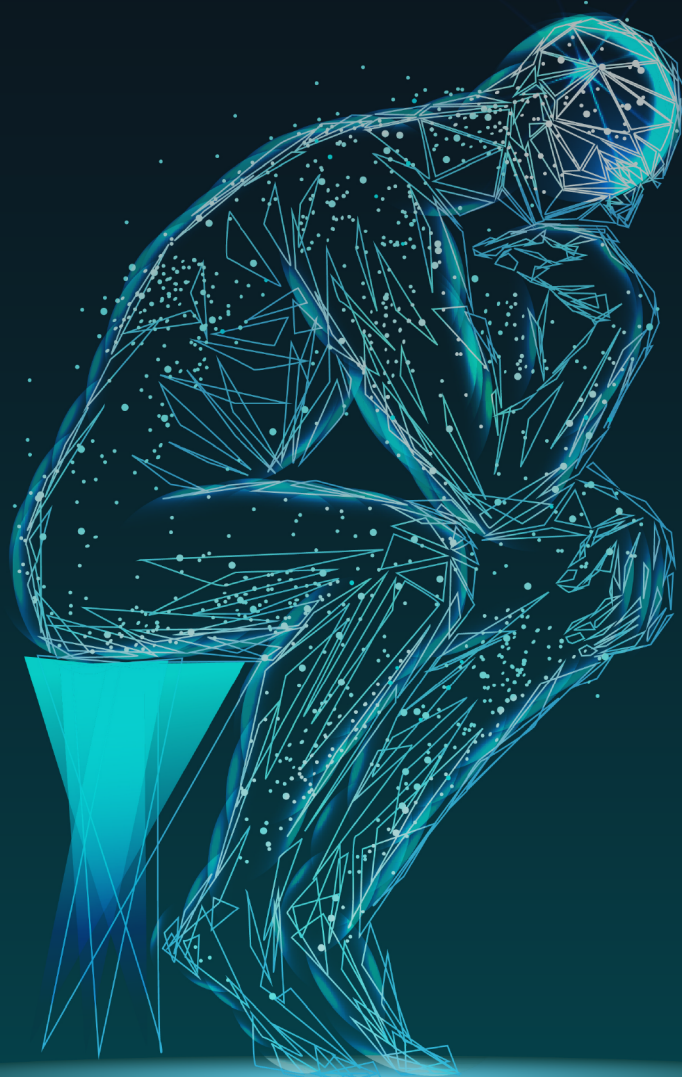


DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

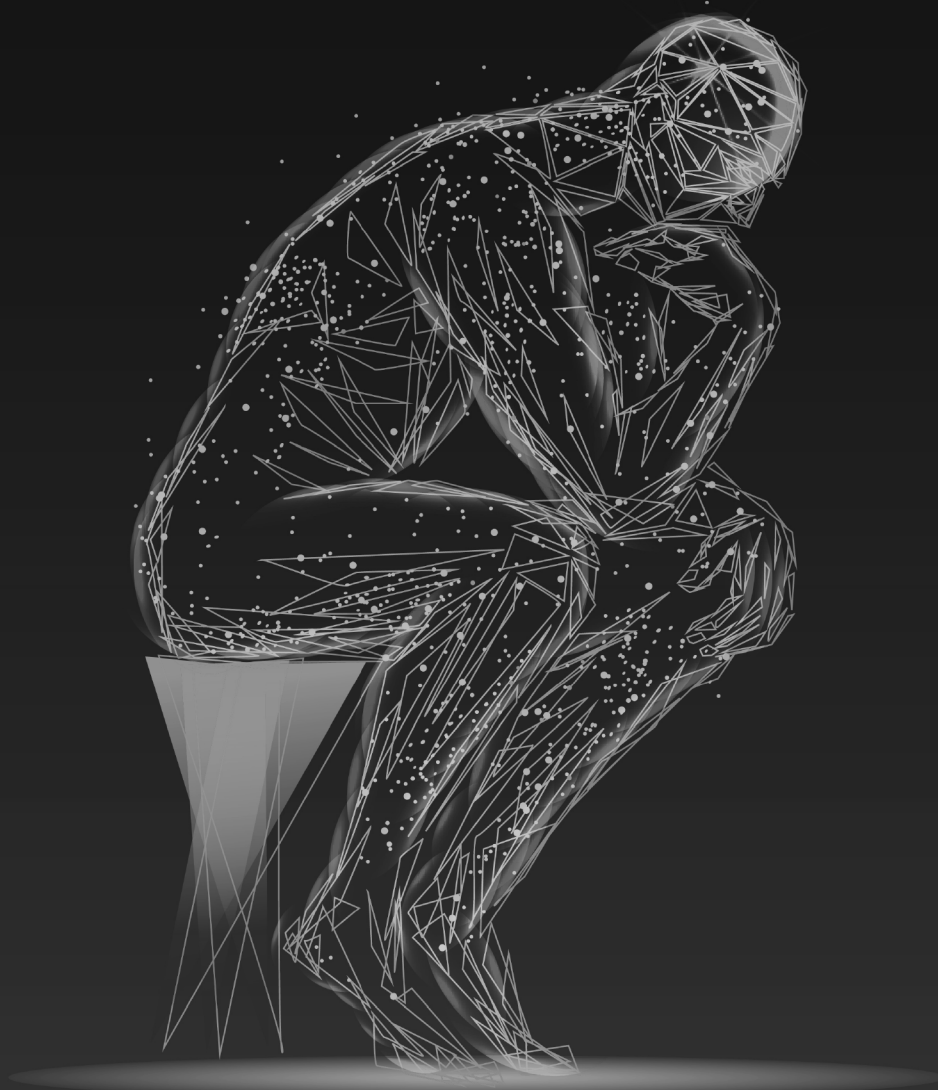
V
O
L
II



Ivan Amaro
• • •
(Organizador)

DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

V
O
L
II



Ivan Amaro
• • •
(Organizador)

2020 by Editora Artemis

Copyright © Editora Artemis

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte: Bruna Bejarano

Diagramação: Helber Pagani de Souza

Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Lara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) ([eDOC BRASIL](#), Belo Horizonte/MG)

Discussões interdisciplinares no campo da formação docente
[recurso eletrônico] : vol. II / Organizador Ivan Amaro. – Curitiba,
PR: Artemis, 2020.
88 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-04-0

DOI 10.37572/EdArt_040120620

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Amaro, Ivan.

CDD 371.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Vivemos tempos de incerteza, tempos imprevisíveis, tempos de profundas mudanças! O mundo não será o mesmo após a pandemia da COVID-19! Nós não seremos os/as mesmos/as! Serão mudanças bruscas na forma como nos relacionamos, na forma como o mundo do trabalho, na forma como vamos (re) aprender e (re) ensinar. O atual contexto exige de nós formas novas pensarmos o mundo, de reinventarmos nossas relações, de recriarmos nossos modos de comportamentos, de ressignificarmos nossas formas de expressão e de nos movimentarmos pelos diversos *temposespaços*¹ sociais e culturais.

No campo da Educação, não será diferente. As tecnologias assumem maior papel como instrumentos de mediação nos processos de *ensinagem*², além da complexidade e da diversidade de temas que surgem para nos debruçarmos na produção de novos conhecimentos. Examinar como a educação vai operar nas novas configurações das dinâmicas sociais, culturais e econômicas será um trabalho árduo para estudiosos e estudiosas de diversas áreas. A formação docente também não ficará incólume. Sofrerá abalos em suas estruturas, em seus princípios, em suas metodologias, em suas dinâmicas. Durante muito tempo, nós, educadores e educadoras, nos debruçamos sobre o “como” crianças, adolescentes e adultos aprendem. Agora, precisamos aprofundar na questão do “como professores e professoras ensinam e aprendem”. A formação é imprescindível para o enfrentamento de novos desafios, novos saberes, novas formas de ensinar e aprender.

Este livro conta com reflexões que contribuirão para repensarmos a forma como docentes aprenderão e ensinarão daqui para frente e como os programas e cursos de formação deverão ressignificar suas estruturas, suas finalidades, seus métodos, suas epistemologias. Dessa forma, reunimos textos de pesquisadores e pesquisadoras que têm em seus currículos a prática docente como experiência fundamental. São professores e professoras das redes de educação básica e das universidades públicas comprometidos com uma formação democrática e solidamente ancorada em científicas e empíricas.

Apresentamos temáticas diversas em diálogo e que reafirmam nosso compromisso com uma formação de sólido embasamento teórico, de articulação estreita entre teoria e prática, de valorização do trabalho docente e de uma educação de qualidade para todos e todas. Os temas seguintes fazem parte desta coletânea:

1 Utilizamos os termos aglutinados em conformidade com muitos teóricos que defendem a indissociabilidade entre aparentes extremos contraditórios. Compreendemos que os dois conceitos estão interligados e são interdependentes.

2 Seguindo a mesma lógica da nota anterior, compreendemos que os processos de ensino e aprendizagem não estão alocados em extremos, mas articulados entre si, conforme afirmava Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”

políticas de formação docente para a diversidade (gênero, sexualidade, comunidades tradicionais), a organização do trabalho docente e a coordenação pedagógica como centrais na formação continuada de professores/as, alfabetização e letramento na formação inicial docente, metodologias e materiais didáticos no ensino de disciplinas do currículo de ensino fundamental, práticas de ensino de Física no Ensino Médio.

Enfim, convidamos você para refletir conosco os novos tempos na formação docente, pensando em estratégias inovadoras, inventivas e criativas para o enfrentamento da realidade imprevisível que se coloca para nós.

IVAN AMARO

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIVERSIDADES

CAPÍTULO 1	1
GÊNEROS, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORXS NO SÉCULO XXI: ENTRE APAGAMENTOS, PRÁTICAS E ENFRENTAMENTOS	
Ivan Amaro	
DOI 10.37572/EdArt_0401206201	
CAPÍTULO 2	16
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Thiago Gonçalves Ferreira do Nascimento	
DOI 10.37572/EdArt_0401206202	
CAPÍTULO 3	30
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Graciely Garcia Soares	
Eveline de Oliveira Spagna	
DOI 10.37572/EdArt_0401206203	
CAPÍTULO 4	34
LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA VEREDA FECUNDA NO CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO	
Rosely Maria Morais de Lima Frazão	
DOI 10.37572/EdArt_0401206204	
CAPÍTULO 5	39
PRÁTICAS CRIATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	
Jannaina Calixto de Lima	
Isabel Cristina Dose L. Almeida	
Vitor Gomes	
DOI 10.37572/EdArt_0401206205	
CAPÍTULO 6	43
RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESTRATÉGIAS USADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PICOS-PI	
Sergio Bitencourt Araújo Barros	
Kaylon Rodrigues Luz	
Francisco de Assis Araújo Barros	
DOI 10.37572/EdArt_0401206206	
CAPÍTULO 7	54
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS DESVIOS DE ALUNOS INICIANTES: UMA PROPOSTA BASEADA EM CORPORA DE APRENDIZES	
Luana Aparecida Nazzi Laranja	
Luciano Franco da Silva	
DOI 10.37572/EdArt_0401206207	

