminação e qualquer tipo de violência de gênero nas escolas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2016).

Diante do exposto, ressalta-se que é na escola que crianças, adolescentes e adultos, através do papel educacional, aprendem a valorizar e respeitar o outro, bem como no campo das relações interpessoais, pois, ao vivenciarem a diversidade, afastam-se de atos de preconceito, discriminação, intolerância e abuso sexual por intermédio da educação sobre gênero pedagogicamente direcionada para determinada faixa etária. Negligenciar conhecimentos científicos sobre a temática em sala de aula coloca a população estudantil para contribuir com o crescimento do *bullying* e da violência nesses espaços. A escola também tem

como a função de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, de modo que, se fechar os olhos para este tema tão sensível, acabaria por colaborar com o aumento da discriminação e da violência contra mulheres e pessoas fora de um padrão heteronormativo, com diversas orientações sexuais e identidades de gênero, população LGBTQIANP+, que enfrenta os maiores índices de violência, evasão escolar e outras circunstâncias que podem envolver as questões de gênero.

Logo, sabendo que a educação deve ser prioridade e que o Brasil é um país continental, com realidades diferentes entre regiões, estados e municípios, os esforços para se alcançarem as melhorias na qualidade da educação são essenciais e é urgente colocar em prática o que os documentos, as novas leis, diretrizes e propostas enfatizam sobre gênero.

4.4 Plano Nacional de Educação e as questões de gênero

Neste tópico, são destacados alguns pontos que envolvem as questões de gênero, seja a retirada ou a invisibilidade do próprio termo que prejudica o desenvolvimento de um trabalho envolvendo a temática em prol da melhoria da qualidade da educação.

O planejamento educacional é um processo em constante movimento para alcançar objetivos traçados, assim como a avaliação de resultados. Com força de lei, o PNE estabele metas a serem atingidas em até dez anos de vigência. Para isto, estados e municípios devem organizar planejamentos levando em consideração as necessidades locais. Observa-se que, durante a época de validade do primeiro texto do PNE – 2001/2010 (Lei nº 10.172/2001), o documento trazia de forma clara menções sobre gênero e sexualidade nos objetivos e metas a serem alcançados tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. No Ensino Fundamental, a proposta era adotar livros didáticos que evidenciassem "a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio[16]" (Brasil, 2001).

No Ensino Superior, as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores/as deveriam constar os temas "Gênero, Educação Sexual, Ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde e temas locais" (Brasil, 2001). Também estabeleceu que estivessem inclusas, nas diretrizes de formação dos

[16] Atualmente o termo correto utilizado é "povos originários ou nativos". Os povos originários são populações que se tornaram os primeiros habitantes de um território, com forma de organização social e cultura exclusivas à sua comunidade. No Brasil, os povos originaios são os indígenas brasileiros que habitaram o país antes da chegada dos europeus.

professores/as da Educação Básica, as questões relativas à educação de alunos que tivessem algum tipo de deficiência e necessidade específica, assim como as questões de gênero e de etnia (Brasil, 2001).

O segundo texto do PNE (PL nº 8.035/2010) provocou desconforto entre políticos e segmentos sociais conservadores que não aceitavam que temas como gênero e sexualidade fossem tratados em ambientes educacionais como a escola. Para tais grupos, a discussão desses temas deveria acontecer no ambiente familiar, pois se tratava do que denominaram como "ideologia de gênero", fazendo forte oposição e dificultando qualquer iniciativa de avanço nessa direção. Neste impasse, ocorreu um grande atraso na aprovação do PNE, que retorna com texto final à Câmara dos Deputados e aprovado apenas em 2014, sem a menção dos termos gênero e orientação sexual.

> Art. 2º São diretrizes do PNE:
>
> I - Erradicação do analfabetismo;
> II - Universalização do atendimento escolar;
> III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - Melhoria da qualidade da educação;
> V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
> X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

No que diz respeito ao PNE de 2010, a busca para ter uma sociedade mais justa e menos desigual quanto aos aspectos de gênero e sexualidade era explícita, como mencionado no art. 2, inciso III, na terceira diretriz, "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" (Brasil, 2012).

Para o Ensino Fundamental, as metas e os objetivos deveriam "manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio" (Brasil, 2001).

No tocante ao Ensino Superior, os objetivos e metas para os cursos de formação de professores/as trazia a perspectiva de abordar, nos currículos, temas como gênero e educação

sexual direcionados a noções de justiça e respeito ao próximo. As metas e objetivos desse PNE dificilmente foram colocadas em prática pelo pouco tempo de vigência (2010 – 2011).

Após aprovação da Lei nº 13.005/2014, que estabelece o atual PNE (2014 – 2024), nota-se que as questões que abordam gênero e sexualidade foram suprimidas do documento, limitando-se de forma superficial ao combate de qualquer tipo de discriminação, como apresentado no art. 2, inciso III, "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (Brasil, 2014).

Percebe-se que, no atual PNE, as questões de gênero não são citadas (a menos que a violência doméstica envolva as questões de gênero) e a sexualidade não aparece com seus termos. De forma geral, são mencionadas na ideia de:

> 7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como violência doméstica sexual, favorecendo a adoção de providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014).

É preciso ressaltar que a aprovação do plano atual vigente foi cercada por disputas políticas e antecedeu ao acontecimento histórico do Brasil que invalidou a democracia no país. O PL nº 2731/2015, que visava calar a discussão de gênero dentro das escolas, é fundado em pontos de vista equivocados (Brasil, 2015a). Silenciar essa discussão é invisibilizar mulheres, comunidade LGBTQIANP+, raças, etnias e outros assuntos que transversalizam as questões de gênero, além de seguir o caminho contrário dos planos nacionais de desenvolvimento social[17].

A educação e o que ela proporciona são garantidos como direito fundamental para que os sujeitos possam exercer sua cidadania e construir uma sociedade democrática. Não aceitar qualquer tipo de discriminação deve ser trabalhado tanto no âmbito familiar, como na escola, uma vez que é direito do discente uma educação não racista, não machista e não LGBTQIA+fóbica, direito este que deve estar alinhado e assegurado pelos planos municipais, estaduais e nacionais de educação.

[17] O Plano Nacional de Políticas para Mulheres; a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial; o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Plano Nacional de Educação.

