

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E EDUCAÇÃO PARA AS SEXUALIDADES: QUESTÕES PERTINENTES À DOCÊNCIA

Autor (1) Reginaldo Peixoto; Co-autor (1) Márcio de Oliveira; Co-autor (2) Eliane Rose Maio

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná / Mackenzie - [regi.peixoto77@gmail.com](mailto:regi.peixoto77@gmail.com)

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná / UEM - [marcio.1808@hotmail.com](mailto:marcio.1808@hotmail.com)

UEM - Universidade Estadual de Maringá - [elianerosemaio@yahoo.com.br](mailto:elianerosemaio@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de discutir a formação de professores/as no Brasil, a inclusão da diversidade cultural nos espaços escolares e algumas questões acerca da educação para as sexualidades. Para isso, por meio de uma pesquisa bibliográfica, apresentamos algumas considerações acerca das políticas de formação de professores/as no país, assim como as influências de algumas agências internacionais a partir das décadas de 1980 e 1990, discutimos o direito à educação e a presença da diversidade cultural/multicultura na escola constituída como para todos/as a partir da LDBEN 9394/96 e apresentamos a docência como um espaço de formação e reflexão, que inclusive pode ser admitida como complementação de aprendizagens para o trabalho pedagógico em educação para as sexualidades. Por último, ressaltamos a importância da formação continuada ao longo da carreira docente e a valorização da diversidade, cultural e sexual nos espaços educativos brasileiros.

**Palavras-chave:** Educação; formação de professores/as; diversidade; sexualidades.

### INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta tem o intuito de discutir algumas políticas públicas educacionais e, dentre elas, a formação de professores/as, em função da valorização das diferenças culturais e sexuais, mais especificamente a partir das décadas de 1980 e 1990, quando algumas Reformas foram realizadas, com o objetivo de incluir todos os sujeitos nos espaços das escolas de educação básica. Por meio da pesquisa bibliográfica, discutiremos a formação de professores/as, os discursos acerca da multiculturalidade e sua valorização e, ainda, a aprendizagem de temáticas que muitas vezes os/as docentes precisam compreender, encaminhar discussões e/ou ensinar, mas não possuem fundamentação, como no caso da educação para as sexualidades, já provada em diversos estudos como de Braga (2012), ser uma necessidade e um desafio da educação escolar. Para cumprir o objetivo, dividimos o trabalho em três seções: na primeira discutiremos as políticas de formação de professores/as e as influências de algumas agências internacionais como ONU, UNESCO e Unicef, as quais indicam a inclusão e a valorização dos diferentes sujeitos como uma forma de vencer o preconceito e alinhar as oportunidades sociais por meio da educação escolar; na segunda seção

buscaremos observar as mudanças que ocorreram no campo da formação de professores/as, para que estes/as pudessem não só lidar com as diferentes manifestações - dentre elas as das sexualidades, mas também promover uma formação escolar que desenvolva a todos/as e; na terceira seção apresentaremos as lacunas da formação inicial de professores/as e a escola como um locus de complementação de aprendizagens do conhecimento docente e da cultura que permeia as instituições escolares, de modo que as temáticas não constantes no currículo de formação inicial como a educação para as sexualidades possam e devam ser aprendidas pelos/as docentes, em função da promoção de conhecimentos e respeito às diferenças. Por fim, pretendemos demonstrar que a aprendizagem da docência não se finaliza em cada etapa da formação – é para sempre, porque as mudanças sociais também se refletem nos espaços da escola e, em detrimento disso, as práticas se modificam e os currículos também, exigindo da docência, o conhecimento do novo, das relações diversas e das expressões humanas que não se restringem aos papéis instituídos, numa concepção de sociedade heterossexual, patriarcal e repressora. Metodologia O método utilizado para a realização desse

### **Formação de professores/as no Brasil: desafios e políticas públicas**

As políticas educacionais brasileiras, principalmente na últimas décadas, ou mais especificamente a partir das décadas de 1980 e 1990, foram se delineando de forma a democratizar a educação, melhorar a qualidade do ensino e formar profissionais para a docência, tanto de nível inicial, quanto de forma continuada, garantindo a todos/as os/as educadores/as, uma melhor compreensão do trabalho pedagógico, das relações sociais e do conhecimento dos conteúdos do currículo escolar (BRASIL, 2001).