CAPÍTULO 8	67
ELETRODINÂMICA: EXPERIMENTOS E SIMULAÇÕES PARA O ENSINO DE CIRCUITOS ELÉTRICOS	
Antonio Edenilton Leite da Silva	
Isaiane Rocha Bezerra	
Marcos Antônio Vieira da Silva	
Heleonardo Dantas de Melo	
DOI 10.37572/EdArt_0401206208	
CAPÍTULO 9	74
EDUCAÇÃO E COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PAPEL DA ESCOLA PARA REAIS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS	
Ariany Cavalcante Lobo	
DOI 10.37572/EdArt_0401206209	
SOBRE O ORGANIZADOR	86
ÍNDICE REMISSIVO	87

GÊNEROS, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORXS NO SÉCULO XXI: ENTRE APAGAMENTOS, PRÁTICAS E ENFRENTAMENTOS

Data de submissão: 11/05/2020

Data de aceite: 15/05/2020

Ivan Amaro

UERJ

ivanamaro.uerj@gmail.com

Coordenador do NuDES/UERJ/CNPq

<http://lattes.cnpq.br/5227626565074890>

RESUMO: Este texto tem o objetivo de, no processo de redefinição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em fins da década de 1990, analisar dos processos subsequentes, a partir dos anos 2000 que envolveram a normatização da formação docente no Brasil. Historicamente, as pesquisas sobre formação de professores têm se debruçado sobre a atuação do profissional da educação; das especificidades e da natureza do trabalho docente; dos conhecimentos e habilidades necessários à atuação da professora e do professor; das relações entre qualificação e desqualificação; das condições de trabalho; da atuação política, cultural e social das educadoras e educadores e, mais recentemente, sobre as identidades docentes e as especificidades de gênero. O foco de nossas análises foram os seguintes pareceres do Conselho Nacional de Educação: Parecer CNE/CP nº 9/2001, Parecer

CNE/CP nº 5/2005 e o Parecer nº 2/2015. Como achados, identificamos que os avanços acontecem em paralelo com ações de formação desencadeadas pelo MEC a partir do ano de 2004. O último parecer amplia o enfoque nas temáticas de gênero, indicando um avanço significativo nas possibilidades da formação docente se ancorar em princípios e elementos necessários ao reconhecimento das diferenças e de enfrentamentos contra preconceitos, discriminações e violências diversas.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, diferenças, gênero, sexualidade

GENRES, SEXUALITIES AND TEACHER
EDUCATION IN THE 21ST CENTURY:
BETWEEN ERASURES, PRACTICES AND
CONFRONTATIONS

ABSTRACT: This text aims to, in the process of redefining the Curricular Guidelines for Teacher Education at the end of the 1990s, analyze the subsequent processes, from the 2000s that involved the standardization of teacher training in Brazil. Historically, research on teacher education has focused on the performance of education professionals; the specificities and nature of teaching work; the knowledge and skills

necessary for the performance of the teacher and the teacher; the relationship between qualification and disqualification; working conditions; of the political, cultural and social activities of educators and educators and, more recently, on teaching identities and gender specificities. The focus of our analyses were the following opinions of the National Council of Education: Opinion CNE/CP No. 9/2001, Opinion CNE/CP No. 5/2005 and Opinion No. 2/2015. As findings, we identified quo advances happen in parallel with training actions triggered by mec from 2004. The last opinion broadens the focus on gender themes, indicating a significant advance in the possibilities of teacher education to be anchored in principles and elements necessary to recognize differences and confrontations against prejudices, discriminations and various violence.

KEYWORDS: teacher education, differences, gender, sexuality

1 . CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Desde os anos 1970, de forma mais sistemática e frequente, conforme apontam Candau (1982), Feldens (1983, 1984), Lüdke (1994), Brzezinski (2006), André (2006, 2007, 2009), as pesquisas sobre formação de professores e professoras têm sido objeto de abordagens diversas, com preocupações múltiplas, com diferentes referenciais teóricos e com resultados relevantes. A formação docente, em seu espectro investigativo, tem focalizado preocupações acerca do campo de atuação do profissional da educação; das especificidades e da natureza do trabalho docente; dos conhecimentos e habilidades necessários à atuação da professora e do professor; das relações entre qualificação e desqualificação; das condições de trabalho; da atuação política, cultural e social das educadoras e educadores e, mais recentemente, sobre as identidades docentes e as especificidades de gênero.

Para tanto, Diniz-Pereira (2000), no estudo que realizou sobre os principais achados dessas pesquisas, sistematizou esta temporalidade em três períodos e eixos temáticos, a partir da produção acadêmica acerca da formação de professores e professoras no Brasil:

- 1) Década de 1970: foco no treinamento docente e na formação técnica;
- 2) Década de 1980: foco na visão formativo do educador;
- 3) Década de 1990: atenção voltada para formação do professor-pesquisador.