4.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as questões de gênero

A BNCC é um documento de referência para todo o território nacional que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas. Como documento orientador, direciona a formulação dos currículos de toda a Educação Básica, da Educação Infantil até o Ensino Médio, visando contribuir com o alinhamento das políticas de educação nacional, estadual e municipal, levando em consideração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Constitui-se como parâmetro para a realização do planejamento curricular em todas as etapas e modalidades de ensino que deve ser materializado no Projeto Político Pedagógico (PPP) e colocado em prática nos estabelecimentos educacionais, de acordo com o expresso no inciso I, do art. 12, da LDB (Brasil, 1996).

É preciso ressaltar que a BNCC foi aprovada em 2017 através da Resolução CNE/CP nº 2, também em momentos de turbulências da política brasileira, quase um ano após do chamado golpe contra a então Presidenta Dilma Rousseff que aconteceu em 2016. A terceira versão e atual foi lançada por outro governo, com propostas educacionais contrárias ao governo anterior. Com isto, deixou de fazer menção à identidade de gênero e sexualidade na escola, levando em consideração o pleito das bancadas religiosas e conservadoras (Brasil, 2017).

Analisando em que momento e de que forma o tema gênero é abordado no documento, observa-se poucas menções e em tópicos específicos, como nos princípios orientadores – objetivos gerais de componentes curriculares como: Arte, Sociologia e Educação Física; apresentação do componente curricular: Biologia e Sociologia; apresentação da Educação Infantil e Objetivos gerais da área de linguagens no Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Nota-se que a expressão “orientação sexual” foi retirada da BNCC e que assuntos urgentes da sociedade como Educação Sexual e gênero não são apresentados de forma clara. Apesar de não enfatizar essas discussões, o próprio documento não proíbe sua presença nos currículos escolares, porém, nessa situação, parece mais difícil para o professor trabalhá-las já que não estão implícitas no documento.

Após aprovação do PNE em 2014, os temas são suprimidos da Base Nacional Comum Curricular, pois o tópico orientação sexual não tem mais finalidade educacional na escola (Nascimento; Chiaradia, 2017). Dessa forma, é preocupante que conhecimentos e saberes não sejam trabalhados de forma educacional no ambiente escolar, mesmo sendo um direito do aluno.

4.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais e as questões de gênero

Diante da invisibilidade que documentos importantes da educação nacional quanto à temática de gênero estão impondo, como observado no PNE (2014 – 2024) e na base legal BNCC (2017), o conjunto das diretrizes nacionais brasileiras reforça a necessidade de discutir essas questões ligadas ao gênero e à sexualidade desde da Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa ação no campo educacional deve visar a reflexão crítica, buscando o desenvolvimento da autonomia do sujeito, assim como o direito à liberdade de acesso ao conhecimento, reconhecimento das diferenças, promoção dos direitos e o enfrentamento de toda e qualquer forma de discriminação.

Nesse sentido, verifica-se nos princípios das DCNs para a Educação Infantil a necessidade de construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009). Já para o Ensino Fundamental, que contempla anos iniciais e finais, equivalente a nove anos, afirmam, no art. 16, que "os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos" – estando gênero e sexualidade entre eles - que devem "permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo" (Brasil, 2010, p. 5).

Considerando a realidade do Ensino Médio, o art. 16 das DCNs descreve que:

> o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a **gênero, identidade de gênero**, raça e etnia, religião, **orientação sexual**, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o **enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas** (Brasil, 2012, p. 7, grifo nosso).

Portanto, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, deve-se trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade. O que se espera é que os conteúdos abordados sejam tratados didaticamente de acordo com cada faixa etária específica. As diretrizes também direcionam essas discussões com resoluções determinadas para as realidades da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Escolas de Campo e Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Entende-se, então, a necessidade de uma atenção especial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A análise

desse documento reflete situações já previstas pelo docente, pois espera-se que estes profissionais atuem de forma enfática na superação de toda forma de discriminação e, dentre elas, de gênero e sexualidade. Isto gera uma reflexão sobre a necessidade de os professores/as trabalharem as temáticas na escola, acolhendo, respeitando e tratando dos direitos comuns a todo cidadão, uma vez que, referente aos princípios, o art. 3º, parágrafo 5º, inciso II, dispõe:

> [...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015b, p. 4).

Portanto, é preciso considerar que talvez apenas essa abordagem, da forma que é apresentada e proposta (sem formações específicas), não supra as necessidades dos docentes, principalmente tendo em vista as competências amplas que o professor/a precisa desenvolver em seus discentes segundo a BNCC.

5 CONSTRUÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO

Após análise crítica e cuidadosa sobre como o tema gênero é abordado nos documentos que regem os currículos da Educação no cenário brasileiro – o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 – 2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Diretrizes para Formação de Professores) – foi possível direcionar estratégias para o desenvolvimento de uma matriz para a formação de professores/as, levando em consideração como o termo competência está sendo apresentado na área educacional.

A BNCC conceitua competência como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017, p. 8).

Outrossim, aponta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas durante a Educação Básica, garantindo os direitos à aprendizagem e seu pleno desenvolvimento como cidadão. No sentido de trabalhar essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (Brasil, 2017, p. 8). Logo, essas competências devem favorecer a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e o posicionamento quanto a atitudes e valores (Quadro 6).

Quadro 6 – Competências gerais da Educação Básica.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e **colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.**
10. **Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos**, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017, p. 9-10, grifo nosso).

Ao analisar as dez competências gerais da BNCC, o tema gênero pode fazer parte do contexto de quatro, como apresentado a seguir – competência 1: "*sociedade justa, democrática e inclusiva*"; competência 7: "*respeitem e promovam os direitos humanos*"; competência 9: "*respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos*", "*valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais*", "*sem preconceitos de qualquer natureza*"; e competência 10: "*tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos*".

Da mesma maneira foram analisadas as competências específicas da BNC-Formação. Nesta matriz, são identificadas 62 habilidades que detalham as competências de acordo com cada dimensão (Quadro 7).

Quadro 7 – Competências específicas docentes – DCN (BNC-FORMAÇÃO).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
1.3 Reconhecer os contextos.	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Brasil (2019, p. 13-14).

