



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

## DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Suzane Nascimento Cabral<sup>58</sup>  
(UESB)

Marcos Lopes de Souza<sup>59</sup>  
(UESB)

### RESUMO

O objetivo deste ensaio é discutir a formação de professores(as) para o trabalho em Educação Sexual na educação básica. Inicialmente trazemos questões referentes à formação em seu sentido mais amplo e sua defesa por alguns autores(as) para depois situar a discussão em torno da abordagem da educação sexual na escola e as necessidades formativas para o trabalho com os temas relativos à sexualidade. O estudo está amparado em estudos pós-estruturalistas e busca problematizar as necessidades de formação para que professores(as) possam trabalhar com os temas da sexualidade, quer seja em uma disciplina específica, quer seja de modo *inter* ou *transdisciplinar*. Defendemos que a formação de professores(as) em Educação Sexual deva atender a questões que transcendem a simples atualização de conteúdos científicos, promovendo espaços formativos que favoreçam os(as) docentes a conviver com incertezas, reconhecendo as diferenças e problematizando os processos de normatização e normalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Educação Sexual. Currículo.

### INTRODUÇÃO

Uma das principais questões educativas que tem sido alvo de diversas discussões no meio acadêmico na atualidade envolve a formação dos(as) professores(as). Quer seja

---

<sup>58</sup> Mestranda em Educação Científica e Formação de Professores no PPG-ECFP/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Email: [suzane\\_cabral@hotmail.com](mailto:suzane_cabral@hotmail.com).

<sup>59</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGE-REC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié-BA. Membro da ONG LGBT SOL. Email: [marcoslsouza@ig.com.br](mailto:marcoslsouza@ig.com.br).



na formação inicial, quando o(a) professor(a) ainda é aluno(a), quer seja na continuada, período onde já assume papel de profissional da educação, dentre outros aspectos, parece óbvio que uma formação docente comprometida deva primar em formar professores(as) com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, falar de formação não é algo tão simples, mas complexo, que está atravessado por vários movimentos que envolvem intenções, posicionamentos individuais e coletivos, visões de mundo e de educação, políticas públicas, reconhecimento social dentre outros fatores.

Diante da complexidade que envolve o tema, é preciso levar em conta o que se entende por formação, considerando as diversidades teóricas, de práticas e definições que existem. Clarifico, entretanto, não ser meu objetivo aqui elencar piores ou melhores definições, mas trazer para a discussão abordagens que atendam à proposta de uma formação que valorize a constituição do(a) professor(a) enquanto sujeito que reflete de forma crítica sobre sua prática e comprometido(a) com uma educação de qualidade.

Podemos iniciar a discussão trazendo o conceito de formação encontrado no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como *o ato ou efeito de formar ou formar-se; constituição*. Neste sentido, entendo a formação como um movimento de construção que vai ocorrendo ao longo da vida, enquanto vamos construindo nossas ideias sobre o que é ser docente.

Hoje os processos que envolvem o ensino tornaram-se bastante complexos e diversificados, mudaram-se os objetivos e conseqüentemente as práticas educativas desenvolvidas pelos(as) professores(as). Nesse contexto, a formação também buscou novas rotas, desprendendo-se de uma visão técnica de transmissão de conteúdos científicos, para dar lugar a um novo tipo de formação interessada não apenas com aspectos conceituais, mas, para além disso, com a criação de espaços de reflexão e participação dos(das) professores(as), preocupando-se ainda em entender a realidade de quem ensina, para que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira satisfatória.

No entanto, apesar desse novo olhar sobre a formação que parece preocupado em integrar o que é proposto nos cursos ou em outros momentos formativos à realidade



dos(das) professores(as) e da escola, para Paula (2003), ainda constitui-se como um problema nas formações a existência de um distanciamento entre os(as) professores(as) em formação e formadores(as). Para a autora, é necessário que a formação priorize ações que visam aproximá-la da realidade da escola e dos(das) professores(as), estreitando as relações entre estes e as universidades, espaços legitimados para a formação docente, considerando que na prática também se produz conhecimento, assim, para ela, a formação não pode está dissociada da realidade a qual o(a) professor(a) está inserido(a).

#### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Paula (2003), em trabalho com formadores(as) e professores(as) da rede pública de Belo Horizonte- MG, em um programa oferecido a professores(as) em exercício, pode observar os possíveis problemas gerados pelo distanciamento entre professores e academia, refletidos durante um processo formativo, onde, quando deparadas com a realidade das alunas participantes, as formadoras perceberam que a imagem da instituição escolar idealizada por elas não convergia com o contexto de trabalho real das alunas. O contato com o cotidiano da escola trouxe novos desafios e a necessidade de que algumas questões precisariam ser repensadas com relação à formatação do próprio curso e ao entendimento que tinham acerca do que era pensado por quem estava na elaboração e execução da formação e do que acontecia na realidade nas escolas onde as alunas formadas estavam inseridas. A partir da reflexão que emergiu da prática das formadoras, um novo olhar pode ser construído acerca do valor da prática *na* e *para* a construção do conhecimento, considerando-se que as experiências da prática dos(as) professores(as) também contribuem para que a formação desse(a) profissional seja forjada. Segundo Paula (2003), “mesmo as docentes experientes ficaram admiradas com a realidade de algumas escolas de periferia, acreditando ter sido uma grande aprendizagem”. A autora pontuou ainda que conhecer a realidade da escola foi



importante para que ela, da academia, compreendesse que a formação não pode ser separada dessa realidade.

Zeichner (1993) elenca quatro tradições históricas da prática para a formação de professores(as). A primeira seria a tradição acadêmica, onde o foco seria o conteúdo e o objetivo a formação do(a) professor(a) *especialista*, sendo a reflexão relacionada a aspectos da disciplina. A segunda refere-se à tradição da eficiência social, primando por uma reflexão situada sobre aspectos técnicos do ensino. A terceira tradição elencada por Zeichner seria a desenvolvimentalista, centrada no desenvolvimento do(a) aluno(a). Por fim, a tradição reconstrucionista social, preocupada em formar o(a) professor(a) intelectual transformador(a) que possa atuar sobre os problemas sociais e seja capaz de formar cidadãos com essa mesma capacidade. O autor considera que qualquer formação pode apresentar traços das várias tradições e defende que um bom ensino deve possuir elementos de todas elas.

Para Zeichner (1993), o valor da prática de bons(boas) professores(as) e os conhecimentos destes devem ser reconhecidos. Para o autor, os(as) professores(as) possuem suas teorias que podem contribuir para o ensino, sem, no entanto, desprezar o conhecimento gerado na academia. Zeichner defende ainda a formação do(a) professor(a) como sujeito prático reflexivo, que não apenas esteja limitado a simples aplicação de projetos educacionais pensados pelas instâncias sociais hierarquicamente superiores, institucionais e políticas, mas que possa participar da tomada de decisão na definição dos caminhos da educação e da produção de conhecimento sobre o ensino. Entretanto, assinala que:

Apesar de tudo o que se diz sobre a emancipação dos professores, ainda hoje assistimos à falta de respeito pelos conhecimentos práticos dos bons professores por parte dos investigadores que procuram definir uma base de conhecimentos para o ensino sem os ouvir (ZEICHNER, 1993, p.16).

Nessa mesma direção, Carr e Kemmis (1988) defendem a autonomia dos(das) professores(as) a fim de que estes construam suas próprias teorias de ensino por meio



de uma reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. Assim acreditam que estes(as) devem participar de forma mais ativa no direcionamento dos rumos da educação. Em outras palavras, os(as) professores(as) devem compreender as condições que atravessam suas práticas, seja definindo, limitando ou determinando-as e para isso os(as) educadores(as) devem assumir uma postura participativa e colaborativa, levando em conta teorias que surgem de suas próprias práticas.

