



Revista
Educar Mais

Narrativas sobre formação docente: gêneros e sexualidades em questão

Narratives on Teacher Training: gender and sexuality in question

Narrativas sobre la formación docente: géneros y sexualidades en cuestión

Susy Kelly Azevedo de Melo¹



• Jonata Ferreira de Moura²



RESUMO

Este artigo é um estudo vinculado ao grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática e tem como objetivo problematizar as narrativas de professoras da Educação Infantil de um município maranhense sobre a formação acadêmica e a formação permanente entrelaçadas pelas discussões de gêneros e sexualidades. A pesquisa é de natureza biográfico-narrativa e tem como dispositivo de geração de dados e análise a Entrevista Narrativa proposta por Fritz Schütze. Para esta escrita, apresentam-se excertos das narrativas de quatro professoras da pré-escola sobre suas formações e as demandas do cotidiano escolar envolvendo as discussões de gêneros e sexualidades. O estudo indica que há lacunas na formação das docentes sobre a temática em tela e que tais vazios implicam em insegurança ao discutir as relações de gêneros e sexualidades no ambiente escolar; aponta a escola como espaço marcado de contradições; e evidencia que as professoras que tiveram maior contato com a temática em sua trajetória formativa se sentem mais à vontade para levar a cabo as discussões sobre gêneros e sexualidades na sala de aula.

Palavras-chave: Educação Infantil; Trajetórias docentes; Entrevista Narrativa.

ABSTRACT

This study was conducted by the research group on Teacher Training Histories for Mathematics Teachers. It aims to problematize the narratives of early childhood education teachers from a city in Maranhão, regarding their academic training and ongoing professional development intertwined with discussions of gender and sexuality. This research is biographical-narrative in nature, which uses the Narrative Interview proposed by Fritz Schütze as a data collection and analysis tool. This paper presents excerpts from the narratives of four preschool teachers about their training and the demands of daily school life involving discussions of gender and sexuality. The study indicates gaps in the teachers' training on this topic and that these gaps lead to insecurity when discussing gender and sexuality relations in the school environment. It points to the school as a space marked by contradictions. And it shows that teachers who had greater exposure to the topic during their training feel more comfortable conducting discussions about gender and sexuality in the classroom.

Keywords: Early Childhood Education; Teacher Trajectories; Narrative Interview.

¹ Licenciada em Pedagogia, Mestra em Educação e Práticas Educativas, Doutoranda em Educação e Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz/MA – Brasil. E-mail: susyaazevedo@gmail.com

² Licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática, Licenciado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA), Imperatriz/MA – Brasil. E-mail: jf.moura@ufma.br

RESUMEN

Este artículo es un estudio vinculado al grupo de investigación "Historias de la Formación Docente de Matemáticas" (Hifopem) y busca problematizar las narrativas de docentes de educación infantil en un municipio del estado de Maranhão sobre la formación académica, entrelazada con debates sobre género y sexualidad. La investigación es de naturaleza biográfica y narrativa, utilizando la entrevista narrativa propuesta por Fritz Schütze como herramienta de generación y análisis de datos. Este artículo presenta extractos de las narrativas de cuatro docentes de educación infantil sobre su formación y las exigencias de la vida escolar diaria que implican debates sobre género y sexualidad. El estudio señala lagunas en la formación docente sobre el tema en cuestión, y que estas lagunas generan inseguridad al abordar las relaciones de género y la sexualidad en el entorno escolar. Destaca la escuela como un espacio marcado por contradicciones. También destaca que los docentes con mayor exposición al tema durante su formación se sienten más cómodos al incorporar estas discusiones al aula.

Palabras clave: Educación infantil; Trayectorias docentes; Entrevista Narrativa.

1. INTRODUÇÃO

A temática "relações de gêneros e sexualidades" apresenta-se em diferentes situações no cotidiano escolar e convida à discussão quando, por exemplo, uma criança começa a demonstrar curiosidade por suas genitálias, ou faz perguntas sobre algo que presenciou e/ou ouviu sobre ato sexual, ou mesmo quando nas brincadeiras manifesta interesse por brinquedos que escapam ao enquadramento cisheteronormativo e/ou apresenta comportamentos que também fogem a esse enquadramentoⁱ.

Contudo, reconhecemos que, atualmente, os debates sobre gêneros e sexualidades fazem parte de um território sensível e estão situados em um contexto social e histórico de retrocessos políticos – mesmo assim, trazer essas discussões para o espaço da escola e, principalmente, da sala de aula, se faz necessário e urgente.

Nesse sentido, apresentamos um recorte da pesquisa de Melo (2025)ⁱⁱ, primeira autora deste artigo e orientada pelo segundo autor, que tem como tema as trajetórias de vida e formação de professoras da Educação Infantil de uma cidade maranhense e suas relações com as discussões sobre gêneros e sexualidades. É uma investigação do tipo biográfico-narrativa que utiliza a Entrevista Narrativa (EN) de quatro professoras como dispositivo de produção e análise de dados.

O objetivo deste artigo é problematizar as narrativas de professoras da Educação Infantil de um município do estado do Maranhão sobre a formação acadêmica e a formação permanenteⁱⁱⁱ entrelaçadas pelas discussões de gêneros e sexualidades.

O artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução: na segunda apresentamos a metodologia da pesquisa; em seguida discutimos perspectivas teóricas sobre narrativas, gêneros e sexualidades em pesquisas em educação; na quarta seção problematizamos as narrativas das professoras participantes sobre sua formação; e na conclusão apresentamos os principais achados e contribuições que este estudo oferece.