Após a análise, não se observou de forma explícita o tema gênero sendo evidenciado, contudo, percebeu-se, em oito habilidades e levando em consideração um contexto muito amplo, a manifestação do tema gênero, mesmo de forma não clara. Para melhor entendimento, estas habilidades são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Habilidades docentes – DCN (BNC-FORMAÇÃO).

1. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL
[...] 1.2.3 **Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades** e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem. [...] 1.2.5 **Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades** e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.
2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
[...] 2.2.2 **Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito**, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes. [...] 2.4.2 **Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem** (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.
3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

[...]
3.2.2 **Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender**.
3.2.3 **Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades** e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para **garantir a inclusão**, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.
3.2.4 **Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica**, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.

Fonte: Brasil (2019, p. 15-20, grifo nosso).

Diante das limitações em relação à inclusão da temática de gênero nos documentos educacionais e a ausência nas metas do PNE no texto atual, fica evidente a negligência em abordar questões garantidas na LDB (1996), que assegura o pleno desenvolvimento do educando como pessoa humana, e na Constituição Federal (1988), que tem como objetivo fundamental a promoção do bem de todos, sem preconceitos. Destarte, ainda se pode mencionar que essaa pouca visibilidade dificulta o direcionamento para atividades sobre o tema que podem ser desenvolvidas em sala de aula pelos/as professores/as.

Assim, torna-se necessário uma maior presença das temáticas de relações de gênero nas matrizes que fazem parte dos documentos que orientam a construção do currículo para a Educação Básica. Portanto, é imprescindível, a partir do que se constatou com esta análise, que o tema "gênero" seja apresentado de maneira ampla e sistematizada. O ponto aqui levantado é que o tema é apresentado de forma insuficiente para os/as professores/as desenvolverem práticas aprofundadas, tendo como suporte as competências que precisam desenvolver segundo a BNCC.

É com base nisto que se apresenta o "*Guia Prático: Competências Pedagógicas para a Formação Continuada de Professores/as em Gênero*", que visa ser um suporte para a elaboração de formações de professores/as da Educação Básica em Gênero.

5.1 Guia de competências pedagógicas destinado à formação continuada de professores/as da Educação Básica em Gênero

A estrutura da proposta leva em consideração os documentos orientadores da educação que foram analisados na seção anterior, como o PNE atual, que tem vigência até 2024, a BNCC, implantada recentemente de forma efetiva para todas as etapas de ensino, e as novas diretrizes de formação para professores/as, lançadas em 2019. À vista disso, faz-se pertinente apresentar

uma sugestão de matriz de competências para a formação continuada de professores/as em gênero, considerando as três dimensões sugeridas nas Diretrizes para Formação de Professores (2019), assim como alinhar e complementar as competências desta proposta com as competências gerais da Educação Básica indicadas pela BNCC e as competências específicas da matriz geral.

Nesse aspecto, optou-se por uma proposta de matriz inicial atendendo as três dimensões – Conhecimento, Habilidade e Atitude –, a serem apresentadas nos Quadros 9, 10 e 11.

Quadro 9 – Conhecimento.

COMPETÊNCIA 1 – Conhecer o contexto da diversidade de gênero
Descrição: Adquirir conhecimento sobre a diversidade de gênero e identidades de forma a instrumentalizar os docentes a melhor entendê-las e respeitá-las, promovendo valorização, acolhimento e permitindo que a escola cumpra seu papel de ambiente fomentador de sociabilização e preparação de cidadãos éticos.
1.1 **Conhecer os contextos de vida dos estudantes e reconhecer suas identidades.** (Alinhado à Competência 1.2.3 da Matriz Geral)
Conhecer a historicização dos conceitos de gênero, das desigualdades e dos papéis sociais (Severo, 2011). Considerar que as relações de gênero são implicadas de poder e construídas a partir da história e da cultura (Santos, 2019). Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero (Brasil, 2017). Conhecer e ter posicionamento crítico em sua prática educativa, propiciando uma nova perspectiva aos (às) alunos/as sobre as questões de gênero (Masuda, 2020). Ensinar o respeito em relação ao outro e aos valores socioculturais e históricos constitutivos de sua identidade (Araújo, 2011). Estimular a produção e a difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade, orientação sexual e raça/etnia em todos os níveis de ensino (Brasil, 2008).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 10 – Habilidade.

COMPETÊNCIA 2 – Planejar, criar e conduzir conteúdos a partir do olhar de gênero
Descrição: Utilizar estratégias para o planejamento que estabeleçam metas de aprendizagem, tendo em vista projetos presentes e futuros. Desenvolver nos discentes uma visão ampla e crítica sobre dilemas, relações e desafios para a transformação social.
2.1 Planejar conteúdos que permitam conduzir e refletir as questões de gênero, bem como criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes e utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem. (Alinhado às Competências 2.2.2 e 2.4.2 da Matriz Geral)
Construir novas identidades, novos olhares, novos sentidos, com o intuito de superar as diferenças e desigualdades diante de padrões e normas instaurados na sociedade sobre as questões de gênero (Masuda, 2020). Promover a inserção de conteúdos de educação para equidade de gênero e valorização das diversidades (Brasil, 2008).

Refletir acerca dos diversos temas tão presentes no mundo contemporâneo como: identidade étnico-racial e racismo, gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia (Brasil, 2008).
Recriar o modo como lidam com as expressões de gênero/sexualidade que emergem no cotidiano escolar (Gesser *et al*., 2012).
Conceber a escola como espaço possível para a equidade de gênero e a diversidade sexual sem subjugar, dela excluir ou silenciar aqueles considerados diferentes (Araújo, 2011).
Trabalhar o respeito à diversidade sobre os transgêneros (Biancon, 2016).
Despertar em nossos alunos sobre os perigos advindos da internet como a pedofilia, o cuidado com seu corpo, a questão da gravidez e das doenças na adolescência (Biancon, 2016).
Propor uma aproximação do ambiente escolar com a nossa própria existência, questionando os nossos preconceitos, a sociedade capitalista e como ela tem influenciado em nossas ações (Silva, 2021).
Reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas (Brasil, 1997).
Enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática (Brasil, 2007).
Sensibilizar e refletir sobre a importância da construção de aulas que problematizem as relações de gênero (Azevedo, 2016).
Valorizar e promover os direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência (Brasil, 2013).
COMPETÊNCIA 3 – Comunicação Não-Violenta
Descrição: Utilizar uma abordagem que compreenda as habilidades de falar e ouvir. Compreender as respostas a estímulos comunicacionais por meio da observação de comportamentos e fatores que têm influência sobre cada um por meio da escuta ativa e profunda, fazendo com que as interações ocorram com mais respeito, atenção e empatia.
3.1 Realizar comunicação não-violenta com gestão, colegas, alunos, famílias e comunidade por meio da escuta ativa e profunda, interagindo com respeito, atenção e empatia.
Desenvolver, nos espaços das instituições de Educação Infantil, diálogos que privilegiam a diversidade, gênero, inclusão e as possibilidades de viver as sexualidades (Souza, 2022).
Entender que os questionamentos precisam acontecer diante de saberes que estejam associados a práticas de exclusão e discriminação, bastante recorrentes na sociedade face às questões relacionadas aos gêneros e à sexualidade (Luz, 2016).
Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos (Brasil, 2017).
Valorizar os debates atuais sobre identidades juvenis, movimentos sociais por direitos de minorias e diferentes formas de violências como a violência contra a mulher, o racismo, a homofobia, entre outras (Brasil, 2017).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 11 – Atitude.