Ao cumprir exigências que advêm de agências internacionais como UNESCO, ONU, Banco Mundial, Unicef, que desde a década de 1980 têm se apresentado como defensoras de uma maior inclusão nos campos sociais e de melhores níveis educacionais, principalmente em países em desenvolvimento, além de financiar políticas e programas sociais e educacionais, tais agências analisam a progressão da educação e, inclusive, monitora a qualidade por meio de avaliações.

Na perspectiva de Chossudovsky (1999), citado por Casagrande *et al.*, (2014, p. 498), os países parceiros dessas agências já elencadas anteriormente devem obedecer as condicionalidades para aquisição de empréstimos.

Considerando as discussões apresentadas tanto por Chossudovsky (1999), como por Casagrande *et al.* (2014), no Brasil, em cumprimento desses acordos, várias reformas foram iniciadas, das quais podemos ressaltar a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, a Reforma da Educação Nacional por meio da LDBEN 9394/96 e, posteriormente, uma sucessão de políticas no campo da Educação como o Plano Nacional de Educação I Lei nº 10172/2001, o Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o Plano Nacional de Educação II Lei nº 13005/2014 e a Resolução CNE nº 2/2015 que 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.

Nos parece que a formação de professores/as no Brasil, dada a sua trajetória histórica – o que não pretendemos trazer para a discussão deste texto – tem sido discutida no âmbito das políticas nacionais, como uma necessidade, tanto que vários documentos a têm defendido seja de forma inicial e/ou continuada. Isso porque, a educação inicial, segundo Formosinho (2009), não dá conta de todas as necessidades que o/a docente irá encontrar no campo da atuação.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores/as (BRASIL, 2001), a escola brasileira, na atualidade, é uma instituição pensada para todos/as e, quando inclui os diferentes sujeitos, precisa, inclusive, aprender a lidar com as diferentes manifestações, às quais Candau (2008) admite como multicultural, portanto, a necessidade da formação continuada de professores/as, tem dentre outras, a finalidade de compreender, principalmente, as novas relações sociais que se dão com a chegada de todos/as na escola.

Quando analisa as décadas de 1980 e 1990 e a atuação do neoliberalismo no campo educacional, Maués (2003, p. 93) observa que “é esse o contexto que propicia uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social”. A educação também como um campo de atuação, deve responder a tais mudanças, inclusive com novas metodologias de barateamento da formação docente, mais investimentos e uma série de outros fatores que vão corroborar para melhorar os níveis de qualidade, inclusive a criação de um discurso de valorização da multicultural (CANDAU, 2008).

Já Rego e Mello (2010) traçam um panorama da situação mais específica da formação de professores/as na América Latina, ainda que não discordem de Maués (2002), as autoras defendem que as políticas educacionais propostas em forma de reformas, seja no Brasil ou outros países

vinculados à ONU, tendem a considerar o campo educacional e formação escolar como uma das poucas possibilidades de construir uma nova sociedade, de forma a elevar tais países a níveis econômicos e produtivos, o que seria então, ao nosso ver, uma resposta ao neoliberalismo.

Ao que defende Rego e Mello (2002), os/as professores/as possuem uma grande responsabilidade acerca da formação da nova sociedade que se espera construir a partir das décadas de 1980 e 1990, mas que no campo do discurso político há uma intencionalidade de formar para as novas demandas escolares e valorização do trabalho docente. Talvez as autoras estejam se referindo a planos de carreira e valorização salarial, que mais tarde encontramos evidenciados em legislações como o Plano Nacional de Educação II.