2. METODOLOGIA

Por considerar a narrativa um texto vivo e carregado de sentimentos polissêmicos, esta pesquisa é do tipo biográfico-narrativa e, como todas desse tipo, tem como intuito a exploração de "processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, [com o objetivo] de mostrar como eles

dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

A maioria dos pesquisadores que realizam investigações nessa perspectiva tem afirmado — assim como Bolívar e Domingo (2019) e Bolívar, Domingo e Fernández (2001) — que essa maneira de fazer pesquisa se constitui em um enfoque próprio e entende os fenômenos sociais, em especial a Educação, como textos em que os significados e sentidos são fruto da narrativa do sujeito singular-plural. Bolívar e Domingo (2019) e Bolívar, Domingo e Fernández (2001) chamam essa abordagem de enfoque biográfico-narrativo; assim, “pensando em uma hermenêutica narrativa, eles se sustentam em Max van Manen para defender não uma nova metodologia, mas uma maneira própria de fazer pesquisa humanizada, expressa pelas narrativas e pelas biografias” (Moura, 2023, p. 3), como modos de constituir-se a si e ao mundo. E por tratarmos de questões relativas às discussões de gêneros e sexualidades, via narrativas orais, entendemos que esse tipo de investigação seria o mais adequado, pois possibilita as análises e problematizações sobre as constituições dos sujeitos.

O desenrolar deste artigo gira em torno das narrativas de quatro professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade maranhense. As docentes tiveram suas identidades preservadas, como determinam as boas práticas em ética na pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa em que esta investigação foi aprovada, e levam os seguintes nomes escolhidos por elas: Anne, Grazielle, Jaqueline e Púrpura.

O dispositivo para produção dos dados foi a Entrevista Narrativa (EN), também chamada “entrevista improvisada”, proposta por Schütze (2011). Ela consiste em um dispositivo de produção e análise de dados de natureza qualitativa que, segundo Moura e Nacarato (2017), tem sido bastante utilizado em diferentes áreas do conhecimento, mas especialmente em estudos que compreendem as histórias de vida e formação, devido à sua característica central de geração de textos narrativos.

Segundo Schütze (2011), a EN se propõe a compreender os contextos em que as biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia. Assim, entendemos que esse tipo de entrevista é um dispositivo que viabiliza a construção e escuta de narrativas – por meio delas somos capazes de compreender contextos e estruturas de tempo e espaço nos quais os indivíduos que narram estão inseridos.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2012) as fases da EN criada por Schütze são: a preparação, que se dedica à formulação de questões exmanentes^{iv}; a iniciação, momento em que é formulado o tópico inicial para a narração; a narração central; a fase de perguntas, demarcada por poucas interações do pesquisador, permitindo que o entrevistado construa a narrativa sem interrupções; e a fase conclusiva, momento em que cabem as seguintes perguntas: por quê? Por qual razão? Qual foi o motivo?

Após a realização das entrevistas ocorridas nos meses de junho e julho de 2024, realizamos a transcrição e devolutiva para as participantes poderem ler suas narrativas, fazerem acréscimos e/ou retiradas de trechos, para, assim, validarem as entrevistas. A análise das narrativas seguiu os seis passos propostos por Schütze (2011, p. 213-215):

O primeiro passo da análise – a análise formal do texto – consiste em eliminar inicialmente todas as passagens não narrativas, para, em seguida, ordenar o texto narrativo “puro” segundo seus segmentos formais. No segundo passo da análise, realiza-se uma descrição estrutural do conteúdo das partes apresentadas [...] No terceiro passo – na abstração analítica –, o resultado da descrição estrutural do

conteúdo é liberado dos detalhes apresentados nos fragmentos de vida específicos [...] Somente depois de averiguados o decurso dos eventos centrais e a sedimentação biográfica da experiência torna-se possível explicitar num quarto passo exploratório – na análise do conhecimento – os aportes teóricos argumentativos próprios do informante sobre sua história de vida e sua identidade. [...]; O próximo passo da análise consiste em desligar-se da análise do caso individual e fazer uma comparação contrastiva de diferentes textos de entrevistas [...]; Por fim, as diferentes categorias teóricas serão relacionadas sistematicamente umas com as outras em um último passo de análise, o sexto, a saber, a construção de um modelo teórico. Trata-se aqui da ação recíproca dos processos biográficos sociais, a alternância espaço temporal de um pelo outro e sua contribuição para a formação biográfica como um todo.

Nesse sentido, a análise de EN proposta por Schütze aponta para o núcleo narrativo, organizando sua sequência e examinando o modo como as partes dialogam entre si. Nessa maneira de análise, também, é possível perceber a forma como o(a) narrador(a) explica sua trajetória por meio de conceituações de si, construções de valores, erigindo sua identidade. A busca de contrastes (semelhanças ou singularidades) estabelece um quadro comparativo entre diferentes narrativas, como foi o caso desta pesquisa, em que duas participantes tiveram em sua formação acadêmica discussões sobre gêneros e sexualidades e outras duas não tiveram.

Por fim é criado um “modelo” explicativo que indica o modo como os processos sociais e biográficos estão entrelaçados nas experiências de vida, saindo do individual para o social. Nesse sentido, a contribuição da EN se dá de forma relevante para a pesquisa biográfico-narrativa em Educação.