COMPETÊNCIA 4 – Desenvolver estratégias de alinhamento do currículo com o tema gênero em sala de aula
Descrição: Proporcionar ações práticas que explorem a criatividade dos alunos, mantendo um posicionamento crítico, utilizando estratégias de criar contextos desafiadores e provocativos para que os discentes solucionem os problemas. Propagar, em conjunto, projetos para o desenvolvimento de liderança, argumentação, responsabilidade, iniciativa e, principalmente, saber ouvir e respeitar opiniões diferentes.
4.1 Oportunizar as discussões de gênero, integrando os documentos educacionais, currículo e os objetivos de aprendizagem, desenvolvendo projetos pedagógicos (pesquisa, eventos, proposta de disciplina eletiva e outros), evidenciando problemáticas reais com a colaboração da comunidade escolar.
Promover medidas educacionais para o enfrentamento da violência contra as mulheres (considerando dimensões étnico-raciais, de orientação sexual e geracionais) (Brasil, 2008). Trabalhar, junto aos (às) alunos/as, métodos de intervenção que visem desconstruir estereótipos de gênero (Reis, 2011). Trabalhar com questões que versem sobre as relações de poder entre mulheres e homens, temas como homofobia, lesbofobia, transfobia e direitos sexuais e reprodutivos (Reis, 2011). Promover reflexões sobre as diferentes formas de experienciar o gênero e suas intersecções (Capparelli, 2020). Contribuir para a redução da violência de gênero, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes (Brasil, 2008). Fomentar ações educativas sobre questões de diversidade e exclusão social, tais como: defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (LGBT), negros, pessoas com deficiência, entre outros (Brasil, 2007). Desconstruir modelos reducionistas de compreensão do comportamento sexual que acabam por desconsiderar importantes dimensões, como a afetiva e a de gênero (Gesser *et al*., 2012). Planejar, de forma estruturada, objetivos para estudo sistematizado das teorias de gênero, promovendo um trabalho pedagógico desconstrucionista e de relações mais democráticas e igualitárias (Reis, 2011). Abordar os temas de gênero numa dimensão do saber-fazer, para munir os/as professores/as de ferramentas para atuarem em situações de violência, preconceito, intolerância e outras (Cardoso, 2016). Articular entre as instâncias formativa e profissional no intuito de intervir na ressignificação das práticas (Santos, 2016). Encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas (Brasil, 2007). Visibilizar a diversidade sexual e de gênero e construir saberes que legitimem as homossexualidades, bissexualidades, assexualidades, transexualidades, lesbianidades e outras formas de expressão das sexualidades tanto quanto as heterossexualidades (Santos, 2019). Incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos (Brasil, 2007). Orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos (Brasil, 2007).

COMPETÊNCIA 5 – Contribuir com o aprendizado do aluno para a diversidade
Descrição: Desenvolver nas ações em sala de aula/escola que promovam maior respeito entre os alunos e passe uma visão mais abrangente sobre o mundo, assim como o respeito à diversidade deve ser visto como uma competência básica a ser desenvolvida no âmbito escolar e desconstruir ideias do senso comum na escola.
5.1 Planejar, aplicar e refletir sobre estratégias de ensino que promovam o aprendizado individual e coletivo para garantir as aprendizagens dos objetos de conhecimento, engajamento, pensamento crítico e a construção colaborativa de conhecimento para uma sociedade justa, democrática, inclusiva e que respeita e promove os direitos humanos. (Alinhado às Competências Gerais 1 e 7 da Educação Básica)
Respeitar e valorizar as diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia, não devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política (Rohden, 2009). Reforçar o combate aos preconceitos de gênero e desconstruir a cultura machista (Biancon, 2016). Trabalhar, de maneira organizada e planejada, com a questão de gênero em sala de aula (Santos, 2016). Preparar seus atores sociais para intervirem de acordo com uma perspectiva de direitos humanos (Gesser *et al*., 2012). Garantir uma educação de qualidade em que todos os sujeitos sejam respeitados na sua diferença (Oliveira, 2017). Detectar e intervir, de maneira consciente e precisa, na desconstrução de preconceitos e estereótipos que seus (suas) alunos/as em formação venham a apresentar durante o processo (Reis, 2011). Repensar de que forma é possível exercer uma prática educacional respeitável e inclusiva, isto é, que integre as diferenças (Miranda, 2014).
COMPETÊNCIA 6 – Comprometer-se com seu desenvolvimento profissional
Descrição: Procurar manter-se atualizado quanto às tecnologias que promovem inovação nas práticas pedagógicas, no aprendizado constante em cursos de formação continuada, no trabalho em equipe e na automotivação do seu papel docente em relação à temática de gênero.
6.1 Apresentar a capacidade de identificar objetivos individuais de aprendizagem comprometendo-se com seu desenvolvimento profissional relativo aos conhecimentos e às habilidades com a temática de relações de gênero.
Repensar a efetividade das práticas das políticas públicas em educação no tocante à formação de docentes aptos a lidarem com as demandas atuais (Araújo, 2011). Comprometer-se pessoalmente com os temas de gênero e diversidade sexual, pois remetem à experiência e aos processos que se iniciam na infância e perduram por toda a vida do indivíduo (Garcia, 2015). Observar as diretrizes que serão adotadas e seguir a proposta, desvinculando-se de convicções religiosas, preconceitos, machistas, valores íntimos, pessoais, etc. (Biancon, 2016). Promover, junto às escolas, universidades e aos movimentos sociais um espaço político importante para o exercício da liberdade, oportunizando formação docente para que seja possível pensar sobre essas questões (Biancon, 2016).
6.2 Demonstrar visão crítica e reflexiva da prática profissional docente, buscando redes de colaboração com outros educadores, participando de comunidades de aprendizagem, compartilhando seus conhecimentos e sua práticas exitosas, apoiando outros professores no desenvolvimento de planos de ensino e atividades baseadas na diversidade.
Refletir sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores, promovendo uma formação continuada voltada para as questões de gênero e sexualidade na escola (Araújo, 2011).