A autonomia defendida por Carr e Kemmis (1988) ampara-se na ideia da teoria crítica que se baseia na emancipação das pessoas e busca de sua autonomia e liberdade, pressupostos da Escola de Frankfurt.

Apesar de concordar com a defesa expressa nas ideias de autores como Zeichner (1993) e Carr e Kemmis (1988) pela autonomia do professorado, é preciso considerar as muitas forças que limitam seu poder de tomada de decisão e de participação ativa, seja na definição dos rumos dos processos educacionais ou na resolução de problemas educativos. É preciso compreender que historicamente algumas instâncias social e politicamente superiores assumiram esse papel, tornando difícil a ação dos(as) professores(as) e minando essa emancipação. Carr e Kemmis apontam que:

Los enseñantes actúan dentro de instituciones organizadas jerárquicamente, por lo que resulta mínima su participación en la toma de decisiones sobre aspectos tales como la política educativa en general, la selección y la preparación de nuevos miembros, los procedimientos de disciplina interna y las estructuras generales de las organizaciones en cuyo seno trabajan. En una palabra, los enseñantes, a diferencia de otros profesionales, tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo (CARR; KEMMIS, 1988, p. 27).

Para além das discussões acerca do prático reflexivo e da autonomia dos(as) professores(as), Zeichner (1993) pontua a necessidade, diante da realidade decorridas das mudanças na educação nos Estados Unidos, de uma formação que seja capaz de preparar professores(as) para o trabalho junto a alunos(as) cada vez mais diversos, o que para ele seria *formar futuros professores para a diversidade cultural*. Podemos estender o olhar de Zeichner também para a realidade de outros países, como o Brasil,



se pensamos em uma educação para diversidade. O autor descreve o que pretende com o termo *diversidade*:

Apesar da definição correta de diversidade ter de ser ampla e abrangente, a minha utilização dos termos *diversidade* e *alunos diferentes* entre si incide, sobretudo, nas diferenças sociais, étnicas, culturais e linguísticas. Preocupe-me, sobretudo, com situações em que os professores brancos e monolíngues possuem uma formação étnica, cultural e/ou linguística diferente da dos seus alunos, e que os alunos são aqueles com os quais os professores não costumam obter bons resultados (alunos pobres, de cor, etc.) (ZEICHNER, 1993, p. 74).

A partir daí, percebe-se que essa proposta de formação para a diversidade não inclui as possibilidades de trabalhos voltados para a diversidade sexual. Zeichner sinaliza que questões relativas ao sexo e ensino extrapolam aquilo que pretende em seu texto.

Diante disto, e de toda a discussão que fora traçada aqui a respeito da formação de professores(as), pensar uma formação para o trabalho que envolva a sexualidade parece ter que embasar-se em outras abordagens, para além da proposta pela teoria crítica amparada aqui, principalmente, em dois de seus principais autores. Deste modo, discutiremos a seguir quais as possibilidades para a formação docente envolvendo as questões de gênero e de sexualidade amparando-se em um currículo pós-crítico.

### **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO SEXUAL: PERSPECTIVAS POSSÍVEIS**

Nos últimos anos, as discussões sobre sexualidade têm sido cada vez mais frequentes, nas mais variadas esferas da sociedade. Louro (2000) destaca a relevância de se discutir o ensino da sexualidade no ambiente escolar devido a sua importância na fabricação das identidades e reiteração ou desconstrução de normas e padrões sociais. Concordando com a autora, entendo que a sexualidade está presente no cotidiano da escola, seja nos corredores, nas conversas dos(as) adolescentes, nas salas de aula e, conseqüentemente



no currículo, se o entendermos não só como uma lista de conteúdos a seres ensinados, mas em seu sentido mais amplo, considerando inclusive sua construção e interação social. Nessa direção, Louro (1997) aponta ainda que:

[...] a presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1997, p. 81)

A partir daí podemos levantar os seguintes questionamentos: quais aspectos devem ser considerados em uma proposta de formação docente para o trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade? As abordagens críticas dão conta de uma formação voltada para essas temáticas?