3. DIÁLOGOS SOBRE NARRATIVAS E AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO

As narrativas são formas elementares de comunicação humana. Por seu intermédio, as pessoas contam suas histórias, lembram-se de suas experiências, encontram possíveis explicações para elas. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), “contar histórias implica estados intencionais que aliviam ou ao menos tornam familiares acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”.

No entendimento de Bosi (1994), equívocos ou lapsos existentes em uma narrativa são menores que omissões de uma história. Dessa forma, ainda que as narrativas não se atentem para a descrição exata dos acontecimentos, elas contribuem, histórica e socialmente, para a compreensão de grupos, contextos, arranjos e eventos, partindo da experiência de quem narra os acontecimentos.

Esta pesquisa toma as narrativas como dispositivos singulares para a formação docente. O ato de narrar produz a si, ao mundo, aos outros e à própria realidade, permitindo que os(as) narradores(as) construam e deem sentidos para suas histórias de vida e, ao mesmo tempo, realizem um movimento auto(trans)formativo (Passeggi, 2021). Isso porque a narrativa é um processo que “realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico” (Delory-Momberger, 2006, p. 363).

Por isso, são importantes as múltiplas maneiras de registrar os escritos que fazem a narrativa da vida, uma vez que é ela que possibilita a pesquisadores que a utilizam em suas pesquisas ter acesso ao modo como as pessoas de um espaço-tempo, de uma cultura, de um grupo social biografam sua vida. Isso reforça o que diz Delory-Momberger (2014, p. 35): “a narrativa apresenta-se como a

linguagem do fato biográfico primordial, como *discurso* no qual escrevemos nossa vida [...], como o operador da *tessitura da intriga*, mediante a qual fazemos de nossa vida uma história”.

Quando nos deparamos com as discussões sobre gêneros e sexualidades, em especial nos debates sobre a formação de docentes da Educação Infantil e suas práticas, “a normatividade dos gêneros está estreitamente articulada à manutenção da heterossexualidade” (Louro, 2018, p. 90). Isso gera o que alguns autores têm denominado de heteronormatividade. Segundo Miskolci (2017, p. 15), “a heteronormatividade seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual [...] [de modo] que adote o modelo de heterossexualidade em sua vida”. Assim, roupas, gestos, falas, relacionamentos, convivências sociais, entre outros elementos da vida, seriam pautados nessas relações normativas, mediante processos binários de construção social dos gêneros. Esses processos são as dicotomias masculina/feminina, macho/fêmea, menino/menina, homem/mulher (Louro, 2018). Essa binaridade torna-se um terreno de disputa e toma forma nas existências e em todos os âmbitos sociais, reverberando nos modos como as pessoas se constituem e como narram a si.

Entretanto, neste artigo, ampliamos tal conceito, entendendo a existência de novas ou outras discussões acerca das normatividades, no que tange, por exemplo, às pessoas trans*. Sendo assim, colocamos uma lupa no conceito de cisheteronormatividade, discutido por Vergueiro (2016), que não estabelece uma conceituação fechada, mas propõe uma problematização sobre esse conceito da heteronormatividade, afirmando que ele não leva em consideração os processos de colamento de corpo-gênero-sexo, que normatizam e criam uma expectativa do modo como devem ser as pessoas, como devem se comportar e como devem produzir suas formas de sexualidades, alinhadas a esses processos binários. Por isso, entendemos que,

na linha coerente entre “sexo”, “gênero”, “desejo” e “práticas sexuais”, portanto, a cisgeneridade se localizaria nas relações e diálogos entre os dois primeiros pontos desta linha (englobando, via cisnormatizações, possibilidades definitórias restritas para corpos e identificações, bem como regulações sobre expressões de gênero) (Vergueiro, 2016, p. 57).

Com isso, são produzidos “os processos de generificação das pessoas [...] enfatizando-se a distinção entre estas duas esferas (sem que as consideremos estanques, entretanto, porém interseccionadas) como um potencial problematização do termo ‘hetero’” (Vergueiro, 2016, p. 57). Desse modo, pensam-se “tanto as normatividades de desejos e práticas sexuais quanto [...] as regulações do sistema sexo-gênero: cisheteronormatividades, talvez?” (p. 57).

Assim, entendemos a cisheteronormatividade como uma estratégia e dispositivo que age sobre os corpos e, portanto, reverbera também nas relações da formação docente, produzindo padrões do modo como se espera que devem ser professores(as), alunos(as) e conteúdos escolares.

É preciso lembrar que, ao falarmos de gêneros e sexualidades na formação docente e na trajetória formativa dos docentes, não é a diversidade que nos dá base, mas as diferenças; não é a igualdade que buscamos, mas a equidade. Ter esses pontos é importante para entendermos os processos de assujeitamento (Foucault, 1993) que os currículos provocam em sujeitos que fogem aos padrões e o modo como esses movimentos vão moldando e governando de uma forma tão orgânica que constituem esses corpos em sujeitos (Foucault, 2010) esperados para vivenciarem uma cisheteronormatividade. É a partir do outro, e de onde ele habita, que construímos nossas ideias e concepções acerca do que é natural ou normal, ou do que é visto como verdade.