Desenvolver estudos coletivos das teorias de gênero entre os/as professores/as formadores/as para uma abordagem mais crítica dessas questões no contexto escolar (Reis, 2011).
Incluir a discussão de gênero no processo de formação de professores possibilitaria o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e reflexivos, construtores de uma educação mais igualitária na qual a equidade de gênero, o respeito à diversidade e a valorização da diferença constituam princípios norteadores da práxis educativa (Reis, 2011).
Construir, junto com o/a formando (a), um caminho próprio na construção desse/a novo/a educador/a, muito mais flexível, criativo/a, dinâmico/a e, principalmente, reflexivo/a (Reis, 2011).
Reconhecer a necessidade de formações continuadas serem espaços para qualificar os discursos e práticas pedagógicas, possibilitando que as reflexões tragam luzes acesas sobre os temas gênero e sexualidade (Souza, 2022).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir dos modelos de matriz de competências encontrados nos documentos oficiais da educação brasileira, este trabalho propôs uma versão que atendesse ao que está sendo mencionado nos apontamentos que direcionam ao objeto de estudo, trazendo como proposta a construção de competências gerais e específicas e os saberes que competem agregar conhecimentos, habilidades e atitudes.

A construção desta matriz leva em consideração as necessidades encontradas na realidade educacional pelo profissional que está à frente dessas ações, ou seja, o professor. Esses saberes mapeados evidenciam a urgência de uma proposta de formação continuada que cumpra, de forma minuciosa, o aprofundamento dessas competências, pois os saberes que as compõem refletem as necessidades dos docentes quanto à temática de gênero.

Logo, o material construído oferece um direcionamento para a formação continuada de professores/as em gênero que pode atender pontos específicos a serem trabalhados nas práticas pedagógicas. O "*Guia Prático: Competências Pedagógicas para a Formação Continuada de Professores/as em Gênero*", apresentado como o produto educacional, traz uma matriz elaborada a partir das análises de estudos e documentos orientadores na educação brasileira. Contudo, por ser uma proposta inicial e ter limitações, propõe-se um material objetivo, de comunicação visual atrativa e com clareza quanto aos tópicos que fazem parte do seu conteúdo. Deste modo, o resultado final do produto educacional encontra-se no Apêndice A.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se, então, ao fim desta dissertação, não colocando um ponto final, mas acreditando que mais um passo foi dado nos trajetos tão enriquecedores e desafiadores da minha história. Durante esse caminho resgatei muitas experiências da minha vida pessoal e profissional e não tem como negar que elas são reforçadas pelas relações de saberes.

Lembro de momentos de discussões gerados durante as aulas do mestrado e o quanto a educação domina saberes. Em todo o processo de escrita, sinto meu corpo atravessado pelas realidades que estavam e estão à minha volta, o quanto somos vigiados, moldados, rotulados e disciplinados para atender aos preceitos impostos pela sociedade conservadora. Os questionamentos quanto às "desigualdades" inquietavam-me desde muito cedo – "ser professor foi uma escolha", não para resolver todos os problemas que existem no contexto educacional, posto que é humanamente impossível, contudo, por acreditar que, por meio da educação, o meu "eu-professor" pode contribuir, ainda que minimamente, com a mudança individual do sujeito à coletiva para exercer seu papel na sociedade.

Dito isto, o objetivo deste estudo foi construir uma matriz de competências que pudesse atender a uma formação continuada de professores/as da Educação Básica em Gênero, tendo em vista a relevância da formação estruturada e planejada com competências básicas a serem atendidas em um processo formativo. No decorrer da fase de levantamento de estudos e documentos, foi possível observar o quanto as formações com a temática de gênero apresentam-se de forma limitada, apesar de os marcos legais da educação brasileira dos últimos 28 anos – desde a promulgação da mais recente LDB, em 1996, até a BNCC, em 2017 – situarem sua necessidade para a melhoria da educação, no sentido de manter os docentes atualizados diante das demandas que vão surgindo em ritmo acelerado na sociedade.

Ademais, atualmente não se veem as exigências de forma explícita quanto à temática das relações de gênero na legislação federal educacional, o que demonstra ser um reflexo de respectivos impasses políticos que invisibilizavam as discussões e o ensino sobre gênero nas escolas e temas correlacionados. Entretanto, os cidadãos não podem se curvar a esta dificuldade, uma vez que há amparo legal para que o docente explore o tema de forma pedagógica.

Para atender a proposta do objetivo geral e construir uma matriz de competências, recorreu-se ao que os estudos do levantamento e os documentos orientadores tinham a apresentar quanto às necessidades de saberes, estas que deveriam elencar para reforçar a construção de competências pedagógicas que o/a professor/a deve ter para conduzirem de forma segura e crítica as questões de gênero em sala de aula ou em outro espaço educacional.

Assim, construir competências para fazer parte do eixo estrutural de planejamento para formação de professores/as é um desafio de diversas ordens, tanto para atender as necessidades dos docentes quanto ao direcionamento, mas como também em relação à sensibilidade própria da temática e de possíveis formatos de formações para docentes que atuam nas diferentes etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio).

O "*Guia Prático: Competências Pedagógicas para a Formação Continuada de Professores/as em Gênero*", produto educacional resultante deste estudo, não deve ser visto como algo determinante, mas, sim, como possibilidade de rever a construção de processos formativos através de competências que orientam o processo de aprendizagem. De fato, a sociedade passa por mudanças constantes, o que exige do docente atualizações sobre as temáticas que surgem e devem ser discutidas na escola. Para tanto, esses profissionais devem adquirir novas competências, que devem ser mobilizadas de acordo com o espaço e o momento.