O primeiro ponto a se discutir seria a proposta de que o(a) professor(a), independente da área em que atue, deve estar preparado(a) para o trabalho com as questões de gênero e sexuais. Quando falamos em um trabalho de educação sexual, pensamos em práticas, abordagens e estratégias pedagógicas que devem ser desenvolvidas pelos(as) professores(as).

No âmbito da educação formal, a sexualidade aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como um tema transversal sendo que as discussões da temática da sexualidade no espaço da escola objetivam, por meio de práticas pedagógicas sociais e políticas, criar um espaço de transformação na sociedade utilizando da prática educacional para construir uma realidade social, política e ambiental cidadã (BRASIL, 2001). Assim, a partir da publicação dos PCN, em 1998, as temáticas relativas à sexualidade se legitimam no ambiente escolar e passam a ser desenvolvidas de modo mais consistente. Deste modo, a proposta deste documento oficial elaborado pelo MEC se configurou em um importante ponto de partida para uma base legal que apoiasse os(as) professores(as) que se dispusessem a assumir o discurso da sexualidade nas salas de aula.



A proposta de um trabalho transversal como sugerido pelos PCN se constitui um avanço se entendemos que, assim como pontuam Barros e col. (2009), gênero e sexualidade estão inseridos no contexto escolar, fazem parte do cotidiano da escola, estão presentes no currículo e devem ser discutidos e problematizados nesse ambiente. As autoras não consideram aqui o currículo como uma lista de conteúdos, mas sim como um instrumento de constituição dos sujeitos, levando-nos a pensar, de acordo com as ideias das autoras, que, se o currículo assume importante papel na construção das identidades dos(as) estudantes, discussões vinculadas à sexualidade devem fazer parte desse espaço e para além disso que a tarefa de discutir essas questões deve ter a participação de todas as pessoas que lidam com os(as) discentes no ambiente da escola. Esse pensamento fortalece a proposta de um trabalho transversal. Para Gallo:

A transversalidade implica possibilidades de escolas e de currículos, em muito diferentes daquelas que hoje conhecemos, novos espaços de construção e circulação de saberes quando a hierarquização já não será a estrutura básica, e situações até então insuspeitas poderão emergir (GALLO, 2002, p.35-36).

Dessa forma, entendemos que não são somente os(as) professores(as) de Ciências e Biologia devem ser preparados para lidar com o tema, mas a escola como um todo já que a proposta é de um trabalho transversal articulado entre as diferentes áreas. De acordo com Quirino e Rocha (2012), a educação sexual e a sexualidade precisam ser alvo da atenção das diversas áreas do conhecimento que são ministradas no ambiente escolar, necessitando assim uma preparação do corpo docente como um todo a fim de contribuir na implementação de ações que resultem na construção dessa cidadania. Figueiró (1996) afirma que não se pode delimitar quem deve atuar como educador sexual ou a que área essa tarefa deve ser atribuída. Para a autora a motivação para atuar como educador(a) sexual deve partir do desejo do(a) profissional, desejo este que deve surgir por meio do contato com a realidade e no exercício profissional cotidiano.

Altmann (2005) aponta, em trabalho realizado com professores(as) das escolas públicas do município do Rio de Janeiro, que as abordagens feitas durante as aulas as





quais observou, no que se refere a esses temas, ocorreram, exclusivamente, em aulas de Ciências e Biologia e, além disso, o enfoque dado se restringiu a aspectos puramente biológicos, sem levar em conta as dimensões sociais que atravessam a sexualidade humana. Além disso, em consonância com o observado por Altmann, Figueiró (1996) relata, ao analisar a produção acadêmica brasileira sobre educação sexual, que grande parte dos(as) educadores(as) a encaram como importante apenas para estudantes do ensino fundamental e médio, o que denuncia a preocupação dos adultos em relação às questões que envolvem o exercício da sexualidade dos(as) jovens tais como: sexo antes do casamento, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis.