Os discursos prescritivos de formação docente sofreram duras críticas nas produções acadêmicas e houve uma mudança na questão central das investigações que passaram a centralizar-se mais no modo como nos tornamos professoras e professores (DINIZ-PEREIRA, 2013). Dessa forma, as preocupações com a multiplicidade identitária da docência passaram a ganhar maior espaço nas investigações do campo.

André (2006, 2007) apontou que novas temáticas, metodologias e referenciais

teóricos passaram a ocupar o espaço, tais como identidade, profissionalização/proletarização, história de vida, método (auto) biográfico, memória, questões de gênero, relações de poder, relações étnico-raciais. Brzezinski (2014), na pesquisa realizada sobre a formação de professores, período 2003-2010, reforça esta ideia de que tais temáticas surgem como “emergentes” nas produções de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação.

Segundo Louro (2014, p. 93), “a escola é atravessada pelos gêneros” tendo em vista que é um espaço eminentemente ocupado pela atuação de mulheres. Há, historicamente, discursos que circulam dando conta de atributos ditos femininos como norteadores do trabalho pedagógico – cuidado, bondade, docilidade, meiguice – e essenciais para a constituição do “ser professora”, indicando um ideal de feminilidade e de ser mulher essencializado. Por outro lado, afirma a autora, outros discursos indicam que a escola é masculina ao lidar, fundamentalmente, com o conhecimento que foi produzido historicamente pelos homens. O currículo é masculino! Ainda que a escola seja ocupada majoritariamente pelas mulheres, elas são responsáveis por lidarem com conhecimentos eminentemente construídos pela ótica masculina “porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação ‘científicos’ válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 2014, p. 93).

O trabalho docente se torna uma ocupação majoritariamente feminina em fins do século XIX e início do XX. Importante ressaltar que, apesar de amplas investigações sobre a feminização do magistério que indicam a saída de homens em busca de melhores colocações e salários no mercado de trabalho, a inserção da mulher no magistério não aconteceu naturalmente. As relações econômicas e políticas tiveram grande importância no processo de feminização da profissão. As reivindicações femininas, que buscavam seus direitos ao exigirem o acesso a instrução e a oportunidade de trabalho remunerado também foram fundamentais para que ocupassem esse lugar no mundo do trabalho. A luta por direitos também produziu uma abertura para a chegada das mulheres no magistério.

Paraíso (1997), ao e que, ainda hoje, nos suscita diversas questões: como as relações de gênero se apresentaram no campo da formação de professoras e professores nas últimas décadas, alcançando as últimas décadas do século XX e os quase 20 anos deste século? Para além das pesquisas consolidadas e de extrema relevância sobre a feminização do magistério, que outros aspectos relativos aos conceitos de gênero vêm sendo focalizados na formação docente? Há uma universalização da concepção de “feminino” ou há movimentos de deslocamento sobre esta noção? Se há deslocamentos, de que natureza? De que forma os pressupostos legais vêm tratando as questões de gênero no contexto da formação

de professoras e professores, seja nos cursos de Pedagogia, seja nos demais cursos de licenciatura? Como estão sendo inseridas as discussões sobre as mudanças identitárias e reivindicações de movimentos sociais feministas, lésbicos, gays, transexuais na formação docente inicial e em serviço?

Para além da compreensão de que o campo da formação de professores tem produzido amplos e relevantes conhecimentos sobre, principalmente, a feminização do magistério, temos procurado, em nossas pesquisas nos associar a outras pesquisadoras e pesquisadores no sentido de aprofundar as questões de gênero que desconstrua as universalidades que envolvem as feminilidades e masculinidades docentes. Compreender formação inicial e a continuada (em serviço) de professorxs – a partir daqui, utilizaremos esta forma como uma ruptura com a norma padrão da língua que binariza os sujeitos - na perspectiva de problematizar as questões de gênero, focalizando os apagamentos produzidos, as práticas realizadas e os enfrentamentos que se colocam no atual contexto de ataque aos direitos democráticos e da emergência de movimentos conservadores é objetivo central deste trabalho.

Neste texto, nosso recorte se dá a partir do início do século XXI, especificamente, no processo de redefinição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em fins da década de 1990, dos processos subsequentes no início dos anos 2000 até na atualidade. Como parte de pesquisa que tem sido desenvolvida desde 2017, com apoio da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro), temos refletido sobre os silenciamentos das questões de gênero nos seguintes marcos legais: Parecer CNE/CP nº 9/2001, Parecer CNE/CP nº 5/2005 e o Parecer nº 2/2015.

Para finalizar, indicamos os desafios que ainda temos em relação à formação docente para enfrentarmos as complexas questões de gênero que se colocam, não só na escola, mas também, no interior das práticas sociais cotidianas. Como procedimento, realizamos, inicialmente, uma análise documental buscando identificar as referências colocadas sobre gênero. Inicialmente, fizemos um levantamento sobre a incidência do termo “gênero” nos pareceres.