Neste trabalho, optou-se por seguir o conceito de competência indicado na literatura por Philippe Perrenoud, um dos grandes pesquisadores da área, por entender que a competência pedagógica é composta por elementos estruturantes que exigem uma complexidade, mas que se interligam para que a competência seja desenvolvida nos contextos aplicados. Dessa maneira, desde o levantamento de saberes até o produto final, são apresentados os elementos ligados ao conhecimento, às habilidades e atitudes, que devem fazer parte da prática pedagógica do docente na sua rotina.

A ideia foi de alinhar a matriz a modelos existentes, mas com a realidade do tema apresentado no estudo. Por outro lado, é preciso ressaltar as limitações e uma delas é a quantidade de competências apresentadas no geral, assim como a dimensão específica ao conhecimento. No entanto, o produto apresenta competências gerais e também mais específicas que podem ser melhor detalhadas possivelmente em outras análises, já que, por questões de tempo, preza-se pela qualidade do que seria exequível.

É importante o processo de continuidade ser evidenciado neste momento, como a possibilidade de estudos futuros propondo a validação dessa matriz de competências para a formação continuada de professores/as da Educação Básica, no intuito de apresentar outras competências que darão suporte para um trabalho que amplie as discussões através do aprofundamento da temática. Nessa perspectiva, acredita-se ser possível delinear profissionais seguros, detentores de conhecimento e críticos, o que não se fez perceber na maioria dos estudos encontrados.

Muito embora os percursos nem sempre sejam calmos, essas intensidades são motivo para continuar. Ao longo desse trajeto, reconheci novos "eus" – falo do misto de sensações que

tudo isso me proporcionou, mas, principalmente, dos novos saberes que adquiri, não somente através de leituras e estudos, como também por intermédio de trocas de experiências com os colegas do mestrado e os mestres que encontrei.

Espera-se que este estudo desperte novos olhares, inquiete práticas pedagógicas e cause desconfortos. O (re)construir faz-se necessário na vida do docente e os processos formativos podem ser uma estratégia a contribuir neste ponto; que as possibilidades para adquirir conhecimentos se ampliem, indo na contramão de sujeitos conservadores e discursos hegemônicos ainda tão presentes em uma sociedade que se diz democrática.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 110, p. 189-214, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344302158_CARACTERIZACAO_DAS_DESIGUALDADES_EDUCACIONAIS_COM_DADOS_PUBLICOS_DESAFIOS_PARA_CONCEITUACAO_E_OPERACIONALIZACAO_EMPIRICA. Acesso em: 24 abr. 2024.

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688-720, 2019. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6298. Acesso em: 24 abr. 2024.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia – RBS**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/181. Acesso em: 24 abr. 2024.

ANDRADE, R. A. F. **As competências docentes enunciadas pelos professores de língua materna**. 124 f. Tese (Doutorado em Letras) (UCS/UNIRITTER) – Universidade de Caxias do Sul, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_235e647fac80c368c3ff003d1f04978a. Acesso em: 23 abr. 2024.

ARAÚJO, R. P. **Gênero, diversidade sexual e currículo:** um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente Escolar. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011. Disponível em: http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/178. Acesso em: 22 abr. 2024.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International journal of social research methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. Disponível em: https://omsorgsforskning.brage.unit.no/omsorgsforskning-xmlui/handle/11250/2477738. Acesso em: 15 dez. 2022.

ASSUMPÇÃO, A. S. B. M. **Educação para a igualdade na perspectiva de gênero**. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/09330c37-05d2-4e0c-adfe-452e5e83f384/content. Acesso em: 22 abr. 2024.

AZEVEDO, P. T. **É para falar de gênero sim!:** uma experiência de formação continuada para professoras/es de história. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173423/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Paula%20Tatiane%20de%20Azevedo%20-%20ProfHist%c3%b3ria%20-%20UFRGS%20-%202016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BANDEIRA, Y. M.; SOUZA, P. C. Z. Mobilização de Competências na Profissão Docente: contribuições do modelo da competência. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 18, n. 2, p. 273-281, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/8y8d3JLt5ZT9BN37Y75dHLS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 abr. 2024.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199. Acesso em: 09 fev. 2022.

BARBOSA, F. M. S.; ARAÚJO, I. M. Corpo, Gênero e Educação: pistas para um debate. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 05, ed. 11, v. 14, pp. 116-126, 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/corpo-genero. Acesso em: 13 dez. 2022.

BASTOS, T. B. M. C.; BOSCARIOLI, C. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/WbXMQk7cMMYWWTsBYK7v8Vp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2024.

BEHAR, P. A. *et al* (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BIANCON, M. L. **Educação em sexualidades crítica:** formação continuada de professoras(es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica. 186 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4532/1/000225064.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BOYATZIS, R. **The Competent Manager:** a model for effective performance. New York, EUA: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 2731/2015**. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1672692. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724. Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para

a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAMPOS, G. H. B. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. *In*: LITTO, F. M; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação à distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CANDAU, V. M. **Formação Continuada de Professores:** tendências atuais. Rio de Janeiro, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

CAPPARELLI, C. P. A. **Problematizando performances discursivas sobre gênero e sexualidade em uma experiência de formação docente.** 102 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, Campus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/769/2/CAMILA_DOS_PASSOS_ARAUJO_CAPPARELLI.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito a educação. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARDOSO, H. M. **"O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro":** a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4992948. Acesso em: 20 abr. 2024.

CEARÁ. **Catálogo Unidades Curriculares Eletivas**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, Secretaria de Educação, 2023. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

CONNELL, R. W. Como teorizar o patriarcado. *In*: LOPES, E. M. T.; LOURO, G. L. **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, p. 85-93, 1990.

COSTA, R. T. P. **Competências e Habilidades na Formação Inicial do Futuro Professor:** uma análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Matemática. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

CRUZ, C. **Competências e habilidades:** da proposta à prática. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, p. 31-42, 2004.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; CRUZ, E. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica na Anped. **Inter-Ação**, v. 42, n. 3, p. 632-655, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48941. Acesso em: 21 abr. 2024.