O currículo dos cursos de formação docente, então, apresenta-se como esse espaço de produção e circulação de discursos (Foucault, 2010), que se estabelecem como verdades, como parâmetros e como padrões que devem ser seguidos, sendo produzidos e circulados de forma orgânica, entendidos depois de um tempo como naturais. Brito e Zaparoli (2024, p. 22) argumentam que os currículos

permitem transgressões bem como normatizam discursos hegemônicos binários e se enquadram neles, que visam a uma padronização de todos/as. E, quando tais discursos não são explicitamente apresentados, o silenciamento também pode ser lido como um discurso hegemônico.

Bento (2011) nos permite refletir que é necessário olhar por meio da diferença como uma verdade e como uma possibilidade transgressora para que as exclusões e as subalternizações (re)produzidas nos currículos sejam (des)construídas e possibilidades outras de existências e modos outros de vida coexistam.

4. A PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE: COM A PALAVRA AS PROFESSORAS

As docentes participantes desta pesquisa cursaram Pedagogia em duas universidades públicas maranhenses. No ano de 2017, a universidade onde Anne, Grazielle e Púrpura estudaram instituiu a disciplina **Educação, Gênero e Sexualidade** no currículo, como disciplina optativa, entretanto nenhuma das três chegou a cursá-la. Jaqueline, que estudou em outra universidade e concluiu sua graduação em Pedagogia em 2014, teve uma experiência diferente em relação à sua formação acadêmica, pois estudou a disciplina optativa **Gênero e Sexualidade na Educação**, a qual passou a ser obrigatória no ano de 2017.

Ao lermos a narrativa da professora Jaqueline, identificamos que ela teve uma aproximação com as discussões sobre gêneros e sexualidades em sua formação acadêmica, conforme narra a seguir:

Na graduação, a gente teve uma disciplina chamada Gênero e Sexualidade na Educação, que era optativa. Ela não é uma disciplina da grade obrigatória do curso, o professor que a ministrou escolheu essa disciplina para oferecer para a turma. Depois eu fiz um curso oferecido pela UFMA, que se chama Gênero, Diversidade e Educação (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

Jaqueline não dá maiores detalhes sobre o modo como a disciplina que cursou foi sendo desenvolvida e/ou seu impacto sobre sua formação, mas, ao longo de sua narrativa, há indícios de que essa disciplina tenha impactado em muitas de suas escolhas, haja vista ter decidido pesquisar sobre as relações de gêneros e sexualidades no ambiente escolar em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia; e no ambiente do Ensino Superior em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior.

Ela participou do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), promovido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como cursista em 2013, momento político e social sob o governo de Dilma Rousseff. Nos anos seguintes o curso seria descontinuado, dadas as pressões sofridas por esse governo que lutava contra uma agenda conservadora e moralista dentro do Congresso Nacional. Em 2017, surge uma iniciativa da UFMA, viabilizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (Gesepe), que, por meio de financiamento para projeto de pesquisa, ofertou o curso de extensão intitulado Gênero e Sexualidade na Escola (GSE). Esse curso propunha-se a desenvolver a formação permanente de profissionais em educação, em especial

docentes da educação básica, para a promoção da inclusão social por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gêneros e das sexualidades nas escolas (UFMA, 2017).

Percebemos a relevância de uma formação permanente voltada para docentes, especialmente em cenários de incerteza política. Ressaltamos, ainda, o papel do governo federal nas discussões sobre gêneros e sexualidades, mas destacamos o posicionamento de um grupo de pesquisa no oferecimento de um curso que se propõe a promover a cultura do respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade. Isso fica claro na narrativa da professora Jaqueline, quando ela assegura que a discussão sobre gêneros e sexualidades dentro da escola se faz necessária:

No ano passado [2023], na última formação que tivemos, foi entregue uma ficha para a gente escrever sugestões de temas para as próximas formações. Eu sugeri que a gente tivesse uma formação com essa temática: Gênero e Sexualidade na Educação, porque, no meu caso, eu tive essa disciplina, mas ela nem é obrigatória. Ou seja, muitas professoras que estão hoje na rede não a tiveram, não têm consciência e nunca ouviram falar sobre essas discussões. E a gente tá ali na sala de aula o tempo todo lidando com crianças que estão aprendendo sobre o seu corpo, sobre relações de gênero e sobre sexualidade. No meu caso, eu sinto que eu não tenho tanta dificuldade por conta dessa disciplina que eu fiz, na graduação, e por conta do curso que eu fiz e também pelos estudos que eu fiz na época que eu estava fazendo a minha monografia e o meu artigo do curso de especialização. Então, eu sinto que eu não tenho tanta trava para falar do tema (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

Jaqueline discute sobre a importância da formação para que a prática educativa aconteça de forma mais segura, livre de tabus e dentro de uma perspectiva que contemple as necessidades apresentadas pelas crianças. Recorremos à segunda versão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI – (Brasil, 2010) e à *Nota Técnica n.º 32/2015* do Ministério da Educação – MEC – (Brasil, 2015), que orientam a abordagem de gêneros e sexualidades na escola, como aportes legais que respaldam o trabalho de professores(as) e da escola. Esses documentos e a defesa de Jaqueline juntam-se na constituição do processo de não assujeitamento dos sujeitos, na tentativa de ir contra os currículos que geram em sujeitos que fogem aos padrões da cisheteronormatividade a governabilidade e o ser subjugado. Entretanto, mesmo com respaldo legal, trata-se de conceitos evitados entre os próprios profissionais. Como evidencia a professora Jaqueline em sua narrativa:

Eu já vi várias colegas dizendo que não gostam dessa temática. Quando é para falar sobre o Toque do sim, Toque do não, elas não gostam. Quando é para falar sobre abuso sexual, também não gostam porque têm medo e acham que vão ser julgadas, que a criança vai chegar em casa e falar, e os pais vão achar que a professora está falando sobre sexo. Porque vinculam sexo à temática sexualidade. Então, é uma necessidade que eu sempre achei que é enorme para quem trabalha na sala de aula, não só na Educação Infantil, mas em todas as outras etapas de ensino. Na minha trajetória como professora, nunca tive contato com nenhuma discussão assim oferecida pelo município ou dentro da própria escola (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

Ao realizarmos buscas de formações sobre relações de gêneros e sexualidades na rede municipal de educação do município em que as professoras trabalham, por meio do *site* da prefeitura, não encontramos registros sobre a sua ocorrência, embora haja registro, nos anos de 2023 e 2024, do curso de formação **Equidade de Gênero, Raça e Diversidades** no atendimento ao público da Secretaria de Governo e Projetos Estratégicos (Segov) em parceria com o Ministério Público, a Defensoria Pública do Estado do Maranhão, a Coordenação da Educação da Igualdade Racial de Imperatriz (Ceiri) e outras entidades. Esse curso, que visou oferecer formação aos servidores públicos

municipais, até o presente momento não foi direcionado aos profissionais da educação, tampouco encabeçado pela Secretaria Municipal de Educação.

Outro ponto que destacamos na narrativa da professora Jaqueline é a prevalência da perspectiva biologizante da sexualidade, ou seja, o foco está nos sistemas reprodutores e nas doenças relacionadas aos órgãos sexuais, como já discutiram Soares e Monteiro (2019) e Louro (2018). A professora Jaqueline corrobora a concepção de outros autores que apontam que os conceitos de gêneros e sexualidades são tratados estritamente em aulas de Ciências e Biologia (Vianna; Unbehaum, 2006). E, ainda, até mesmo as poucas iniciativas não têm como foco a Educação Infantil e em grande medida encontram barreiras dentro da própria escola e com as famílias dessas crianças, tornando o trabalho docente ainda mais desafiador, isolado e pouco eficiente em contribuir para a visibilização da diversidade sexual e de gêneros no espaço escolar.

No outro lado da discussão, temos a narrativa da professora Grazielle, que expressa a lacuna em sua formação acadêmica sobre discussões acerca das relações de gêneros e sexualidades:

Não tive formação sobre o tema Gênero e Sexualidade. Na faculdade, a matéria era optativa, o professor da época alternava disciplina de Gênero e disciplina [sobre estudos] Indígenas, minha turma teve aula sobre educação indígena. O que eu sei sobre o tema foi buscando na internet, mas no olhar da Igreja [Católica], nestes documentos, vi que não era aquele preconceito que eu tinha, aquela coisa que é muito ligada aos irmãos evangélicos (Grazielle, EN 4 jul. 2024).

A ausência de uma disciplina obrigatória na grade curricular de seu curso de Pedagogia, de certa forma, inviabilizou seu contato a partir de pesquisas e problematizações sobre gêneros e sexualidades como construção social e histórico-cultural, entretanto, Grazielle foi atravessada por questões de gêneros que vivenciou em sua adolescência, buscou alternativas e encontrou-as em um lugar inesperado: a Igreja Católica.

O excerto da narrativa de Grazielle traz sua perspectiva sobre o posicionamento da Igreja Católica acerca das relações de gêneros e sexualidades. Grazielle teve em sua história de vida o convívio com amigos homossexuais no Ensino Médio em uma escola pública, já no Ensino Fundamental vem de uma escola confessional evangélica. Ela viveu um conflito entre o que aprendera em sua primeira etapa de vida estudantil e o descortinamento de vieses preconceituosos a partir de suas amizades no Ensino Médio; ela põe em xeque os aprendizados e vai fazer seu próprio caminho de descoberta, entretanto pautada por um de seus pilares, a fé cristã, mais especificamente, a fé católica.

Em sua interpretação sobre os textos bíblicos, faz a leitura de que há um acolhimento por parte da igreja católica para com pessoas homossexuais. É importante frisar que nem sempre essas pessoas, que teoricamente seriam o alvo desse acolhimento, se sentem acolhidas nesse espaço institucional e religioso. O que os documentos da Igreja Católica evidenciam, afinal, é ainda uma lenta mudança em sua cosmovisão sobre a homossexualidade, adotando ainda uma postura emblemática que relaciona a procriação à moralidade sexual, para refutar e invalidar as relações homossexuais.

Recorremos a Miskolci e Campana (2017) e a Junqueira (2017), para lembrarmos que no período de meados dos anos de 2014 a 2016 houve uma eclosão em dezenas de países mundo afora de um ativismo religioso reacionário que encontrou nos gêneros o principal mote em suas mobilizações, assim:

"Gênero", "ideologia de gênero", "teoria do gênero" ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário

comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes (Junqueira, 2017, p. 25-26).

Podemos afirmar que a tal da “ideologia de gênero”, com suas variações, “é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000” (Junqueira, 2017, p. 26). Muito bem formulado pelo ultraconservador monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, Bispo Auxiliar de Lima, o termo apareceu, claramente, pela primeira vez em abril de 1998 em um documento eclesiástico da Conferência Episcopal do Peru, intitulada *La ideologia de género: sus peligros y alcances*.