2 . O SILENCIAMENTOS DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO NOS MARCOS LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

A profissão docente remonta aos contextos de surgimento de outras funções profissionais desde os séculos XVII e XVIII (COSTA, 1995). As concepções de formação docente encontram-se em disputa, de forma mais pontual, desde a década de 1970. Em nossa trajetória, já contamos com um acúmulo de pesquisas e pesquisadoras/es que vem, sistematicamente, tratando da formação de professoras/es como temática relevante e central (BRZEZINSKI, 1996; PIMENTA, 1996; LIBÂNEO,

1998; SCHEIBE e AGUIAR, 1999; VEIGA, 1999). Freitas (2002) realiza um balanço relativo à formação docente desde a década de 1970, apresentando uma visão panorâmica no Brasil. Segundo a autora, os anos 1980 representaram, no bojo das lutas pela democratização do país, uma ruptura com os desígnios tecnicistas, tão presentes no período anterior.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p. 139)

Nos anos 1990, a educação e a formação docente assumem importância estratégica na efetivação de reformas educativas pautadas nos princípios de eficiência e eficácia, adjetivos presentes nos interesses neoliberais amplamente defendidos pelas políticas implementadas, principalmente, a partir de 1995, quando teve início o Governo Fernando Henrique Cardoso. Ainda conforme a autora,

no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (FREITAS, 2002, p. 142)

Neste sentido, para que o país se alinhasse às políticas de ajustes às necessidades do capital, houve, em fins dos anos 1990, um vertiginoso aumento de cursos de formação de professores de qualidade duvidosa, principalmente localizados em instituições privadas de ensino superior. A expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais ocorreu desde 1999 com o intuito de atender à lógica prescrita pelos diversos organismos financiadores internacionais. As instituições privadas ofertavam uma formação com caráter técnico instrumental, sustentada em competências determinadas para a solução de problemas da prática. O Parecer CNE/CES nº 970/99 dava forma para a constituição dos institutos superiores de educação e buscava retirar das faculdades de educação a formação de professores para a educação básica, em especial, retirava do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

A pesquisa intitulada “Estatísticas dos Professores no Brasil” (BRASIL, 2004), produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep/MEC), a partir de dados do Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD/IBGE), aponta que o Brasil tem mais de 2,6 milhões de professores na Educação Básica e Superior. Nesta pesquisa, a seção 5 trata dos indicadores de Remuneração, Gênero e Formação Continuada. Para efeito deste texto, nos interessam os dados acerca da categoria “gênero”.

As informações foram obtidas a partir do Saeb de 2001. Segundo os dados da pesquisa, a distribuição dos professores por gênero varia bastante segundo a disciplina e a série. Como a pesquisa situa-se a partir dos questionários respondidos pelos/as professores/as a partir da aplicação de provas de Matemática e Língua Portuguesa para as 4as e 8as séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, os dados desconsideram que nos anos iniciais não há professores específicos dessas disciplinas. Os anos iniciais do ensino fundamental contam com professoras formadas em cursos normais, em nível de 2º grau, em Cursos Normais Superiores e em Cursos de Pedagogia. A formação específica só é exigida para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os dados, no entanto, não deixam dúvidas de que ampla maioria de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental são mulheres. Nos anos iniciais, 90% de docentes são mulheres. Conforme aumenta o nível, o número de mulheres vai reduzindo. Na 8ª série, são 87,6% de professoras de Língua Portuguesa e 56,3% de professoras de Matemática. No ensino médio, são 73,5% de professoras de Língua Portuguesa e 45,3% de professoras de matemática. Nestes casos, percebe-se uma concentração masculina no componente de Matemática e uma maioria de professores no Ensino Médio.

A presença das mulheres na docência não é novidade e este dado, por si só, já deveria ser relevante nas políticas públicas educacionais, na valorização do magistério, nas condições de trabalho docente. Conforme os dados da Sinopse do Professor da Educação Básica (BRASIL, 2010), elas representam 81,5% do total, no país. Elas apenas não são maioria na educação profissional. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as mulheres representam mais de 90% do quadro profissional. O Brasil tem quase 2 milhões de docentes, dos quais 1,6 milhão são do sexo feminino. Estes dados relevantes quando analisamos as regulamentações relativas à formação de professorxs. Para Louro (2014), alguns dirão que a escola é feminina, outros dirão que ela é masculina. Enquanto campo de atuação, de organização do espaço, das ações historicamente inseridas no âmbito da escola, ela é feminina pois é “marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (p. 92). Por outro lado, ao nos depararmos com a produção do conhecimento, a escola é privilegiadamente um espaço de construção curricular masculino. Louro (2014) considera difícil compreender qual é a percepção mais adequada, pois ambas as argumentações apontam noções possíveis e reconhecidas facilmente em nossos

cotidianos escolares. Para ela, o que fica evidente é que “a escola é atravessada pelos gêneros”, sendo “impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.” (p. 93).

Assim, nosso primeiro movimento de pesquisa foi analisar os principais documentos que normatizam a formação docente no Brasil a partir do ano 2000 para identificar de que modo tratam da temática de gênero. No primeiro documento analisado, o Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001, que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, apresenta-se um contexto de inúmeros desafios educacionais para implementar uma educação democrática e de formação para a cidadania. Há, ainda, inúmeros problemas relativos à qualidade de educação pública e, dentre esses, a formação docente desponta com importante protagonismo. Dentre essas dificuldades, “destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (BRASIL, 2001, p. 4). O documento aponta as seguintes capacidades ainda necessárias à formação de professorxs: capacidade de orientar e mediar as aprendizagens dos alunos; de comprometimento com o sucesso da aprendizagem dos alunos; de lidar com a diversidade entre os alunos; de incentivar o enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; de elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; de utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e de trabalhar coletivamente.