As mudanças que ocorreram no cenário cultural e político internacional e no Brasil, não são específicas de processos econômicos ou industriais. Elas ocorreram no panorama cultural, portanto, a educação não pode estar isolada. Por isso mesmo Maués (2003, p. 94) ilustra que

as reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

É diante das constatações da autora que queremos admitir que a escola como um campo de trabalho e, o/a professor/a como trabalhador/a, também foi arrolado/a pelo processo de mudança, de modo a (re)significar a prática pedagógica, os conteúdos escolares e as relações humanas no espaço da escola para todos/as. Assim, é por meio da formação, seja ela inicial ou continuada que são apostadas as mudanças, a inclusão, a convivência com o novo e a construção do novo sujeito social – na e pela escola.

Em decorrência das políticas de mudanças sociais, apostou-se no/a ‘novo/a’ professor/a que, além de dominar os conhecimentos de suas áreas de formação, pudesse reconhecer e construir outros – aqueles pertinentes para o convívio com as diferenças, conforme passamos a discutir nas próximas seções.

## **Formação de professores/a e docência: um novo olhar acerca da multiculturalidade**

Como já discutido na seção anterior, a escola de hoje – contemporânea, já há algumas décadas vem passando por uma série de mudanças motivadas pelas reformas iniciadas na década de 1980 com a Constituição Federal de 1988 e mais pontualmente, com as legislações educacionais como LDBEN 9394/96 e Planos Nacionais de Educação I e II, à partir da década de 1990.

Todas essas mudanças se traduziram na democratização da escola brasileira, que em meio a uma reconstrução social – posta pelo sistema neoliberal – buscou valorizar os diferentes sujeitos, os diferentes modos de ser, suas culturas, crenças, sexualidades etc.

A educação e os/as professores/as, enquanto agentes de construção dos sujeitos sociais, também foram chamados/as para participar dessas ações, que não são somente educativas, mas que veem na escola um espaço de transformação, de construção do respeito e de valorização da multiculturalidade, num viés que passa pela aprendizagem.

Embora o nosso objetivo neste texto não seja discutir a formação inicial, precisamos evidenciar que, apesar dos avanços nesse campo, ela ainda é vista por diversos/as autores/as, como Gatti e Barreto (2009), como uma área de bastante deficiência e fragilidades, uma vez que o tempo de duração dos cursos e seus currículos, principalmente, não dialogam com as necessidades do campo de atuação – a escola.

A escola como já constatada nas políticas apresentadas inicialmente, é um espaço múltiplo, que preconiza o convívio da diversidade, uma vez que em detrimento das novas frentes tanto econômicas, como mercadológicas e sociais é pensada para todos/as, e no entanto, deve se conscientizar que as diferenças não podem ser motivos de segregação, uma vez que elas se entrelaçam com as igualdades, no sentido dos direitos humanos, universais e sociais.

Quando admite a formação de professores/as como a construção do conhecimento para perceber o que a multiculturalidade no espaço da escola significa, defendemos a formação, assim como defendem Canen e Xavier (2011, p. 642), quando relatam que a

[...] formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania.

Nos parece que admitir a multiculturalidade nos espaços escolares é aprender a valorizar, a conviver e a respeitar. Na perspectiva de Alonso (1999, p. 13) reconhecer as diferenças na escola é “transformar o ensino, mudar a escola, conseguir que os professores mudem a sua maneira de



trabalhar com os alunos [...]”, ou seja não se trata apenas de receber os/as ‘diferentes’ na sala de aula, mas reconstruir o olhar humano e pedagógico no dia a dia da docência.

Para Alonso (1999), o trabalho pedagógico é permeado por uma série de questões: a convivência, a formação que devemos dar para os/as alunos/as de acordo com a suas expectativas, o conteúdo específico da nossa área de formação e, principalmente, as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula, as quais, não conseguimos resolver por conta da frágil formação que recebemos, portanto, o trabalho docente não é algo fácil ou que possa ser exercido por qualquer leigo.