Esse e outros ultraconservadores conseguiram fortalecer o discurso antigênero e as argumentações da Santa Sé sobre a existência da ideologia de gênero, supostamente, criada por pesquisadores do campo dos Estudos de Gêneros. Entretanto, o uso da falácia “ideologia de gênero” não é sinônimo de Estudos de Gêneros, e a palavra “teoria” (teoria de gênero), quando usada, “aparece sempre no singular e, frequentemente, é substituída por ‘ideologia’ – termos curiosamente tratados como sinônimos nos documentos da Cúria Romana dedicados ao tema” (Junqueira, 2017, p. 27). Assim, nos pronunciamentos e documentos do Vaticano, bem como em outros cenários em que se polemizam questões de gêneros a partir dessas conjecturas, não há diferença entre teoria de gêneros e ideologia de gênero. São falácias fabricadas na forma de rótulos religiosos e políticos, sem nenhum interesse de esclarecê-los ou situá-los no espaço-tempo. Ou seja, parece que a igreja ainda consegue criar cenários fantasiosos para seus fiéis, como podemos perceber na narrativa de Grazielle.

Ao lermos a narrativa da professora Anne, também encontramos uma reflexão sobre a ausência das discussões a respeito de gêneros e sexualidades em sua formação acadêmica e também em sua formação permanente:

Nunca recebi orientação, ou participei de curso ou formação ao longo da minha trajetória na universidade e profissional sobre gêneros e sexualidades. É um tema importante, mas não temos essa discussão na rede municipal, é como se fosse um tabu. Independentemente de eu ser evangélica, há várias crianças que vêm de diferentes composições familiares. Há uma necessidade de conversar sobre isso, para promover o respeito. Não temos uma formação para trabalhar com essa faixa etária. Às vezes a gente pensa: ‘ah, eu vou proteger’. Eu digo que criança não namora, pronto! E acabou ali. Mas [eu reflito se] não é o tempo ou sou eu que não quero falar sobre isso? Mas o que as crianças veem fora da escola? E quando a mãe da outra criança conversa sobre isso? Quando as crianças veem livremente cenas de beijo, assistem filmes, novelas, talvez até inapropriadas para a idade, até cenas mais calorosas? E quando a criança é exposta e essas cenas elas reproduzem até mesmo na escola? (Anne, EN 21 jun. 2024).

Percebemos que Anne dá maior destaque à ausência de formação permanente sobre a temática na rede de ensino da cidade em que trabalha. Desde sua entrada na rede, em 2017, mesmo ano em que concluiu seu curso de Pedagogia, nunca ouviu falar ou foi convidada a participar de quaisquer formações sobre gêneros e sexualidades. Em seu relato, Anne interroga seu processo formativo, que não a instrumentalizou para lidar com questões de gêneros e sexualidade. Assim, questionamos: o que a ausência das discussões de gêneros e sexualidades nos cursos de Pedagogia diz sobre eles? Se a escola está permeada de relações de gêneros e sexualidades, se na Educação Infantil os(as) professores(as) são atravessados(as) diariamente por essas questões, por que não discutir isso na formação permanente desses(as) profissionais?

Notamos na narrativa de Anne que ela narra dúvidas sobre diferentes composições familiares e a importância do respeito no desenvolvimento das relações sociais dentro da escola. O *Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental* – DCTMA – (Maranhão, 2019) traz em seu escopo temas integradores, um deles é denominado **Vida familiar e social, educação para as relações de gênero**. Contudo, embora gênero seja inicialmente considerado como importante no currículo do território maranhense, a partir da justificativa do combate à intolerância de qualquer natureza, ele é suprimido ao ser colocado dentro das relações familiares, impedindo que haja aprofundamento das discussões e fazendo com que estas dependam de ações isoladas de docentes que tenham afinidade com a temática.

Na *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – (Brasil, 2018) a situação é ainda pior, pois ela omite quaisquer referências sobre gêneros e sexualidades em seu texto. O mesmo ocorre no *Plano Nacional da Educação* – PNE – (Brasil, 2014), que retirou qualquer menção à palavra “gênero”, o que configura um grande retrocesso nas discussões para o ambiente escolar e para a sociedade em geral, provocando processos de assujeitamento (Foucault, 1993) para vivenciarem a cisheteronormatividade.

Diante das inflexões da professora Anne, percebemos que há um embaralhamento do que sejam gêneros e sexualidades, dado talvez pelas lacunas em sua formação acadêmica e permanente. Face às demandas trazidas pelas próprias crianças, demonstra-se certa paralisação e insegurança do modo como abordar as relações de gêneros e sexualidades, contudo, fora do ambiente escolar, há indícios de sexualização dos corpos das crianças, como nos alerta Seffner (2011, p. 564):

Cobra-se da escola uma postura de “contenção” nas questões de sexualidade dos alunos, mas os programas de auditório, novelas, músicas, revistas, ambientes virtuais e literatura juvenil trazem constantemente provocações, o que torna difícil acertar a medida. Temos uma explosão de meninas divulgadas pela mídia como modelos e manequins, em trajes provocantes, menores de idade ou já maiores, mas nitidamente aparentando corpos quase que de criança.