O documento, de modo geral, sustenta a formação de docentes no desenvolvimento de competências e nas aprendizagens dos alunos. Parece voltado para o desenvolvimento de capacidade cognitivas, distanciando-se de discussões articuladas com os âmbitos social e cultural. A formação docente proposta se ancora em objetivos tácitos de regulação da profissão docente, delineando um perfil técnico pautado em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos docentes. O Parecer deixa bastante explícita a intenção de retirada da formação de professores da ambiência universitária, fortalecendo-a no ambiente dos institutos superiores de educação, o que pressupõe o não investimento em formação para a pesquisa e, portanto, não investimento na produção de conhecimento sobre diversas temáticas presentes no cotidiano das escolas, entre as quais indicamos as problemáticas relativas às questões de gênero e sexualidade.

De modo geral, em cada parecer foi feita uma leitura preliminar buscando apreender os principais aspectos dos textos. Num segundo momento, a leitura foi detida para compreender de que forma os termos acerca de gênero e sexualidade aparecem. Ao procedermos uma leitura preliminar do Parecer CNE/CP nº 1/2001, os

vocábulos gênero, sexualidade, identidade de gênero ou sexual, orientação sexual não aparecem. O eixo central do documento situa-se nas “competências” como nucleares da formação docente e como instrumento de avaliação dos sistemas educativos, toma a necessidade do domínio dos conteúdos a serem ensinados e das metodologias para que as aprendizagens aconteçam. Conforme o documento, a noção de competência se sustenta na ideia de que docentes precisam saber mobilizar conhecimento para transformá-los em ação (BRASIL, 2001, p. 29).

No entanto, o documento parece não dar conta da diversidade de vivências que se colocam nos cotidianos escolares, do tamanho do território nacional e das diversas histórias de formação de nossos estados e da própria diversidade cultural inerente à humanidade. Isto implica afirmar que as competências para lidar com conteúdos são insuficientes para dar conta das dimensões complexas dos diversos cotidianos vividos nas diversas redes escolares. Um desses aspectos envolve as questões de violência a que estão submetidos determinadas unidades e comunidades. Como formar uma professora/professor para lidar com as realidades diversas, sejam elas sociais, econômicas e culturais? Como ensinar uma criança a ler, escrever, fazer contas, se o pai bate diariamente na mãe? Como fazer uma criança aprender os diversos conteúdos prescritos nos currículos se ela é abusada cotidianamente dentro de suas próprias casas? Como é possível fazer uma criança aprender se é cotidianamente alvo de homofobia, de bullying, de preconceitos, de discriminações se não se conforma em comportamentos padrões dentro da heteronormatividade?

O documento, ao silenciar estas e outras temáticas, não contribui para a formação de professorxs comprometidxs com o combate à homofobia, à LGBTfobia, ao machismo e às violências diversas a que estão reféns muitos de nossxs alunxs. O contexto social e político mais amplo também não é apontado como referencial na formação docente, esvaziando o sentido de formação de professorxs pesquisadorxs. A ausência de referências às temáticas indica o descompromisso da formação de professorxs envolvidxs com uma perspectiva de mundo mais justo, mais solidário e menos violento.

No Parecer CNE/CP nº 5/2005, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, encontramos duas referências. A primeira, relaciona-se à perspectiva do perfil do licenciado em Pedagogia que deve “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (p. 8). No conjunto de normas do CNE, esta é a primeira vez que algum documento faz menção ao termo “gênero”.

A segunda referência relaciona-se à organização curricular do curso de Pedagogia que deve contemplar uma formação, tanto inicial quanto continuada, orientadas, dentre outros aspectos, para a “educação das relações de gênero” (p.

10). No entanto, na proposta de Resolução, a referência que prevalece é apenas a de natureza do perfil da/o Pedagoga/o, descartando-se a inserção nas orientações curriculares dos cursos de Pedagogia, o que representa o apagamento da temática nas matrizes curriculares de diversos cursos de Pedagogia no país. O Parecer indica uma tentativa de avanço em relação ao Parecer CNE/CP nº 1/2001, no entanto, ao propor a Resolução, apaga as orientações para que o currículo dê conta de aprofundar conhecimento sobre gênero e sexualidade.

Importante assinalar que em 2003, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, de incumbência das Secretarias de Educação a Distância e de Educação Básica do MEC, em parceria com os IFES, os Estados e os Municípios. Esta rede visava institucionalizar a assistência das demandas por formação continuada. O enfoque dessa Rede era a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em 2004, como resultado da pressão exercida pelos movimentos sociais, que buscavam maior protagonismo nas políticas educacionais, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que articulou políticas relacionadas às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, articulava também programas de educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos. Esta secretaria tinha como uma das tarefas o enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação brasileiros e o reconhecimento das discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram silenciados nas políticas educacionais, inclusive, como estamos percebendo, na formação docente.