Essa escola a qual percebemos como espaço aberto aos diferentes diálogos, também é observada por Imbernón (2011, p. 12) como construída por meio da renovação, até porque,

essa necessária renovação e esta nova forma de educar requerem uma redefinição da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

Esse/a profissional da educação – diferente, que trata Imbernón (2011) no excerto, pode ser compreendido por um/a docente que saiba conviver e que respeite a diversidade, uma vez que não se trata mais de adequar apenas os conteúdos escolares para atender às necessidades intelectuais, como no discurso da inclusão de deficientes, mas ir além, adequar os conteúdos escolares às diferentes vivências: religiões, sexualidades, classes sociais etc.

Não se trata de negar o ensino dos conteúdos pertinentes às matrizes curriculares e às especificidades de cada disciplina que as compõem, mas sim de tratar de temáticas que estão implícitas no campo sociocultural e que permite compreender os saberes de suas vivências, suas formas de ser, pensar, amar e conviver. Trata-se em tese, de respeitar as diferenças, para que elas sejam traduzidas em igualdades de direitos educacionais e sociais.

A formação de professores/as, é antes de tudo, uma metodologia que deve ser buscada em todas as esferas do ensino, quanto em níveis: formação inicial, formação continuada, grupos de estudos, debates e/ou conversas com os/as colegas de trabalho, leituras, pesquisas etc., considerando que nem todos os assuntos que são passíveis da salas de aula, estão nos currículos, principalmente no campo da formação inicial.

A esse respeito, Alonso (1999, p. 15) concorda que o/a professor/a

[...] precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade

nesse processo. A par disso, o professor terá de se colocar em uma posição de pesquisador que busca compreender e analisar os fenômenos que observa, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele se faz e possíveis encaminhamentos, como também soluções para as dificuldades constatadas.

Isso significa que as respostas que não temos quando nos deparamos com alguma dificuldade em sala de aula, podem ser encontradas por meio dos estudos que realizamos, por meio das pesquisas que fazemos, considerando que muitos temas que surgem hoje, não fizeram parte do currículo da nossa formação inicial, como a sexualidade por exemplo, temática essa, que passamos a discutir na próxima seção.

### **Educação para as sexualidades: questões pertinentes à docência**

A escola ao longo da sua história tem sido pensada como espaço que ensina, por meio do conhecimento científico, principalmente, porque, de acordo com as afirmações de Young (2007), apenas essa instituição possui o conhecimento poderoso. Esse conhecimento de que trata o autor, não se baseia em preceitos religiosos, em ideologias, ou muito menos em tradições familiares. É o conhecimento que produzido no campo da ciência, que possui investigação empírica, portanto ele não pode ser manipulado.

Ao tratarmos da educação para a sexualidade no espaço das escolas brasileiras, não podemos ocultar a nossa história pois ela nos serve de reflexão para pensar qual o modelos que, ao longo dos tempos foi se evidenciando, conforme discorre Martins, (2009, p. 96), ao defender que

a ideia de uma educação sexual nas escolas se insere, a princípio, no modelo pedagógico higienista que foi formulado no final do século XIX, cujo objetivo era modelar comportamentos, extrair confissões de sexualidades desviantes, inculcar modelos adequados, localizar, prevenir e restringir as perversões sexuais.

Parece-nos que, conforme defende a autora, a educação sexual tratada nos espaços das escolas, há séculos, é utilizada para educar corpos, punir as diferenças vistas como desviantes das normas padrões (a heterossexualidade) e para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e, talvez, combater gravidez na adolescência.

Nessa mesma reflexão, Martins (2009, p. 96) segue constatando que

esta ideia de que o sexo deve ser educado nas escolas a partir de modelos naturalizados e normalizados esbarra em vários problemas [...] é prescritivo, informativo, centrado na figura do(a) professor(a) ou do(a) especialista que sabe, que ensina, enquanto os(as) adolescentes devem ouvir, aprender, se informar

passivamente, ou seja, o sexo e a sexualidade continuam presos numa relação pedagógica não dialógica.