DELORS, J. (coord.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: Setor de Educação da Representação da Unesco no Brasil, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 30 dez. 2022.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 dez. 2022.

DINIZ-PEREIRA, E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa *In*: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores:** experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-67.

DUTRA, J. S. **Competências:** conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas ne empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências:** um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001.

ESPINDOLA, J. **Percepção docente sobre os indicadores de competência digital**. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13879/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Joice%20de%20Espindola%202015%20maio.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 37-48, 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/132/221. Acesso em: 22 jun. 2022.

FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J. Um olhar sobre os modelos e práticas de formação continuada de professores. *In*: FARIAS, I. M. S. *et al*. (org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: Eduece, 2015, p. 6518-6529. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303811548_UM_OLHAR_SOBRE_OS_MODELO

S_E_PRATICAS_DE_FORMACAO_CONTINUADA_DE_PROFESSORES. Acesso em: 09 fev. 2024.

FERREIRA, M. O. V.; CORONEL, M. C. V. K. Sobre a legitimação do campo do gênero na ANPEd. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 815-831, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/136786. Acesso em: 21 abr. 2024.

FERREIRA, M. O. V.; KLUMB, C. V.; MONTEIRO, M. C. M. Mapeando a produção sobre gênero e sexualidades na ANPED. *In*: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381512355_ARQUIVO_MarciaOndinaVieiraFerreira.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, p.183-196, 2001. Disponível em: https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152. Acesso em: 30 dez. 2022.

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? *In*: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores:** experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FRAUCHES, P. F. **Docência no ensino superior:** um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências Contábeis, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2015. Disponível em: http://tede.fecap.br:8080/bitstream/jspui/702/5/Patr%C3%ADcia_Fernandes_Frauches.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Polyphonía**, v. 28, n. 2, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761/25471. Acesso em: 18 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, C. J.; MORAES, J. F. S.; BAIÃO, J. C. Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, v. 13, n. 32, 2020. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641349 Acesso em: 13 dez. 2022.

GAIOLI, F. M. **Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista:** raízes, problemas e possibilidades. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9cf9288a-6b22-4082-b6c9-6e487aeed4cb/content. Acesso em: 20 abr. 2024.

GAIOLI, F. M.; BRANCALEONI, A. P. L. A força do silêncio: sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-20,

2021. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4306/1239/19382. Acesso em: 20 abr. 2024.

GARCIA, O. A. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual:** um olhar sobre o curso "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE). 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072015-122633/pt-br.php. Acesso em: 26 abr. 2024.

GASPAR, I. Competências em questão: Contributo para a formação de professores. *In*: **Discursos**. Série: perspectivas em educação, n. 2, p. 55-71, 2004. ISSN 0872-0738.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. A formação continuada em questão. *In*: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e de-safios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora INIJUI, 2013.

GESSER, M. *et al*. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 16, n. 2, p. 229-236, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/ZbpVYVGTxtftFD8g9ZfmyJB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 dez. 2023.

GOMES, A. C. F. **Gênero e sexualidades:** abordagem crítica na formação de docentes de ciências biológicas. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/27843/1/generosexualidadesciencias.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

GOMES, E. F. **A profissionalidade do tutor online na docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil:** tensões entre concepções e exercício docente. 199 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17204/1/VERS%c3%83O%20DIGITAL%20CORRIGIDA%20DA%20TESE.EDNALDO%20F.%20%20GOMES.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

GONÇALVES, W. A. *et al*. Confrontando o conceito de competências pela sua diversidade e aplicação: um olhar entre a teoria e a prática. **Revista PRETEXTO**, v. 18, n. 4, p. 114-128, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323948939_Confrontando_o_Conceito_de_Competencias_pela_sua_Diversidade_e_Aplicacao_Um_Olhar_entre_a_Teoria_e_a_Pratica. Acesso em: 18 dez. 2023.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 103-133.

HEILBORN, M. L.; RODRIGUES, C. Gênero: breve história de um conceito. **Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, a. XII, n. 20 p. 9-21, 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4547. Acesso em: 20 abr. 2024.

HIPÓLITO, J. A. M. **A gestão da administração salarial em ambientes competitivos:** análise de uma metodologia para construção de sistemas de remuneração por competências. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12132/tde-16092022-112951/publico/MsJoseAntonioMonteiroHipolito.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de população e indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LE BOTERF, G. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, Lisboa-Portugal, p. 60-63, 2006.

LE BOTERF, G. **De la compétence:** essai sur um attracteur étrange. Paris: Les Éditions d'organisation, 1994.

LEVAC, D.; COLQUHOUN, H.; O'BRIEN, K. K. Scoping studies: advancing the methodology. **Implementation Science**, United Kingdom, v. 5, p.1-9, 2010. Disponível em: https://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-5908-5-69. Acesso em: 21 abr. 2024.

LOIOLA, L. M. Breve histórico do termo competência. **Helb – História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 7, 2013. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/212-breve-historico-do-termo-competencia. Acesso em: 29 dez. 2022.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado:** pedagogia da sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 03 jan. 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 2014.

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88030/000310629.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 abr. 2024.

LUZ, L. O. F. **Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil**. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/9954. Acesso em: 21 abr. 2024.

MACEDO, L. O.; CARDOSO, B. L. C. Sexualidade e relações de gênero na formação de professores. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5073. Acesso em: 21 abr. 2024.

MACHADO, J. B.; LUZ, J. R. B.; FARIAS, V. M. Gênero e formação de professores: por uma prática pedagógica crítica e reflexiva, em busca da equidade. *In*: **Seminário Internacional Fazendo Gênero (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499477188_ARQUIVO_GeneroeformacaodeprofessoresTexto_completo_FazendoGenero.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

MARIANO, A. L. S.; FERREIRA, L. B. Relações de gênero e sexualidade em livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola de Ilicínea, MG. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor. Acesso em: 04 fev. 2024.

MARQUES, R. S. **Em busca do desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da formação inicial de docentes em Ciências Biológicas**. 282 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26041/3/TESE%20-%20ROBERTA%20SMANIA%20MARQUES.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

MARTINS, I. M. **Gênero e sexualidade na formação de professores:** uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). 82 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/19095975-22bc-461b-8cb8-fe3a8097caee. Acesso em: 21 abr. 2024.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASUDA, R. C. S. **Formação de professores de História**: gênero e educação moral para a construção de valores e personalidades morais. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1257. Acesso em: 22 abr. 2024.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 16, n. 2, p. 333-357, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/6Y8dcfxYKPXWmyyZmhF5yph/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 jan. 2023.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. *In:* LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo da educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-29.