Baseando-se na análise de trabalhos como o de Altmann (2005), embora os PCN tragam para a discussão a necessidade de abordagem transdisciplinar, o que se tem observado na prática nas escolas é a ausência de um trabalho que envolva as diversas disciplinas escolares. Como consequência, o trabalho com a educação sexual fica restrito às disciplinas de Ciências e Biologia, sendo este inclusive o entendimento de muitos(as) professores(as). E mesmo em se tratando dessa área específica, as questões de sexualidade, às vezes, também são negligenciadas.

Um dos desafios para a educação sexual na contemporaneidade reside na dificuldade de se trabalhar de maneira transdisciplinar, dificuldade esta que para Gallo (2002) reflete o fato de termos sido, a certo modo, “treinados” para trabalhar de maneira compartimentalizada. Neste ponto é preciso discutir acerca da necessidade e da importância de se incluir nos currículos de formação de professores(as) a sexualidade, a educação sexual, os estudos de gênero e a diversidade sexual. A princípio, a inserção dessas temáticas na formação de docentes se configura como a criação de um espaço de onde possam ser desenvolvidas ações de combate à discriminações, preconceitos e violências. Acredito que uma formação em educação sexual deva se preocupar em ampliar o campo de abrangência da sexualidade para além do tratamento de seus aspectos biológicos, sem entretanto desconsiderá-los, visto que são importantes, mas problematizar seu caráter único em detrimento dos aspectos sociais e culturais que envolvem a sexualidade humana. De acordo com Ribeiro (2013):



ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Ao tratar dos diversos assuntos da sexualidade, se deve adotar um posicionamento ético para um trabalho com o qual todos devem estar de acordo: respeito a si próprio e ao outro. Esse posicionamento se contrapõe a um julgamento moral com atitudes normativas de “certo” e “errado”, “normal” e “patológico”. Neste sentido, é preciso estar aberto para questionamentos e predisposto a mudanças, a escutar o outro, ser ético, respeitoso, ter coragem de ousar, reconhecendo seus limites. Esta experiência traz aprendizagem e crescimento pessoal. E, finalmente, a formação em educação sexual deve levar em conta que a inclusão social somente será completa se dela fizer parte a inclusão sexual (RIBEIRO, 2013, p.13).

Assim, o que se pretende é desenvolver uma formação que leve professores(as) à reflexão e constante revisão de suas crenças, comportamentos e atitudes. A formação então deve se propor a inquietar os sujeitos, problematizando normatizações e padrões sociais rígidos, questionando a ideia de que as identidades, comportamentos e escolhas são fixos e imutáveis. Ao invés disso, a formação deve estar pautada nos direitos humanos e preocupada em desnaturalizar estereótipos e questionar desigualdades em prol de uma vida mais feliz para as pessoas. Nessa direção, os(as) educadores(as) sexuais precisam reconhecer e valorizar as diferenças, contribuindo assim na erradicação de tabus e preconceitos.

Além disso, é indispensável que educadores(as) sexuais sejam sensibilizados para combater preconceitos, discriminações, homofobia e outras formas de exclusão e violência, lutando assim para a elaboração de políticas públicas mais justas e que promovam a igualdade. Deste modo, a formação assumiria para si a responsabilidade de, ao formar o(a) educador(a) dentro desta perspectiva, promover também a formação de cidadãos(ãs) preparados(as) para a respeitar a diversidade e capazes de defender os direitos da pessoa humana. Além disso, segundo Rohden (2009), é importante:

[...] chamar a atenção para o fato de que o/a educador/a tem um papel central na luta contra a discriminação que tem promovido o sofrimento de diversas pessoas por causa das diferenças de comportamento ou expressão. Mostrar que temos instrumentos legais e



uma Constituição que defende expressamente os direitos individuais e enfatizar que esse profissional trabalha em uma escola pública e laica, parece ser um a tarefa frutífera. Desta forma tenta-se mostrar que não discriminar ou promover o respeito à diversidade não é um fator pessoal que se concede fazer a alguém mas é uma questão de cidadania que o/a professor/a tem obrigação de promover (ROHDEN, 2009, p.173)

Não são poucos os desafios, entretanto devemos pensar que são muitas as possibilidades para o trabalho dentro de uma proposta como esta e que nós enquanto educadores(as) precisamos dar início a essas discussões, construindo novos saberes a partir da resistência às normas e padrões socialmente impostos. Assim, pensar em uma formação para o trabalho com as temáticas das questões de gênero e sexuais sugere uma outra forma de se pensar o currículo e as práticas e atitudes do professor, para além das abordagens críticas. Nesse sentido, a defesa a favor de um currículo pós-crítico partem do entendimento, segundo Furlani (2011) de que não somos apenas “sujeitos de classe”, mas possuímos múltiplas identidades culturais que nos formam enquanto sujeitos. O deslocamento do entendimento de diversidade centrada na classe social da teoria crítica para o que se entende por diversidade e diferença na abordagem pós-crítica aponta para a defesa dessa corrente teórica na as abordagens das questões de gênero e sexualidade na escola ou em outras instituições sociais.

## CONCLUSÕES

Concluo reiterando a defesa de uma formação docente sustentada em uma crítica pós-estruturalista, e que esta se constitua como uma alternativa válida para amparar as discussões acerca das questões que envolvem a sexualidade humana e seu trabalho no ambiente escolar, em contraposição à teoria crítica que, muitas vezes, acredito, já não dá conta das complexidades de temas contemporâneos como este.

Ressalto, entretanto, que uma perspectiva pós-crítica não deva ter a arrogância de tomar para si a responsabilidade de resolver todos os problemas e possíveis limitações referentes às formas de abordar as temáticas que envolvem a sexualidade na



sala de aula, mas, considero-a como um caminho interessante que visa problematizar as totalizações em defesa de um trabalho pedagógico para além das abordagens de conteúdos da biologia, valorando aspectos históricos e sociais da sexualidade e as maneiras como estes aspectos entremeiam as relações entre as pessoas.

Assim, defendo que a formação de professores(as) para o trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade na escola deva atender a questões que transcendem as abordagens apenas no campo da Biologia, mas priorize uma formação que esteja voltada para o fortalecimento de ações de combate às discriminações, a homofobia, ao sexismo e às violências, em uma perspectiva de respeito às diferenças e valorização do ser humano.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola. 2005. 226f. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.
- BARROS, S. da C., QUADRADO, R. P., RIBEIRO, P. R. C. Sexualidade no currículo escolar: disciplinaridade ou transversalidade? In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7, 2009, Florianópolis, RS, Anais (on-line), Florianópolis, UFMG-POSGRAD, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza**. La investigación en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca. 1988.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p 50-63. 1996.
- FURLANI, J. **Educação Sexual na Sala de Aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade In: LOURO, G.L (org). **O corpo Educado: pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- PAULA, Simone Grace de. **Vozes de formadoras**: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo. Belo Horizonte, 2003. 194 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- RIBEIRO, P. R. M., **A educação sexual na formação de professores**: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos pra uma cidadania ativa. In: RABELO (Org.) **Formação docente em gênero e sexualidade: Entrelaçando teoria, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.
- ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cad. Pesqui. [online]**, vol.39, n.136, p. 157-174, 2009.
- QUIRINO, G. da S.; ROCHA, J. B. T. da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educ. rev. [on line]**, n. 43, 2012 .
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.