Nas constatações apresentadas no excerto, as discussões que se fazem sobre as sexualidades nas escolas, nos parece ainda serem as mesmas que educam os corpos para agirem de acordo com suas genéticas, ou seja, a educação sexual de hoje segue os preceitos de outrora e, se baseia em formação genética/biológica, sem considerar as questões afetivas, emocionais, culturais, históricas e psicológicas de cada sujeito.

Se homens e mulheres possuem corpos educados às suas questões genéticas, então como a escola poderia reconhecer os diferentes sujeitos da diversidade sexual? Segregá-los? Admiti-los? Ou simplesmente reconhecê-los?

A questão nos parece bastante polêmica, uma vez que ao mesmo tempo que a escola se apresenta na contemporaneidade como um espaço da multiculturalidade, é também o espaço de ideologias que ainda estão firmadas em uma cultura machista, heteronormativa e religiosa. Para desconstruir o que está posto é necessário percorrer um longo caminho – já iniciado, mas que ainda não vislumbramos seu término.

De acordo com Silva (2014, p. 73),

a escola, como outras instâncias sociais, atormentada por esses “novos tempos”, se depara com sexualidades sem corpo, espetacularizadas. Onde estaria o corpo organizado, disciplinado? Este encontra-se em via de desaparecimento, senão desaparecido. A escola e a família, instituições sociais mais próximas, responsabilizadas pela educação e formação das crianças, parece não ter acompanhado o processo de desaparecimento do corpo e da sexualidade.

Ao que afirma a autora, nos parece que a escola atual ainda tem percebido a concepção de corpo como aquela que era apresentada há séculos, ou seja, não percebeu as novas possibilidades que permitem corpo, gênero e sexualidades não estarem mais trancafiados dentro das mesmas caixinhas, ou seja, já não pode mais ser concebido o gênero somente pelo caráter biológico e genético, e tampouco as sexualidades que na atualidade possuem infinitas expressões.

Quando defende o papel da escola atual, tanto Youg (2007), quanto Braga (2012), a consideram como um espaço de transmissão de um ensino sistematizado e científico. Para Braga (2012), alguns saberes como aqueles ligados às sexualidades são trabalhados com maior dificuldade – talvez porque há que desconstruir velhos olhares, ou porque muitos/as docentes não estão preparados/as para assumir esse debate.



Ribeiro (1990), assim como Braga (2012) e Peixoto (2013), observam que a escola como espaço de discussão de várias temáticas, também deveria ser um dos campos mais propícios para se desenvolver projetos sobre sexualidades, visto que seu dia a dia está impregnado dessas manifestações. Braga (2002), citada por Braga (2012), observa que tal trabalho é importante, mas não é o que a mesma tem visto acontecer no campo prático.

A falta de discussões/debates acerca das sexualidades no campo da educação escolar, talvez não se faz presente, por questões de lacunas existentes na formação dos/as professores/as que, ao não compreenderem as manifestações presentes na escola que hoje abriga todos os sujeitos, continuam vendo as questões pertinentes à educação sexual, como aquelas já admitidas neste trabalho, no viés saúde, do corpo e da biologia/genética – mas, no entanto, isso não quer dizer que não possa haver uma nova compreensão.

Se consideramos que a formação inicial exige reflexões que se completam dentro e fora da docência e, ao concordarmos com Mizukami (2013) quando admite ser a escola um espaço propício para formar professores/as, podemos considerar que esta instituição também seja um espaço de formação, inclusive de educação para a sexualidade.

Assim, em respeito ao que admite Alonso (1999), também defendemos que por meio da formação continuada, os/as professores/as possam desenvolver outras compreensões acerca do que já trazem de suas formações anteriores e, em respeito à diversidade e às muitas manifestações das sexualidades, a temática possa ser conversada, debatida e entendida nos espaços escolares, mas sempre pelo caminho da ciência, da pesquisa e do respeito ao/à outro/a.