Nesse sentido, as preocupações de Anne são plausíveis. A escola estaria alheia aos acontecimentos que a cercam e que já fazem parte de seu cotidiano? Ela seria uma bolha onde as crianças estariam hipoteticamente protegidas e preservadas? Estariam as crianças alheias e desprovidas de meios de compreensão dos fenômenos sociais e culturais do ambiente e do tempo em que estão inseridas? Qual a responsabilidade das universidades e das Secretarias de Educação nisso? Sobre esses questionamentos, Felipe (2019, p. 239) é categórica: “A escola, em todos os níveis, deve ter como princípio básico a ampliação do conhecimento de seus/suas alunos/as, professores/as e demais profissionais que nela atuam. Neste sentido, qualquer tema que as crianças tragam para o debate deve ser discutido e problematizado”.

Mas nem tudo é ausência. A professora Púrpura teve uma experiência diferente das colegas que não tiveram temáticas sobre gêneros e sexualidades na formação permanente. Ela foi tutora no curso de formação GDE, promovido pela UFMA, no ano de 2009, com foco em profissionais da educação. Em sua narrativa ela rememora esse momento de sua vida:

A experiência que eu tive como formadora, uma pela UFMA, que eu fui tutora e depois pelo município, que eu fiquei à frente do curso de formação, eu amei demais. Tem um filme muito legal que eu acho bom trabalhar com professores: Era uma vez, outra Maria, um desenho maravilhoso, não sei se você conhece, se puder procure. Quando eu era tutora em um curso sobre Gênero na escola, uma formação que aconteceu na UFMA, trabalhávamos ele. O filme passa pela questão de gênero, gravidez na

adolescência, a menina quer jogar bola, mas não pode, quer sentar de uma maneira, mas não pode, então ela se questiona muito, os homens assistindo televisão e ela enxugando a louça. E tem um lápis e uma borrachinha, e o lápis insiste em escrever [uma narrativa] e a borracha insiste em apagar [a história]. Então, eu acho muito legal esse filme. Dava para trabalhar com meninos do segundo período [da Educação Infantil], eles não vão entender tudo, mas eu acho que dá de trabalhar sobre o respeito natural com as crianças, porque elas vão crescer (Púrpura, EN 21 jun. 2024).

A experiência vivida por Púrpura permite que ela faça uma atividade de transposição prática do vivido para uma reflexão pedagógica, e ela evoca uma potência como formadora, trazendo o filme como uma metáfora epistêmica (a luta entre o lápis e a borracha – entre o discurso dominante e a reescrita da história). Para Nóvoa (1992) a formação permanente deve estar pautada na identidade profissional e na prática reflexiva docente. A formação é entendida como um processo que se dá ao longo da vida, que não configura apenas uma atualização técnica, mas que está carregada de sentido, de compreensões e reinvenções, como demonstrado na experiência de Púrpura.

A professora atribui à formação acadêmica e à formação permanente valores importantes que a fizeram refletir sobre sua postura diante das relações de gêneros e sexualidades:

[...] gostei muito de participar desses cursos sobre gênero porque me abriu os olhos. Percebi que não é que eu tenha preconceito, a sociedade é que o tem impregnado há muitos na sociedade, e precisamos lutar para mudar isto. Nós mulheres precisamos ser fortes e profissionais (Púrpura, EN 28 jun. 2024).

Púrpura reflete em sua narrativa sobre o preconceito estrutural, o qual, segundo ela, deve ser combatido. E, para tanto, a educação se faz determinante nesse processo, pois, no Brasil, as assimetrias de gêneros, o preconceito e a discriminação em relação aos gêneros, às práticas sexuais e à diversidade sexual são ordens do cotidiano, entretanto, ainda se evita falar sobre isso em sala de aula. Cano (2021, p. 26) nos ajuda a pensar sobre isso:

Compreender que as questões relacionadas à sexualidade e gênero devem ser tratadas como construções social, histórica, cultural e política permite que possamos caminhar no sentido de desconstruir essas estruturas que geram o preconceito, a imobilização diante dos discursos e o sofrimento dos indivíduos que possuem diversas maneiras de estar no mundo, que não se encaixam ao padrão heteronormativo imposto como correto. O contexto escolar é um ambiente propício para que as diversidades se encontrem, já que é preciso relacionar-se com o outro e construir limites, respeito e cidadania, o que nem sempre ocorre.

Nesse sentido, percebemos que a formação que aborda questões sobre gêneros e sexualidades já não é uma realidade distante na formação acadêmica, contudo, é quase nula na formação permanente de docentes. Reconhecer que as relações de gêneros e sexualidades se constroem social, histórica, cultural e politicamente é fundamental para desconstruir estereótipos que possam gerar preconceitos e se desdobram em violências contra indivíduos que não se enquadram na cisheteronormatividade. Compreendemos que a escola é lugar de tensões e que muitas vezes reproduz discursos patologizantes e de exclusão, mas que a ação pedagógica intencional e comprometida em promover uma educação para a equidade pode ser capaz de contribuir de forma relevante para transformações não somente nas crianças, mas em toda a comunidade escolar. Mas como o(a) docente pode fazer isso, sem formação, ajuda e assessoramento de sua rede de ensino?

Precisamos lembrar que, como diz Dominicé (2010), a formação tem semelhanças com a socialização, porque somos constituídos de marcas elaboradas por nós mesmos e/ou pelos(as) outros(as), então, o processo formativo é importante para nossas escolhas, para tomada de decisão e também para

constituição de processos transgressores e de resistências de que tanto estamos precisando nos dias de hoje.

E o ato de narrar, como nos lembra Passeggi (2021), nos produz, produz o mundo, os outros e a própria realidade, consentindo que os(as) narradores(as) edifiquem e deem sentidos para suas histórias de vida e formação e, ao mesmo tempo, realizem um movimento auto(trans)formativo, em especial com as discussões sobre gêneros e sexualidades.

5. CONCLUSÃO

Neste artigo, vimos que as diferentes narrativas se encontram e se distanciam em pontos relacionados à formação acadêmica e à formação permanente. O modo como cada uma das professoras se coloca diante da própria trajetória nos convida a problematizar as discussões de gêneros e sexualidades no interior dos cursos de formação de professores e no espaço escolar.

Outro ponto que destacamos é o uso da narrativa como um dispositivo potente para a construção e problematização de experiências e processos de devir das quatro professoras que participaram desta investigação, pois narrar é humano e realizar esse ato pode nos constituir sujeitos em formação e defensores do combate à transfobia.

Percebemos que a formação acadêmica e a formação permanente constituem caminhos para transformação ou pelo menos problematização da lógica cisheteronormativa. O próprio ato de narrar suas histórias de vida e formação e perceber os atravessamentos pelos quais passaram as professoras pode constituir processos (auto)formativos e que encontram desdobramentos na prática educativa em sala de aula.

Pensar a formação docente a partir das narrativas e das relações de gêneros e sexualidades é, portanto, ultrapassar a ideia de transmitir conteúdos, superar perspectivas biologizantes e despertar para práticas de acolhimento e resistência, sem perder de vista as contingências do ambiente escolar e o currículo, mas abrindo frestas para novos diálogos e novas formas de pensar.

6. REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt> Acesso em: 15 mar. 2024.

BOLÍVAR, Antonio Botia; DOMINGO, Jesús Segovia. **La investigación (auto)biográfica en educación**. Barcelona: Octaedro, 2019.

BOLÍVAR, Antonio Botia; DOMINGO, Jesús Segovia; FERNÁNDEZ, Manuel Cruz. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralia, 2001.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 32/2015** – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://progestao.ana.gov.br/progestao-1/certificacao/certificacoes-2013-a-2018/2014/resultado-preliminar/nota_tecnica_32_2015_coapp_certificacao_go.pdf Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 21 abr. 2025.

BRITO, John Jamerson da Silva; ZAPAROLI, Witembergue Gomes. Narrativas (auto)biográficas de docentes LGBTIA+: currículos e trajetórias educativas em gêneros e sexualidades. **Revista Humanidades & Educação**, Imperatriz, v. 5, n. 9, p. 12-25, 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseducacao/article/view/23216> Acesso em: 12 ago. 2025.

CANO, Marina Tedeschi. **Gênero e sexualidade**: vivências e concepções de jovens universitários/as de cursos de Psicologia da cidade de São Paulo. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpm/?lang=pt> Acesso em: 29 mar. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acesso em: 12 abr. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras fazer indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 238-250.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fonseca, 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL,

George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MELO, Susy Kelly Azevedo de. **Narrativas de professoras da Educação Infantil sobre gêneros e sexualidades em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA**. 2025. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências de Imperatriz, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2017.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/7719> Acesso em: 28 abr. 2021.

MOURA, Jónata Ferreira de. As potencialidades da abordagem (auto)biográfica e os desafios em sua validação teórico-metodológica. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú, v. 9, n. 2, p. 01-25, 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/20821> Acesso em: 4 jan. 2025.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A Entrevista Narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em: 28 jul. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000100093&script=sci_abstract Acesso em: 8 nov. 2025.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-588, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/smr98Jk4VyMbx5d5GBPsy5G/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 maio 2025.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Abertas as inscrições ao curso de extensão em Gênero e Sexualidade na Escola**. São Luís, 19 abr. 2017. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=49558> Acesso em: 21 abr. 2025.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685> Acesso em: 29 mar. 2025.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 21 abr. 2025.

Submissão: 04/02/2026

Aceito: 26/03/2026

ⁱ Trataremos com maiores detalhes sobre esse termo na seção acerca das perspectivas teóricas sobre narrativas, gêneros e sexualidades em pesquisas em educação.

ⁱⁱ Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, sob o Parecer nº 7.116.222.

ⁱⁱⁱ Em substituição ao termo “formação inicial”, usamos o termo “formação acadêmica” para nos referir à etapa formativa que aconteceu no interior das instituições de Ensino Superior, uma vez que a profissão docente é sui generis, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu várias horas com a figura do professor durante o seu percurso escolar. A partir disso, usamos o termo “formação inicial” para nos referir à etapa da formação que aconteceu no interior das instituições escolares quando as professoras eram crianças, adolescentes e jovens. Defendemos o uso do termo “formação permanente” em substituição ao termo “formação continuada”, porque acreditamos que a concepção de formação docente é intrínseca à noção de educação permanente de Freire (1997, p. 20): “A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”. Ou seja, formação permanente é proveniente do conceito da condição de inacabamento do ser humano e da consciência desse inacabamento, por meio do movimento permanente de ser mais, profissionalizando-se em serviço, em cursos, seminários ou congressos por iniciativa própria ou institucionalizada. Com isso, a formação permanente estende-se por toda a vida e, em razão disso, torna-se crucial em uma profissão que lida com a transmissão e a internalização de saberes e com a formação humana.

^{iv} São questões que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens. As questões imanescentes originam-se durante a narração do entrevistado.