Dentro dessa Secretaria, foram desenvolvidos alguns programas voltados às demandas diversas: Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas (2004), que financiava projetos de educação indígena, bem como material pedagógico e formação professores; Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (2005), apoiando projetos de IES públicas vinculadas às comunidades indígenas voltados para a formação superior e a permanência de docentes indígenas na graduação; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (2005), cujo foco era a ampliação e o acesso das pessoas negras ao ensino superior; Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (2005), que visava à qualificação de profissionais da Educação para a temática de orientação sexual e de identidade de gênero; e Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual (2005-2006), que destinava a formação de professores para os temas de gênero, orientação sexual e diversidade étnico-racial. Tais programas influenciaram de forma bastante positiva as perspectivas de formação docente para um contexto de

reconhecimento e respeito às diferenças. Em 2011, a Secretaria teve o acréscimo do eixo “Inclusão”, se transformando, assim, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No início de 2019, com o início de um governo de claros traços conservadores, o MEC extinguiu a SECADI.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015, que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*, em conformidade com os contextos mais complexos e com as diversas demandas dos movimentos sociais, aponta para um começo de reconhecimento da diversidade que compõe o espectro cultural e social brasileiro. No documento, são encontradas nove referências ao termo “gênero”, apontando um avanço considerável em relação aos documentos anteriores.

Na parte introdutória do relatório, há uma fundamentação a partir de diversos movimentos que contribuíram para repensar a formação de professores, tais como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, o redimensionamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Superior), a instituição do Sistema UAB, dentre outros. Além disso, aponta a criação de diversos programas e planos destinados à formação docente (PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Prodocência - Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros. O documento informa, ainda, que tais iniciativas se deram no sentido de articular-se com políticas de inclusão e estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade que foram aprovadas na CONEB 2008 (Conferência Nacional de Educação Básica) e reafirmadas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010 e CONAE 2014).

Este parecer aponta avanços, principalmente, ao ressaltar que as políticas educacionais voltadas, especialmente para a Educação Básica, se colocam numa perspectiva explicitada de respeito à diversidade, aos direitos humanos e à inclusão. O documento defende que a educação básica é “direito universal, espaço de construção identitária dos sujeitos, respeitando e valorizando as diferenças, onde liberdade e pluralidade tornam-se exigências do projeto formativo e educacional” (BRASIL, 2015, p. 9). Ao reconhecer e valorizar as diferenças, visibilizar as discussões que envolvem raça, gênero e sexualidades

[...] o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, **sexual, de gênero e identidade de gênero**, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 9)

Dessa forma, as referências aos termos gênero, sexualidade, identidade de gênero emergem com força relevante para a formação de docentes que sejam capazes de enfrentar assuntos contemporâneos e tão presentes no cotidiano das pessoas. As demais referências são encontradas no documento, desdobrando os aspectos relativos à formação docente, focalizando os princípios que devem orientar a Base Comum Nacional da Formação de Profissionais do Magistério, a melhoria da formação de profissionais do magistério e as aptidões a serem evidenciadas pelos egressos da formação.

No tópico relativo à Base Comum Nacional, dentre outros elementos, a formação precisa estar articulada entre as instituições de educação superior e de educação básica, contemplando: *“questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”* (BRASIL, 2015, p. 24).

Em relação à melhoria da formação de profissionais do magistério, o parecer indica que é necessário que se garanta uma base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada. Assim, compreende

a concepção de educação como processo emancipatório, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão para que se possa conduzir o(a) egresso(a): (...)

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de **gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 24-25)

Os pressupostos indicados de formação buscam garantir, ainda, que os/as egressos/as dos cursos de formação inicial em nível superior deverão estar aptos/as a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, **de gênero, sexuais** e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de **diversidade sexual**, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 27)

O parecer indica que na perspectiva da formação de professorxs, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), em articulação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência com vistas ao enfoque na diversidade.

Por fim, o documento menciona que no processo formativo, deve-se garantir relação entre teoria e prática, fornecendo subsídios para o desenvolvimento dos

conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da docência. Assim, os cursos de formação deverão garantir

nos currículos e conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 30)

Importante salientar que este parecer avança na possibilidade de apontar para uma formação docente mais ampla e direcionada, também, para o reconhecimento e respeito às diferenças relativas às questões étnico-raciais, religiosas, sexuais e de gênero.

3 . CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORXS QUE RESPEITE À DIVERSIDADE

Neste texto, inicialmente, apresentamos um breve cenário de pesquisas sobre formação de professores que, historicamente, focalizavam os assuntos relativos à profissionalização, às relações teórica e prática, ao campo de atuação, às especificações e natureza do trabalho docente, aos conhecimentos e habilidades necessários à atuação docente, às relações entre qualificação e desqualificação, às condições de trabalho, à atuação política, cultural e social das educadoras e educadores. Mais recentemente é que as pesquisas sobre formação docente vêm tratando das identidades docentes e das especificidades de gênero.

Assim, um dos objetivos deste texto foi de apontar como as temáticas de gênero e sexualidades ainda são emergentes e como permaneceram invisibilizadas, silenciadas e lacunares, principalmente, na legislação sobre a formação inicial de professoras. A análise dos Pareceres CNE/CP nº 9/2001, Parecer CNE/CP nº 5/2005 e o Parecer nº 2/2015 permitiu identificar de que forma os termos relacionados às temáticas de gênero e sexualidade foram tratados e focalizados na legislação atinente à formação docente.

O nosso cotidiano tem sido agravado pelo contexto de embates, tensões, disputas e conflitos que cercam os direitos de indígenas, quilombolas, negros e negras, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros. Temos acompanhado, especificamente, as disputas de narrativas que envolvem as questões de gênero e de diversidade sexual no espaço escolar. Os movimentos políticos, religiosos e conservadores vêm intensificando sua ofensiva contrária à inserção dessas temáticas no âmbito do currículo escolar e das práticas pedagógicas desde o início da década de 2000, e têm compactuado, sistematicamente, com as

reformas de ampla caça aos direitos daqueles/ daquelas que não se encaixam no padrão da heterossexualidade estrutural.

Para nós, a pesquisa implica em posicionamentos epistêmicos, políticos e socialmente referenciados, não se descolando das realidades que nos envolvem e nos afetam. As vidas que nos importam não são “rascunhos de vida”, não são descartáveis. As vidas que nos importam são, sim, extremamente passíveis de luto e de luta. O cotidiano escolar é *espaçotempo* de construir a luta contra o ódio, contra o preconceito, contra a discriminação, contra a violência.

O campo da educação e, especificamente, o da formação de professorxs, tem sido terreno bastante disputado, principalmente, por forças conservadoras que buscam ocupar o espaço para disseminar suas visões de mundo, de ser humano. Nesta arena, duas narrativas ganham destaque: uma que trata da ampliação de espaços para a discussão de gênero, em todas as suas manifestações, no interior das escolas, no combate às violências, aos preconceitos e às discriminações, e outra que sustenta sua contrariedade na defesa da moral, da família e dos “bons costumes”.

Neste sentido, percebe-se que o Parecer CNE/CP 2, de 2015, aponta possibilidades importantes no campo da formação docente apontando, de forma bastante fundamentada, princípios e elementos necessários ao reconhecimento das diferenças. Entendemos que há avanços consideráveis no sentido de visibilizar tais temáticas com a finalidade de enfrentamentos contra preconceitos, discriminações e violências diversas.

As ofensivas conservadoras buscam, sob o manto de defesa da família, manter a “escola no armário” e “amordaçar professores e professoras”. No entanto, compreendemos que o campo das políticas públicas educacionais é também *espaçotempo* de disputas e, portanto, de paradoxos em seus processos de implementação e que, portanto, não são simplesmente determinativas dos fazeres cotidianos escolares. Logo, identificamos que “há também brechas para implementar ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência em relação às diversas manifestações de gênero e de orientação sexual.” (AMARO, 2017, p. 142).

REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 24, p. 139-159, 2017.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

_____. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Conselho Pleno (CP) nº 2 de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015.

_____. Parecer Conselho Pleno (CP) nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Brasília – DF, 2005.

_____. Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF, 2001.

_____. Parecer Câmara de Educação Superior (CES) nº 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, Brasília-DF, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse do Professor da Educação Básica, Brasil – DF, 2010.

_____. Estatísticas dos professores no Brasil / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2. ed. – Brasília: Inep, 2004.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2014.

_____. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2006.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, Papyrus, 1996.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

COSTA, Marisa V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. DINIZ-PEREIRA, J. E. **O Plano Nacional de Educação e as questões sobre a valorização e formação do profissional da educação**. Interfaces da Educação, v. 4, p. 78-91, 2013.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

_____. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**., Campinas, vol. 23, n. 80, , p. 136-167, setembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas. **Série Cadernos CRUB**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio 1994.

PARAÍSO, Marlucy A. Compreendendo a seleção dos conteúdos num curso de formação docente. **Educação em Revista**, UFMG-Impresso, Belo Horizonte, v. 20-25, n. 25, p. 86-98, 1997.

PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

SCHEIBE, Leda. AGUIAR, Maria Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão**. Educação & Sociedade, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

VEIGA, Ilma P. de A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN AMARO Pós-Doutor em Educação (UFF) Doutor em Educação (UNICAMP). Mestre em Educação (UnB). Professor Associado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/ UERJ). Atuou por 21 anos na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF). Possui larga experiência profissional e de pesquisa na formação docente, na organização do trabalho pedagógico, na gestão escolar, nas políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas na sala de aula. Atualmente, dedica-se a pesquisas na área de gênero, sexualidade e educação, orientando dissertações de mestrado, teses de doutorado e coordenando o Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NuDES), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 9, 10, 20, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 85

C

Comunidades tradicionais 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85

Contação de histórias 39, 40, 41

Coordenação pedagógica 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 46

Corpora de aprendizes 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 64, 65, 66

D

Disciplina de ciências 43, 46

diversidade 7, 8, 9, 10, 11, 12, 76, 80, 81, 82, 85

E

eletrodinâmica 67, 68, 69, 70

ensino-aprendizagem 51, 62, 65, 67, 68, 69, 71, 72

ensino de Física 67, 69, 73

Ensino e aprendizagem de línguas 54

experimentação 67, 69, 73

F

Fenomenologia 39, 40, 41, 42

Formação continuada 6, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 52, 82

formação docente 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 30, 65, 86

G

Gestão Escolar 30, 31, 46, 86

I

Infância 34, 41

L

Letramento literário 34, 35, 36, 38

Linguística de corpus 54, 65, 66

M

Materiais didáticos 43, 54, 55

O

Organização do trabalho pedagógico 16, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 86

P

Prática dos professores 43

práticas pedagógicas 12, 86



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**