Para Alonso (1999), assim como para Mizukami (2013), a escola é um espaço privilegiado de aprendizagens, principalmente daqueles temas que não estão evidenciados nos currículos dos cursos de formação inicial. Portanto, aprendemos no dia a dia, nas dificuldades que encontramos, nos conteúdos que precisamos ministrar, mas que não temos o conhecimento e nas relações que desenvolvemos com os/as nossos/as alunos/as e com os demais sujeitos da educação.

A docência não é algo que está pronto e acabado, ela é aprendida nas licenciaturas e no dia a dia, por toda a vida (MIZUKAMI, 2013). A educação para as sexualidades, assim como todos os outros tantos assuntos que dispõem o currículo escolar não pode estar vinculada somente ao conhecimento teórico, mas sim às vivências, pois é o que de fato, faz sentido, principalmente para o/a educando/a – aquele/a que aprende.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos este trabalho com a finalidade de discutir a formação de professores/as e a educação para as sexualidades nos espaços da educação básica e, para isso encontramos a necessidade de apresentar as políticas públicas como uma possibilidade de promover legislação educacional que garanta a escola como direito.

Ao buscarmos algumas reflexões históricas nas décadas de 1980 e 1990, percebemos que as Reformas Educacionais que ocorreram no Brasil e sucederam uma série de legislações como os Planos Nacionais de Educação I e II, assim como diretrizes nacionais para a formação de professores, advém de proposições de agências internacionais, que na ocasião, admitiam a educação como sendo um espaço de transformação de uma sociedade que necessitava ser construída.

Não obstante, a formação de professores/as também se consagra com essas indicações, uma vez que, nos períodos de reformas – décadas de 1980 e 1990 – para incluir os diferentes sujeitos, seria necessário compreender as diferenças existentes entre suas culturas, suas religiões, suas expressões de sexualidades etc.

Dessa forma, discutimos a escola como uma espaço que é de direito e de todos/as, portanto o respeito e a valorização da multiculturalidade nos pareceu imprescindível para harmonizar a convivência. Assim, o debate ascendido acerca da figura do/a professor/a, aqueceram também as políticas de formação, principalmente aquelas que complementam a inicial, uma vez que observamos que os cursos de licenciatura apesar de habilitar docentes, não dão conta de ensinar todo o conhecimento necessário para a docência.

Ao defendermos a educação para as sexualidades como apresentada ainda de forma tradicional, buscamos refletir como que os/as docentes podem renovar seus conhecimentos e promover discussões acerca de novas concepções – àquelas voltadas para a educação do corpo como social –, ou seja, educar numa perspectiva de sexualidades que vai além do sexo biológico/genético, mas que respeite as vivências, as expressões, os sentimentos e o jeito de ser da diversidade sexual.

Por fim, defendemos que a aprendizagem da docência se dá também na docência, portanto é possível aprender o novo e trabalhar numa perspectiva do conhecimento que se renova a cada dia, valorizando, inclusive, as manifestações das diferentes sexualidades.

## **REFERÊNCIAS**

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: Ana Gracinda Queluz (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 9-18.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à educação. In: Elma Julia Gonçalves de Carvalho (Org.). **Educação e diversidade cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

BRASIL. PLANALTO. **Lei 10172/2001**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 02 jun 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p. 45-56.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural**: ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. P. 641-661

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Rorato Sagrillo. **O banco mundial e as políticas de formação docente no Brasil**. Revista Educação Temática Digital. Campinas, SP v.16 n.3 set./dez. 2014. p.494-512.

FORMOSINHO, João. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: João Formosinho (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto – Portugal: Porto, 2009. p. 93-118

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Ana Paula V. Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. In: Paraná/SEED. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. P91-98.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003. p. 89-117.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: Bernadete Angelina Gatti et al (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

PEIXOTO, Reginaldo. **Bullying e homofobia na escola**: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do Ensino Médio. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Eliane Rose Maio, Maringá, 2013.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf>. Acesso em 16 jun 2017.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Entremeando Corpos, sexualidades, gêneros e educação escolar. In: Anderson Ferrari et al (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014. p. 59-78.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 1287 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em 15 jun 2017.