MEYER, D. E. Gênero, sexualidade e currículo. *In*: BRASIL (TV Escola/Salto para o futuro). **Educação para igualdade de gênero**. Ano XVIII, Boletim 26, p. 20-30, 2008.

MIRANDA, A. C. S. **Gênero/Sexo/Sexualidade:** Representações e Práticas Elaboradas por Professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18943/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20VERS%c3%83O%20FINAL.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

MIZUKAMI, M. G. *et al*. Formação de Professores: concepções e problemática atual. *In*: **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

MOHER, D. *et al*. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. **PLoS medicine**, v. 6, n. 7, 2009. Disponível em: https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097. Acesso em: 22 dez. 2022.

MORETTO, V. P. Reflexões reconstrutivas sobre habilidades e competências. **Dois pontos: teoria e prática em gestão**, Belo Horizonte, v. 5, n. 42, p. 50-54, 1999.

NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. F. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **Sisyphus — Journal of Education**, Universidade de Lisboa, v. 5, n. 1, p. 101-116, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5757/575763876007/html/. Acesso em: 24 abr. 2024.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300402&script=sci_arttext. Acesso em: 09 fev. 2022.

OLIVEIRA, B. F. de. **Educação e diversidade:** um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia. 56 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO, 2017. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/957/2/1552486467_educayiyeo_e_diversidade_um_olhar_para_a_formayiyeo_continuada_de_professores_da_rede_municipal_de_goiycnia%282%29.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, J. C. **Formação docente e licenciatura em pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade**. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/57379/57379.PDF. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, T. V. **Todas somos educadoras sexuais**: a formação continuada na Educação Infantil pensa sobre isso? 220 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31411/1/TodasSomosEducadoras.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLTRAMARI, L. C.; GESSER, M. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 3, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n357772. Acesso em: 20 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida. Fórum Mundial de Educação, Incheon, Coréia do Sul, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=2723920b-7cef-4a52-826e-784b2097cba8. Acesso em: 21 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação 2018:** relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. Global Education Monitoring Report Team, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264535?posInSet=1&queryId=04ff604b-d18d-4f1e-a1c1-94e260224568. Acesso em: 21 jan. 2024.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, SP, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 jan. 2023.

PERRENOUD, P. Constrtuire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *In:* **Résonances – Mensuel de l'école valaisanne**, n. 3, Dossier "Savoirs et compétences", p. 3-7, 1998. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html. Acesso em: 30 dez. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 4, p. 9-28, 1995. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1733. Acesso em: 20 abr. 2024.

PERRRENOUD, P. **Porquê construir competências a partir da escola?** Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: ASA, 2001.

PETERS, M. D. J. *et al*. Chapter 11: Scoping Reviews (2020 version). *In:* Aromataris, E.; Munn, Z. (ed.). **JBI Manual for Evidence Synthesis**, JBI, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342597157_Chapter_11_Scoping_Reviews. Acesso em: 17 dez. 2022.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Papirus, p. 161-178, 1998.

PISCITELLI, A. Re-criando a (categoria) mulher? **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 48, p.1-25, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2442888&forceview=1. Acesso em: 20 abr. 2024.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, v. 25, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8216. Acesso em: 23 abr. 2024.

REIS, G. L. **O gênero e a docência:** uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12015/1/Greissy%20Leoncio%20Reis.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

RODRÍGUEZ, R. S. *et al*. Respeto e igualdad de género en la formación inicial docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 152-166, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/HB35ks9RyD3LrtbzcS5JXBC/?lang=es&format=pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 157-174, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/XvTZcNdBGZtFyMgF46Pr5rF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 abr. 2024.

SANTOS, A. N. **A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de Educação Física e bacharéis em Direito na Universidade de Brasília (UnB)**. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2252. Acesso em: 21 abr. 2024.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. **E. I. A. L. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe**, Universidade de Tel Aviv, 2005.

SANTOS, L. B. **Gênero e sexualidade em educação:** um mapeamento das teses e dissertações do norte e nordeste brasileiro. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/15920. Acesso em: 21 abr. 2024.

SANTOS, M. C. G. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 400 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18263/1/Maria%20do%20Carmo%20Gon%c3%a7alo%20Santos_TESE__200920160948.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

SCOTT, J. Gender and politics of history. New York: Columbia University Press, 1988. Tradução de Mariza Corrêa, IFCH/Unicamp. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 11-27, 1994. Disponível em: https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/Pagu/1994(3)/Scott.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 03 jan. 2023.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil para a análise histórica. Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. New York: Columbia University Press, 1989.

SEVERO, R. A. O. **Gênero e sexualidade:** o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13917. Acesso em: 29 dez. 2022.

SHNEIDER, D. **MP-compEAD:** modelo pedagógico baseado em competências para professores e tutores em educação a distância. 298 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94705. Acesso em: 29 dez. 2022.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 1, v. 57, p. 1-22, 1987. Disponível em: https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

SILVA, A. A. **Gênero e formação docente:** aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2021/SILVA_-_Adrielen_Amancio.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

SILVA, M. E. F. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em pedagogia**. 604 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/19095975-22bc-461b-8cb8-fe3a8097caee. Acesso em: 21 abr. 2024.

SIQUEIRA, C. K. B. As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro. *In*: **Congresso Nacional do Conpedi** – UFMG/FUMEC/DOM HELDER CÂMARA. Poder, cidadania e desenvolvimento no estado democrático de direito, XXIV. Florianópolis: CONPEDI, 2015, p. 328-352. Disponível em: http://site.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/w8299187/ARu8H4M8AmpZnw1Z.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

SOUZA, B. B. **Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação Ensino de Ciências e Matemática, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4149/5/Bruno_Souza_2018.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

SOUZA, M. R. S. **Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS**. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/3515. Acesso em: 22 abr. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 30 dez. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

TEIXEIRA, C. M.; MAGNABOSCO, M. H. **Gênero e diversidade**: formação de educadoras/es. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2016.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2010.

ZARIFIAN, P. A. **O modelo da competência:** trajetória, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL