

CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM SAÚDE – PPGESa MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE – MePESa

RITA CELIANE ALVES FEITOSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

JUAZEIRO DO NORTE – CE

2025

RITA CELIANE ALVES FEITOSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres.

JUAZEIRO DO NORTE – CE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
UNILEÃO - Centro Universitário
Sistema de Bibliotecas Acadêmicas - BIA
Ficha catalográfica elaborada pelo BIA/UNILEÃO, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F311f FEITOSA, RITA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE. / RITA FEITOSA - Juazeiro do Norte, 2025.
172 f. : il. color.

Orientação: Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2025.

1. ensino em saúde. 2. ensino superior. 3. formação docente. 4. gênero e sexualidade. I. Torres, Cicero Magerbio Gomes, Orient. II. Título.

CDD 610.7

RITA CELIANE ALVES FEITOSA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Dissertação aprovada no dia ____ de _____ de 2025.

Prof. Dr. Cicero Magérbio Gomes Torres
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. Francisco Francinete Leite Junior
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO)

Profa. Francisca Laudeci Martins Souza
Universidade Regional do Cariri (URCA)

JUAZEIRO DO NORTE – CE

2025

Dedico esse trabalho ao meu filho, Bento Alves Feitosa, luz presente no meu caminho, e aos meus filhos que hoje são anjinhos, ETERNAMENTE vivos no meu coração. Que esta conquista seja também de vocês.

AGRADECIMENTOS

Infinitamente, agradeço a Deus; sem ele nada teria concretizado na minha vida. Um sonho que depois de dez anos, enfim, se consolida.

Quero agradecer também ao meu orientador Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres pela confiança, paciência e empenho durante todo o processo de escrita científica. Agradeço a minha amiga Gracione Batista, ajudando e orientando.

Agradeço imensamente a você, meu filho, Bento Alves Feitosa, que permaneceu comigo quando menos imaginei que estaria escrevendo estas palavras com você vivo; mais uma vez, agradeço a Deus!

Por fim, gratidão a mim mesma, por ter tomado as rédeas, renunciado alguns momentos e, principalmente, não ter desistido.

“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente” (Chico Ceola).

RESUMO

A formação continuada de professores(as) tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas que elegem a construção das experiências docentes ao longo da trajetória pessoal, profissional e acadêmica, tornando-se objeto de estudo. O termo formação insere-se como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento docente em seu trabalho pedagógico, colaborando para a construção da identidade de um(a) professor(a) crítico(a), reflexivo(a) e autônomo(a). A importância da formação continuada se destaca pela perspectiva de oportunizar a aquisição de novos conhecimentos, dentre os quais, destacamos as questões de gênero e sexualidade. A importância dessa temática para o contexto educacional e científico garante um trabalho formativo, educativo, inclusivo e responsável, ao tempo que demonstra a intenção de desconstruir paradigmas heteronormativos ao buscar a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a formação continuada docente no Ensino Superior em relação às questões de gênero e sexualidade. A metodologia adotada se fundamenta na pesquisa etnográfica, de natureza quali quantitativa e exploratória. Como instrumento de coleta dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram analisados por meio da Análise do Discurso de Michel Pêcheux (1969) e Orlandi (1999). Participaram da pesquisa 16 docentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Letras e Matemática. Os resultados revelam que os(as) docentes do Campus Avançado de Campos Sales (URCA), local de realização da pesquisa não têm recebido diretamente, enquanto projeto de desenvolvimento profissional, formação continuada sobre a temática. Os docentes reconhecem a importância dessas temáticas, mas relatam a ausência de suporte institucional nos *campi* avançados. A discussão sobre a formação continuada de professores(as) do Ensino Superior no âmbito das questões de gênero e sexualidade e suas implicações para o desenvolvimento de práticas educativas se faz importante à medida que buscamos superar as concepções tradicionais heteronormativas, compreendendo saberes intrínsecos à atividade docente, assim como o papel que os(as) professores(as) desempenham no contexto de suas práticas, ao assumir sua função social. Concluímos, portanto, que a formação continuada voltada para as questões de gênero e sexualidade é fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino superior. Ela não só potencializa o desenvolvimento profissional dos docentes como também é indispensável para a promoção de uma educação que valorize a diversidade, respeite as diferenças e contribua para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: ensino em saúde; ensino superior; formação docente; gênero e sexualidade.

ABSTRACT

Continuing education for teachers has occupied a prominent place in research that focuses on the construction of teaching experiences throughout the personal, professional and academic trajectory, becoming an object of study. The term education is inserted as an element of professional development and teacher growth in their pedagogical work, contributing to the construction of the identity of a critical, reflective and autonomous teacher. The importance of continuing education is highlighted by the perspective of providing the opportunity to acquire new knowledge, among which we highlight the issues of gender and sexuality. The importance of this theme for the educational and scientific context guarantees formative, educational, inclusive and responsible work, while demonstrating the intention to deconstruct heteronormative paradigms by seeking to transform pedagogical practices. In this sense, the present work has as its general objective to analyze continuing education for teachers in Higher Education in relation to issues of gender and sexuality. The methodology adopted is based on ethnographic research, of a qualitative and exploratory nature. The semi-structured interview was used as the data collection instrument. The collected data were analyzed through the Discourse Analysis of Michel Pêcheux (1969) and Orlandi (1999). Sixteen professors from undergraduate courses in Biological Sciences, Literature and Mathematics participated in the research. The results reveal that the professors of the Campos Sales Advanced Campus (URCA), where the research was conducted, have not received direct, as a professional development project, continuing education on the subject. The professors recognize the importance of these topics, but report the lack of institutional support in the advanced campuses. The discussion on the continuing education of higher education teachers in the context of gender and sexuality issues and their implications for the development of educational practices becomes important as we seek to overcome traditional heteronormative conceptions, understanding knowledge intrinsic to teaching activity, as well as the role that teachers play in the context of their practices, when assuming their social function. We conclude, therefore, that continuing education focused on gender and sexuality issues is fundamental for the improvement of pedagogical practices in higher education. It not only enhances the professional development of teachers but is also indispensable for the promotion of an education that values diversity, respects differences and contributes to the formation of a more just and inclusive society.

Keywords: health education; higher education; teacher education; gender and sexuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Geolocalização da capital do estado, da URCA <i>campus</i> Crato e o <i>Campus</i> Avançado de Campos Sales - CE	53
Figura 2 – Capa do produto educacional	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Organização das categorias exploradas na análise de dados	56
Quadro 2 –	Entendimento de formação continuada	67
Quadro 3 –	Como tem ocorrido a formação continuada	70
Quadro 4 –	Temas das formações continuadas	73
Quadro 5 –	Definições de gênero e sexualidade	75
Quadro 6 –	Financiamento da formação continuada	79
Quadro 7 –	Conteúdo da disciplina	82
Quadro 8 –	Manejo da instituição com os temas	85
Quadro 9 –	Resultados das formações continuadas	88
Quadro 10 –	Discussão do tema no currículo	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NFD	Núcleo de Formação Docente
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RVES	Rede de Valorização da Educação Superior
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SPA	Serviços de Psicologia Aplicada
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR ...	23
3	GÊNERO E SEXUALIDADE: ANÁLISES CONCEITUAIS	38
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	53
4.1	TIPO DE PESQUISA/ESTUDO	53
4.2	CAMPO SOCIAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	54
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
4.4	PROCEDIMENTO(S) E INSTRUMENTO(S) PARA COLETA DE DADO	57
4.5	ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	58
4.6	ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA	60
5	ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	62
5.1	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	63
5.2	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO A PARTIR DAS FALAS DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
5.2.1	Contexto Social e Institucional	95
5.2.2	Condições Históricas e Ideológicas	97
5.2.3	Posição do(a) participante	99
5.3	FORMAÇÕES DISCURSIVAS	101
5.3.1	Discurso sobre Formação Continuada	101
5.3.2	Discurso sobre Gênero e Sexualidade	104
5.4	INTERDISCURSIVIDADE	106
5.4.1	Silêncios e Ausências	109
5.5	IDEOLOGIA E PODER	112
5.5.1	Resistência e Crítica	114
5.6	CONTRADIÇÕES E CONFLITOS	117
5.6.1	Contradições Internas no Discurso	117
5.6.2	Conflito entre Formação Individual e Institucional	119
5.7	FORMAS-SUJEITO	122
5.7.1	Construção do Sujeito Docente	122
5.7.2	Sujeito e Ideologia	124
5.8	FORMAÇÃO CONTINUADA	126
5.8.1	Formações Discursivas e Ideologia	128

5. 8. 2	Condições de Produção e Interdiscursividade	131
5. 8. 3	Silêncios, Ausências e Resistências	134
5. 8. 4	Construção do Sujeito Docente	137
5. 8. 5	A Luta pela Hegemonia Discursiva	139
5. 9	ANÁLISE ABRANGENTE	141
6	PRODUTO EDUCACIONAL	144
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE A – Declaração de anuência da instituição co-participante	166
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	167
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Pós-esclarecido	169
	APÊNDICE D – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz	170
	APÊNDICE E – Roteiro da entrevista semiestruturada	171

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas que elegem o ensino e a aprendizagem como objeto de estudo. Essa expressão abrange tanto a formação básica inicial quanto a formação continuada e insere-se como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento docente em seu trabalho pedagógico, colaborando para melhorar a construção da identidade de um professor(a) crítico(a), reflexivo(a) e autônomo(a).

O processo de formação implica a construção de conhecimentos relacionados aos diferentes contextos: culturais, sociais, históricos, educacionais e profissionais. Assim, formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza, mas se trata de um desenvolvimento permanente, interdisciplinar e coletivo, que busca o preparo de várias competências que vão além dos limites da sala de aula e refletem a complexidade da formação docente (Imbernón, 2010). Como apontam Leitinho e Dias (2015), a formação inicial desempenha um papel essencial ao preparar os futuros profissionais para o ingresso na profissão, enquanto a formação continuada apresenta-se como um processo indispensável à evolução formativa dos(as) professores(as) ao longo de suas trajetórias profissionais.

Conforme Brasil (2023), a formação inicial e a continuada (complementar ou qualificação profissional) são organizadas para preparar a vida produtiva e social, promovendo a inserção e a reinserção no mercado de trabalho. Nesse viés, a formação inicial do(a) professor(a) é o alicerce docente e a formação continuada é a sustentação que o(a) permite estar em constante atualização e aprendizado.

No Ensino Superior, especificamente, a formação continuada, apresenta-se como uma preocupação histórica, ancorada na pseudo ideia de que lecionar neste nível de ensino não exige uma formação continuada ou ainda que inexistem diretrizes sobre esse tipo de formação. Como destaca Freire (2005), a formação docente é uma prática permanente e essencial para a construção de uma educação crítica e transformadora, que valoriza a complexidade e a relevância desse processo no Ensino Superior.

Nesse contexto, embora as instituições de ensino superior compreendam a importância do investimento na educação de qualidade, na maioria das vezes, fica a cargo do próprio professor(a) a incumbência de buscar sua formação continuada. Essa situação torna-se ainda mais crítica quando se trata de docentes com formação em bacharelado, pois, em geral, durante sua formação inicial, não tiveram acesso a disciplinas com uma base pedagógica sólida (Leitinho; Dias, 2015). Nesse sentido, além das lacunas pedagógicas gerais enfrentadas pelos docentes, a formação continuada deve considerar a urgência de abordar temáticas que refletem

a complexidade da sociedade contemporânea. Entre essas, destacamos as questões de gênero e sexualidade, que, apesar de muitas vezes negligenciadas, têm impacto direto na vivência acadêmica e nas práticas pedagógicas.

As questões de gênero e sexualidade, apesar de comumente não fazerem parte das formações iniciais ou continuadas dos docentes, são assuntos que chegam ao cotidiano das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio de diversas demandas (como discriminação sexual ou de gênero). Há um descrédito e silenciamento no contexto educacional desse debate por conta da binariedade, entendido pela ideia que a sociedade está dividida em apenas duas categorias: masculino e feminino. Essa visão reflete um pensamento narcisista e colonial, que ignora a diversidade das experiências humanas. Como aponta Beauvoir (1980), essas construções limitam a compreensão e a valorização de outras possibilidades identitárias.

Esse cenário é ainda mais desafiador diante da disseminação da ideologia de gênero, frequentemente utilizada para deslegitimar discussões sobre diversidade e pluralidade identitária. Essa expressão, que não possui base científica, é usada para sustentar a ideia de que abordar questões de gênero e sexualidade no contexto educacional representaria uma forma de doutrinação (Louro, 2014).

A noção de “ideologia de gênero” tem sido amplamente utilizada em discursos conservadores como forma de deslegitimar abordagens educativas que tratam de gênero e sexualidade sob uma perspectiva crítica e inclusiva. A expressão “ideologia de gênero” não possui respaldo na literatura acadêmica em estudos de gênero ou educação, sendo amplamente reconhecida como uma construção retórica usada por setores conservadores para deslegitimar debates sobre diversidade sexual e identidade de gênero (Louro, 2008). O termo é frequentemente mobilizado para provocar medo moral, associando a discussão sobre diversidade sexual à ideia de doutrinação. Essa retórica cria barreiras significativas para o debate no espaço escolar, dificultando a desconstrução da heteronormatividade, entendida como a norma que legitima apenas práticas e identidades heterossexuais (BUTLER, 2019). A ausência desse debate contribui para a manutenção de um ambiente escolar hostil para estudantes LGBTQIA+, os quais enfrentam dificuldades para se expressar e afirmar suas identidades de gênero e orientação sexual, muitas vezes silenciados pelo medo da discriminação e exclusão.

Ao ignorar a LGBTfobia como um problema estrutural, os espaços educacionais não apenas perpetuam exclusões e negligenciam seu papel central para a formação de sujeitos e promoção da diversidade, mas também contribuem para manutenção de problemas graves, como a evasão escolar e a distorção idade/série. Questões de gênero e sexualidade afetam

intensamente a permanência e o sucesso acadêmico da população LGBTQIA+ que, muitas vezes, percebe a universidade como um ambiente hostil e inseguro.

Os gestores(as), professores(as) e todo o contexto educacional são responsáveis por adotar competências que respeitem e valorizem a diversidade, garantindo o direito constitucional dos(as) alunos(as) à dignidade e ao reconhecimento de suas identidades. Não cumprir esse papel significa não apenas ignorar sua função educativa, mas também contribuir para a violação de direitos fundamentais.

Nesse sentido, ser professor(a) no século XXI exige estar aberto(a) à necessidade de repensar algumas condutas. Perrenoud (2000) apresenta dez competências necessárias para os(as) professores(as) enfrentarem os desafios do ensino na contemporaneidade que vão além do domínio técnico dos conteúdos e se aprofundarem nas dimensões pedagógicas, considerando a diversidade cultural, social, econômica e de aprendizagem dos(as) alunos(as), bem como lidarem com questões éticas e relacionais que permeiam o ambiente educacional. Nesse contexto, as competências apresentadas por Perrenoud (2000) englobam um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que definem as aptidões de uma pessoa para desempenhar tarefas específicas. Dentre essas competências, a nona e a décima possuem uma relação direta com a temática desta pesquisa.

Perrenoud (2000) destaca, na nona competência, que há necessidade de enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, lidando com questões como a violência dentro e fora do ambiente escolar e o combate a preconceitos e discriminações de ordem social, étnica e sexual. Já a décima competência enfatiza a gestão da própria formação continuada, destacando a importância de reconhecer e aprimorar suas competências profissionais e de estabelecer um plano comum com os colegas, escola e rede de ensino para o desenvolvimento contínuo (Perrenoud, 2000). Essas reflexões evidenciam a relevância de uma prática docente ética, inclusiva e comprometida com o aperfeiçoamento constante.

Apesar da crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas e éticas, o ambiente educacional ainda atua como um espaço de reprodução de normas e estereótipos de gênero, muitas vezes de forma sutil, cotidiana e naturalizada. Desde a infância, os processos de socialização escolar estão permeados por representações culturais que associam determinadas atitudes, objetos e comportamentos a identidades de gênero específicas. Como observa Louro (1997), a escola, longe de ser neutra, é um dispositivo de regulação dos corpos e da sexualidade, reforçando a heteronormatividade e a binariedade de gênero. Brinquedos, brincadeiras e práticas pedagógicas expressam expectativas socialmente construídas como a ideia de que lutar é “coisa de menino”, que cabelos curtos são exclusivamente masculinos, ou que meninas devem

ser delicadas e essas ações aparentemente pequenas carregam valores normativos profundamente enraizados (BUTLER, 2019; SCOTT, 2019).

Ou seja, mesmo quando o discurso institucional promove a inclusão e a equidade, essas intenções se contradizem nas práticas cotidianas, nas “microações” que sustentam simbolicamente a lógica binária. O grande discurso não se sustenta no pequeno discurso, isto é, nas práticas visíveis que continuam a normatizar os corpos e identidades. Essa contradição também pode ser observada no campo do racismo estrutural: como aponta Almeida (2019), o racismo não se manifesta apenas em ações isoladas ou abertamente discriminatórias, mas está presente nas estruturas e nos gestos cotidianos que reproduzem desigualdades de forma persistente e invisibilizada.

O desafio da discussão sobre gênero e sexualidade no ensino superior, composto pelo tripé pesquisa, ensino e extensão, recai sobre a perspectiva de emancipação e criticidade docente em que, muitas vezes, não fizeram parte da sua formação inicial ou continuada, mas que exige um olhar consciente para a valorização dos direitos humanos e para além dos preconceitos naturalizados. Pesquisas realizadas por Louro (2014) apontam que as identidades de gênero e sexualidade são compostas e construídas socialmente, além de serem moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

No contexto do ensino superior, muitas instituições têm limitado a formação docente a eventos pontuais, como os Encontros Pedagógicos, no início de cada semestre. No entanto, como destacam Imbernón (2010) e Nóvoa (1995), a formação docente deve ser um processo contínuo, articulado com a prática cotidiana e com os desafios reais enfrentados pelos professores. As discussões e encontros desses profissionais, especialmente diante da crescente heterogeneidade do cenário educacional, não podem ser restritos a eventos isolados. A formação continuada é essencial para atender às demandas e contextos diversos encontrados nas instituições de ensino superior (Pimenta; Anastasiou, 2002).

A Resolução do CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores na Educação Básica, destacando a oferta de cursos e programas. No entanto, como adaptar essas diretrizes ao Ensino Superior? A compreensão da importância de uma formação docente contínua, permanente e atualizada nos permite explorar a diversidade de temas cruciais para a formação de professores no ensino superior, como questões relacionadas a gênero e sexualidade.

É fundamental promover, cotidianamente, no espaço educacional, iniciativas que avancem na redução das desigualdades sociais, culturais e simbólicas. Isso requer, entre outras coisas, a desconstrução da lógica da naturalização ou biologização das identidades de gênero,

processo criticado por Butler (2019) em sua teoria da performatividade de gênero, segundo a qual o gênero não é uma essência natural, mas sim um conjunto de atos reiterados, regulados por normas sociais. Essa perspectiva desestabiliza a ideia de que os papéis de gênero seriam determinados biologicamente, permitindo compreender como tais normas atuam para produzir desigualdades no ambiente escolar.

Joan Scott (1995) complementa essa análise ao afirmar que o gênero deve ser entendido como uma categoria útil de análise histórica, atravessada por relações de poder, o que a torna essencial para compreender as estruturas de exclusão. Do mesmo modo, os marcadores sociais de raça e etnia, analisados por Lélia Gonzalez (2020) a partir da categoria “amefricanidade”, evidenciam como a experiência racializada no Brasil é atravessada por processos históricos de silenciamento e subalternização. Angela Davis (2016), por sua vez, enfatiza a intersecção entre raça, classe e gênero, mostrando como essas categorias não atuam isoladamente, mas se entrelaçam na constituição de desigualdades estruturais.

Quanto à orientação sexual, Adrienne Rich (1980) propõe o conceito de heterossexualidade compulsória, mostrando como o sistema social impõe normas afetivo-sexuais que excluem vivências dissidentes. Michel Foucault (1984) contribui ao demonstrar como os discursos sobre a sexualidade são produzidos e regulados historicamente, revelando as formas de controle social e disciplinamento dos corpos. No que diz respeito à religião, Pierre Bourdieu (1979) aponta que ela pode funcionar como um instrumento de reprodução simbólica, legitimando hierarquias e exclusões. Stuart Hall (1996) amplia essa discussão ao abordar como as identidades religiosas também são construídas socialmente, podendo tanto reforçar quanto resistir às opressões.

Esses marcadores sociais, como gênero, raça, classe social, orientação sexual e religião, são categorias que estruturam as relações sociais, configurando desigualdades. O marcador gênero pode ser compreendido, segundo Butler (2019), como uma construção social performativa, na qual as identidades de gênero são reiteradas por normas culturais, desafiando a ideia de uma base biológica fixa. Já o marcador raça é definido por Gonzalez (2020) como uma categoria construída historicamente, associada à colonialidade e ao racismo estrutural, que estabelece hierarquias sociais e culturais baseadas em diferenças fenotípicas. A classe social, conforme Davis (2016), articula-se às opressões de raça e gênero, refletindo as divisões material e simbólica que organizam as sociedades capitalistas.

A orientação sexual, discutida por Foucault (1984), é compreendida como um dispositivo de poder que regula os desejos e corpos por meio de discursos normativos. Por fim, a religião, conforme Bourdieu (1979), opera como um habitus, estruturando práticas culturais

e influenciando visões de mundo, sendo também atravessada por relações de poder. Esses marcadores, quando analisados sob o prisma da interseccionalidade, proposta por Crenshaw (1991), revelam como múltiplas formas de opressão e privilégio se sobrepõem, configurando as desigualdades que as práticas educativas inclusivas devem enfrentar.

Mas por que esses marcadores de diferença são organizados sob uma lógica de desigualdade, hierarquizando superioridade e inferioridade? O gênero, por exemplo, nos convida a refletir sobre como determinadas normas culturais definem comportamentos e desejos a partir de um corpo específico. Digamos que uma pessoa nasce com vagina, espera-se que se comporte como uma mulher dentro dos padrões normativos e deseje um homem, reforçando um sistema heteronormativo e binário. Essas convenções mostram como muitas coisas que aprendemos a considerar universais ou naturais, na verdade, são construções sociais.

A leitura do corpo é atravessada por padrões de gênero que reproduzem estereótipos e preconceitos. Se você gosta de fumar, usa cabelos curtos e prefere roupas folgadas, logo sua identidade é lida como a de uma mulher lésbica!? Essa associação automática revela como os marcadores sociais operam para reforçar limites e categorizações que excluem a pluralidade das experiências humanas, naturalizando construções que, na verdade, devem ser desconstruídas. Esse reforço, especialmente ligado à concepções tradicionais e normativas, é evidente nas referências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de nível superior, que norteiam a estruturação dos projetos pedagógicos e delineiam as concepções de formação inicial. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), a formação docente no ensino superior frequentemente enfatiza dimensões técnico-científicas, priorizando conteúdos específicos em detrimento de reflexões pedagógicas mais amplas.

De modo geral, observamos uma predominância de disciplinas técnicas e científicas na base curricular. Nesse contexto, o presente estudo buscou analisar como essas orientações se manifestam nas práticas didáticas e pedagógicas, escolhendo como campo social o *Campus Avançado* de Campos Sales, da Universidade Regional do Cariri (URCA), com ênfase no desempenho docente e nas particularidades desse ambiente acadêmico.

Destacamos o desafio de integrar a formação continuada dos docentes às demandas sociais contemporâneas, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Esse contexto acadêmico, marcado por suas especificidades regionais e socioculturais, oferece um campo privilegiado para investigar como os professores articulam suas práticas pedagógicas com abordagens que promovam a inclusão e o respeito à diversidade. Assim, tornou-se fundamental compreender se e como as políticas institucionais e os programas de formação continuada têm contribuído para capacitar os docentes a lidarem de maneira sensível e crítica

com essas temáticas.

À medida que reconhecemos a formação continuada docente como lugar de destaque para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, além da possibilidade da construção de uma identidade crítica e autônoma, questionamos: Como tem ocorrido a formação continuada dos(as) professores(as) do Campus Avançado de Campos Sales (URCA), no que diz respeito à sua regularidade, ao financiamento (próprio ou institucional) e à incorporação das questões de gênero e sexualidade, e de que forma essa formação tem contribuído para o desenvolvimento de práticas educativas sensíveis e inclusivas?

Diante desses questionamentos, estabelecemos como objetivo geral: analisar a formação continuada de professores(as) do Ensino Superior do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) em relação às questões de gênero e sexualidade. Já os específicos, compreende: investigar como tem ocorrido a formação continuada docente no *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA); discutir se a formação continuada docente do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) envolve as questões de gênero e sexualidade; compreender se a formação continuada docente do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) tem resultado no desenvolvimento de uma práxis pedagógica (relação teoria e prática) sensíveis e inclusivas no âmbito das questões de gênero e sexualidade; e por último, pretendemos desenvolver um Caderno Pedagógico sobre a formação continuada e práticas educativas quanto às questões de gênero e sexualidade como Produto Educacional.

Dentro das propostas curriculares, é crucial que os contextos educacionais incluam essas questões de gênero e sexualidade, contribuindo para um currículo que não reforce equívocos associados à chamada ideologia de gênero. Tais ações visam colaborar para uma prática pedagógica sensível, inclusiva, com promoção da diversidade, fundamentada no respeito e na dignidade humana, um aporte teórico articulado com as práticas sociais, com novas experiências, permitindo apropriar, criar e recriar alternativas viáveis para a realização de uma prática docente mais qualificada e emancipadora em relação ao trabalho docente no ensino superior.

Justificamos a realização desta pesquisa a partir do entendimento de que a heterogeneidade da sala de aula, alinhada à ausência de empatia, tem dificultado entender os sujeitos a partir de sua singularidade e, esse fenômeno mobiliza, portanto, o nascimento do presente estudo a partir de quatro perspectivas: pessoal, acadêmica, profissional e social. A primeira emerge a partir da minha experiência docente, desde o ensino infantil até o superior, observando e buscando a formação continuada para uma base sólida de conhecimento em assuntos diversos, como gênero e sexualidade. Essa trajetória revelou a necessidade de

promover um olhar mais compreensivo e atualizado sobre esses temas, considerando a diversidade de alunos e suas experiências únicas.

Como destaca Djamila Ribeiro (2017), é preciso reconhecer que “quem fala parte de um lugar social, e esse lugar importa na construção do conhecimento”. Assim, esta pesquisa também nasce da minha vivência como educadora, de um corpo e trajetória situados, que vivencia as tensões e urgências da sala de aula. Ao compreender meu próprio lugar de fala, reconheço a legitimidade de construir um saber comprometido com a escuta, com o respeito às diferenças e com a transformação das práticas pedagógicas.

Na dimensão acadêmica promovemos novos olhares investigativos e sistemáticos sobre formação de professores (as) e as questões de gênero e sexualidade. Com a ótica profissional, objetivamos compreender que a formação docente e as questões de gênero e sexualidade decorrem de um campo histórico, cultural e socialmente produzidas e não naturalizadas, auxiliando os educadores no processo de ensino e aprendizagem. Por último, a perspectiva social, procura compreender a responsabilidade social docente do Ensino Superior para com a sua comunidade interna/externa, a partir de sua atividade funcional. A presença de violência e preconceito na sociedade destaca a importância de um ambiente acadêmico que fomente o respeito às diversidades de gênero e sexualidade.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre como a formação continuada pode atuar como instrumento transformador para o Ensino Superior, especialmente ao lidar com as questões de gênero e sexualidade. Compreender a disparidade de direitos e os desafios da diversidade sexual e de gênero nas práticas pedagógicas revela a urgência de se promover uma educação mais inclusiva, ética enquanto um direito universal. Este estudo, portanto, buscou contribuir para o fortalecimento de uma práxis docente que, por meio da formação continuada, seja capaz de enfrentar desigualdades históricas e propor caminhos que valorizem a pluralidade, reafirmando o compromisso das instituições de ensino com a dignidade humana e a equidade.

No que tange à organização retórica do trabalho, pontuamos que, após esta Introdução, a segunda seção da dissertação aborda a formação continuada de professores(as) no ensino superior, destacando sua importância para a qualificação da prática docente. Considerando as constantes transformações no cenário educacional, torna-se essencial que os(as) professores(as) universitários(as) se atualizem continuamente, acompanhando as inovações tecnológicas, as novas metodologias de ensino e as demandas por práticas pedagógicas mais inclusivas. Essa necessidade é amplamente discutida por Imbernón (2010), ao afirmar que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, colaborativo e situado, capaz de promover a transformação da prática a partir da reflexão crítica sobre o fazer docente.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1995) ressalta que ser professor implica assumir uma postura de constante reconstrução de saberes, exigindo espaços institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional como dimensão essencial da identidade docente. Além disso, são abordados os desafios enfrentados pelos(as) docentes nesse processo, bem como as estratégias e políticas institucionais que podem favorecer a capacitação e o aprimoramento profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior.

A terceira seção do estudo trata da construção social do conceito de gênero e sua relação com a educação, destacando como a escola atua na reprodução de normas de gênero e sexualidade. A discussão parte de uma perspectiva histórica, considerando as contribuições dos estudos feministas, além das análises foucaultianas sobre poder e normatividade. A invisibilização de identidades e a manutenção de um modelo cisheteronormativo no contexto educacional são problematizadas, evidenciando a necessidade de uma abordagem crítica e inclusiva para o ensino.

Na quarta seção discutimos os aspectos metodológicos, o tipo de pesquisa e estudo, o campo social, período de realização da pesquisa, participantes da pesquisa, procedimentos, instrumentos para a coleta de dados, análise e apresentação dos dados, produto educacional e todos os aspectos éticos e legais envolvidos na pesquisa. A quinta seção, por sua vez, envolve a análise dos dados coletados e discute os principais achados da pesquisa, relacionando-os com as bases teóricas adotadas. Os resultados foram organizados a partir de categorias que emergiram da coleta e posterior análise, considerando aspectos sociodemográficos, discursos docentes, compreensões acerca de gênero e sexualidade no contexto educacional, interdiscursividade, ideologia e poder, contradições e conflitos, forma-sujeito, formação continuada e análise abrangente.

Na sexta seção, é apresentado o produto educacional, que consiste no desenvolvimento de um caderno pedagógico sobre o debate de gênero e sexualidade para a formação continuada de docentes no ensino superior, estabelecendo um diálogo direto com o objeto de estudo da pesquisa. A proposta visa, de forma teórica e prática, figurar como uma ferramenta aplicável ao contexto educacional, com o objetivo de minimizar as principais dificuldades de abordar as questões de gênero e sexualidade no ensino superior.

A sétima seção compreende as Considerações Finais; nela, resumimos os principais achados do estudo sobre a formação continuada de docentes no *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA), focando em gênero e sexualidade. A esse respeito, destacamos que, apesar do reconhecimento da importância da formação continuada, há lacunas no suporte institucional, com a formação ocorrendo de forma irregular e dependente de iniciativas externas. As questões

de gênero e sexualidade estão, em grande parte, ausentes das práticas de formação, refletindo resistência institucional. Entretanto, surgiram algumas práticas individuais que apontam para possibilidades de transformação.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O professor que se forma continuamente nunca para de aprender e, ao aprender, transforma não apenas a si mesmo, mas também o mundo ao seu redor (Adaptado de Paulo Freire, 2005).

A formação docente é marcada por uma complexidade que reflete o dinamismo social e cultural da sociedade. Sob a ótica da perspectiva pós-estruturalista, que revela elementos antes ocultados como questões de gênero e sexualidade e as relações de poder entre homens e mulheres, essa formação é compreendida como um processo que busca transcender o modelo tradicional de ensino. Nesse contexto, prioriza-se o desenvolvimento de habilidades e competências que qualifiquem os(as) professores(as) a interpretar e compreenderem a educação como uma realidade social, promovendo práticas pedagógicas mais integradoras e comunitárias (Imbernón, 2010). Nesse viés, o conhecimento é um processo marcado pela constante busca por desenvolvimento, sendo a formação inicial e a continuada, sem dúvidas, espaços privilegiados para esse fenômeno acontecer.

A atual conjuntura, caracterizada por profundas transformações nos âmbitos econômicos, políticos, sociais e culturais, reflete a era da ciência, tecnologia, comunicação e globalização. Nesse cenário, a sociedade contemporânea, orientada pelo capital, demanda constante formação em todos os setores. Inseridas nesse contexto, as IES desempenham um papel fundamental, atuando como espaços de formação de profissionais em diversas áreas e assumindo a responsabilidade de desenvolver competências alinhadas às exigências do mercado de trabalho.

A educação do ensino superior no Brasil contemporâneo busca atender ao mercado, que solicita profissionais qualificados, ao mesmo tempo que busca desenvolver sua própria identidade enquanto sistema de educação. Considerada até hoje uma das mais preciosas construções do Brasil republicano, a educação superior desempenha um papel central para a formação cidadã e desenvolvimento de uma sociedade mais justa e sustentável, integrando conhecimentos técnicos e éticos que vão além das necessidades imediatas do mercado (Saviani, 2008). Assim, as IES não apenas preparam seus estudantes para inserção no mundo profissional, mas também fomentam a reflexão crítica e o pensamento transformador, essenciais para o avanço da educação no país.

Documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece que, principalmente, a educação superior, tem como prioridade estimular a criação cultural, o espírito científico e o pensamento reflexivo; formar pessoas, nas

diferentes áreas do conhecimento, aptas para a inserção em setores profissionais; estimular o desejo por permanente aperfeiçoamento; compreender problemas do mundo contemporâneo; além de promover a extensão, a pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Ramirez, 2011).

Nesse sentido, as IES se veem desafiadas pelas mudanças contemporâneas, demandando dos(as) docentes habilidades para conduzir o processo de ensino com domínio de diversos conteúdos. Isso exige, além da formação inicial, uma formação contínua como mecanismo essencial para acompanhar tais transformações. Em consonância com esse contexto, a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelece as DCNs para a formação inicial de professores da Educação Básica, reforçando essa necessidade ao instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No Art. 2º, é enfatizado que a formação inicial docente deve assegurar competências gerais e aprendizagens essenciais, abrangendo os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional dos estudantes (CNE/CP 2/2019).

Já a Resolução CNE/CP nº1, de 27 de Outubro de 2020, traz as DCNs para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum, trazendo no Art. 3º as competências profissionais indicadas para a formação continuada, considerando que são exigidos na ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2020, p. 4):

Art. 3º As competências profissionais indicadas na (BNCC) Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

De acordo com essa resolução, a formação continuada de professores deve estar pautada na BNCC, documento normativo da educação brasileira pública ou privada, devendo estes(as) profissionais atenderem exigências de sólido conhecimento cultural, global e local. Sobre os(as) docentes da Educação Básica: pré-escola, ensino fundamental e médio, há passagens na LDB nº 9.394/96 que mencionam a obrigatoriedade da formação inicial e continuada, além de expressar o poder público como responsáveis pelo desenvolvimento desses requisitos. Já para os(as) docentes vinculados(as) ao Ensino Superior, a LDB nº 9.394/96 apresenta como requisito para o exercício da docência, a formação em pós-graduação, sobretudo em mestrado e doutorado (Cavalcante, 2020).

A formação inicial (bacharelado ou licenciatura), atrelada a um curso de pós-graduação, confere a possibilidade de ser docente. As legislações e políticas educacionais para o Ensino Superior não apresentam de forma clara uma obrigatoriedade em formações que contemplem saberes específicos para a docência. No entanto, Zabalza (2004) destaca que os(as) professores(as) devem desenvolver uma dupla competência: a científica (relacionadas à sua área específica) e a pedagógica (pessoas comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem).

As resoluções supracitadas, bem como a política de educação sobre as questões de formação inicial e continuada, deixam brechas sobre como devem ser desenvolvidas essas formações; recursos, constâncias, formatos, etc. A situação fica ainda mais implícita tratando-se da educação no Ensino Superior, para a qual se espera a formação de profissionais que contribuam para consolidação de uma nação democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos, valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, inclusive, de gênero e sexualidade.

Ao olharmos para a formação continuada, faz-se necessário falar, inicialmente, sobre a importância da formação docente, buscando elementos na história da educação. Sobre formação de professores(as), Garcia e Cunha (2020) discorrem sobre esse conceito, enfatizando a ideia de que a formação é sistemática e organizada, e assim, os(as) professores desenvolvem sua competência profissional, entendendo que o seu exercício vai além dos limites da sala de aula, estando atrelada à elaboração de projetos educativos. Como defendem as autoras, ser docente transcende o nível de habilidades técnico-mecânicas.

Compreendemos, ainda, que a formação docente é também coletiva, aprendendo com o outro: aluno, professor, escola ou universidade. Veiga e D'ávilla (2012) também acreditam que a formação é um processo coletivo e de construção docente. Freire (2005) acrescenta que formar o(a) professor(a) é muito mais do que treiná-lo(a) para a realização de tarefas; é, sobretudo, prepará-lo(a) científica e eticamente. Trata-se de um processo multifacetado, plural, que tem início, mas nunca fim. Ademais, o estudioso argumenta que a educação deve ser libertadora, capacitando os(as) professores(as) a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades educativas.

Sobre o conceito de formação de professores(as), Nóvoa (1995, p. 6) acrescenta:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou

aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.).

Discorrido o conceito de formação, conseguimos avançar para entender a diferença entre formação inicial e continuada. A esse respeito, a resolução CNE/CP, nº 2, de 1º de Julho de 2015, define as DCNs para a formação inicial em nível superior, apresentando no item II, parágrafo 1º do cap. V, sugestão de que, das 3.200 (três mil e duzentas) horas necessárias para a conclusão dos cursos, 400 sejam dedicadas aos estágios, o que representa um expressivo processo formativo no que se refere à aprendizagem no ambiente que será, de fato, o futuro local de trabalho do(a) discente (CNE/CP 2/2015).

Almeida (2012) defende que para a formação inicial, o(a) professor(a) inicia a compreensão sobre teoria e prática, compreendendo o ensino e a aprendizagem como aspectos inter-relacionados, passando a entendê-los, finalmente, como uma prática social contextualizada e transformadora. Essa fase se reveste de grande importância, pois há uma peculiar interação entre os saberes iniciais da profissão para utilizar na prática educativa.

Sobre o conceito de formação inicial de professores(as), Nunes (2000, p. 6, grifo do autor) destaca que:

A **formação inicial** tem seu espaço nas esferas das instituições formadoras, cuja finalidade última centra-se na produção do profissional do ensino, que mediante seus objetivos e a organização do trabalho pedagógico, propicia determinadas bases de preparação, habilitando o futuro professor para o exercício da profissão docente. Bases que são construídas a partir do domínio de certas competências e habilidades (científicas e profissionais) e conceitos (técnico, pedagógico, político, filosófico e social), veiculados nas instituições formadoras. Posso dizer que são essas bases, a princípio, que concorrem para o delineamento da profissão docente. Todavia, há de considerar-se que esta formação não pode ser entendida como um fim em si mesma, ou como se apenas, isoladamente, pudesse dar conta de um conjunto de situações, habilidades, atitudes e comportamentos que satisfizesse e contemplasse uma determinada formação para o exercício do trabalho docente, ou mesmo, válida para qualquer contexto histórico-social.

É significativo, também, o que afirmam as professoras portuguesas Rodrigues e Esteves (1993, p. 41):

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre.

Quanto à formação continuada, cabe destacar o esclarecimento da sua natureza, como àquela que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a certificação profissional inicial. Sua inserção é qualitativamente diferente da formação inicial, sobre a qual, Nunes (2000, p. 6,

grifos do autor) acrescenta:

É nesta perspectiva, que se passa a entender a formação de professores como um ato *continuum*, como forma de educação permanente pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento da profissão docente, cunhando-se, portanto, a expressão **formação contínua de professores**.

A formação continuada, considerando as alterações sofridas na LDB nº 9.394/96), desde 1996 até os dias atuais, fica a oferta de formação continuada estabelecida do seguinte modo:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). **Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013), (Brasil, 1996, p. 27, grifos do autor).

Por sua vez, Pimenta (1996) entende que esse tipo de formação (continuada) envolve um projeto único, englobando as formações inicial e continuada. Em outras palavras, significa, para a autora, pensar políticas educacionais que estreitam essa relação, já que faz parte do novo perfil docente na política neoliberal (que prioriza a preparação do(a) aluno(a) para atender as exigências e necessidades do mercado de trabalho, visando a rentabilidade). Há uma normalização sobre a qualificação profissional, posta no âmbito individual, em que cada professor(a) busca de forma isolada o seu desenvolvimento.

A maior parte dos programas de pós-graduação, por exemplo, (que faz parte de uma das possibilidades de formação continuada), em que os(as) professores(as) podem participar, é custeada por seus próprios recursos, além de abdicar dos seus finais de semanas ou períodos de férias. O problema se agrava quando olhamos para a formação em nível *stricto sensu* que diante da baixa oferta em universidades públicas, o(a) docente acaba se onerando ao buscar aprimoramento nas instituições privadas de ensino. A questão leva a refletir que, por trás da valorização do magistério, inexistente uma preocupação com a formação de professores(as) críticos(as) e reflexivos(as).

Sobre a formação continuada no contexto da vida e profissão do(a) professor(a), Lima (2001) reforça que a diplomação, sobretudo na esfera da formação contínua, acaba sendo paga pelo(a) docente. A autora revela indignação durante a sua vivência com projetos e programas de formação contínua ao afirmar um caráter seletivo e excludente ao ver a formação tomada

como um bem de consumo, dentre outros bens da sociedade capitalista. Nesse sentido, a estudiosa questiona: quais condições foram dadas aos(às) docentes por essas mesmas políticas para efetivação de tais exigências?

De fato, na atual conjuntura social, a profissão docente é uma das ocupações que tem sido mais cobradas para o(a) colaborador(a) manter-se constantemente atualizado(a), qualificado(a), o que leva à necessidade de o(a) professor(a) investir na continuidade dos seus estudos, buscando constante desenvolvimento profissional (Lima, 2001). Nesse sentido, as questões de gênero e sexualidade emergem como um campo relevante dentro das instituições educacionais.

Apesar de não serem os únicos espaços para trabalhar essas temáticas, as instituições de ensino têm um papel significativo para a desconstrução da heterocisnormatividade. Por meio dos processos de formação continuada de professores(as), é possível problematizar essa lógica normativa, promover novos conhecimentos e desenvolver competências que não apenas aprimoram a atuação docente frente aos desafios contemporâneos, mas também transformam a prática pedagógica em sala de aula, impactando positivamente seus(suas) alunos(as) (Cavalcante, 2020).

A fragilidade teórico-metodológica na formação docente reflete múltiplos desafios, como a ausência de uma formação didática consistente, em que cursos priorizam o conteúdo específico em detrimento da pedagogia, resultando em dificuldades de aplicação prática. A desarticulação entre teoria e prática agrava esse cenário, dificultando a gestão de sala, o uso de tecnologias e a inclusão. Além disso, lacunas na legislação, como ausência de regulamentações robustas sobre formação continuada obrigatória e o financiamento inadequado de programas de qualificação, comprometem a formação inicial e continuada, enquanto condições de trabalho inadequadas, a exemplo de baixos salários e falta de recursos que limitam o exercício docente. Demo (1996), ao buscar os resultados avaliativos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Brasil, evidencia a seguinte constatação:

O Brasil representa uma das situações mais atrasadas no plano mundial, quer se trate da maneira como prepara os formadores e os recapacita, quer se trate do rendimento escolar dos alunos. A avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) tem revelado dados assustadores, que, além de sinalizarem baixíssimo desempenho escolar, implicam despreparo espantoso por parte dos docentes (Demo, 1996, p. 265).

No contexto do ensino superior, a avaliação institucional ganha novos contornos com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004. Diferentemente da lógica meramente quantitativa presente em avaliações da

educação básica, o SINAES busca promover uma compreensão mais ampla e qualitativa do desempenho das instituições, dos cursos e dos(as) estudantes, por meio de três componentes principais: a avaliação institucional (interna e externa), a avaliação dos cursos de graduação e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Nesse cenário, a formação e atuação docente também são objetos de análise, sobretudo no que se refere à qualificação do corpo docente, à prática pedagógica e ao impacto na formação discente. Entretanto, críticos do sistema apontam que, embora o SINAES tenha uma proposta mais formativa e dialógica, na prática, ainda predomina uma lógica classificatória e reguladora, que pode afastar a avaliação de seu papel emancipador e participativo (Dias Sobrinho, 2003).

Além de regular e classificar instituições e cursos, o SINAES também tem implicações diretas sobre a prática docente no ensino superior. A exigência de titulação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o foco na produção científica e os indicadores de desempenho do corpo docente refletem a centralidade da figura do(a) professor(a) no processo avaliativo. No entanto, esse modelo de avaliação muitas vezes privilegia a produtividade acadêmica em detrimento da qualidade pedagógica e do investimento em formação didático-pedagógica. Como resultado, há um tensionamento entre ensino, pesquisa e extensão, e uma tendência à valorização de indicadores quantitativos em lugar de processos formativos e reflexivos mais amplos. Assim, ainda que o sistema de avaliação busque promover qualidade, é necessário repensar seus critérios para que contribuam efetivamente para a valorização e o aperfeiçoamento da docência universitária (Dias Sobrinho, 2003).

Há, claramente, um equívoco na política pública em que o próprio Ministério da Educação (MEC) exige para abertura dos cursos de ensino superior, reconhecimento de cursos e credenciamento no ensino superior, titulações específicas, dando preferência para àqueles(as) detentores(as) dos títulos de mestrado e doutorado e ainda, que seja um(a) professor(a) pesquisador(a), mas sem oferecer, em contrapartida, significativo suporte financeiro ou afastamento das atividades profissionais. O problema também é percebido quando as IES (pública ou privada) não se preocupam em desenvolver práticas pedagógicas continuadas que atendam às necessidades profissionais e organizacionais. Assim, podemos falar numa precarização do trabalho docente, caracterizada por: sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, falta de estabilidade, ausência de infraestrutura, fragilidades na formação continuada, pressão por produtividade e ambiente de trabalho desmotivador (Saviani, 2007).

Sobre essa questão, Migani (2015, p. 68) explica:

[...] o gargalo da formação profissional recai exclusivamente sobre o professor, que para manter-se ativo nas instituições de ensino superior privado cumulam qualificação

com sala de aula, levando à fadiga e queda no rendimento profissional e na qualificação.

Acrescentamos que, no contexto das instituições de ensino superior público:

Na universidade pública, o trabalho docente é frequentemente marcado por sobrecarga, ausência de infraestrutura adequada e pressão para atender a uma diversidade de demandas acadêmicas, sem o devido apoio institucional necessário para sua qualificação continuada (Domingues, 2010, p. 75).

As dificuldades para a qualificação do(a) professor(a) que trabalha no ensino superior, tanto no ensino público quanto no privado, refletem a ausência de políticas públicas institucionais que viabilizem sua formação acadêmica, mediante remuneração adequada e proteção ao(a) professor(a) durante o processo de qualificação. No ensino público, embora existam algumas políticas de incentivo, elas frequentemente são insuficientes ou mal implementadas, o que também interfere na constância dos(as) docentes em programas de formação continuada. Além disso, a exigência de formação e produção acadêmica por parte das instituições, sem os suportes acadêmico e financeiro necessários, reforça desafios estruturais, comprometendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do(a) docente.

Esses desafios estão inseridos no contexto da reestruturação produtiva, um processo característico das últimas décadas, marcado pela adoção de modelos de produção flexíveis e pela priorização da competitividade e da eficiência, impulsionado pela lógica neoliberal. Essa dinâmica, que privilegia a mercantilização dos serviços, incluindo a educação, gera demandas crescentes por professores(as) polivalentes, com capacidade de abstração, criatividade e adaptabilidade. Segundo Perrenoud (2000), a formação docente deve ir além da mera capacitação técnica, contemplando a necessidade de desenvolver competências que permitam ao(a) professor(a) lidar com a diversidade, promover práticas inclusivas e enfrentar as pressões do mercado. O autor argumenta que a construção de uma escola inclusiva exige um compromisso ético e político, alinhado à formação continuada, como forma de superar as limitações impostas por esse modelo econômico.

Nesse contexto, Lima (2001) destaca que as novas exigências de qualificação para os(as) trabalhadores(as), especialmente para os(as) professores(as), beneficiará apenas uma parcela da categoria, caso não sejam vistas como um direito universal. Sem políticas públicas robustas, essas qualificações podem limitar-se àqueles com recursos próprios ou condições favoráveis. A formação docente, portanto, deve ser concebida como um projeto único, integrando as formações inicial e continuada, garantindo que todos os(as) professores(as) tenham acesso às competências necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos.

Essa integração é crucial diante da diversidade de demandas, exigindo que os(as) professores(as) atuem em contextos variados e atendam a públicos heterogêneos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e equitativas. Políticas educacionais devem não apenas reconhecer a centralidade da formação docente, mas também oferecer suporte efetivo, incluindo financiamento, proteção aos(as) trabalhadores(as) e condições que viabilizem o acesso contínuo à qualificação. Assim, a formação contínua fortalece o papel do(a) professor(a) como agente transformador(a), capaz de lidar com desigualdades e superar a lógica neoliberal na educação.

Ramirez (2011) defende que a formação continuada no processo de constituição do profissionalismo docente é um dos elementos diferenciais que viabiliza, no contexto da educação superior, uma ação educativa mais qualificada, razão pela qual Nóvoa (1995) destaca que a formação contínua de professores(as) deve ser a base da docência, não se limitando a uma renovação ao nível de conteúdo técnico ou de destrezas, haja vista a multiplicidade de saberes e fazeres docentes.

Nessa lógica, Romanowski (2007, p. 138) explica:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante em cursos, programas e projetos.

Pontuamos que essa formação continuada pode ocorrer tanto a nível de sala de aula, nas experiências cotidianas do(a) professor(a), como também na academia, por meio de cursos diversos. Sendo assim, Leitinho e Dias (2015, p. 420) ressaltam que “as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, necessitam propor a construção e implementação de programas de qualificação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos – técnicos administrativos e docentes”.

Ressaltamos que durante vários séculos, as instituições de Ensino Superior brasileiras se preocuparam com a formação docente, principalmente fundamentada na pesquisa, deixando o ensino engessado, devido à falta de habilidade em interagir com o conteúdo, com uma dimensão pedagógica. Entretanto, há necessidade de ultrapassar o tradicionalismo na formação docente que se reflete na prática pedagógica como dimensão essencial do seu trabalho. Há a necessidade de problematizar as transformações constantes inerentes ao cotidiano educacional. No entanto, Charlot (2008) pontua que uma boa parte desses fenômenos se afirma pelos efeitos que a docência tem apresentado na sociedade capitalista contemporânea, projetando, assim, contradições na sociedade e na formação do(a) professor(a), especialmente

do Ensino Superior, à medida que exige de forma central uma formação atualizada para as transformações do mundo do trabalho.

Em relação às questões de gênero e sexualidade, ainda há carência nas pesquisas que tenham como eixo central essa temática e a relação com a formação de professores(as), o que de certa forma, contribui para o binarismo de gênero na escola e na prática dos(as) docentes. Quando os(as) professores(as) passam a questionar a organização do espaço escolar e as atividades por meio de formações, percebem que não há um direcionamento a determinado sexo, problematizando os paradoxos que existem na educação.

É necessário a implementação de uma política nacional de desenvolvimento profissional docente para a Educação Superior. Dias (2010) cita que a falta de política, projetos ou programas leva a crença de que para ser professor(a) basta ter o saber técnico. É necessário que unam saberes didáticos, pedagógicos, científicos, técnicos, histórico-sociais, econômicos e políticos para que haja mudanças nas práticas educativas (Dias, 2010).

O nascimento de políticas, programas ou afins deve ser pensado como mecanismo que também favorece a implementação de um sistema de apoio didático-pedagógico ao(à) docente através de cursos, seminários, rodas de conversa e formações diversas. Leitinho e Dias (2015) apontam, num estudo realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), a criação pela pró-reitoria de graduação, de uma Rede de Valorização da Educação Superior (RVES), com a implementação de programas de aperfeiçoamento de seus recursos humanos técnico-administrativos e docentes; nesse programa, a formação continuada docente ocorre por meio da oferta de cursos e seminários.

Outro estudo, também desenvolvido por Leitinho e Dias (2015), revelou que na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), o programa de formação docente é institucionalizado e financiado pela instituição. Há alguns encontros que são complementados na modalidade a distância e essa atividade integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), (Leitinho; Dias, 2015). Na Universidade Estadual do Ceará (UECE), as estudiosas identificaram que não há um programa institucionalizado de formação pedagógica, apesar de existir ações isoladas de formação; contudo, sem uma periodicidade, têm se apresentado como assistemáticas e caracterizam-se por não haver uma boa estrutura física disponível para o desenvolvimento das formações.

Em outras universidades do Brasil, as pesquisadoras constataram a implantação de programas de formação docente, a exemplo, do que ocorre na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), destacando a preocupação institucional em suprir lacunas na formação inicial de

seus(suas) docentes, oferecendo leituras, encontros e outras ações (Veiga *et al.*, 2012). Percebemos, portanto, que há em algumas instituições, iniciativas de formação docente que ocorrem de forma institucionalizada e sistemática, enquanto em outras, não há. Vale lembrar que o problema se aplica tanto às instituições de IES públicas como privadas. Há muitos questionamentos no campo da IES sobre a importância da formação pedagógica continuada e institucionalizada, de forma a contribuir para a qualidade do trabalho e formação docente.

A falta de efetivação de políticas públicas que garantam a aplicabilidade das formações continuadas como política institucional ainda é um desafio significativo. Frequentemente, as IES desenvolvem essas formações com recursos próprios, o que reflete uma contradição política e ideológica em relação ao fomento à formação docente como possibilidade emancipatória. No livro: *ateliê didático, fundamentos teóricos*, Dávila (2020) aborda a valorização da prática reflexiva e a integração de saberes pedagógicos e disciplinares. Além disso, discute práticas pedagógicas que incentivam a autonomia docente e a colaboração interdisciplinar. Apesar dos avanços nas políticas públicas de formação docente nas últimas duas décadas, ainda há uma carência na sua efetivação prática, tornando a implementação dessas políticas um desafio constante.

A formação docente exige conhecimento técnico, específico e científico, mas não se esgota aí; também envolve dimensões éticas, pedagógicas, afetivas, psicológicas e sociocultural. É necessário entender que a formação se dá em uma sociedade em constante processo de transformação, exigindo, assim, permanente atualização, reflexão, criticidade e pesquisa, sendo problematizada a formação docente continuada no Ensino Superior. Zabalza (2004) reforça essa ideia ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente necessita ter sentido e significado para os(as) professores(as), questionando: “que tipo de formação? Formação para quê? Formação para quem?” (Zabalza, 2004, p. 36). Esses questionamentos são fundamentais para garantir a adesão e a participação ativa dos(as) docentes, especialmente em contextos de ausência ou falta de efetivação de políticas públicas que assegurem a aplicabilidade das formações continuadas como política institucional.

Saviani (2008) enxerga que o problema central na profissão docente não está na formação para a pesquisa, mas na falta de formação para o exercício da docência. Ciente de que ainda há divergências na formação docente mediante as próprias políticas educacionais, torna-se indispensável que as IES ofertem formação didática e pedagógica para o preparo profissional e exercício da docência, através de programas de incentivo de formação continuada.

O fortalecimento da formação continuada remete a um processo de transformação educacional com a efetiva participação do(a) professor na instituição de ensino a que está

vinculado(a), trazendo ganhos como o pertencimento e o desenvolvimento de uma identidade no espaço laboral. As trocas de experiências e as possibilidades de inovação nas práticas educativas docentes são algumas das qualidades inerentes à formação continuada.

Portanto, ser docente no Ensino Superior é desenvolver múltiplas tarefas com um viés crítico e reflexivo por meio de vários caminhos que auxiliem a construção de conhecimentos. Esse(a) docente assume grandes responsabilidades para a educação e formação dos(as) seus(suas) alunos(as), mas para que a formação dos(as) discentes atenda às exigências do mundo moderno é indispensável que seja proporcionado ao(a) educador(a) uma cuidadosa preparação continuada. Ser docente no Ensino Superior é reforçar o desenvolvimento de um pensamento autônomo que se sobressai em relação a transmissão de conhecimentos. É nesse viés que o(a) professor(a) deve se sentir impelido(a) a buscar uma formação contínua.

Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que as poucas possibilidades de reflexão da docência de forma institucional levam às dificuldades de lecionar, conduzindo o(a) docente a adotar em sala de aula uma prática pedagógica centrada no modelo tradicional de ensino e que são, muitas vezes, o modelo vivido enquanto aluno(a). Uma sólida formação inicial é indispensável para assumir a docência; todavia, mostra-se insuficiente se não for vinculada aos saberes e competências pedagógicas.

Diante do exposto, faz-se necessário conceder ao(a) docente do Ensino Superior, acesso que aprimore seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas. Dentre as várias dimensões, Cavalcante (2020) apresenta quatro possibilidades: pós-graduações, cursos de curta duração, programas institucionais de formação docente, uma didática sensível e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Em relação aos cursos de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), destacamos que esses são procurados pelos(as) docentes do Ensino Superior, tanto pela exigência das legislações como por parte da própria IES. De modo geral, são entendidos como um espaço favorável para a formação continuada, mas que, muitas vezes, não trabalham as competências pedagógicas do ser professor(a), além de serem, em sua grande maioria, financiados pelo(a) próprio(a) docente (Masetto, 2012).

Outra possibilidade é a participação docente em cursos de curta duração: seminários, congressos, palestras, minicursos, oficinas ou cursos ofertados de forma virtual. Essas atividades podem, na maioria das vezes, ser desenvolvidas nas próprias instituições em que trabalham. Mesmo sendo consideradas pouco eficazes por sua ação pontual e de curta durabilidade podem contribuir para o desenvolvimento de competências docentes (Cavalcanti, 2020).

No entanto, são os programas e as políticas institucionais de formação docente que têm sido pontuados como um dos principais recursos para a formação de professores(as) pelo seu caráter positivo diante da oferta continuada do programa, constituindo um espaço de formação permanente e, assim, não fragmentada como nas ações anteriormente citadas. A atividade também se apresenta como louvável por possibilitar discutir entre os(as) docentes suas práticas pedagógicas, colaborando para redirecionar (caso haja a necessidade) novas abordagens pedagógicas de ensino (Almeida, 2012).

Vale lembrar que um dos grandes impasses que tem se apresentado para a criação dos programas de formação continuada nas instituições de ensino diz respeito ao investimento financeiro, pois muitas instituições ainda não despertaram o interesse em investir em programas que capacitem o seu corpo docente, tornando-o pouco disseminado. Há uma exigência em formações e produções acadêmicas, sem oferecer, em contrapartida, suporte financeiro ou afastamento das atividades docentes (Cavalcante, 2020).

Dentre as iniciativas de destaque, o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC) e da Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP), oferta o afastamento remunerado do(a) docente para os cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em atendimento ao decreto estadual nº 25.851 de 12 de abril de 2000, e à portaria nº 435/2016, publicada no Diário Oficial do Estado, em 11 de maio de 2017, oficializando o afastamento dos(as) servidores(as) públicos(as) estaduais para fins de realização dos estudos de pós-graduação (Oliveira, 2020). A lacuna ainda se apresenta diante dos outros tipos de docentes que não gozam desses mesmos direitos, caso dos(as) profissionais contratados(as) ou àqueles(as) vinculados(as) à rede privada de ensino.

Na compreensão de Torres (2017), a melhoria da formação continuada é um fator importante para o desenvolvimento docente, mas não se esgota aí; fatores como salários, carreira, voz ativa e de poder de decisão, clima de trabalho, são igualmente importantes. A melhoria da qualidade da educação não pode assumir uma explicação simplista em que se basta investir na qualidade da formação que melhora a educação. É de salutar importância que se defendam o desenvolvimento da formação inicial e a formação continuada em que ambas devem se pautar na emancipação humana, na possibilidade não de reprodução do conhecimento, mas em como o sujeito pode tornar sua práxis docente capaz de transformação.

Ainda de acordo com Torres (2017), a formação de professores(as) baseada em movimentos entendidos como ‘conteúdistas’, (antes de tudo, de reprodução de conhecimentos, com uma perspectiva técnica e de base científica), modelo este conhecido como racionalidade técnica, apesar de ter sofrido significativos avanços, ainda há muito para se desenvolver,

inclusive, para alcançar todas as camadas docentes na oferta de formações que tragam uma visão multifacetada do ser professor(a), visto que falar em formação docente é construir uma identidade profissional, cujo eixo dessa formação é o trabalho pedagógico.

Esse tem sido um dos grandes problemas dos(as) docentes universitários(as) que trazem consigo uma significativa bagagem de conhecimentos técnicos, sobretudo, nas suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, mas que, muitas vezes, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor(a). Veiga e D'Ávila (2012) reiteram a defesa da formação como uma posição de 'inacabamento', ou seja, um constante processo de formação, que tem início, mas não um fim, sendo o caminho para a preparação profissional.

Nesse sentido, a formação continuada é palco de destaque nas discussões em relação aos conhecimentos e saberes docentes fundamentais ao desenvolvimento profissional e a valorização da sua identidade. Assim, é necessário o reconhecimento do sujeito não de reprodução do conhecimento, mas que desenvolve uma prática de oportunidades de transformação humana. A prática docente e a formação docente são dimensões que se interligam para a realização de seu trabalho (Torres, 2017).

Contudo, por que é tão importante que o Brasil desenvolva pesquisas sobre formação de professores? Mendes (2020) cita que a discussão pode ir desde a própria fragilidade nas formações (inicial e continuada), até a precarização do trabalho docente. Os resultados obtidos pelos(as) estudantes em avaliações externas, por exemplo, colocam em evidência a qualidade do trabalho do(a) docente e a necessidade de constante aperfeiçoamento.

O que aparenta acontecer é que as cobranças instaladas na educação se vinculam muito mais com saberes específicos e conteudistas, não articulando o suficiente com saberes pedagógicos que são igualmente importantes para uma formação segura capaz de enfrentar os desafios da prática profissional (Ponte, 2002). É através desses desafios experienciais que pontuamos a importância da formação continuada no ensino superior, uma vez que, até o momento, compõe-se de uma prática pouco estabelecida.

Diante dessa perspectiva, entendemos, portanto, que as formações inicial e continuada na educação superior devem construir um espírito científico, promovendo um pensamento reflexivo para o desenvolvimento da sociedade por meio da formação não somente inicial, mas também continuada em nível de pós-graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado docente. Tal discurso é parte integrante do art. 43 da LDB nº 9.394/96). Ele reconhece que apesar das limitações ainda existentes, são notórios os avanços nas políticas educacionais brasileiras em parceria com a LDB Lei nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação e a Constituição Federal de 1988 que, a partir deste último, intitula nos artigos 205 a

208, a educação como um direito de todos e dever do Estado. O caráter filosófico, humanista e inclusivo, levantado por meio destas políticas de educação, fez também requerer dos(as) educadores(as), valorização contínua da educação.

Finalizamos esta seção, apontando, a partir dos dados teóricos levantados, que a formação continuada no ensino superior mostra-se urgente e importante para a formação docente de caráter crítico-reflexiva e não apenas engajada no conhecimento técnico e específico da sua área, (mesmo reconhecendo também sua importância), compreendendo o dinamismo que envolve o ensinar e o aprender. Além da crença no desenvolver dessas formações continuadas, as questões de gênero e sexualidade também devem ser foco de discussão.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE: ANÁLISES CONCEITUAIS

No Cariri, enfrentar a invisibilidade da desigualdade de gênero é um desafio! Que nossa luta por justiça social seja farol para a saúde mental de todos (Discentes do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, cartaz apresentado em atividade acadêmica, 2024).

Ao longo da história, o termo ‘gênero’ foi frequentemente utilizado como sinônimo de ‘sexo’, ambos associados às características biológicas que identificam a espécie humana em duas categorias dicotômicas: macho e fêmea. Essas diferenças biológicas também foram utilizadas para justificar a divisão de funções sociais, perpetuando desigualdades e restrições que, embora tenham diminuído ao longo do tempo, ainda refletem em invisibilidades e limitações para as mulheres nos dias de hoje (Scott, 1995).

No entanto, no século XIX e início do XX, movimentos feministas começaram a contestar a lógica que subordinava a mulher ao homem (Guimarães *et al.*, 2023). O termo ‘gênero’ ganhou nova conotação, especialmente entre feministas contemporâneas, ao rejeitar o determinismo biológico (Louro, 2014), bastante usado equivocadamente por séculos, como exemplificado no dicionário de Língua Francesa de 1876, que trazia a definição: “não se sabe qual é o seu gênero, se é macho ou fêmea” (Scott, 2019, p. 49).

Corroborando com esse pensamento, a revista ONU Mulheres (2017, p. 25) define que o gênero:

Refere-se ao conjunto de características sociais e culturais atribuídas às pessoas, geralmente em função do seu sexo. Enquanto o sexo biológico é determinado por características genéticas e anatômicas, o gênero é uma identidade adquirida que é aprendida, muda ao longo do tempo e varia amplamente dentro e entre as culturas. Trata-se dos comportamentos, valores e atitudes que a sociedade define como sendo próprios de homens ou de mulheres. Enquanto as diferenças de sexo são biológicas, as de gênero são culturais e dinâmicas, podendo se transformar de acordo com o desenvolvimento específico de cada sociedade. Sua principal característica está na mutabilidade, isto é, na possibilidade de mudança na relação entre homens e mulheres através do tempo. Predominantemente, a interpretação de gênero é bipolar (feminino/masculino) e hierárquica (o masculino mais valorizado do que o feminino).

Nesse contexto, o conceito de gênero acima é definido como habilidades adquiridas ao longo do tempo e sendo passível de mutação de acordo com contextos sociais e culturais a partir de uma interpretação binária e hierárquica, em que o masculino é mais valorizado que o feminino. O conceito de gênero pode “ser entendido como o processo pelo qual a sociedade classifica e atribui valores e normas, construindo assim, as diferenças e hierarquias sexuais, delimitando o que seriam papéis masculinos e femininos” (Borges, 2007, p. 509). Essa definição expõe a organização da sociedade como preconceituosa e regida sob um sistema patriarcal.

Ainda de acordo com Scott (1995), esse sistema obedece a dois princípios básicos: as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens, e os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. Quando o patriarcado é absorvido pelo inconsciente social e passa a operar por meio dos vieses inconscientes, lhe é possibilitado não só o poder sobre a família, mas a regulação do *modus operandi* social (Lapolli; Paranhos; Willerding 2022).

É comum reconhecer que, ao se discutir sobre temáticas como estas, acerca do gênero, muitos vestígios serão encontrados nas histórias e nas produções acadêmicas do embate binário entre o que se produz no social sobre o que é ser homem ou mulher. No entanto, é imprescindível reconhecer que, na contemporaneidade, diante da efervescência de liberdades que a era da pós-modernidade elucida, essas discussões se ampliam a possibilidade de se pensar inúmeras outras realidades que são afetadas direta ou indiretamente pelas discussões e violências de gênero.

Segundo Lappoli, Paranhos e Willerding (2022), o correto é se pensar em diversidades de gênero. A desconstrução ou ampliação do termo se dá pelo fato de que sua configuração marginaliza, deixando à mercê, milhares de pessoas que não estão dentro do espectro binário entre homem e mulher, fruto da cisheteronormatividade compulsória (Pereira; Sierra, 2020). Esse termo cisheteronormatividade é interessante para se pensar a cultura vigente e como esta afeta diretamente a vida de pessoas que superam essa interlocução.

O prefixo ‘cis’ diz respeito a ‘cigênero’, utilizado para se referir às pessoas cujo gênero é o mesmo que o designado em seu nascimento. ‘Hétero’ está relacionado a uma das formas de sexualidade – nesse caso, aquela que compreende as relações afetivas entre pessoas de gêneros opostos, e ‘normativo’ designa o padrão, a normatização que existe por detrás desse conceito (Lapolli; Paranhos; Willerding, 2022). Dessa forma, esse conceito escancara uma sociedade que valoriza pessoas cisgêneras, heterossexuais e normativas e menospreza bem como invalida realidades que se sobressaem, como a comunidade LGBTQIAPN+.

Discorrendo também sobre essa perspectiva, Butler (2005) indica que o uso do termo gênero se estabeleceu a partir de domínios tanto estruturais como ideológicos presentes nas relações entre os sexos. Para a autora, esses mecanismos foram criados com o objetivo de manter as regulações sociais, passando a serem naturalizadas no cotidiano, a tal ponto que vários espaços sociais e boa parte das práticas pedagógicas ainda fortalecem essa cultura (Botton; Strey, 2018).

Pesquisas sobre gênero e sexualidade indicam que, desde os primeiros dias de vida, há normas de comportamento que orientam como agir, falar, brincar, caminhar, sentir, escolher e

exercer uma profissão, além de moldarem questões relacionadas ao namoro, casamento e planos para o futuro. Butler (2019) reflete sobre como a sociedade exige que todas as pessoas sigam uma linha reta entre sexo-gênero-desejo e prática sexual. Se o sujeito tem um determinado sexo, precisa ter determinado gênero e, além disso, desejar um sexo/gênero oposto ao seu e praticar sexo com ele/ela. Essas regras são impostas, monitoradas e cobradas com o objetivo de moldar indivíduos socialmente aceitos. Observamos, assim que a integração de meninas e meninos no contexto social ocorre de maneira distinta. Essa diferença não se limita às características biológicas, mas resulta, sobretudo, de um processo histórico e social que constrói as noções de feminilidade e masculinidade (Araújo, 2014).

Conforme Louro (2016), o corpo é uma espécie de passaporte, uma porta de entrada para a vida social; ele expressa o que se é e o que virá a ser no futuro. Por isso, a sociedade, especificamente suas instituições, têm a preocupação de adestrar os corpos dos sujeitos com as normatividades, a partir de normas criadas historicamente, tendo por intencionalidade à preservação de uma pedagogia heterossexual, isto é, aquela que limita os indivíduos modernos à essência de representações masculinas e femininas coerentes, estimulando-os a uma corporeidade materializada no sexo (Louro, 2016).

Esse processo de construção social se manifesta de forma evidente no início da educação infantil, em que docentes e escolas frequentemente regulam o comportamento de meninos e meninas em relação às atividades e escolhas (Pavan, 2013). Brinquedos e brincadeiras, por exemplo, são comumente associados a padrões de gênero: expressões artísticas e itens como bonecas são direcionados às meninas, enquanto atividades como futebol e objetos relacionados a super-heróis são incentivados para os meninos. Essas distinções vão além da sala de aula e se estendem a diferentes setores sociais, como a saúde, com campanhas como o Outubro Rosa e o Novembro Azul, que reforçam, de maneira sutil, estereótipos de gênero e padrões corporais (Araújo, 2014).

Essas expectativas sobre os corpos, os afetos, as liberdades e os modos de vida das pessoas bem como as intromissões, permissividades e intervenções sobre os comportamentos dos outros são reforçados a partir do que Foucault (2014) vai chamar de ‘dispositivos basilares’, ou seja:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos [...] (Foucault, 2014, p. 244).

Dessa forma, os dispositivos, para Foucault (2014), seriam vários mecanismos

institucionais administráveis, que operem por meio do conhecimento, do consciente e do inconsciente, palpáveis ou subjetivos, e que possibilitem a potencialização e a manutenção do exercício de poder dentro do contexto social (Lapolli; Paranhos; Willerding, 2022), vitimando, cotidianamente e de maneira compulsória, inúmeras pessoas.

A questão que surge é: devemos aceitar que a escolha de brinquedos seja ‘naturalmente’ diferenciada de acordo com o sexo? Será que os meninos são intrinsecamente mais agitados e curiosos do que as meninas? E, quando ocorre o inverso, deve-se preocupar, considerando isso um indicativo de ‘desvios’ em relação à suposta normalidade? Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estão todos envolvidos neles, não há como negar que essa é uma tarefa difícil por estar culturalmente enraizada. O que fica evidente, sem dúvidas, é que a escola é atravessada por gêneros. É impossível pensar a instituição educacional sem lançar mão das construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Dispõe-se de poucas informações sobre a forma como as escolas brasileiras conduzem aulas e atividades ligadas à educação sexual, inclusive, há aqueles/as que negam que estas sejam uma missão da escola, cabendo este papel à família (Louro, 2014). Em termos de políticas curriculares e práticas educacionais, gênero e sexualidade parecem ser tratados exclusivamente no campo disciplinar: a Educação Sexual. Esse ainda é um tema em que as pessoas se movimentam com bastante cautela e muitos receios, ficando, muitas vezes, presos ao campo científico e biologizante, evitando as contextualizações social e cultural das questões. Neste sentido, os espaços educacionais passam a ganhar destaque e tornam-se visados pelos pesquisadores(as) que consideram a educação como um espaço pertinente para esses debates, tendo em vista que, nesse ambiente, circulam diferentes sujeitos, e conseqüentemente, diferentes valores que acabam imbricados com as formas de viver as identidades.

Através de mecanismos sutis, há uma legitimação das diferenças de gênero de forma natural e imperceptível. Esses são apenas alguns exemplos sobre a visão baseada na sexualização e generificação dos corpos (Louro *et al.*, 2014). Nesse sentido, a escola atua de forma significativa para a produção de gênero e, para isso, ela busca disciplinar os corpos desses(as) alunos(as), a fim de torná-los(as) cada vez mais dóceis e úteis, determinando maneiras de definir e viver as masculinidades e feminilidades. Para Foucault (2005), dócil é um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

Para Foucault (2005), a partir do século XVII, começou a fazer parte de nossa sociedade a disciplina, que tem como propósito a dominação dos corpos:

Nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhe a força útil através do exercício do treinamento etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquia, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia do trabalho. Ela se instala já no final do século XVII e no decorrer do século XVIII (Foucault, 2005, p. 286).

Nesse contexto, o corpo é concebido como um mecanismo integrado à maquinaria da sociedade moderna capitalista, transitando de instituição em instituição. Assim, o homem moderno passa a maior parte de sua vida imerso em instituições. No entanto, Foucault (2005) não se propõe a narrar a história das diferentes instituições para evidenciar o que cada uma tem de único, mas sim a identificar, por meio delas, as técnicas de poder disciplinar que se disseminam e se generalizam com facilidade entre os sujeitos, nas relações e na sociedade como um todo.

Dentro da hierarquia que se estabelece entre os indivíduos que compõem o contexto escolar (gestores(as), professores(as), alunos(as), funcionários(as) e a família), há uma relação de poder que é “constitutiva de qualquer relação social ou discursiva” (Guirado, 1996, p. 59). Não se pode esquecer que, tratando-se do contexto escolar, o poder disciplinar, a relação de poder observada e existente também é aquela estabelecida na sala de aula, na relação professor(a) e aluno(a), durante o processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, permeado por essas relações de poderes e tendo a sala de aula como um microcosmo que ensaia a vida em sociedade, estaria, nesse contexto, implícita a reprodução e generificação dos corpos bem como a normatividade.

Outrossim, a partir das transformações sociais que vêm acontecendo, o escancarar das violências a partir da exposição nas redes sociais, o amadurecimento precoce dos adolescentes e inúmeras outras mudanças que suscitam um reviramento na cultura, é importante questionar certas práticas e discursos engessados que não vestem mais as pessoas na atualidade. Assim, torná-se necessário reconhecer as realidades de vida que superam essas dicotomias do que é ser homem ou mulher e levar essas reflexões para os ambientes escolares.

Para Beauvoir (1980), o sexo refere-se às características biológicas que diferenciam homens e mulheres, enquanto o gênero é uma construção social e cultural que atribui papéis e expectativas baseadas no sexo, evidenciado em sua célebre frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Butler (2019) amplia essa perspectiva ao afirmar que o gênero é performativo, ou

seja, resulta de práticas reiteradas que configuram identidades sociais, desafiando a noção de que ele deriva naturalmente do sexo biológico. Foucault (1984) contribui para o debate ao explorar a sexualidade como uma construção histórica e cultural, moldada por relações de poder e discursos que regulam comportamentos e subjetividades. Esses autores demonstram que sexo, gênero e sexualidade são elementos que se constroem em uma interação complexa entre o biológico, o social e o cultural.

Dito de outra forma, o sexo refere-se às características biológicas que diferenciam os corpos, incluindo aspectos genéticos, hormonais e anatômicos que classificam os indivíduos como masculinos ou femininos (Beauvoir, 1980). No entanto, essa distinção biológica não determina, de forma fixa, os papéis e comportamentos sociais. O gênero, por sua vez, é uma construção social e cultural que atribui significados, papéis e expectativas a indivíduos com base no sexo atribuído no nascimento (Butler, 2019). Ele não é estático ou universal, mas sim performativo e dependente do contexto social, histórico e cultural.

Já a sexualidade transcende a dimensão biológica e abrange um conjunto de desejos, comportamentos, identidades e práticas que são influenciadas pela cultura, sociedade e relações de poder (Foucault, 1984). É um aspecto dinâmico da personalidade humana, que inclui, mas não se limita, ao campo da reprodução. Louro (2014) reforça que tanto o gênero quanto a sexualidade são plurais e multifacetados, construídos a partir de experiências sociais e marcados por normas e discursos que podem variar em diferentes contextos históricos e culturais.

Escutamos sobre o conceito de sexo como características biológicas e anatômicas que diferenciam homens e mulheres de acordo com a genitália (Barbosa; Araújo, 2020). Já o gênero compreende uma construção social vinculada ao sexo. Essa concepção faz parte de uma categoria socialmente contestável. Muitas vezes, escutamos a frase: ‘cuidar da casa é atribuição da mulher’. O que está por trás de frases desse tipo são justamente as questões de gênero, pois se ‘ser mulher’ diz respeito às características biológicas e anatômicas, não haveria razões para atribuir uma atividade especificamente às mulheres, já que a genitália não faz diferença na hora da limpeza.

Essa ideia demonstra um sentido a mais ao ‘ser mulher’, que vai além da dimensão biológica. Isso é justamente o gênero (Barbosa; Araújo, 2020). Comportamentos que divergem dessa relação criada socialmente de masculino ou feminino são, muitas vezes, mal-vistas pela sociedade e, conseqüentemente, percebemos uma violação dos Direitos Humanos assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Dessa maneira, estaria posta, aqui, a necessidade de reconhecer outros corpos que não os normativos, outras sexualidades que não a heterossexualidade compulsória e outras

identidades para além da cisgeneridade que ‘cospe’ homens e mulheres cotidianamente demarcados por expectativas sociais. É exatamente nesse contexto que Lapolli, Paranhos e Willerding (2022) falam sobre diversidade sexual, que vai além da questão de sexo e gênero: abrange a esfera da sexualidade humana, envolvendo os aspectos afetivos e/ou sexuais, ou seja, a atração afetiva e/ou sexual por outras pessoas.

Quanto à sexualidade, algumas categorias são atribuídas: heterossexualidade (que sente atração pelo sexo oposto), homossexualidade (pessoa que sente atração por pessoa do mesmo sexo), bissexualidade (pessoa que sente atração por pessoas dos dois sexos), (Scott, 2019). A orientação sexual ou condição sexual (e não mais opção sexual) de uma pessoa, diz respeito por qual sexo essa pessoa sente atração sexual ou afetiva (Louro, 2014).

A orientação sexual “constitui os desejos internos e a atração externa da pessoa por alguém, diferindo do senso pessoal de pertencimento a determinado gênero” (Paranhos *et al.*, 2021, p. 2), possibilitando entender que heteroafetividade, homoafetividade e biafetividade fazem parte da orientação sexual, que, por sua vez, remete à atração que se sente por outras pessoas. Porém, a orientação vai muito além de homo, bi e heteroafetividade. A sigla LGBTQIAPN+ refere-se a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgênero, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e outras orientações múltiplas.

Infelizmente, hoje, há uma parte da sociedade que rejeita a natureza diversa da sexualidade e ainda, além de rejeitar, estabelece um padrão de normalidade e pune quem não o satisfaz, tornando a vida dessas pessoas contraproducentes e permeadas por medos, inseguranças e violências. Se a sexualidade, algo que é vivido em particular e não possui demarcações visíveis no corpo já é motivo de punições, homofobia dentre outros, é imperioso questionar como se dá a vida de pessoas que subvertem a norma binária homem/mulher e se encontram na transexualidade ou transgeneridade, não-binariedade, intersexo, gênero-fluído e mais.

A identidade de gênero diz respeito a como a pessoa se reconhece ou se identifica, é a autopercepção de si mesmo e da própria sexualidade que não coincide necessariamente com a sexualidade biológica, portanto, independentemente do sexo e das características biológicas. Ou seja, não se pode determinar qual é a identidade de gênero de uma pessoa. Somente ela pode. Aquilo que aparece, que está diante dos olhos da sociedade, é conhecido como ‘expressão de gênero’, que, como o próprio nome diz, poderá expressar, ou não, a identidade de gênero da pessoa por meio de marcadores socialmente construídos (Lapolli; Paranhos; Willerding, 2022).

O cisgênero, por exemplo, é a pessoa que se identifica, em todos os aspectos, com o gênero atribuído ao nascer. O(a) transexual é o inverso, não se reconhece no seu sexo biológico.

A travesti, por sua vez, também conhecido como terceiro gênero, é um gênero que vai além do binário do homem e da mulher, algumas travestis se consideram mulheres, mas outras não. É bem comum escutar “não sou homem e nem sou mulher, sou travesti”. Vale lembrar que diferentemente do que aconteceu por muito tempo, ser trans ou travesti, na atualidade, não necessita fazer cirurgia plástica para se reconhecer como tal (Brasil, 2017).

Há, também, a expressão Queer, considerada um grande “guarda-chuva”, reunindo todos os gêneros que fogem das regras impostas socialmente, ou seja, que todo mundo é hetero, cisgênero, que homem veste calça e a mulher vestido, etc. O Intersexo é outra expressão de gênero, que compreende pessoas que nascem com características entre o sexo masculino e feminino por questões genéticas, biológicas, cromossômicas, chamado antigamente de forma errônea de hermafroditas.

Importa, aqui, considerar que nem a identidade de gênero ou a orientação sexual, são construídas ou acabadas num determinado momento, seja no nascimento, na adolescência ou na maturidade, são processos instáveis, passíveis de transformações. Fica claro, portanto, que as concepções sobre gênero e sexualidade são construídas socialmente e com a experiência individual, formando sua identidade sexual a partir da identificação com figuras de mesmo sexo, sexo oposto ou ambos os sexos (Guimarães *et al.*, 2022).

Posso, por exemplo, pensar na existência de pessoas que pela dimensão sexual são homens por possuir genitália masculina, mas se reconhecem gays (orientação sexual). O mesmo vale para a identidade de gênero, em que posso me ver numa identidade masculina e não ficar necessariamente com mulher ou só com mulher. É preciso quebrar com essa heteronormatividade. É importante, também, ressaltar que não falamos em “eu assumi ser gay, lésbica, etc). São termos estereotipados, pois, traz uma visão preconceituosa sobre o assunto. Assumir o quê? Hoje, se usa a expressão “eu me reconheço [...]” (Guimarães *et al.*, 2022, grifos no original).

Partindo dessa perspectiva, há construções que salientam imposições sociais e que são passadas de gerações para gerações; no entanto, o trabalho reforça a necessidade de romper com essas práticas de relações de poder, alimentadas pelas culturas patriarcais ao que tange às questões de gênero e sexualidade. Dessa forma, é inquestionável a importância de se trabalhar tais questões na formação docente. É possível afirmar o quanto é relevante dialogar sobre as temáticas envolvendo gênero e sexualidade na escola a fim de ressignificar algumas construções da nossa cultura que vêm sendo disseminadas ao longo dos anos, e o quanto elas se fazem presentes nos currículos escolares, dificultando a permanência de todos de forma saudável, tornando esse ambiente avesso a algumas identidades. Por considerarmos que para uma escola

e um currículo humanizado, deve-se contemplar essas múltiplas identidades, continuamos oferecendo resistência a esses grupos conservadores que têm atrapalhado a concepção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Esse debate vem manifestando cada vez mais sua necessidade em diversos contextos sociais, sobretudo, na esfera da educação brasileira em que, corriqueiramente, nos deparamos com violação de direitos. No setor educacional, tem sido presenciado o silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade, sendo em partes justificadas pelo déficit de formação docente que empodere os profissionais da educação para abordar essas temáticas de maneira crítica e sensível.

Os documentos normativos da BNCC, LDB nº 9.394/96 e o PNE entre outros, perderam qualquer menção aos termos gênero e sexualidade (Barbosa; Araújo, 2020). O documento normativo BNCC, por exemplo, sugere a introdução na matriz curricular do ensino fundamental e médio, dos chamados temas transversais, muito embora essa perspectiva não tenha se estabelecido. Ele segue sem orientações para o contexto do Ensino Superior (Martins, 2018).

Há um silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade que se intensifica devido à inexistência de debates sobre a temática na BNCC (Brasil, 2017). Conforme argumentado por Souza Junior (2018, p. 2):

[...] a omissão da construção do gênero, sexualidade e orientação sexual dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, devido a necessidade de preservar-se a identidade de gênero e o respeito à diversidade sexual entre os educandos. Trata-se da análise das desigualdades de gênero, dentro do ambiente escolar, e suas consequências ao movimento LGBTTQIs.

A BNCC, em sua versão mais recente, aborda de maneira tímida ou até mesmo ausente a importância das questões de gênero e sexualidade para a educação. O termo ‘gênero’, citado inúmeras vezes, refere-se exclusivamente a gêneros textuais, sem qualquer menção ao seu sentido relacionado a questões sociais ou identitárias. Já a palavra ‘sexualidade’ aparece apenas cinco vezes ao longo de 600 páginas, sendo abordada unicamente no contexto da reprodução humana (Brasil, 2018).

Se as questões de gênero e sexualidade estão ausentes no currículo, a responsabilidade recai sobre o docente, que precisa abordar o tema de forma independente. Uma das formas de avançar em alguns desses obstáculos seria inserir o professor em um ambiente de formação permanente. Essa lacuna representa um retrocesso nos esforços para promover a diversidade cultural, a inclusão social e a erradicação do preconceito. Odara (2020), em a *Pedagogia da*

desobediência: travestilizando a educação, defende a necessidade de fomentar nos contextos escolares o diversificar para educar. A autora traz que, ainda hoje, no âmbito escolar, é muito comum ver alunos se agredirem, seja através da violência física e/ou psicológica, seja por meio de práticas engendradas em uma sociedade que culturalmente e historicamente cultiva e alimenta práticas racistas e preconceituosas na vida daqueles que subvertem aos padrões dominantes.

A educação, por meio da formação de professores, desempenha um papel fundamental para a prevenção de estigmas e o oferecimento de suporte aos(as) docentes, incluindo àqueles(as) que se identificam como LGBTQIA+. Estar em permanente formação é coloca o(a) professor(a) em contato com os avanços relacionados a gênero e sexualidade, campos de constantes mudanças por não ser um debate a-histórico, mas com reflexões que acompanham as transformações referente às condições humanas. Reforça, assim, a importância de investimentos em políticas de formação permanente para docentes (Bortoletto, 2009).

São essas atitudes sociais e governamentais, ou melhor, a falta de atitudes que nos coloca no topo do ranking dos países que mais assassinam as pessoas LGBTQIA+. O levantamento do grupo gay da Bahia revelou que, em 2022, no Brasil, foram 242 homicídios ou 1 morte a cada 34 horas (Cavalcante, 2023).

Estamos diante de um quadro de avanços e recuos pelos direitos humanos e pela democracia no país. Entre essas conquistas, estão a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal (STF) para que transgêneros possam mudar o nome de registro (sem necessidade de cirurgias), melhoria dos espaços acadêmicos como a universidade, postos de trabalho, protagonismo da mulher em diversas ocupações, ampliação da legislação acerca da violência de gênero, entre outros (Monteiro; Soares, 2019).

Entretanto, ainda se observa um aumento significativo de violência contra a comunidade LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não-binários), e as várias abordagens sobre a diversidade sexual e de gênero, mas sem significar, explicitamente que os(as) professores(as) e a escola devem se apropriar em abordá-los, apesar de fazer parte das demandas dos próprios estudantes. A partir daí, inicia-se uma série de inquietações em virtude da normatização das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino.

Essa situação confirma que as questões envolvendo sexualidade e gênero vêm sofrendo descaso no contexto educacional e que são temas importantes a serem discutidos como oportunidade para se alcançar a democracia. Ainda de acordo com Monteiro e Soares (2019), os(as) professores(as) sentem dificuldades para abordar os diversos aspectos da sexualidade e,

parte dessa dificuldade acontece pela falta de formação sobre a temática, trazendo como resultado a desinformação e, muitas vezes, o reforço de estereótipo e discriminação.

Diversos estudos corroboram com os desafios ao se consolidar um contexto educacional que garanta a inserção das questões de gênero e sexualidade para a formação inicial do(a) docente nos cursos de licenciatura e bacharelado nas instituições de Ensino Superior. Ao não levar as discussões sobre gênero e sexualidade para as salas de aula, fica evidente que se reiteram modelos cisheteronormativos e concepções estereotipadas (Guimarães *et al.*, 2022).

As instituições educacionais devem trazer em seus currículos, conhecimentos que problematizem as abordagens sexistas e discriminatórias sobre gênero e sexualidade. As vivências de violência no ensino superior, por exemplo, estão presentes no dia a dia de diversos sujeitos da comunidade LGBTQIA+, devido a normatização da cisheteronormatividade e a falta de apoio, desconhecimento ou preconceito produzido pelos próprios docentes e equipes pedagógicas das instituições, situação essa que coloca como é importante discutir projetos educacionais de formação docente. Para que tal concepção seja possível, as formações de professores inicial e continuada deve incluir reflexões sobre a construção da identidade de gênero.

No ensino superior, a discussão sobre a temática deve estar pautada em uma educação democrática que respeite as diversidades cultural e social, uma vez que o papel da universidade é formar profissionais capacitados(as) a atuarem e contribuírem para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Os cursos de licenciatura, especialmente, formam futuros(as) professores(as) para atuarem na educação básica, e devem estar preparados(as) para promover uma educação inclusiva e igualitária, em que todas as culturas e contextos sociais sejam respeitados.

Neste sentido, as discussões sobre gênero e sexualidade devem fazer parte das práticas pedagógicas e dos currículos universitários, devendo estar presentes de forma obrigatória nas disciplinas dos cursos, não ficando a critério de cada professor(a) de forma individual. Infelizmente, na sociedade contemporânea, essa temática ainda é vista como polêmica para ser discutida abertamente, inclusive, no contexto acadêmico, que por negligência do governo, por falta de efetivação das políticas públicas e omissão dos documentos oficiais e normativos da educação, essa visão arcaica e conservadora se perpetua na sociedade.

Assim, percebemos que, no contexto universitário público ou privado, como também na sociedade em geral, discussões relacionadas à questões de gênero e sexualidade são escassas, contribuindo para que certas representações e práticas sobre homens e mulheres sigam naturalizadas (Silva; Lapinski, 2019).

Incorporar à formação de professores reflexões sobre a construção da identidade de gênero apresenta-se como um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica naturalizante e estereotipada, envolvendo a biologização das identidades de gênero. A partir de tal entendimento, torna-se fundamental estabelecer algumas distinções entre identidades de gênero e identidades sexuais. A esse respeito, Louro (2014, p. 30) apresenta:

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas. Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros (as). Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Dessa forma, a justificativa para as desigualdades deve ser entendida e buscada não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, culturais e históricos. É no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. A elaboração de papéis masculinos e femininos, comportamentos, vestimentas, formas de se relacionar, devem ser vistas como regras ou padrões arbitrários estabelecidos em sociedade (Louro, 2014).

Essa construção histórica reflete a desigualdade de poder entre os sexos, em que os homens dominaram esferas públicas e políticas, enquanto as mulheres foram relegadas a papéis domésticos e privados. As diferenças sociais entre os sexos são evidentes em vários aspectos da vida cotidiana, incluindo o trabalho, a educação, e a representação política.

No mercado de trabalho, por exemplo, a desigualdade de gênero vai além da questão biológica, interferindo de forma significativa na questão econômica, perpetuando uma disparidade salarial entre os sexos. Apesar de as mulheres terem alcançado altos níveis de educação e formação profissional, elas frequentemente enfrentam discriminação salarial e são sub-representadas em cargos de liderança. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou que a mulher representa 52% da população brasileira, mas a sua participação no mercado de trabalho é apenas de 42%, como foi revelado pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS).

Isso mostra um problema ainda muito presente no ambiente trabalhista: o preconceito com o gênero feminino na hora da contratação pelas empresas. Estudos mostram que, em média, as mulheres ganham menos do que os homens para trabalhos de igual valor, um reflexo das estruturas patriarcais que perpetuam desigualdades econômicas. Essa prática também se estende à profissões em que a formação está associada a um gênero específico, refletindo-se diretamente nas diferenças salariais. Scott (1995, p. 88) destaca muito bem essa desigualdade de gênero ao

afirmar que: [...] “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”.

No entanto, essa problemática não recai apenas sobre as mulheres, mas subtrai também o acesso e a permanência de pessoas LGBTQIAPN+ no contexto de trabalho e de representatividade político-administrativa. O Ministério Público Federal (Brasil, 2017), em sua cartilha sobre igualdade de direitos da população LGBTI, destaca que para as pessoas transexuais e travestis as barreiras são ainda maiores, visto que, além do preconceito e da discriminação existe a marginalização dessa população. Tal afirmativa é reforçada pelo estudo de Nogueira, Aquino e Cabral (2017), o qual evidencia que essa população, em grande parte, vive excluída da sociedade, tem suas identidades trans negadas pela imprensa e pelo Estado, não tem acesso a qualificação profissional e não ingressa no mercado de trabalho formal, o que contribui com a segregação desses indivíduos.

Diante disso, a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas não deve se restringir à transmissão de informações sobre reprodução biológica, gravidez não planejada ou prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). É fundamental que essa abordagem amplie seu foco para a criação de políticas públicas, práticas pedagógicas efetivas, formação continuada de professores(as) e a integração de conteúdos nos currículos escolares, visando desconstruir as desigualdades de gênero perpetuadas pelo sistema patriarcal.

Ocultar do currículo questões importantes, tais como as questões de gênero e sexualidade, reforça a ideia de um currículo hegemônico que atende à lógica do mercado e da burguesia heteronormativa. Borges e Borges (2018, p. 20) alertam para o efeito da retirada ou silenciamento da temática gênero e sexualidade do currículo:

O risco de reforço da estigmatização e da discriminação das desigualdades de gênero e sexuais que escapam da norma, assim como o aumento da homofobia, da lesbofobia e outras formas de violência física e simbólica. O aumento da evasão escolar e consequentemente, da exclusão social é certamente um dos efeitos mais incoerentes e divergentes de uma política de educação.

Louro (2008), baseada na possibilidade de se pensar ou de se estranhar o currículo, a partir dos estudos queer e de uma pedagogia queer, propõe uma política pós-identitária para a educação, que “não consiste, apenas, em assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e escaparam dos esquemas binários; mas também em admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (Louro, 2008, p. 51). Sendo assim, ao estranhar e problematizar o currículo que, textualmente, é ‘generificado’ e ‘sexualizado’, construído a partir de binarismos,

a proposta é tentar ir além e pensar um currículo capaz de compreender o conceito de inteligibilidade. As pessoas que não seguem uma linha coerente entre sexo-gênero-desejo e prática sexual são consideradas ininteligíveis em nossa sociedade.

A superação da reprodução de valores conservadores no ambiente escolar só se torna possível quando os(as) profissionais da educação reconhecem a diversidade de sujeitos que compõem a sociedade, indo além dos limites da própria instituição. A ausência de informação, orientação adequada e debates críticos sobre gênero e sexualidade contribuem para a naturalização de estereótipos e a perpetuação do preconceito, dificultando a desconstrução de práticas discriminatórias e o avanço rumo a uma educação mais inclusiva e igualitária.

A inclusão de estudos sobre gênero e sexualidade nos currículos acadêmicos permite que os(as) estudantes discutam a diversidade, compreendendo suas complexidades e como elas se entrelaçam com questões sociais, políticas e culturais; dessa forma, promove-se o pensamento crítico e incentivando uma compreensão mais profunda das experiências de discriminação e exclusão sofridas por indivíduos, especialmente LGBTQIAPN+.

A perspectiva de emancipação do(a) docente requer conhecimento que, muitas vezes, não fizeram parte do currículo formal, da formação inicial ou da formação continuada de professores(as). O processo formativo deve acontecer em articulação com os direitos humanos, na contramão de práticas normativas, da lógica da heterossexualidade, da subordinação ideologicamente legitimada (Louro, 2014). Estudiosas como Butler, vêm sugerindo que trabalhamos e pensamos sobre gênero ainda em cima de ‘uma matriz heterossexual’. A matriz heterossexual ainda é, portanto, muito visível.

Teorias de Gênero e Sexualidade desafiam a concepção binária tradicional de gênero, argumentando que o gênero não é uma característica inata, mas sim uma performance repetida e regulada. Nessa linha, Butler (2019) propõe que as identidades de gênero são performativas e, portanto, passíveis de serem desconstruídas e reconstruídas através de práticas discursivas e sociais. Michel Foucault, por sua vez, introduziu o conceito de biopoder e a noção de sexualidade como um campo de controle e regulação social. Foucault (2020) argumenta que as normas sobre sexualidade são produtos de discursos específicos que buscam regular e normalizar corpos e desejos.

A lógica de oposição (masculino/feminino) é um incentivo desde muito cedo. Muitas vezes, os(as) alunos(as) que fogem da hegemonia culturalmente fortalecida, passam a sofrer discriminação e bullying. Ainda é bem comum nos espaços educacionais se deparar com situações de machismo, misoginia, lgbtfobia e gordofobia.

Os(as) docentes e toda a instituição de ensino podem contribuir para a manutenção de

um ambiente hostil e discriminatório através do silêncio e negação da diversidade de gênero e sexual. Louro (2014) diz que o silenciamento, a ausência da fala aparecem como uma garantia da norma e, que, o impacto causado pelo não posicionamento das instituições acarreta enormes consequências, inclusive, para o processo de aprendizagem dos(as) discentes, rendimento e permanência na escola.

A escola deve ser compreendida como um espaço que vai além da educação formal, assumindo, também, a responsabilidade de preparar os(as) alunos(as) para a prática social e a formação cidadã. Esse processo envolve a construção de uma consciência crítica que permita aos(as) discentes lidar com a diversidade cultural, religiosa, racial, sexual, entre outras. Para isso, é fundamental apresentar aos estudantes a compreensão de que as noções de masculino e feminino, bem como os conceitos de ser mulher ou homem, são construções sociais que se transformam ao longo do tempo.

Desconstruir o binarismo de gênero e sexualidade, historicamente imposto como única possibilidade, representa um desafio significativo. Como destaca Louro (2003), a diferença não é algo natural, mas sim um conceito que foi naturalizado. Dentro das teorias da educação, autores situados na matriz crítico-reprodutivista, associada a uma abordagem tradicional de ensino, apontam que a escola frequentemente atua como um espaço de reprodução de ideias relacionadas ao sexo, gênero e sexualidade. Essas ideias estão ancoradas em normas heteronormativas que sustentam a estrutura da sociedade ocidental (Freire, 2005). Assim, repensar a função da escola é essencial para romper com padrões excludentes e promover um ambiente mais inclusivo e plural.

Nesse sentido, o papel das instituições de ensino superior é criar espaços inclusivos a partir da proposição de políticas públicas que proporcionem debates e discussões sobre a temática e ações concretas dentro desse espaço, como: criação de grupos de apoio, capacitações para profissionais e alunos(as), instalações de banheiros neutros, medidas de combate à discriminação e assédio, mudança oficial dos currículos incluindo a temática na matriz curricular dos cursos, dentre outras.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia assume importante passo para a pesquisa científica ao apresentar o percurso que se pretende traçar como forma de encontrar respostas ao problema. Para Minayo (1994 *apud* Lima; Miotto, 2007, p. 39), “é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”. Foi por este viés que se fez necessário estabelecer uma abordagem sobre a natureza, os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

4.1 TIPO DE PESQUISA/ESTUDO

A pesquisa adota uma abordagem quali quantitativa, combinando técnicas qualitativas e quantitativas para aprofundar a compreensão sobre a formação continuada docente e as questões de gênero e sexualidade no Ensino Superior. Essa escolha metodológica se baseia na ideia de que a integração entre diferentes métodos amplia o entendimento do objeto de estudo, como apontam Creswell (2007) e Minayo (2001).

A abordagem qualitativa, conforme Godoy (1995), valoriza o contato direto do(a) pesquisador(a) com o campo, permitindo uma análise mais aprofundada das experiências, percepções e práticas dos(as) docentes. Esse enfoque busca compreender os sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências, considerando o contexto social e cultural em que estão inseridos (André, 2013).

Já a dimensão quantitativa foi utilizada para levantar dados objetivos, como a frequência de participação em formações continuadas e a presença de conteúdos sobre gênero e sexualidade. Com base em Richardson (1999), esse tipo de análise permite identificar padrões, medir ocorrências e fortalecer os achados qualitativos com dados numéricos. Assim, a combinação das duas abordagens possibilitou uma análise mais completa e consistente, articulando a escuta dos(as) docentes com a mensuração de dados relevantes para a pesquisa.

Atrelada a isso, foi utilizada a pesquisa exploratória por proporcionar maior familiaridade com o problema com vista a torná-lo mais explícito, construir hipóteses e aprimorar ideias (Gil, 2022). Quanto ao método, optamos por utilizar a pesquisa Etnográfica, tendo em vista o contexto e a multiplicidade de elementos que compõem o objeto de investigação, ou seja, a formação continuada relacionada às questões de gênero e sexualidade, no caso, no *Campus* Avançado de Campos Sales.

A Pesquisa etnográfica pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo.

Exemplos desse tipo são as pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta (Gerhardt; Silveira, 2009). Vale destacar que a pesquisa etnográfica tem suas raízes na Antropologia e se consolidou como um método qualitativo amplamente utilizado em diversas áreas, incluindo a Educação.

Seu objetivo é a compreensão profunda das práticas sociais, dos valores, das crenças e das interações dentro de um grupo específico. Diferente dos métodos quantitativos, que buscam generalizações a partir de dados numéricos, a etnografia foca na vivência direta do(a) pesquisador(a) com o ambiente estudado, permitindo uma análise mais subjetiva e interpretativa da realidade observada. Esse tipo de abordagem possibilita não apenas compreender as dinâmicas institucionais, mas também captar nuances culturais e relações de poder que influenciam as práticas educacionais.

Para alcançar esse nível de profundidade, a pesquisa etnográfica utiliza diferentes técnicas de coleta de dados, como observação participante, entrevista semiestruturada, diários de campo e análise de documentos institucionais, tais como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), regimentos internos, planos de ensino, relatórios de avaliação institucional e documentos de formação continuada disponibilizados pela instituição. A observação participante permite ao(a) pesquisador(a) estar imerso(a) no contexto investigado, compreendendo tanto as interações formais quanto os comportamentos informais que moldam a dinâmica do grupo. Já as entrevistas abertas possibilitam que os(as) participantes expressem suas percepções de maneira espontânea, oferecendo *insights* sobre experiências subjetivas e coletivas. No contexto deste estudo, a adoção da abordagem etnográfica foi essencial para entender como os(as) docentes do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) vivenciam a formação continuada e de que maneira as questões de gênero e sexualidade são (ou não) incorporadas às suas práticas pedagógicas.

Além disso, a etnografia se destaca por sua capacidade de revelar contradições, silêncios e resistências dentro de uma instituição. No caso da presente pesquisa, essa abordagem permitiu identificar não apenas os desafios enfrentados pelos(as) docentes, como a falta de políticas institucionais voltadas à formação continuada, mas também estratégias espontâneas desenvolvidas por alguns(algumas) professores(as) para abordar temas sensíveis em sala de aula. Dessa forma, a pesquisa etnográfica não apenas contribuiu para uma análise mais detalhada da realidade institucional, mas também forneceu elementos para pensar práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas do ensino superior.

Quanto à natureza, utilizamos a pesquisa aplicada, haja vista a natureza da estruturação

de um produto educacional inerente à configuração dos Mestrados Profissionais estabelecidos pela CAPES. Gerhardt e Silveira (2009) evidenciam que essa perspectiva proporciona a geração de conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos; nesse caso, envolvendo a formação continuada de docentes.

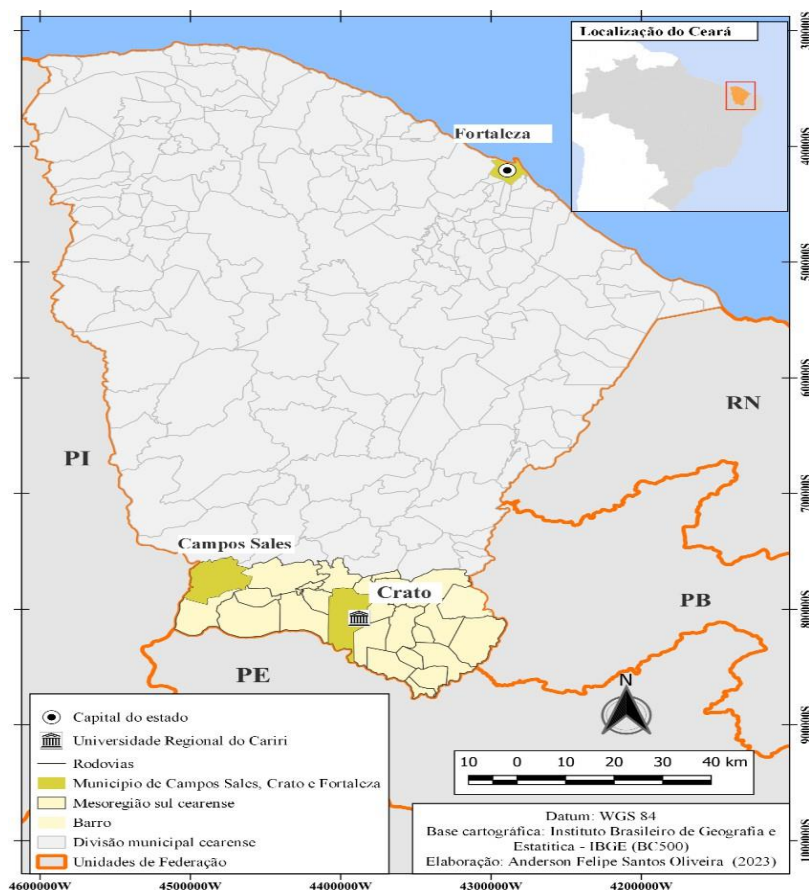
4. 2 CAMPO SOCIAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) que nasceu com a expansão da instituição através da resolução do CONSUNI nº 010-2004, em conformidade com a resolução nº 393 de 2004 do Conselho Estadual de Educação do Ceará. A unidade descentralizada foi criada em 20 de novembro de 2006, contando com a parceria da Prefeitura Municipal de Campos Sales – CE, implantando três cursos universitários: Ciências Biológicas, Matemática e Letras, funcionando apenas em período noturno. Em 31 de janeiro de 2022, a Unidade Descentralizada de Campos Sales passa a ser *Campus* Avançado de Campos Sales, através da gestão do reitor Francisco do O' de Lima Júnior e do vice-reitor Carlos Kleber Nascimento de Oliveira, em que receberam a doação do terreno para a construção da sede própria e assim, a oportunidade das primeiras vagas de concurso público para professores(as) efetivos(as), iniciado em setembro de 2022.

No dia 20 de novembro de 2023, o *Campus* Avançado de Campos Sales completou 17 anos de existência, expandindo seu raio de abrangência para a região dos Inhamuns e municípios do estado do Piauí, promovendo ensino superior público, gratuito e de qualidade, socialmente referenciado. O avanço possibilitou o acesso a bolsas de extensão, pesquisa e estágio extracurricular, bem como parcerias e projetos regionais, o que tem sido fundamental para a construção da sede própria.

Atualmente, o *campus* conta com um número de 25 docentes e 658 alunos(as) regularmente matriculados(as) em seus três cursos de licenciatura: Matemática, Letras e Biologia. A instituição recebe alunos(as) oriundos(as) dos municípios de Araripe, Campos Sales, Salitre, Potengi, Aiuaba, Antonina do Norte e Fronteiras-Pi, região essa denominada de Cariri Oeste que conta com um número de quase 1.000 (um mil) estudantes formados(as) pela URCA por meio do *campus* de Campos Sales (URCA, 2023).

Figura 1 – Geolocalização da capital do estado, da URCA *campus* Crato e o *Campus* Avançado de Campos Sales, CE



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A URCA tem sua matriz na cidade de Crato - CE e se configura como uma instituição de ensino superior pública, criada pela Lei Estadual nº 11.191 de 09 de junho de 1986, autorizada a funcionar por Decreto Presidencial de 11 de fevereiro de 1987 e, instalada em 07 de março de 1987 (URCA, 2023).

Foi originada a partir da Faculdade de Filosofia do Crato, onde eram ministrados os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia e História Natural (habilitação plena em Biologia), reconhecidos pelos Decretos Federais nº 67.140/70 e nº 69.977/72 e pela Portaria Ministerial nº 487/80. Os cursos de Ciências Econômicas, Direito, Formação de Tecnólogo, nas modalidades Construção Civil – Edifícios, Topografia e Estradas e Ciências (curta duração), integrantes da rede da UECE, foram incorporados à Universidade (URCA, 2023).

Na sua evolução, a URCA contou com importantes expansões, tais como a aquisição do Museu de Paleontologia Prof. Plácido Cidade Nuvens, localizado em Santana do Cariri, a implantação das unidades descentralizadas de Iguatu, Campos Sales e Missão Velha (hoje, *campus* avançados), bem como a aprovação do Geoparque Araripe vinculado a UNESCO, o qual

tornou-se referência no Brasil e na América Latina (URCA, 2023).

Quanto à escolha da instituição, *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA), justifica-se por ter sido o local onde iniciei minha experiência profissional no ensino superior; portanto, ‘minha casa’, no quesito de desenvolvimento profissional na docência e de busca por formação continuada.

4. 3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de 16 docentes dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Ciências Biológicas do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA), distribuídos(as) da seguinte forma: seis docentes do curso de licenciatura em Letras, cinco docentes do curso de licenciatura em Matemática e cinco docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Como critério de inclusão, participaram docentes de ambos os sexos com formação em bacharelado ou licenciatura, vinculados(as) a qualquer um dos três cursos presentes no *campus* e que apresentavam a condição de temporário(a) com contrato vigente há mais de um ano, tendo em vista ser um tempo interessante para o(a) docente perceber a necessidade da investida em formação continuada. Os(as) participantes responderam a entrevista do tipo semiestruturada. Como critério de exclusão, ficou vetado participar da pesquisa o(a) docente que estivesse afastado(a) da função por qualquer motivo.

4. 4 PROCEDIMENTO(S) E INSTRUMENTO(S) PARA COLETA DE DADOS

Inicialmente, foi solicitado a instituição o pedido de autorização para a realização da pesquisa no *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA), mediante a assinatura do Termo de Anuência da instituição participante (Apêndice A). Em seguida, foram contactados(as) os(as) professores(as) por meio de e-mail, de forma pessoal ou ainda por meio do aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Na oportunidade, também foram apresentados os objetivos, os riscos e os benefícios envolvidos e bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (Apêndice B).

Uma vez que o(a) participante decidisse contribuir com a pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Pós-Esclarecido (Apêndice C). Para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada mediante agendamento com o(a) docente e realizada de forma presencial.

Quanto à entrevista semiestruturada, Guazi (2021) traz que é comumente organizada

em torno de um conjunto de questões abertas pré-determinadas e outras questões que possibilitam um diálogo entre o(a) entrevistador(a) e o entrevistado(a). Considera-se uma técnica de coleta de dados importante por entender que seu uso envolve planejamento minucioso e a aplicação de um conjunto de procedimentos específicos. São ordenadas em seis etapas: elaboração e testagem do roteiro de entrevista; contato inicial com os(as) participantes; realização das entrevistas; transcrição das entrevistas; análise dos dados e relato metodológico.

As entrevistas foram gravadas, e, na oportunidade, solicitada a Autorização do Uso de Voz e Imagem (Apêndice D) por meio da assinatura do termo. Também adotamos um diário de campo, compreendido por um instrumento de registro e anotações que são feitas no momento da observação do fenômeno, trazendo os sentimentos, os comentários, as reflexões e as experiências do(a) autor(a). Ressaltamos que a aplicação das entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2024.

4. 5 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir da Análise de Discurso (AD) de Michel Pêcheux (2011) e Orlandi (2005). A opção por esse tipo de análise justifica-se por trabalhar com sentidos, que não são apenas traduzidos, mas produzidos (Mutti; Caregnato, 2006). Sobre o conceito de AD, Orlandi (2005, p. 06) ressalta:

Não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso, de percurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando.

O *corpus* da AD é constituído pela formulação: ideologia + história + linguagem (Pêcheux, 2011). A ideologia é compreendida como o posicionamento do sujeito filiado a um discurso, a história; representa o contexto sócio-histórico que vai constituindo o cenário material; por fim, a linguagem é a porção que vai além do texto, trazendo os sentidos pré-construídos, gerando pistas do sentido que o sujeito pretende dar a partir da memória coletiva constituída socialmente (Orlandi, 2005).

Partindo dessa compreensão, a AD, ao tomar como objeto o discurso, partilha da ideia de que a linguagem não é simplesmente um meio neutro de refletir ou descrever o mundo, mas é a convicção da importância central do discurso para a construção social, ou seja, de uma visão coletiva. AD de Pêcheux é uma abordagem teórica que se concentra em como o discurso e a linguagem funcionam em contextos sociais e ideológicos, não estando isolados e dialogando com outros discursos, reforçando ou contestando as ideologias de poder (Orlandi, 2005).

Quanto à apresentação dos dados, a mesma aconteceu por meio de categorias temáticas. As categorias temáticas representam uma série de significações, que emerge num movimento explorando as marcas linguísticas, cujo funcionamento discursivo irá trabalhar fazendo os recortes teóricos dos discursos. Sobre os expostos, Mutti e Carregnato (2006, p. 4, grifos no original), ressaltam que:

Na AD, não é necessário analisar tudo que aparece na entrevista, pois se trata de uma análise vertical e não horizontal. O importante é captar a marca linguística e relacioná-la ao contexto sócio-histórico [...]. Também é interessante explicar o motivo que induziu a escolha do recorte sócio- histórico, pois este faz parte das “condições” de produção do discurso.

Dessa forma, as categorias temáticas definidas deram liberdade para relacionar os sentidos e significados alcançados distantes do determinismo das relações sociais e da racionalidade técnica. No Quadro 1, são apresentadas as categorias discutidas na análise de dados.

Quadro 1 – Organização das categorias exploradas na análise de dados

Categorias/subcategorias	Descrição
5.1 Dados Sociodemográficos	Caracterização dos(as) participantes da pesquisa com base em informações como: idade, gênero, formação acadêmica e experiência profissional.
5.2 Condições de Produção do Discurso a partir das falas dos participantes da pesquisa	Análise do contexto em que os discursos foram produzidos, abordando fatores sociais, institucionais, históricos e ideológicos.
5.2.1 Contexto Social e Institucional	Exploração das influências do ambiente acadêmico e das políticas institucionais sobre a formação docente e as discussões de gênero e sexualidade.
5.2.2 Condições Históricas e Ideológicas	Exame dos aspectos históricos e ideológicos que moldam as concepções e resistências sobre gênero e sexualidade no ensino superior.
5.2.3 Posição do Sujeito	Reflexão sobre como os(as) docentes se posicionam frente às temáticas estudadas e como essas posições influenciam suas práticas pedagógicas.
5.3 Formações Discursivas	Identificação dos discursos predominantes na formação continuada e nas abordagens de gênero e sexualidade no ensino superior.
5.3.1 Discurso sobre Gênero e Sexualidade	Análise dos discursos específicos relacionados às questões de gênero e sexualidade no ambiente acadêmico.
5.4 Interdiscursividade	Avaliação da relação entre diferentes discursos e como eles dialogam ou entram em conflito dentro do contexto educacional.
5.4.1 Silêncios e Ausências	Investigação sobre os temas que são omitidos ou evitados nas práticas docentes e na formação continuada.
5.5 Ideologia e Poder	Análise da influência das ideologias institucionais e do poder sobre a abordagem das questões de gênero e sexualidade na docência.

Categorias/subcategorias	Descrição
5.5.1 Resistência e Crítica	Estudo sobre as formas de resistência e contestação dos docentes às normas institucionais e sociais.
5.6 Contradições e Conflitos	Identificação das tensões entre diferentes abordagens pedagógicas e as realidades institucionais e sociais.
5.6.1 Conflito entre Formação Individual e Institucional	Discussão sobre os desafios enfrentados pelos(as) docentes ao tentarem conciliar sua formação pessoal com as exigências institucionais.
5.7 Formas-Sujeito	Exploração das identidades docentes e de como elas são moldadas pelas interações discursivas e institucionais.
5.7.1 Sujeito e Ideologia	Reflexão sobre como os(as) docentes se percebem e são percebidos(as) dentro das ideologias institucionais.
5.8 Formação Continuada	Investigação sobre os processos de formação continuada dos(as) docentes e sua relação com as temáticas de gênero e sexualidade.
5.8.1 Formações Discursivas e Ideologia	Análise dos discursos que emergem na formação continuada e como eles refletem ou contestam ideologias dominantes.
5.8.2 Condições de Produção e Interdiscursividade	Estudo sobre como os(as) docentes se apropriam das diferentes formações discursivas e as integram em suas práticas.
5.8.3 Silêncios, Ausências e Resistências	Exploração dos temas evitados ou silenciados na formação continuada e as estratégias de resistência dos(as) docentes.
5.8.4 Construção do Sujeito Docente	Reflexão sobre como os processos formativos contribuem para a identidade e autonomia docente.
5.8.5 A Luta pela Hegemonia Discursiva	Análise das disputas discursivas na formação docente, incluindo resistências às narrativas tradicionais.
5.9 Análise Abrangente	Síntese das principais descobertas e sua relação com os objetivos da pesquisa.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Após a apresentação das categorias de análise, torna-se essencial destacar que a organização dos resultados seguiu uma abordagem que permite compreender as múltiplas dimensões da formação continuada docente e sua relação com as questões de gênero e sexualidade. A partir das análises discursivas, buscamos evidenciar não apenas os posicionamentos expressos pelos(as) participantes, mas também os silenciamentos, as contradições e as disputas ideológicas que permeiam o contexto acadêmico. Essa estrutura possibilita uma leitura aprofundada dos desafios e das potencialidades que emergem na intersecção entre docência, formação continuada e diversidade.

4. 6 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio de forma a cumprir com as orientações estabelecidas pela resolução 510/2016 que trata sobre a pesquisa com seres humanos, do sistema CEP/CONEP. O

referido projeto foi submetido no primeiro semestre de 2024. Posteriormente, e com a aprovação do CEP, seguimos com a pesquisa e a realização das entrevistas. Vale ressaltar que os(as) participantes foram convidados(as) a lerem e assinarem o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Consentimento Pós-esclarecido e os termos de autorização referente ao uso da imagem e voz, após o Termo de Anuência.

Em relação aos benefícios do trabalho, buscamos contribuir para a formação continuada dos(as) professores(as) do ensino superior, oportunizar a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e subsidiar a construção de um conhecimento que respeite as diversidades, além da confecção de um produto educacional que será disponibilizado para toda sociedade.

Em termos de riscos, a pesquisa se delineou a partir de risco mínimo, no qual poderia envolver constrangimento durante a entrevista, vergonha, medo e timidez. De forma a minimizá-los, a mesma foi realizada em ambiente reservado e caso os riscos se estabelecessem, a pesquisa seria interrompida e o(a) participante poderia retomar em um outro momento. Caso houvesse necessidade, o(a) participante seria encaminhado(a) para os Serviços de Psicologia Aplicada (SPA) do centro universitário Dr. Leão Sampaio pela pesquisadora responsável. No entanto, não houve essa necessidade.

5 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A coleta de dados foi realizada presencialmente nos dias 23 e 24 de agosto de 2024, na cidade de Campos Sales, durante o período noturno, coincidindo com o horário das aulas. As entrevistas foram aplicadas em três instituições de ensino que servem como sede dos cursos do *Campus* Avançado de Campos Sales, a saber: E.E.E.P. Presidente Médici (curso de licenciatura em Matemática), Centro Educacional Adnilson Batista (curso de licenciatura em Ciências Biológicas) e Escola de Ensino Fundamental Tabelião Vicente Alexandrino de Alencar (curso de licenciatura em Letras).

Atualmente, o quadro docente é composto por 25 professores(as) temporários(as), número que pode variar devido a rescisões de contratos, seja pelo término do período contratual ou por pedidos de demissão de docentes que assumem cargos efetivos em outras instituições. Esse quadro será ampliado com a inclusão de novos(as) professores(as) efetivos(as) aprovados(as) no último concurso da URCA. Dos(as) docentes(as) temporários(as), 16 aceitaram participar da pesquisa, sendo que estavam presentes nas instituições no dia da coleta de dados. A data da entrevista foi previamente comunicada a todos(as) com antecedência, por meio de seus respectivos coordenadores(as) de curso.

A entrevista semiestruturada, composta por 12 questões, foi aplicada aos(as) professores(as) no segundo horário, após a liberação dos(as) alunos(as), permitindo que os(as) docentes ficassem disponíveis para a coleta de dados. Inicialmente, foi oferecida uma explicação detalhada sobre o escopo da pesquisa, e os(as) participantes foram incentivados(as) a responder de forma espontânea e confortável. Eles(elas) tiveram a opção de responder à entrevista por escrito ou oralmente. No entanto, a maioria dos(as) professores(as) dos curso de licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas, demonstrando certo grau de timidez e introspecção, optou por responder por escrito, enquanto os(as) docentes do curso de Letras escolheram responder de forma oral.

Como parte dos critérios da pesquisa, a 9ª questão foi respondida oralmente por todos(as) os(as) entrevistados(as), sendo gravada em áudio, com o consentimento daqueles(as) que se sentissem à vontade para falar. Após o processo de coleta, realizamos a transcrição minuciosa das falas dos(as) respondentes, tanto das respostas escritas, quanto dos áudios da questão 9. Esses dados são apresentados a seguir, a partir da AD de Michel Pêcheux.

A AD, com base nas ideias de Michel Pêcheux, se caracteriza por ser uma abordagem que examina a relação entre linguagem, sujeito e ideologia. Essa vertente, conhecida como

Análise do Discurso de linha francesa, foca em como o discurso é constituído e determinado por fatores sociais, históricos e ideológicos, rejeitando uma visão estritamente linguística e formalista da linguagem. Os principais passos para realizar uma análise de discurso a partir das bases teóricas de Pêcheux, neste estudo, são caracterizados do seguinte modo: a análise é dividida em subseções; cada uma delas explorando as nuances das condições de produção do discurso, formações discursivas, interdiscursividade, ideologia e poder, contradições, e a construção do sujeito docente (Pêcheux, 2014).

5. 1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

O perfil dos(as) docentes foi analisado com base em várias características sociodemográficas, incluindo idade, gênero, raça e orientação sexual. A seguir, apresentamos as tabelas e os gráficos que descrevem essas características, juntamente com uma breve análise dos resultados.

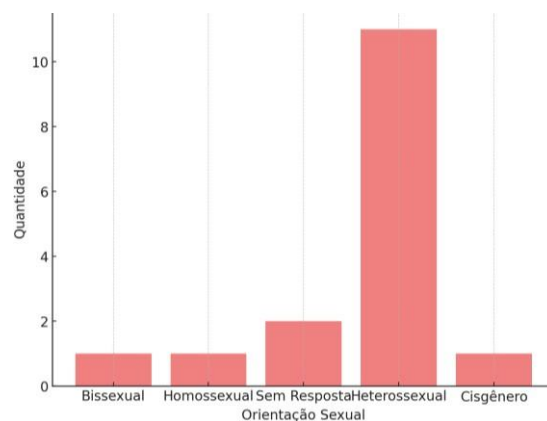
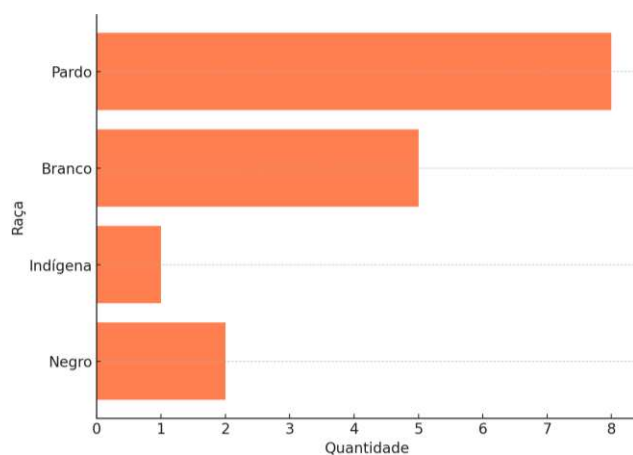
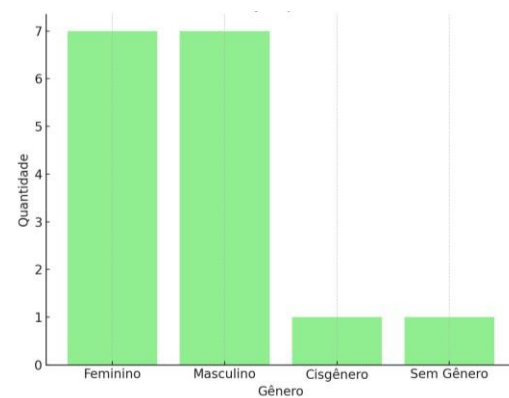
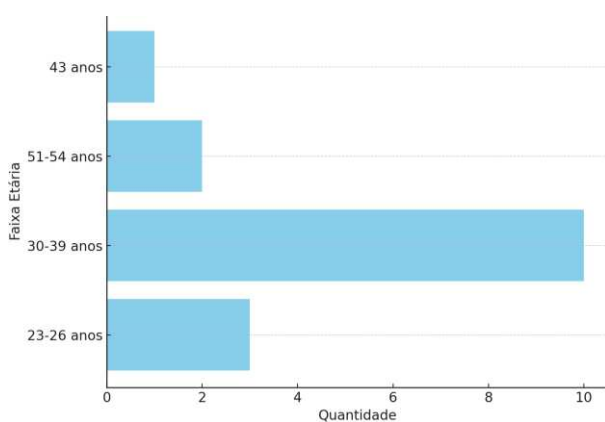
A Tabela 1 apresenta as respostas diante da coleta de dados aplicada, começando pela distribuição por idade dos(as) docentes entrevistados(as). A maioria deles (62,50%) está na faixa etária de 30 a 39 anos, indicando um grupo predominantemente jovem-adulto. Outros 18,75% têm entre 23 e 26 anos, e uma minoria significativa (12,50%) tem entre 51 e 54 anos, o que sugere uma mistura de docentes mais jovens e experientes.

Tabela 1 – Distribuição por idade, gênero, raça e orientação sexual (de acordo com a resposta dos(as) docentes)

Categoria	Subcategoria	Quantidade	Percentual (%)
Distribuição por Idade	23-26 anos	3	18,75
	30-39 anos	10	62,50
	51-54 anos	2	12,50
	43 anos	1	6,25
Distribuição por Gênero	Feminino	7	43,75
	Masculino	7	43,75
	Cisgênero	1	6,25
	Sem gênero	1	6,25
Distribuição por Raça	Negro	2	12,50
	Indígena	1	6,25

	Branco	5	31,25
	Pardo	8	50,00
Distribuição por Orientação Sexual	Bissexual	1	6,25
	Homossexual	1	6,25
	Sem Resposta	2	12,50
	Heterossexual	11	68,75
	Cisgênero	1	6,25

Fonte: dados da pesquisa, 2025.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025

A análise revela uma igualdade nas respostas entre os gêneros masculino e feminino, ambos representando 43,75% do perfil. Além disso, 6,25% dos(as) entrevistados(as) se identificam como cisgênero, e 6,25% como sem gênero. Vale ressaltar que alguns(algumas) docentes parecem confundir conceitos relacionados ao gênero nas suas respostas, inclusive, mencionando uma terminologia que já não é mais utilizada, como a expressão *sem gênero*. Essa confusão pode ocorrer de uma falta de atualização em relação às terminologias e

discussões contemporâneas sobre identidade de gênero.

Os dados apresentados evidenciam uma confusão conceitual entre os conceitos de gênero e sexo, o que compromete a clareza na categorização das informações. As categorias ‘feminino’ e ‘masculino’ são tradicionalmente associadas ao gênero, enquanto ‘cisgênero’ se refere à identificação com o sexo biológico designado ao nascimento. Por outro lado, a resposta ‘sem gênero’ sugere que alguns(algumas) docentes ainda não estão plenamente familiarizados(as) com as terminologias e suas distinções. Nesse contexto, é importante destacar que a expressão mais apropriada seria ‘agênero’, e não ‘sem gênero’, o que reflete uma falta de clareza na compreensão desses conceitos.

A inclusão de ‘cisgênero’ como uma categoria separada, ao lado de feminino e masculino, sugere um erro de interpretação ou classificação. Isso ocorre porque ‘cisgênero’ não é um gênero, mas uma identidade que descreve pessoas cuja experiência de gênero está alinhada ao sexo atribuído ao nascimento. Da mesma forma, a resposta ‘sem gênero’ indica uma falta de familiaridade com as terminologias, pois o(a) docente provavelmente quis se referir a *agênero*, ou seja, à identidade de alguém que não se reconhece em nenhum gênero específico. Essa confusão reflete uma compreensão imprecisa sobre as distinções entre as diferentes identidades de gênero.

Essa pluralidade de identidades também evidencia a relevância de se discutir e incluir temáticas relacionadas à diversidade de gênero nas formações continuadas. A educação precisa ser um espaço que valorize a singularidade de cada indivíduo, promovendo a inclusão e o respeito. A formação docente que integra essas questões é essencial para desconstruir preconceitos e fortalecer práticas pedagógicas que respeitem e acolham todas as identidades de gênero (Dal’Igna; Scherer; Cruz, 2017). Além disso, a confusão nas terminologias, inclusive na classificação de seu próprio gênero, reforça a necessidade urgente de se discutir gênero e sexualidade nas formações continuadas, proporcionando aos(as) docentes o conhecimento necessário para lidar com essas questões de forma esclarecida e respeitosa.

A maioria dos(as) docentes se identificou como pardo(a) (50%), seguido por branco(a) (31,25%), negro(a) (12,50%) e indígena (6,25%). Esse resultado reflete uma diversidade racial, mas também indica uma predominância de pessoas que se identificam como pardas. A composição racial do grupo de docentes, com 50% se identificando como pardos(as), 31,25% como brancos(as), 12,50% como negros(as) e 6,25% como indígenas, revela uma diversidade que é reflexo das dinâmicas raciais presentes no contexto brasileiro. Essa representatividade, embora diversa, também abre uma discussão sobre a presença de docentes pardos(as), alinhando-se à tendência nacional observada nos censos demográficos, em que essa

classificação representa a maior parcela da população.

A predominância de pessoas pardas entre os(as) docentes é significativa e merece uma análise mais aprofundada sobre as condições sociais, históricas e culturais que moldam essa composição no ambiente educacional (Bogossian, 2014). No entanto, cabe também levantar a questão: por que, no *Campus* Avançado de Campos Sales, a maioria dos(as) docentes é composta por professores(as) brancos(as) e pardos(as), e por docentes do sexo masculino? Embora o trabalho não se proponha a aprofundar-se especificamente nessas questões de raça, etnia e gênero, essas questões são relevantes e merecem ser consideradas para uma compreensão mais ampla do perfil do corpo docente nesse contexto.

A presença de docentes que se identificam como negros(as) (12,50%) e indígenas (6,25%) reforça a necessidade de políticas educacionais e institucionais que valorizem a diversidade racial e promovam a inclusão no âmbito da formação docente. A representatividade racial entre os(as) professores(as) é essencial para que esses(as) profissionais possam contribuir para uma educação mais inclusiva e plural, além de desempenharem um papel fundamental para a formação de futuros(as) docentes, oferecendo modelos de identificação e exemplificando a importância da diversidade no ambiente acadêmico.

A presença de professores(as) negros(as) e indígenas nas instituições de ensino superior também é crucial para que as questões raciais e culturais sejam discutidas e integradas aos currículos de formação, preparando os(as) futuros(as) educadores(as) para lidarem com a diversidade no espaço escolar. No entanto, esses números, em proporção menor, podem evidenciar desafios históricos e estruturais relacionados ao acesso de grupos raciais menos representados ao ensino superior e à carreira docente. Essa sub-representação histórica pode ser fruto de desigualdades de oportunidade e barreiras sociais que ainda persistem (Dias, 2016).

A predominância de pessoas pardas no grupo de docentes também levanta questões sobre a autoidentificação racial no Brasil que, muitas vezes, é influenciada por fatores sociais, econômicos e culturais. A categoria ‘pardo(a)’ representa uma identidade racial complexa, frequentemente relacionada à miscigenação, e que, em muitos casos, é utilizada como uma estratégia de pertencimento em contextos nos quais ser identificado(a) como negro(a) pode gerar discriminação. Essa dinâmica reforça a importância de um debate crítico sobre as categorias raciais e suas implicações no contexto educacional.

O cenário apresentado ressalta a necessidade de que a formação continuada dos(as) docentes inclua discussões sobre diversidade racial e suas interseções com gênero e sexualidade. É essencial que as práticas pedagógicas sejam orientadas por uma perspectiva antirracista, promovendo o respeito às diferenças e a valorização das identidades raciais. Além

disso, o ambiente educacional deve servir como espaço para a construção de uma consciência crítica sobre os efeitos das desigualdades raciais na sociedade, preparando os(as) docentes para lidarem de forma ética e inclusiva com a diversidade presente nas salas de aula (Souza, 2014).

Em relação à distribuição por orientação sexual, a maioria dos(as) docentes (68,75%) se identifica como heterossexual, enquanto 31,25% se identificam com orientações sexuais diversas, como bissexualidade, homossexualidade e outras. Vale destacar que uma resposta de um(a) entrevistado(a) apresenta um equívoco ao se referir à sua orientação sexual como cisgênero, uma vez que o termo *cisgênero* está relacionado à identidade de gênero e não à orientação sexual. Pessoas cisgênero são aquelas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo atribuído ao nascimento (por exemplo, alguém que foi designado ‘masculino’ ao nascer e se identifica como homem). A orientação sexual, por sua vez, refere-se à atração sexual por pessoas de determinados gêneros, como heterossexual, homossexual, bissexual, entre outras.

Outro ponto relevante é que, embora esses grupos representem uma minoria numérica, frequentemente enfrentam discriminação e marginalização nos ambientes educacionais, o que pode impactar negativamente seu bem-estar e desempenho profissional. A invisibilidade dessas identidades e a falta de suporte adequado contribuem para um ambiente excludente. Por isso, é fundamental que as formações continuadas abordem as questões de orientação sexual e identidade de gênero de maneira mais sensível, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todos(as) os(a) docentes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero (Balthazar; Marcello, 2018).

O fato de 12,50% dos(as) entrevistados(as) não responderem à pergunta sobre orientação sexual também é significativo, indicando, possivelmente, desconforto, insegurança ou até mesmo medo de exposição. Esse silêncio pode ser reflexo de um ambiente institucional ou social que ainda não oferece segurança suficiente para discussões abertas e respeitadas sobre diversidade sexual.

Essa realidade demanda esforços das instituições de ensino superior para criar espaços formativos que promovam a confiança e garantam o respeito às diferentes orientações sexuais (Santana, 2014). A ausência de discussões sobre orientação sexual pode perpetuar preconceitos e reforçar estereótipos, limitando a capacidade dos(as) educadores(as) de atuarem de maneira inclusiva e crítica em suas práticas pedagógicas. A formação continuada é uma oportunidade crucial para desconstruir esses preconceitos e ampliar as perspectivas dos(as) docentes sobre as múltiplas dimensões da sexualidade.

A diversidade sexual presente no perfil, ainda que minoritária, é uma evidência da pluralidade existente nas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, nas salas de aula.

Os(as) docentes, enquanto formadores(as) de opinião e exemplos para seus(suas) alunos(as), desempenham um papel essencial na construção de um ambiente educacional que valorize essa diversidade e combata discriminações baseadas na orientação sexual. Assim, a formação continuada deve capacitar os(as) professores(as) a reconhecerem e enfrentarem atitudes homofóbicas, bifóbicas ou transfóbicas que possam surgir em seu meio de trabalho (Costa; Coelho, 2013).

Dos dados apresentados sobre formação acadêmica, 43,75% dos indivíduos possuem nível de mestrado, abrangendo áreas como desenvolvimento regional sustentável, letras, biblioteconomia e educação, destacando a predominância dessa titulação. O doutorado representa 18,75% das formações, com menções gerais e específicas, reforçando a qualificação acadêmica de nível superior entre os grupos. Já as especializações ou pós-graduações *lato sensu* correspondem a 12,50%, com foco em ensino da língua portuguesa e gestão escolar. Esses dados demonstram um perfil acadêmico diversificado, com ênfase em qualificações avançadas, especialmente em níveis de mestrado e doutorado (Paixão, 2019). No entanto, mesmo com um perfil acadêmico elevado, é pertinente analisar como essas formações estão alinhadas às demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva, especialmente em relação às questões de gênero e sexualidade (Santos; Lage, 2017).

A predominância de docentes com mestrado (43,75%) é um indicativo da relevância dessa titulação no ambiente acadêmico, especialmente em instituições de ensino superior. No entanto, é importante questionar se, durante essas formações, foram abordadas questões relacionadas à diversidade e inclusão, ou se as formações estiveram concentradas exclusivamente em conteúdos técnicos e disciplinares. A pesquisa aponta que muitos(as) docentes relatam lacunas em suas formações (inicial ou continuada), principalmente no que diz respeito a temáticas transversais como gênero e sexualidade. Isso levanta a necessidade de que programas de pós-graduação, como mestrados e doutorados, além da própria formação inicial em bacharel ou licenciatura, integrem essas discussões em suas matrizes curriculares, preparando os(as) docentes para lidar com a pluralidade de identidades que compõem o ambiente educacional contemporâneo (Balthazar; Vieira; Colman, 2022).

O doutorado, presente em 18,75% dos(as) docentes, reforça a qualificação acadêmica do grupo e sua capacidade de produzir conhecimentos mais aprofundados em áreas específicas. Contudo, como demonstrado na dissertação, a alta qualificação acadêmica nem sempre se traduz em uma abordagem pedagógica sensível às questões de gênero e sexualidade. Isso pode ser atribuído a uma formação que, frequentemente, prioriza a especialização em conteúdos técnicos em detrimento de uma formação humanística e crítica. Nesse sentido, a formação

continuada assume um papel central para preencher essas lacunas, criando oportunidades para que os(as) docentes aprofundem seus conhecimentos em áreas que promovam inclusão e respeito à diversidade.

Esse dado reforça a importância de programas institucionais de formação continuada promoverem a equidade de acesso ao desenvolvimento profissional entre os(as) docentes. Além disso, aponta para a necessidade de que essas formações avancem para além do conteúdo técnico, englobando discussões que considerem as demandas por práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e alinhadas às realidades sociais e culturais do corpo docente.

A distribuição demonstra que 37,5% têm entre 5 e 10 anos de trabalho, representando o grupo mais experiente e consolidado. Já 12,5% trabalham entre 1 e 5 anos, enquanto 18,75% possuem mais de 10 anos de experiência no *campus*. Esses dados apontam para uma renovação significativa no corpo docente, trazendo novas perspectivas e abordagens pedagógicas ao ambiente acadêmico. Contudo, também sinaliza a necessidade de programas de integração e formação continuada que auxiliem esses(as) profissionais a se adaptarem ao contexto institucional, especialmente, em temas desafiadores como gênero e sexualidade, que demandam preparo e sensibilidade no trato com a diversidade presente nas salas de aula.

Por outro lado, os(as) docentes com 5 a 10 anos de trabalho, também representando 37,5% do perfil, formam o grupo mais experiente e consolidado dentro da instituição. Esses(as) profissionais, com uma vivência mais longa no *campus*, têm maior familiaridade com a cultura institucional e, provavelmente, desempenham papéis importantes na construção de práticas pedagógicas e na orientação dos(as) colegas menos experientes. No entanto, a experiência por si só não garante abordagens inclusivas, sendo crucial que esses(as) docentes participem de formações continuadas que os(as) capacitem a lidar de maneira crítica e reflexiva com questões de gênero e sexualidade (Raimondi; Moreira; Barros, 2019).

Os 12,5% de docentes com 1 a 5 anos de experiência representam um grupo em transição, que já adquiriu alguma familiaridade com o ambiente institucional, mas que ainda pode estar em processo de consolidação de suas práticas pedagógicas. Esses(as) profissionais estão em uma posição estratégica para incorporar novas perspectivas e metodologias em seu trabalho, especialmente se houver incentivo institucional para a formação continuada. A inclusão de temáticas como gênero e sexualidade em programas de formação para esse grupo pode ser particularmente efetiva, contribuindo para moldar práticas educativas mais inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas (Ferrari; Gomes; Berto, 2019).

Já os 18,75% de profissionais com mais de 10 anos de experiência configuram um grupo de maior estabilidade, com um profundo conhecimento do funcionamento do *campus* e,

possivelmente, maior influência nas decisões pedagógicas e administrativas. Esse grupo pode desempenhar um papel fundamental na promoção de mudanças institucionais, sendo importante que também participe ativamente de formações continuadas. A experiência acumulada pode ser um diferencial positivo na adoção de práticas inclusivas, mas também pode representar um desafio, caso esteja enraizada em paradigmas tradicionais que não favoreçam a diversidade (Morais; Baião; Freitas, 2020).

5.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO A PARTIR DAS FALAS DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

Aqui, o foco recai sobre as falas dos(as) participantes, em resposta à pergunta: ‘O que você entende sobre formação continuada?’. Os dados obtidos refletem as percepções individuais dos(as) participantes acerca do conceito, suas experiências pessoais e profissionais, e a relevância que atribuem à formação continuada no contexto de sua atuação. Essa análise permite compreender como os(as) participantes interpretam essa temática, além de identificar possíveis convergências e divergências em suas visões, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre o significado e a importância da formação continuada.

Quadro 2 – Entendimento de formação continuada

O que você entende sobre formação continuada?
Ampliar a qualificação profissional a partir de áreas específicas que proporcionem melhorias e qualidade do ensino ofertado.
São cursos ofertados periodicamente em uma instituição.
Formação continuada é contínua, ou seja, o docente está sempre buscando melhorias para sua formação fortalecendo seu conhecimento.
Conjunto de atividades realizadas em prol do aprimoramento do professor podendo ou não possuir temática específica.
A formação que se dá de forma continuada, sem um prazo final.
Processo formativo que vem de encontro às necessidades identificadas no processo de ensino-aprendizado que exigem uma maior apropriação teórica para serem superados.
Entendo como o processo de aprimoramento do profissional em sua área de atuação.
São aquelas formações após a conclusão do nível superior e que irão aperfeiçoar as práticas de ensino.
Formação imbuída de capacitar e aperfeiçoar o docente.
Estratégia de aperfeiçoamento, atualização e fortalecimento da prática docente.
É a formação que acontece depois da formação inicial do professor, e caracteriza-se como essencial para o desenvolvimento do professor.
Processo necessário para que o educador tenha a possibilidade de estar renovando os seus conhecimentos constantes.

A contínua atualização do professor, buscando ampliar seu conhecimento e Experiências.
Formação continuada, diz respeito as formações, encontros e debates a respeito de diversos temas relevantes no contexto da educação que contribuem para a qualificação do professor para a sala de aula.
Uma formação, estudo e pesquisa que vão para além da graduação.
Promove a atualização do conhecimento e formação o/a profissional da educação através de cursos, pós graduação, extensão...

Fonte: banco de dados da pesquisadora, 2025.

Muitos(as) participantes enfatizaram a formação continuada como um processo permanente e dinâmico, sem um prazo final estabelecido. Essa perspectiva revela a consciência de que o trabalho docente exige constante adaptação às mudanças sociais, culturais e tecnológicas, bem como às novas demandas do processo de ensino e aprendizagem. Essa atualização contínua é essencial para que o(a) professor(a) mantenha práticas pedagógicas relevantes, capazes de atender às necessidades diversificadas dos(as) estudantes, e, ao mesmo tempo, lidar com os desafios de um mundo em transformação (Pamplona; Dinis, 2017).

Outro ponto relevante nas respostas é a associação da formação continuada à melhoria da qualidade do ensino ofertado. Os(as) participantes compreendem que a formação docente impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz e adaptado às necessidades do contexto educacional. Esse entendimento reflete uma visão crítica do papel do(a) professor(a), que não apenas transmite conhecimento, mas também atua como mediador(a), facilitador(a) e agente de transformação social. Nesse sentido, a formação continuada é vista como um recurso para fortalecer esse papel, possibilitando ao(a) docente ampliar suas competências pedagógicas, teóricas e práticas.

Algumas respostas apontam para a formação continuada como um conjunto de atividades variadas, que podem ou não possuir uma temática específica. Essa definição destaca a flexibilidade e a diversidade de formatos possíveis, como cursos, oficinas, debates e encontros temáticos. Essa multiplicidade de abordagens é fundamental para atender às diferentes demandas dos(as) professores(as), seja em áreas mais gerais ou em questões específicas, como gênero e sexualidade. Essa versatilidade também evidencia que a formação continuada deve ser planejada de maneira estratégica, com base nas necessidades identificadas na prática educativa (Cardoso; Nagai, 2018).

A relação entre a formação continuada e a qualificação profissional é outro aspecto recorrente nas falas. Muitos(as) participantes mencionam que essa formação é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos em áreas específicas, aprimorar práticas pedagógicas e fortalecer competências já adquiridas. Essa visão reforça a formação continuada

como um recurso valioso não apenas para o desenvolvimento individual dos(as) professores(as), mas também para o fortalecimento institucional, ao contribuir para a consolidação de uma equipe docente qualificada e comprometida com a excelência educacional.

Outros depoimentos destacam a formação continuada como um processo alinhado às necessidades do contexto educacional. Essa perspectiva indica que os programas de formação devem ser adaptados às demandas reais da prática docente, abordando questões emergentes e desafios específicos do campo educacional. Por exemplo, a inclusão de temas como gênero e sexualidade nos programas de formação continuada é essencial para preparar os(as) docentes a lidarem de maneira ética e sensível com a diversidade presente nas salas de aula, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

A concepção da formação continuada como uma estratégia de atualização e aperfeiçoamento também é evidenciada. Os(as) participantes reconhecem que, no ensino superior, a constante renovação dos saberes é essencial para acompanhar as inovações científicas, tecnológicas e pedagógicas. Esse reconhecimento destaca a necessidade de que as instituições de ensino superior promovam programas regulares e sistemáticos de formação continuada, garantindo que todos(as) os(as) docentes tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional que sejam significativas e relevantes (Souza; Neto, 2019).

Isso posto, cabe-nos discutir as respostas dos(as) participantes à pergunta: ‘Como tem ocorrido (qual a regularidade) a formação continuada dos(as) professores(as) do *Campus Avançado* de Campos Sales (URCA)?’. As falas destacam a frequência, as estratégias utilizadas e os desafios enfrentados no planejamento e implementação dessas ações de formação continuada. Além disso, foram identificadas percepções sobre a efetividade e a relevância dessas atividades para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das práticas adotadas no contexto específico do *Campus Avançado*.

Quadro 3 – Como tem ocorrido a formação continuada

Como tem ocorrido (qual a regularidade) a formação continuada dos (as) professores (as) do <i>Campus</i> Avançado de Campos Sales (URCA)?
Infelizmente, a partir do próprio <i>campus</i> , não houve ofertas de formação continuada, porém cada professor busca, individualmente qualificar-se por meio de especializações lato sensu e stricto sensu.
Não houve
Acontece com pouca frequência, o docente é quem busca por essa formação Continuada
Não ocorre
Não tem ocorrido durante o período que estou no <i>campus</i>
Não há formação continuada promovida pelo <i>campus</i>
Ocorre de forma tímida através de eventos e reuniões pedagógicas
No <i>campus</i> há mestres e doutores, contudo, há aqueles que estão finalizando
Caso tenha, não sei informar
Ainda não participei de formação continuada
Nesse curto período de tempo não houve nenhuma formação continuada no <i>campus</i> de Campos Sales
Acontecem alguns encontros, porém os mesmos são com toda equipe. Não temos formação continuada específica por área, porém percebemos que em sua maioria os docentes realizam fora do <i>campus</i>
Semestral, em geral, ocorre um encontro pedagógico no início do semestre
Não participei de nenhuma atividade de formação continuada, pois não houve
Nos 14 meses de trabalho só presenciei uma
Acontece de forma direta ou subjetiva, não necessariamente promovida pela unidade, embora a URCA disponha de programas de pós graduação

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2025.

A percepção de que a formação continuada ocorre de forma tímida, limitada a eventos e encontros pedagógicos gerais, reflete uma visão limitada sobre o papel dessa prática para o fortalecimento das competências docentes. Encontros semestrais, realizados no início dos períodos letivos, podem ser úteis como momentos de integração e alinhamento institucional, mas não substituem formações continuadas mais robustas e específicas por área de atuação. Essa abordagem superficial pode dificultar a construção de um corpo docente capacitado para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, especialmente, aqueles relacionados à

diversidade e à inclusão.

Outro dado que chama a atenção é o fato de alguns(algumas) docentes, em suas respostas, apontarem que a formação continuada ocorre em momentos específicos, como por exemplo: “Nos 14 meses de trabalho, só presenciei uma” ou “Semestralmente, em geral, ocorre um encontro pedagógico no início do semestre”. Esses relatos indicam que os(as) docentes não parecem compreender de forma clara o conceito de formação continuada, associando-a a encontros pontuais, quando, na verdade, a formação continuada deve ser um processo contínuo e integrado ao cotidiano profissional. Isso revela uma falta de percepção sobre a importância de um desenvolvimento constante e contínuo, essencial para a atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas e para o enfrentamento de desafios no ambiente educacional.

Outro aspecto apontado nas respostas é a iniciativa individual dos(as) professores(as) em buscar qualificação por meio de especializações *lato sensu* e *stricto sensu*. Embora essa postura demonstre o compromisso dos(as) docentes com o aprimoramento profissional, ela também evidencia a lacuna deixada pela instituição em oferecer suporte estruturado para essas formações. Quando a formação continuada depende exclusivamente do esforço individual, corre-se o risco de gerar desigualdades no acesso a oportunidades de desenvolvimento, favorecendo apenas aqueles que possuem tempo, recursos financeiros e acesso a programas externos de qualificação.

Os relatos de que alguns(as) docentes não participaram de formações continuadas ou sequer têm conhecimento de iniciativas nesse sentido revelam mais do que falhas pontuais de comunicação: apontam para a inexistência ou a fragilidade de uma política institucional estruturada e efetiva de desenvolvimento profissional. Essa ausência não pode ser atribuída exclusivamente à gestão local ou à desinformação dos(as) professores(as), mas deve ser compreendida como reflexo de uma lógica mais ampla de precarização do trabalho docente, na qual a formação continuada é tratada como responsabilidade individual, e não como investimento institucional estratégico. O resultado é a produção de um ambiente que naturaliza o isolamento pedagógico, reforça a desvalorização da docência e compromete a construção de uma cultura colaborativa e reflexiva no campus. Assim, a formação continuada deixa de ser um direito coletivo e passa a ser um privilégio acessado por poucos, dependendo da motivação individual ou da sorte de estar vinculado a uma gestão mais engajada.

A presença de mestres(as) e doutores(as) no campus, mencionada em algumas respostas, revela um alto nível de qualificação acadêmica formal, frequentemente exigido pelos mecanismos de avaliação do ensino superior. No entanto, essa titulação, embora valorizada institucionalmente, não assegura, por si só, o compromisso com práticas pedagógicas

inclusivas, democráticas ou socialmente engajadas. Há, inclusive, um paradoxo evidente: enquanto os indicadores de avaliação valorizam a formação *stricto sensu* e a produtividade científica, aspectos formativos ligados à docência como didática, inclusão e temas transversais, a exemplo de gênero e sexualidade seguem marginalizados nos currículos da pós-graduação e nas exigências institucionais. Assim, formações continuadas críticas e contextualmente ancoradas tornam-se não apenas desejáveis, mas urgentemente necessárias, como estratégia para tensionar a lógica tecnocrática que distancia saber acadêmico de compromisso pedagógico (Graupe; Locks; Pereira, 2018b).

A ausência de formações continuadas específicas por área é outro ponto destacado pelos(as) participantes. Encontros gerais com toda a equipe podem ser importantes para fomentar a integração, mas não atendem às necessidades específicas de cada disciplina ou campo de atuação. A falta de formações direcionadas pode limitar o potencial de desenvolvimento dos(as) docentes que, muitas vezes, enfrentam desafios únicos em suas áreas de ensino e precisam de suporte para enfrentá-los de maneira eficaz (Neves; Proença; Fontana, 2020).

As respostas também sugerem que, embora a URCA ofereça programas de pós-graduação e mestrados, esses recursos nem sempre são acessíveis ou promovidos de forma articulada com as realidades e necessidades do campus de Campos Sales. Essa desconexão evidencia não apenas uma falha de gestão institucional, mas reflete uma lógica centralizadora ainda presente em muitas universidades públicas, que privilegia os campi-sede em detrimento das unidades periféricas. Como destacam Rossi e Pátaro (2019), a ausência de políticas efetivas de interiorização da formação continuada contribui para a reprodução de desigualdades no interior da própria instituição. Dessa forma, a promoção de ações formativas precisa ir além da mera disponibilização de cursos: exige uma abordagem coordenada, territorializada e estratégica, que reconheça as especificidades de cada campus e fortaleça o pertencimento e a valorização docente em contextos historicamente marginalizados.

O relato de que algumas ações formativas ocorrem de forma direta ou subjetiva, mas não necessariamente promovidas pela unidade, aponta para uma falta de intencionalidade nas políticas de formação continuada. Essa abordagem fragmentada limita o impacto dessas ações para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes e dificulta a criação de uma cultura institucional de aprendizado contínuo. Além disso, reforça a percepção de que a formação continuada é uma responsabilidade secundária, e não uma prioridade estratégica para a instituição.

Ademais, são apresentadas as percepções dos(as) participantes sobre a questão: “A

formação continuada dos(as) docentes, vinculados(as) ao *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA), tem envolvido as questões de gênero e sexualidade? Em caso afirmativo, como tem sido e o que tem se discutido?”. As respostas abordaram a inclusão (ou ausência) dessas temáticas nas atividades de formação continuada, bem como a forma como são tratadas e os principais pontos debatidos. A análise permitiu compreender se as questões relacionadas ao gênero e sexualidade têm sido incorporadas ao desenvolvimento profissional dos(as) docentes, identificando avanços, lacunas e desafios nesse âmbito.

Quadro 4 – Temas das formações continuadas

A formação continuada dos(as) docentes, vinculados(as) ao <i>campus</i> de Campos Sales (URCA) tem envolvido as questões de gênero e sexualidade? Em caso afirmativo, como tem sido e o que tem se discutido?
Como comentado anteriormente não temos estas formações
Não houve
Não
Não ocorre ações de formação continuada com a temática citada, também vale para questões de raça e etnia
Não no meu período de atividade. Vide resposta da questão 5
Não se aplica pela resposta anterior
Não me recorde de ter ouvido falar sobre a temática nos eventos
Não
Não foi discutido nesse <i>campus</i>
Não consta
Não posso opinar, pelo tempo que estou aqui , não teve!
As que participei até o momento não
Não
Nos 12 meses em que estou aqui, ainda não participei de nenhuma formação com esse Tema
Não
Não teve

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2025.

A ausência de formação continuada com enfoque em gênero e sexualidade também reflete a desconexão entre as demandas sociais e o planejamento institucional. Em uma

sociedade marcada por desafios relacionados à diversidade e à inclusão, é essencial que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de preparar seus docentes para lidar com essas questões de maneira ética e sensível. A falta de ações formativas nesse sentido pode perpetuar preconceitos estruturais e limitar a capacidade dos(as) professores(as) de promoverem um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todos(as) os(as) estudantes.

Outro ponto relevante nas respostas são a falta de memórias ou referências claras dos(as) participantes sobre eventos ou iniciativas que abordem gênero e sexualidade. Essa ausência de lembrança indica que, mesmo que tenha havido iniciativas pontuais, elas não tiveram um impacto significativo ou não foram suficientemente divulgadas. Essa situação reforça a necessidade de estratégias formativas que sejam consistentes, sistemáticas e intencionalmente voltadas para o fortalecimento da compreensão e da prática pedagógica relacionada a essas temáticas.

A percepção de que não há discussões sobre gênero e sexualidade no *campus* também se estende para outras áreas relacionadas à diversidade, como raça e etnia. Essa ampliação do escopo da exclusão aponta para uma carência mais ampla de políticas institucionais que promovam debates críticos e reflexivos sobre as questões sociais que impactam diretamente o ambiente educacional. Sem ações formativas nesse sentido, a instituição corre o risco de perpetuar um modelo de ensino desvinculado das realidades e demandas da sociedade contemporânea.

A inexistência de formação continuada voltada para gênero e sexualidade também evidencia um problema estrutural no que diz respeito à priorização dessas temáticas. Muitos(as) participantes indicam que a responsabilidade por trazer essas discussões para o contexto educacional recai individualmente sobre aqueles(as) que, por iniciativa própria, pesquisam ou trabalham com essas questões. Essa abordagem fragmentada e individualizada não é suficiente para garantir que o corpo docente como um todo esteja preparado para lidar com as complexidades que essas temáticas envolvem (Rossi; Pátaro, 2019).

A pesquisa aponta, ainda, para uma falta de reconhecimento institucional da importância dessas questões para o desenvolvimento profissional docente. A ausência de formações sobre gênero e sexualidade não é apenas um reflexo de uma lacuna educacional, mas também uma demonstração de como as instituições de ensino podem negligenciar aspectos fundamentais para a construção de um ambiente inclusivo e equitativo. Essa negligência compromete tanto a formação dos(as) professores(as) quanto a experiência educacional dos(as) estudantes.

O relato de um(a) entrevistado(a) que pesquisa gênero e raça, por conta própria, reflete a desconexão entre as iniciativas individuais e as políticas institucionais. Esse tipo de situação

ressalta a necessidade de as instituições reconhecerem e incorporarem o trabalho e o conhecimento desses(as) profissionais em seus programas de formação continuada. Ao não aproveitar essas contribuições, a instituição perde uma oportunidade valiosa de enriquecer suas práticas e de promover debates que são fundamentais para o desenvolvimento da educação.

Além disso, a falta de formação continuada sobre gênero e sexualidade destaca um desafio para a consolidação de uma cultura institucional que valorize a diversidade. Sem ações concretas e planejadas, essas temáticas permanecem marginalizadas, dificultando a criação de um ambiente educacional que respeite e valorize as diferenças. É necessário que a instituição desenvolva políticas claras e programas formativos que sejam inclusivos, promovendo a equidade e o respeito entre todos os membros da comunidade acadêmica (Silva; Santos, 2016).

A seguir, são apresentadas as falas dos(as) participantes em resposta à pergunta: “Para você, o que é gênero? E sexualidade?”. As respostas evidenciaram as compreensões individuais sobre os conceitos de gênero e sexualidade, considerando suas experiências pessoais, contextos culturais e profissionais. Essa análise permitiu identificar diferentes perspectivas, bem como as possíveis influências teóricas ou práticas que moldam essas visões. A exploração dessas respostas contribuiu para um entendimento mais amplo e plural sobre como os(as) participantes definem e interpretam essas temáticas no âmbito acadêmico e social.

Quadro 5 – Definições de gênero e sexualidade

Para você, o que é gênero? E sexualidade?
É um assunto extenso e que gosto de aprofundar tanto de aprofundar tanto por uma orientação pessoal, quanto por sentir a necessidade destas discussões em sala de aula. É importante compreender que nem sempre nos identificamos com o gênero e que estas transformações podem acontecer em qualquer fase da vida. Como educadores somos cada vez mais questionados sobre a temática.
É o sexo de nascimento (gênero). Sexualidade é a relação existente entre duas pessoas
Ambos estão associados. O gênero se refere ao sexo e a sexualidade é a forma que uma pessoa vive com outra (de sexos opostos ou de mesmo sexo).
Gênero está relacionado a forma como o indivíduo se identifica na sociedade e essa identificação não está diretamente relacionada com seu sexo biológico.
Gênero é como a pessoa se identifica e sexualidade diz respeito à orientação sexual e a que gênero a pessoa se atrai.
Gênero diz respeito a uma identificação, uma questão psicossocial. Sexualidade: não saberia distinguir
Sexualidade são questões relacionadas ao corpo e mente inerentes ao ser humano. Gênero teoricamente define o sexo de cada indivíduo, feminino ou masculino, etc.
Gênero- sexo biológico Sexualidade- seria o sexo no qual se relaciona

Gênero: ligado ao processo natural do nascimento Sexualidade: opção do indivíduo
Gênero refere-se a a forma como cada ser se identifica Sexualidade refere-se à orientação sobre ações e atitudes relacionadas ao autoconhecimento.
Gênero está relacionado a opção sexual enquanto sexualidade relaciona-se desejos Sexuais.
No meu ver gênero é como você se identifica. Já sexualidade é relacionado a orientação sexual que você queira seguir.
Para mim, gênero refere-se ao sexo biológico e sexualidade a expressão do sexo o qual se identifica.
Gênero é feminino ou masculino. Entendo gênero, de forma associada à como a pessoa nasceu. Já sexualidade, seria como a pessoa se descobre dentro do gênero.
Gênero é um fator biológico, os que fogem do masculino ou feminino acredito que sejam criações. Já a sexualidade diz respeito a opção sexual do indivíduo, suas escolhas de relacionamento.
Dispositivos sociais de identificação e categorização dos sujeitos ancorados em práticas discursivas historicamente formadas por aparelhos estatais, médicas, etc. Esses dispositivos classificam, monitoram, dita formas de experienciar o corpo, a sociabilidades, política (nas esferas públicas e privadas), ancorados em certos padrões e regras de comportamento e a políticas da corporeidade em uma ordem majoritariamente binária de compreender corpo e sexo pelo menos nas chamadas “sociedades Ocidentais”.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2025.

Uma parcela significativa dos(as) participantes apresentam uma visão tradicional e biologizante sobre gênero, associando-o diretamente ao sexo biológico. Em algumas falas, gênero é descrito como uma característica natural do nascimento, vinculada ao masculino e feminino, enquanto a sexualidade é reduzida a escolhas pessoais ou orientações sexuais específicas. Essa perspectiva reflete a predominância de uma visão essencialista, que desconsidera as construções sociais e culturais que moldam as identidades de gênero e as experiências de sexualidade. Essas visões simplificadas apontam para lacunas na formação inicial e continuada dos(as) docentes em relação ao entendimento dessas temáticas.

Outros(as) participantes, no entanto, apresentam uma abordagem mais crítica e alinhada às discussões contemporâneas sobre gênero e sexualidade. Para esses(as), gênero é entendido como uma questão psicossocial, que transcende o sexo biológico e está relacionado à forma como o indivíduo se identifica na sociedade. Já a sexualidade é vista como um aspecto mais amplo, envolvendo desejos, relações interpessoais e autoconhecimento. Essa perspectiva reconhece que identidades de gênero e experiências de sexualidade são dinâmicas, podendo mudar ao longo da vida, e estão profundamente influenciadas por práticas sociais, culturais e políticas.

A conexão entre gênero e sexualidade foi enfatizada por alguns(algumas) entrevistados(as), que destacaram a interdependência entre esses conceitos. Para eles(as), gênero está relacionado à identificação pessoal e social, enquanto a sexualidade aborda os relacionamentos e desejos, sejam eles voltados para o mesmo gênero ou gêneros diferentes. Essa compreensão mais integrativa aponta para a importância de se considerar ambos os aspectos de maneira inter-relacionada, especialmente no ambiente educacional, onde essas questões frequentemente emergem de forma concomitante (Visgueira *et al.*, 2021).

Por outro lado, a confusão conceitual entre os termos foi evidente em várias respostas, com alguns(algumas) participantes usando os conceitos de maneira intercambiável ou apresentando definições inconsistentes. Essa falta de clareza revela a necessidade de maior investimento em formações que abordem gênero e sexualidade de maneira sistemática, promovendo não apenas o conhecimento técnico, mas também a reflexão crítica sobre como esses temas impactam as práticas pedagógicas e as interações sociais. Essa lacuna no entendimento dificulta a atuação dos(as) docentes em situações que exigem sensibilidade e respeito às diversidades presentes no ambiente educacional (Dal’Igna; Silva; Silva, 2019).

Outro aspecto importante destacado nas respostas é a influência dos contextos culturais e sociais sobre as percepções dos(as) entrevistados(as). Alguns(algumas) demonstraram compreender gênero e sexualidade como construções sociais historicamente moldadas, influenciadas por discursos e práticas institucionalizadas, como aquelas oriundas de políticas estatais e discursos médicos. Essa visão aponta para uma compreensão mais complexa e crítica, que reconhece os dispositivos de poder envolvidos na categorização e regulação das identidades e dos corpos, conforme discutido por autores como Foucault (2020) e Butler (2019), que analisam como as normas sociais e os sistemas de poder moldam e disciplinam as identidades de gênero e sexualidade.

Além disso, algumas falas evidenciam uma resistência ou desconforto com as mudanças e discussões contemporâneas sobre gênero e sexualidade. Expressões como ‘criações’ para se referir a identidades que fogem à binaridade demonstram a persistência de visões tradicionais que questionam a legitimidade de experiências e identidades fora dos padrões normativos. Essa resistência indica a necessidade de estratégias educacionais que promovam o diálogo e a desconstrução de preconceitos, preparando os(as) docentes para lidar com a diversidade de forma ética e inclusiva.

A presença de educadores(as) que já pesquisam ou se aprofundam no tema de gênero e sexualidade, como mencionado em uma das falas, é uma oportunidade valiosa para enriquecer o debate no ambiente institucional. Contudo, o fato de esses esforços estarem, muitas vezes,

isolados e não incorporados a iniciativas institucionais estruturadas, limita o impacto dessas ações. A integração de conhecimentos e práticas desses(as) docentes em programas de formação continuada pode ser um caminho estratégico para promover discussões mais amplas e sistemáticas sobre essas questões (Ferreira; Santos, 2015).

As percepções dos(as) participantes também ressaltam a relevância da formação docente para o enfrentamento das demandas sociais que emergem no ambiente educacional. A necessidade de discutir gênero e sexualidade em sala de aula foi reconhecida como um desafio crescente, especialmente em um contexto onde alunos(as) frequentemente questionam e trazem suas próprias vivências para o espaço acadêmico. Nesse sentido, é essencial que os(as) professores(as) sejam capacitados(as) para abordar essas questões de forma respeitosa, crítica e contextualizada.

Adiante, são analisadas as respostas dos(as) participantes à pergunta: “A formação continuada docente do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) decorre de financiamento próprio ou iniciativa institucional?”. As falas permitiram identificar as principais fontes de financiamento e suporte para as atividades de formação continuada, explorando se essas ações são promovidas por iniciativas individuais dos(as) docentes ou se resultam de políticas e programas institucionais. Essa análise contribuiu para compreender os mecanismos de apoio existentes, bem como os desafios enfrentados na viabilização da formação continuada no *Campus* Avançado.

Quadro 6 – Financiamento da formação continuada

A formação continuada docente, do <i>campus</i> de Campos Sales (URCA) decorre de financiamento próprio ou iniciativa institucional?
Quando ocorre alguma ação de formação para professores, sempre parte da URCA em Crato, <i>Campus</i> Pimenta, e somos convidados a participar lá. Nunca é uma iniciativa aqui do <i>campus</i> .
Quando ocorre é de iniciativa institucional
Financiamento próprio
A universidade possui um núcleo de formação docente que teoricamente deveria desenvolver ações em prol da formação continuada de professores, porém devido a razões orçamentárias as ações do NFD são pontuais.
Iniciativa institucional
Não há formação continuada
No caso dos eventos, são iniciativas institucionais
As especializações são próprias e mestrado e doutorado é institucional
Parte do docente
Iniciativa institucional

Acredito que por financiamento próprio tudo não foi oferecido nenhuma formação continuada nesse período.
Acredito que seja de financiamento próprio assim como iniciativa institucional também
Iniciativa institucional
Iniciativa institucional
Iniciativa institucional
Financiamento próprio, embora alguns(algumas) docentes sejam egressos(as) ou ainda matriculados(as) do mestrado em letras os PPGL-URCA.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2025.

O fato de que boa parte das ações de formação continuada requerem financiamento próprio por parte dos(as) docentes demonstra uma lacuna importante nas políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento profissional. Quando os(as) professores(as) precisam arcar com os custos de sua formação, seja em especializações ou em cursos de mestrado e doutorado, isso pode gerar desigualdades no acesso a essas oportunidades. Essa situação é ainda mais preocupante quando consideramos que muitos(as) docentes podem não ter os recursos financeiros necessários para investir em sua qualificação, resultando em uma equipe com níveis desiguais de preparo e formação.

Apesar da existência de um Núcleo de Formação Docente (NFD) na universidade, as ações promovidas por esse núcleo são descritas como pontuais e limitadas devido a restrições orçamentárias. Isso aponta para a necessidade de um maior investimento institucional para o fortalecimento das políticas de formação continuada, assegurando que as ações cheguem de maneira equitativa a todos os *campus*. A formação continuada deve ser vista como uma prioridade estratégica para a melhoria da qualidade do ensino e para o enfrentamento das demandas contemporâneas, incluindo aquelas relacionadas à inclusão, diversidade e inovação pedagógica.

A prevalência de iniciativas institucionais nas ações de formação continuada foi mencionada por vários(as) entrevistados(as), mas com a ressalva de que essas iniciativas são geralmente restritas a eventos como palestras ou encontros pedagógicos. Essas ações, embora importantes, são insuficientes para atender às necessidades de atualização e desenvolvimento contínuo dos(as) docentes. A formação continuada efetiva exige programas estruturados e contínuos, que abordem tanto as demandas gerais do ensino superior quanto as especificidades de cada área de atuação.

Por outro lado, os relatos também evidenciam que muitos(as) docentes recorrem a esforços individuais para se qualificar, por meio de especializações, cursos de mestrado e doutorado. Essa busca por desenvolvimento profissional demonstra o comprometimento

dos(as) professores(as) com a melhoria de sua prática docente, mas também destaca a falta de suporte institucional adequado. Essa lacuna institucional transfere para o(a) docente a responsabilidade de buscar e financiar sua formação, o que pode desmotivar aqueles(aquelas) que enfrentam limitações financeiras ou logísticas.

Outro aspecto relevante apontado pelos(as) entrevistados(as) é a conexão entre os programas institucionais e a formação acadêmica dos(as) docentes. Muitos(as) destacaram que parte dos(as) professores do *campus* de Campos Sales são egressos(as) ou ainda estão matriculados(as) em programas de pós-graduação da própria URCA, como o mestrado em Letras. Essa relação sugere que os programas institucionais têm impacto na formação do corpo docente, mas também reforça a necessidade de ações mais direcionadas e contínuas dentro do próprio *campus* para suprir as demandas de formação continuada.

Os desafios orçamentários enfrentados pela universidade, mencionados nas falas, representam um obstáculo significativo para a promoção de uma formação continuada mais abrangente e acessível. Embora a limitação de recursos seja uma realidade para muitas instituições públicas, é essencial que a formação continuada seja vista como um investimento prioritário, uma vez que ela impacta diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional dos(as) docentes. Soluções criativas, como parcerias com outras instituições e o uso de tecnologias para formação a distância, podem ser exploradas para mitigar essas limitações (Dias; Dombkowitsch, 2015).

A centralização das iniciativas de formação em *campus* maiores, como o *Campus* Pimenta, também levanta questões sobre a equidade no acesso às oportunidades de desenvolvimento profissional. Os(as) docentes do *Campus* Avançado de Campos Sales enfrentam dificuldades adicionais para participar dessas ações, como deslocamento, custo e disponibilidade de tempo. Essas barreiras reforçam a necessidade de descentralizar as iniciativas de formação continuada, garantindo que todos(as) os(as) docentes tenham acesso igualitário a essas oportunidades (Souza; Bleicher; Diniz, 2024).

As respostas dos(as) entrevistados(as) mostram que a formação continuada no *Campus* Avançado de Campos Sales carece de uma abordagem mais sistemática e planejada. Embora iniciativas institucionais existam, elas são limitadas em frequência e alcance, deixando os(as) docentes, muitas vezes, sem suporte adequado para seu desenvolvimento profissional. Investir em uma política institucional robusta e descentralizada de formação continuada é essencial para garantir que todos os *campus* sejam atendidos de forma equitativa, promovendo o crescimento profissional dos(as) docentes e fortalecendo a qualidade do ensino (Ferreira; Santos; Gugliano, 2024).

Dessa forma, a análise das respostas evidencia uma dualidade entre iniciativas institucionais pontuais e o esforço individual dos(as) docentes para financiar e buscar sua formação. Essa realidade destaca tanto a dedicação dos(as) professores(as) quanto as limitações institucionais em atender às suas demandas de qualificação. Uma abordagem mais integrada e sustentável para a formação continuada seria um passo importante para superar esses desafios, garantindo que os(as) docentes tenham as condições necessárias para desempenhar suas funções de maneira eficiente e alinhada às demandas do ensino superior contemporâneo.

Nessa seção, também são apresentadas as respostas dos(as) entrevistados(as) à pergunta: “A disciplina que você tem ministrado prevê, em seu plano de disciplina, na ementa, conteúdo ou objetivo, as questões de gênero e sexualidade? Em caso afirmativo, como tem sido operacionalizada na sua prática docente em sala de aula?”. As falas revelaram se e como essas temáticas são incluídas nos planejamentos curriculares, e de que maneira são abordadas na prática pedagógica. A análise permitiu identificar estratégias de ensino utilizadas, desafios enfrentados e a relevância atribuída pelos(as) docentes à inserção dessas questões em suas disciplinas, contribuindo para uma reflexão sobre a transversalidade dos temas de gênero e sexualidade no contexto acadêmico.

Quadro 7 – Conteúdo da disciplina

A disciplina que você tem ministrado, prevê em seu plano de disciplina, na ementa, conteúdo ou objetivo, as questões de gênero e sexualidade? Em caso afirmativo, como tem sido operacionalizado na sua prática docente em sala de aula?
Sempre menciono a temática e busco envolver os alunos em ter interesse de pesquisar sobre. As disciplinas que ministro são de pesquisas e o plano não envolve diretamente a temática.
Não contempla
Não
Ministro a disciplina de Gênero, Etnia e raça nos processos educativos. Os conteúdos são trabalhados separadamente dada a amplitude da disciplina.
Não. Porém sempre está presente nas contextualizações da conjuntura social. São disciplinas mais ligadas aos aspectos biológicos, porém em disciplinas como ecologia, o tema é tratado no contexto de ecologia política.
Não há
Não. Em nenhuma disciplina, em alguns casos, na literatura, tento falar sobre literatura erótica, mas a maioria dos alunos não aceitam, por se tratar justamente da sexualidade, sexo, corpo, etc.
Ministro uma disciplina de “biologia do desenvolvimento” que trata sobre desenvolvimento animal inicial. Assim eu acabo trazendo discussões sobre sexo biológicos pela união cromossômica (xx e xy).
Geralmente o tema flui, porém sem ação concreta.

Sim. Através de discussões e debates.
Não
Não
Não
Não
Sim. Apenas na disciplina de literatura portuguesa há uma obra que aborda questões de gênero e sexualidade. A prática docente, infelizmente, se resume em analisar a obra em seus pontos específicos da estética literária.
Ministro três disciplinas. Os planos políticos pedagógicos não necessariamente e exatamente preveem o trabalho com questões de gênero. É uma iniciativa minha inserí-las nos planos das disciplinas.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2025.

As respostas dos(as) entrevistados(as) sobre a inclusão de questões de gênero e sexualidade nas disciplinas ministradas revelam uma abordagem desigual e, muitas vezes, dependente da iniciativa individual dos(as) docentes. Embora alguns(algumas) entrevistados(as) mencionem a inclusão dessas temáticas em seus planos de aula ou práticas pedagógicas, a maioria dos(as) docentes relata que elas não estão previstas nos planos de disciplina, e a abordagem ocorre apenas de forma contextual ou pontual. Essa realidade aponta para a ausência de uma diretriz institucional que integre essas questões de maneira sistemática nos currículos, deixando a decisão de abordá-las ao critério de cada professor(a).

Vale ressaltar que os(as) docentes que afirmaram ministrar disciplinas bem distintas do conteúdo relacionado ao tema gênero e sexualidade, mas que, durante suas aulas, envolvem a temática e buscam envolver os(as) alunos(as), não explicam como abordam essas questões. Da mesma forma, aqueles(as) que lecionam uma disciplina diretamente relacionada ao tema também não deixaram claro como realizam essa abordagem.

A presença de disciplinas específicas, como ‘Gênero, Etnia e Raça nos Processos Educativos’, demonstra que há esforços pontuais para trabalhar essas temáticas de forma estruturada. Contudo, a amplitude do conteúdo nessas disciplinas pode limitar a profundidade com que questões de gênero e sexualidade são tratadas. Esse cenário evidencia a necessidade de incorporar esses temas de forma transversal em diferentes áreas do conhecimento, evitando que fiquem restritos a disciplinas isoladas ou a iniciativas individuais, como acontece atualmente.

Em algumas disciplinas mais técnicas ou biológicas, como ‘Biologia do Desenvolvimento’, os(as) entrevistados(as) relatam que questões relacionadas ao sexo

biológico são abordadas, mas sem uma discussão ampliada sobre gênero e sexualidade. Essa limitação reflete uma abordagem que frequentemente confunde sexo biológico com identidade de gênero e orientação sexual, restringindo a discussão a aspectos biológicos e desconsiderando as dimensões sociais, culturais e históricas dessas questões. A transversalidade dos temas de gênero e sexualidade exige que sejam abordados de maneira interdisciplinar, incluindo perspectivas das ciências humanas e sociais.

Os relatos de docentes que tentam incluir essas temáticas em suas práticas, mesmo quando não previstas nos planos de disciplina, destacam o papel central da iniciativa individual para a promoção dessas discussões. Contudo, essa dependência do esforço pessoal cria um cenário desigual, em que alguns(algumas) estudantes têm acesso a essas discussões enquanto outros(as) não, dependendo de quem ministra a disciplina. Isso reforça a importância de políticas institucionais que normatizem a inclusão de gênero e sexualidade nos currículos, garantindo que todos(as) os(as) alunos(as) tenham a oportunidade de refletir sobre essas questões durante sua formação.

Outro aspecto relevante mencionado pelos(as) entrevistados(as) é a resistência dos(as) alunos(as) em abordar temas relacionados à sexualidade, especialmente quando tratados em disciplinas de literatura ou em contextos que envolvem discussões mais abertas sobre o corpo e o erotismo. Essa resistência aponta para um desafio cultural e pedagógico, que requer estratégias didáticas sensíveis e contextualizadas para engajar os(as) estudantes nessas discussões. Trabalhar com temas que envolvem tabus exige não apenas conhecimento técnico, mas também habilidade para mediar diálogos que promovam respeito e reflexão crítica.

A ausência de uma abordagem institucionalizada das questões de gênero e sexualidade também refletem uma visão limitada da educação como espaço de transformação social. Essas temáticas são fundamentais para a construção de um ambiente educacional inclusivo e para a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes. Quando negligenciadas, as instituições perdem a oportunidade de contribuir para o combate aos preconceitos e desigualdades, perpetuando uma educação que não atende plenamente às demandas sociais contemporâneas (Cannone, 2018).

A abordagem contextual de gênero e sexualidade, mencionada por alguns(algumas) docentes, é um avanço em relação à completa ausência desses temas, mas ainda é insuficiente. Discussões pontuais e superficiais não permitem explorar as complexidades das questões de identidade, poder e desigualdade que permeiam esses debates. Para que as discussões sejam efetivas, é necessário que os(as) docentes recebam formação continuada que os(as) capacite a abordar esses temas de maneira integrada e aprofundada, alinhada às especificidades de suas

disciplinas (Sousa; Ribeiro, 2022).

Os relatos de que gênero e sexualidade aparecem em contextos específicos, como debates em sala de aula ou análise de obras literárias, demonstram que há espaço para essas discussões, mesmo em disciplinas em que não estão previstas. Isso reforça a ideia de que a transversalidade dessas temáticas é viável e desejável, mas depende de uma abordagem institucional mais clara e estruturada. Quando os temas são tratados de forma espontânea ou ocasional, corre-se o risco de que sejam vistos como complementares, e não como parte integral da formação acadêmica (Couto *et al.*, 2021).

A resistência institucional em prever questões de gênero e sexualidade nos planos de disciplina pode estar relacionada a fatores culturais, regionais, políticos e econômicos que dificultam a implementação de mudanças curriculares. Contudo, é essencial que as instituições de ensino superior assumam sua responsabilidade para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora, reconhecendo que essas questões não são apenas relevantes, mas indispensáveis para a formação de professores(as) e outros(as) profissionais que atuarão em uma sociedade diversa e complexa.

No Quadro 8, são apresentadas as respostas dos(as) entrevistados(as) à pergunta: “Como a instituição lida com esses temas?”. As falas ofereceram uma visão sobre as políticas, ações e iniciativas adotadas pela instituição para tratar as questões de gênero e sexualidade no ambiente acadêmico. É explorado como esses temas são incorporados nas práticas institucionais, nos documentos oficiais e nas atividades pedagógicas, além de identificar possíveis avanços, desafios e lacunas nesse enfrentamento. Essa análise contribuiu para compreender o posicionamento institucional e suas implicações para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Quadro 8 – Manejo da instituição com os temas

Como a instituição lida com esses temas?
Infelizmente não lida aqui no <i>Campus</i> . Apesar de a instituição possuir um núcleo de apoio psicopedagógico, os profissionais raramente vêm atender em Campos Sales.
Não há um debate que proporcione essa discussão.
Não foi trabalhado essa temática no curso de matemática
Não lida
A instituição sempre promove debates, formações, ações e pesquisas sobre esse tema. Isso ocorre com muita frequência.

A universidade possui várias ações afirmativas em relação às temáticas relacionadas a gênero, os quais os alunos podem acessá-los.
Desconheço neste <i>campus</i> específico, não sei nos demais se trabalham essas questões.
Em Campos Sales, não vejo muito tais discussões.
Há uma preocupação teórica, porém sem ação concreta
Não consta
Ainda não presenciei nenhum momento em específico no entanto, a universidade respeita a todos de forma igualitária.
Percebo que a instituição busca sempre uma boa participação de todos.
Em nível institucional, bem. Realiza encontros e debates sobre o tema, bem como tem integrado cada vez mais a discussão sobre.
A URCA, mais precisamente, no <i>Campus</i> do Crato, oferece algumas oficinas a respeito do tema, mas geralmente direcionado aos alunos (as).
De forma passiva
Não sei se consigo responder pela instituição, mas em sala de aula, pelo menos, tendem a ser debatidas, incentivadas e tem considerável adesão.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2025.

As respostas dos(as) entrevistados(as) sobre como a instituição lida com as questões de gênero e sexualidade revelam uma disparidade significativa entre as iniciativas promovidas em nível institucional e sua aplicação nos *campi* avançados, como o de Campos Sales. Enquanto alguns(algumas) entrevistados(as) mencionam ações afirmativas, debates e oficinas em outros *campi*, há uma percepção predominante de que essas iniciativas não alcançam efetivamente o *Campus* Avançado. Essa desconexão reflete um desafio comum em instituições que têm pólos de ensino, onde políticas e ações centralizadas, muitas vezes, não são implementadas de maneira equitativa em todas as unidades.

A presença de núcleos de apoio, como o psicopedagógico, foi mencionada, mas com a ressalva de que sua atuação é limitada no *campus* de Campos Sales. A falta de acesso regular a esses serviços cria uma lacuna no suporte oferecido aos(as) docentes e alunos(as) em relação às questões de gênero e sexualidade. Isso evidencia a necessidade de fortalecer a atuação desses núcleos, garantindo que atendam de maneira abrangente e consistente as demandas específicas de cada unidade, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo.

Alguns(algumas) entrevistados(as) reconhecem que a instituição possui políticas e ações voltadas para gênero e sexualidade, como oficinas, encontros e debates. No entanto, esses

esforços parecem estar concentrados principalmente no *campus* do Crato e em ações voltadas para os(as) alunos(as). Essa centralização reforça a desigualdade no acesso às iniciativas institucionais e aponta para a necessidade de descentralizar essas atividades, ampliando seu alcance para incluir docentes e estudantes de todos os *campus*.

As respostas também revelam que, no *campus* de Campos Sales, as discussões sobre gênero e sexualidade são raras ou inexistentes. Essa ausência pode ser atribuída a uma falta de iniciativas institucionais específicas para a unidade, bem como a possíveis barreiras culturais e estruturais que dificultam a implementação dessas temáticas no cotidiano acadêmico. Essa situação destaca a importância de uma abordagem mais estratégica e integrada para garantir que os princípios de inclusão e diversidade sejam efetivamente aplicados em todos os *campus*.

Outro ponto levantado pelos(as) entrevistados(as) é a percepção de que, embora haja uma preocupação teórica com as questões de gênero e sexualidade, ela não se traduz em ações concretas. Essa discrepância entre o discurso e a prática reflete um desafio comum em instituições de ensino, onde a ausência de políticas bem estruturadas e de recursos adequados limitam o impacto das iniciativas. Para superar essa lacuna, é essencial que a instituição desenvolva estratégias que garantam a implementação prática e eficaz de suas políticas de inclusão.

Por outro lado, alguns(algumas) entrevistados(as) apontam que as discussões sobre gênero e sexualidade são incentivadas em sala de aula, dependendo da iniciativa dos(as) docentes. Essa abordagem, embora positiva, não substitui a necessidade de ações institucionais mais amplas e sistemáticas. A inclusão dessas temáticas não pode depender apenas do interesse individual dos(as) professores(as), mas deve ser parte integrante do currículo e das políticas educacionais da instituição, assegurando sua transversalidade em todas as áreas de ensino.

A ausência de debates estruturados sobre gênero e sexualidade em algumas disciplinas, como matemática, também foi mencionada. Isso reflete uma visão limitada da relevância dessas questões em diferentes campos do conhecimento. A transversalidade das temáticas de gênero e sexualidade exige que sejam incorporadas não apenas em disciplinas tradicionalmente associadas às ciências humanas, mas também às ciências exatas e biológicas, promovendo uma compreensão mais ampla e integrada da diversidade nas práticas educacionais (Biazus; Brancher, 2019).

A menção de ações afirmativas em nível institucional, como políticas de inclusão e respeito à diversidade, demonstra um esforço por parte da instituição em abordar essas temáticas. No entanto, a eficácia dessas ações parece ser limitada por desafios de implementação nos *campi* avançados. Isso reforça a necessidade de monitoramento contínuo e

de mecanismos de avaliação que garantam que essas iniciativas sejam aplicadas de maneira uniforme e eficaz em todos os *campi* (Santos; Guarany; Cardoso, 2020).

A percepção de que a instituição lida de forma passiva com essas questões em alguns contextos reflete um desafio na consolidação de uma cultura institucional voltada para a inclusão e o respeito à diversidade. A passividade pode ser um reflexo de barreiras estruturais, como a falta de recursos ou de sensibilização dos(as) gestores(as) e docentes. Para superar essa limitação, é necessário investir em formação continuada, recursos pedagógicos e campanhas de conscientização que promovam um engajamento ativo de toda a comunidade acadêmica (Graupe; Locks; Pereira, 2018a).

No Quadro 9 são exploradas as respostas dos(as) entrevistados(as) à pergunta: “A formação continuada do(a) docente do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) tem resultado no desenvolvimento de práticas educativas sensíveis e inclusivas no âmbito das questões de gênero e sexualidade? Caso ocorra, tem como nos apresentar/relatar sobre esses resultados?”. As falas permitiram avaliar se as ações de formação continuada têm contribuído para a criação e implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, voltadas para as questões de gênero e sexualidade. Também foram destacados exemplos concretos, quando mencionados, que ilustram resultados dessas iniciativas, além de identificar desafios enfrentados e perspectivas futuras para o fortalecimento dessas práticas no contexto acadêmico.

Quadro 9 – Resultados das formações continuadas

A formação continuada do(a) docente do <i>Campus</i> Avançado de Campos Sales (URCA) tem resultado no desenvolvimento de práticas educativas sensíveis e inclusivas no âmbito das questões de gênero e sexualidade? Caso ocorra, tem como nos apresenta/relatar sobre esses resultados?
Infelizmente não temos
Prejudicado
Não foram trabalhadas essas questões de gênero e sexualidade no curso de Matemática
Não existe formação continuada
Acredito que as práticas tem resultados neste sentido para uma parcela dos docentes, porém ainda há muitos relatos de casos de misoginia, machismo e homofobia, principalmente de docentes homens.
Não há formação continuada
Não
Eu desconheço professores do <i>campus</i> que trabalhem com essa temática.
Mesma resposta da anterior
Não consta

Como já mencionei ainda não aconteceu nenhum momento, mas acredito que a universidade é sensível as questões de gênero e sexualidade.
Acredito que ela busque trabalhar com as práticas, mas não saberia lhe repassar como ocorre nem sobre os seus resultados.
Não
Não teve formação continuada nesse tempo que estou aqui.
Não ocorre
Não sei se de forma ampla, mas é acolhida por práticas individuais de alguns professores não sei se todos.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2025.

A ausência de formações específicas, destacada por vários(as) entrevistados(as), reflete uma desconexão entre as demandas do contexto educacional contemporâneo e as ações institucionais promovidas no *campus*. Sem a formação adequada, os(as) docentes podem carecer de ferramentas pedagógicas para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade presente nas salas de aula, o que pode resultar na perpetuação de preconceitos ou na omissão de debates fundamentais para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Alguns(algumas) entrevistados(as) mencionaram que práticas sensíveis a gênero e sexualidade podem ser observadas de forma isolada, por iniciativa individual de determinados(as) docentes. Contudo, essa abordagem fragmentada limita o alcance dessas práticas, criando um cenário desigual em que apenas alguns(algumas) alunos(as) têm acesso a discussões e reflexões sobre essas questões. Essa situação aponta para a importância de institucionalizar essas temáticas, garantindo que elas sejam incorporadas de maneira transversal em todas as disciplinas e áreas do conhecimento.

A percepção de que a universidade busca trabalhar questões de gênero e sexualidade, mas sem exemplos claros de resultados ou práticas efetivas, sugere que há uma intenção institucional, mas que ainda não se traduz em ações concretas no *campus* de Campos Sales. Essa disparidade pode ser atribuída à falta de recursos, planejamento estratégico ou prioridades institucionais mal definidas. É essencial que a URCA adote uma abordagem mais direcionada e equitativa, assegurando que todos os *campi* sejam contemplados em suas iniciativas de formação continuada.

A inexistência de formações regulares sobre gênero e sexualidade também compromete a possibilidade de gerar resultados significativos e mensuráveis no campo pedagógico. A construção de práticas educativas inclusivas exige um processo contínuo de aprendizado, reflexão e adaptação por parte dos(as) docentes. Sem ações de formação que forneçam suporte teórico e prático, é improvável que essas práticas sejam desenvolvidas de forma consistente e

sustentada (Farber; Verdinelli; Ramezanali, 2012).

O fato de que alguns(algumas) docentes afirmam desconhecer colegas que trabalhem com essas temáticas no *campus* reforça a necessidade de maior visibilidade e incentivo para que essas práticas sejam disseminadas. A criação de espaços institucionais para troca de experiências e compartilhamento de boas práticas pode ser uma estratégia eficaz para ampliar o alcance das iniciativas já existentes e estimular outros(as) docentes a incorporarem questões de gênero e sexualidade em suas abordagens pedagógicas.

Embora alguns(algumas) entrevistados(as) demonstrem uma percepção positiva em relação à sensibilidade da universidade para com as questões de gênero e sexualidade, essa visão ainda parece estar desconectada da realidade prática do *Campus* Avançado de Campos Sales. Essa desconexão reforça a importância de uma política institucional clara e ativa que priorize a inclusão dessas temáticas, tanto no nível das formações continuadas quanto no planejamento curricular.

A falta de formação continuada específica para o desenvolvimento de práticas sensíveis a gênero e sexualidade também representa uma oportunidade perdida para a universidade assumir um papel de liderança na promoção da equidade e da diversidade no ensino superior. Instituições de ensino têm um papel essencial para a construção de uma sociedade mais justa, e isso inclui preparar seus(suas) docentes para enfrentar os desafios sociais contemporâneos de maneira ética e eficaz.

Adiante, são apresentadas as percepções dos(as) entrevistados(as) em resposta à pergunta: “No currículo da sua formação inicial (graduação), existia a discussão sobre gênero e sexualidade? Em caso positivo, como eram trabalhadas?”. As respostas permitiram compreender se e como essas temáticas foram abordadas durante a formação inicial dos(as) docentes, incluindo a profundidade e a abordagem pedagógica utilizada. Essa análise contribuiu para identificar a influência da formação inicial para a construção das perspectivas dos(as) entrevistados(as) sobre gênero e sexualidade, além de avaliar possíveis lacunas ou avanços no tratamento dessas questões no âmbito acadêmico.

Quadro 10 – Discussão do tema no currículo

<p>No currículo de sua formação inicial (graduação), existia a discussão sobre gênero e sexualidade? Em caso positivo, como eram trabalhadas?</p>
<p>Sim. Em enfermagem, tantos em conteúdo de saúde coletiva, como em áreas específicas sempre tivemos a discussão. Na pedagogia esse foi um tema transversal em algumas disciplinas, porém, não trabalhado em componente específico.</p>

Não existia
Na minha graduação não foi visto nada a respeito dessa temática
Não
Muito pontualmente, geralmente esse processo formativo era extracurricular, organizado pelos centros acadêmicos e movimentos sociais como partidos e sindicatos, bem como outras organizações sociais progressistas.
Não houve
Não
Não, me formei em 2015 e acho que as discussões sobre isso eram muito escassas e quase inexistentes
Não
Não havia
Não. Na época que concluí minha graduação essas questões ainda eram vistas como um tabu para falar sobre essa temática.
Não. Tivemos apenas a realização de um minicurso durante um evento.
Não
Em algumas disciplinas da área pedagógica, muitas vezes ocorriam discussões sobre o tema, mas nada aprofundado. Apenas tratavam a questão do respeito as diversidades.
Na graduação não houve discussões sobre esse assunto
Sim, em disciplinas optativas sobre gênero e sexualidade. Raramente compunham a grade curricular.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2025.

Os relatos de que algumas discussões ocorreram de forma extracurricular, organizadas por centros acadêmicos, movimentos sociais e sindicatos, demonstram que, em muitos casos, a abordagem sobre gênero e sexualidade não partiu das instituições de ensino, mas de iniciativas externas ou de estudantes. Essa dependência de atividades complementares para tratar dessas questões reflete a falta de intencionalidade das graduações em promover debates críticos e estruturados sobre temas que impactam diretamente a prática profissional dos(as) futuros(as) docentes.

A presença de discussões pontuais, geralmente em disciplinas da área pedagógica ou em eventos isolados, como minicursos, evidencia um esforço limitado de inclusão dessas temáticas nos currículos. No entanto, tais abordagens superficiais não são suficientes para garantir que os(as) futuros(as) professores(as) desenvolvam uma compreensão aprofundada das complexidades envolvidas nas questões de gênero e sexualidade. A transversalidade dessas temáticas exige uma abordagem integrada e contínua ao longo de todo o processo formativo, permitindo a construção de uma perspectiva crítica e reflexiva.

As respostas que mencionam a presença dessas temáticas em cursos específicos, como enfermagem e pedagogia, destacam que, em algumas áreas, há maior sensibilidade para abordar questões relacionadas à diversidade. No entanto, mesmo nesses casos, as discussões eram, muitas vezes, restritas a componentes transversais ou optativos, sem compor a matriz obrigatória. Isso indica que, mesmo em áreas em que essas questões são mais evidentes, como na saúde e na educação, a abordagem institucional era limitada e pouco sistemática.

O relato de que essas discussões eram escassas ou inexistentes na época em que alguns(algumas) entrevistados(as) concluíram a graduação reforça a necessidade de analisar as mudanças históricas no tratamento dessas temáticas. A evolução dos debates sociais sobre gênero e sexualidade nas últimas décadas tem pressionado as instituições de ensino a revisarem seus currículos, mas o impacto dessas mudanças ainda é desigual e depende do contexto institucional e regional. A ausência dessas discussões no passado pode ter deixado lacunas importantes na formação de muitos(as) docentes que, atualmente, enfrentam desafios relacionados à diversidade em suas práticas pedagógicas.

As menções às disciplinas optativas que tratavam de gênero e sexualidade apontam para uma tentativa de incluir esses temas no currículo, mas de forma limitada e sem garantir o acesso de todos(as) os(as) estudantes. A opção por inserir essas questões em disciplinas eletivas pode ser vista como um avanço inicial, mas também reflete a falta de compromisso institucional em tratá-las como parte integrante da formação docente. Para que o impacto seja significativo, essas discussões devem ser incorporadas de maneira obrigatória e articulada com outros componentes curriculares.

A ausência de discussões sobre gênero e sexualidade na formação inicial também evidencia um problema estrutural nas políticas curriculares das instituições de ensino superior. Quando essas temáticas não são incluídas no processo formativo, os(as) docentes chegam ao mercado de trabalho sem preparo adequado para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula. Essa lacuna não só compromete a qualidade da prática pedagógica, mas também perpetua preconceitos e desigualdades no ambiente educacional (Moura, 2024).

Os relatos de que as discussões, quando ocorreram, eram superficiais e limitadas ao respeito às diversidades sugerem uma abordagem normativa e descontextualizada dessas questões. Embora o respeito à diversidade seja fundamental, é necessário ir além da perspectiva moral ou ética, promovendo uma compreensão crítica das dinâmicas sociais, culturais e políticas que envolvem gênero e sexualidade. Isso exige uma abordagem interdisciplinar que conecte esses temas às práticas e aos desafios reais da docência.

A falta de preparo inicial em relação às questões de gênero e sexualidade coloca uma

pressão adicional sobre os programas de formação continuada, que precisam suprir essas lacunas. Contudo, como visto em seções anteriores, a formação continuada também enfrenta desafios relacionados à ausência de ações estruturadas e sistemáticas. Essa sobrecarga demonstra a importância de integrar essas temáticas já na formação inicial, reduzindo a dependência de programas complementares para tratar questões fundamentais para a prática docente (Mondragon *et al.*, 2024).

5. 2. 1 Contexto Social e Institucional

As entrevistas realizadas com os(as) docentes ocorrem dentro de um contexto específico, tanto geográfico quanto institucional. Esse *campus*, situado em uma região que enfrenta desafios socioeconômicos significativos, opera dentro de uma estrutura institucional que centraliza a maior parte dos recursos e decisões no *campus* principal, localizado em Crato. A localização periférica de Campos Sales impacta diretamente as práticas e percepções dos(as) docentes, moldando suas expectativas e experiências em relação à formação continuada e ao tratamento de questões como gênero e sexualidade.

O contexto social é marcado por uma série de tensões relacionadas à distribuição de recursos, acessibilidade a oportunidades de desenvolvimento profissional, e o suporte institucional oferecido aos(as) docentes. As condições materiais do *campus*, incluindo a infraestrutura limitada e a dependência de iniciativas centralizadas, influenciam a forma como os(as) entrevistados(as) percebem e vivenciam sua prática profissional. Isso se reflete nas suas falas, que frequentemente destacam a falta de ofertas de formação continuada e a ausência de discussões formais sobre gênero e sexualidade.

Além disso, o *Campus* Avançado de Campos Sales, como parte de uma universidade pública, opera sob as diretrizes e limitações impostas por políticas educacionais nacionais e estaduais. A crise econômica e os cortes orçamentários nas instituições de ensino superior no Brasil têm um impacto direto na capacidade da instituição de oferecer programas de formação continuada robustos e inclusivos. Isso contribui para um ambiente onde os(as) docentes sentem que precisam depender mais de seus próprios esforços e menos do suporte institucional.

O contexto social e institucional do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) apresenta uma série de desafios que influenciam diretamente a prática docente e a implementação de programas de formação continuada. A centralização dos recursos e das decisões no *campus* matriz, localizado em Crato, reforçam desigualdades internas, limitando as oportunidades de desenvolvimento profissional para os(as) docentes dos demais *campi*. Essa

disparidade é característica de muitas instituições no Brasil, em que os *campi* descentralizados frequentemente enfrentam dificuldades de infraestrutura, recursos humanos e financeiros. Essa realidade não apenas afeta a formação continuada, mas também compromete o tratamento de questões transversais como gênero e sexualidade, que demandam políticas e práticas institucionais consistentes e descentralizadas.

A localização periférica de Campos Sales impõe barreiras adicionais aos(as) docentes, que precisam lidar com um ambiente marcado por tensões socioeconômicas e restrições estruturais. A escassez de recursos materiais e a falta de autonomia institucional são fatores que impactam negativamente a capacidade de o *campus* oferecer suporte adequado aos(a) seus(as) professores(as). Essa dinâmica cria um ciclo de desigualdade, em que as limitações locais reforçam a dependência de decisões centralizadas, enquanto os *campi* periféricos permanecem marginalizados em termos de investimento e atenção institucional.

O impacto das políticas educacionais nacionais e estaduais também é evidente nesse contexto. A crise econômica e os cortes orçamentários nas universidades públicas do Brasil têm restringido ainda mais as possibilidades de implementação de programas de formação continuada inclusivos e abrangentes. Essa situação reflete uma tendência mais ampla no sistema educacional brasileiro, em que as políticas de austeridade têm levado à precarização das condições de trabalho docente e à redução de iniciativas voltadas para o fortalecimento da educação pública. Nesse cenário, os(as) docentes de Campos Sales enfrentam o duplo desafio de atuar em uma região periférica e em uma instituição que sofre com restrições orçamentárias.

O suporte institucional limitado e a centralização de recursos também têm implicações para a abordagem de temas sensíveis como gênero e sexualidade. A falta de discussões formais e de políticas claras sobre essas temáticas no *campus* refletem uma lacuna na formação docente que é exacerbada pelas condições locais. Sem uma estrutura institucional que promova ativamente a inclusão e a diversidade, a responsabilidade por tratar dessas questões recai desproporcionalmente sobre os esforços individuais dos(as) docentes, criando um ambiente desigual em termos de preparo e práticas pedagógicas (Madureira; Branco, 2015).

Além disso, os contextos geográfico e institucional influenciam as percepções e expectativas dos(as) docentes em relação à sua prática profissional. Muitos(as) relatam um sentimento de isolamento e desamparo, especialmente quando se deparam com casos de discriminação ou preconceito em sala de aula. A falta de canais institucionais para denunciar e lidar com essas situações agrava o problema, deixando tanto professores(as) quanto alunos(as) vulneráveis a práticas excludentes e prejudiciais. Isso reforça a importância de políticas institucionais que não apenas reconheçam essas questões, mas também ofereçam suporte efetivo

para enfrentá-las.

A análise dos contextos social e institucional do *Campus* Avançado de Campos Sales demonstra a necessidade de uma abordagem mais integrada e equitativa no planejamento e na execução de políticas educacionais. A descentralização de recursos, a promoção de formações continuadas regulares e a incorporação de temáticas de gênero e sexualidade de forma transversal são passos fundamentais para superar as limitações impostas pelas condições locais. Somente por meio de uma ação coordenada e comprometida será possível criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a equidade, alinhado aos princípios de uma educação pública de qualidade.

5. 2. 2 Condições Históricas e Ideológicas

As entrevistas devem ser contextualizadas dentro de um momento histórico específico no Brasil, caracterizado por debates intensos sobre questões de gênero, sexualidade, e a necessidade de uma educação mais inclusiva e crítica. No entanto, essas discussões, muitas vezes, encontram resistência, especialmente em regiões onde valores mais conservadores ainda prevalecem. Essa resistência pode ser percebida nas respostas dos(as) docentes que, em muitos casos, indicam que as questões de gênero e sexualidade são tratadas como temas marginais ou não prioritários dentro do currículo e da formação continuada.

A ideologia que permeia o discurso dos(as) docentes reflete essa tensão entre as demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva e as estruturas conservadoras que ainda dominam muitos aspectos da sociedade e das instituições educacionais. A formação continuada, por exemplo, é vista como essencial pelos(as) docentes, mas a ideologia neoliberal que valoriza a responsabilidade individual pela própria formação coloca a carga dessa responsabilidade sobre os(as) docentes, ao mesmo tempo que a instituição oferece pouco suporte.

A formação discursiva dominante dentro desse contexto institucional parece ser uma que valoriza a conformidade e a manutenção do *status quo*, tanto em termos de desenvolvimento profissional quanto na abordagem de questões sensíveis como gênero e sexualidade. Os(as) docentes que tentam desafiar essa formação discursiva enfrentam barreiras institucionais significativas, que se manifestam na falta de recursos, na ausência de políticas de apoio claras, e na resistência cultural a mudanças mais radicais no currículo.

As condições históricas e ideológicas que permeiam o contexto educacional brasileiro exercem influência significativa sobre as práticas e percepções dos(as) docentes em relação às

questões de gênero e sexualidade. Em um momento histórico marcado por debates polarizados sobre diversidade e inclusão, essas temáticas frequentemente enfrentam resistência, especialmente em regiões onde valores conservadores ainda predominam. Essa resistência não se limita aos contextos sociais mais amplos, mas também se reflete nas instituições educacionais, onde as questões de gênero e sexualidade são frequentemente marginalizadas ou tratadas como temas não prioritários. Essa abordagem limitada impacta diretamente a formação inicial e continuada dos(as) docentes, perpetuando lacunas no preparo profissional e nas práticas pedagógicas.

A ideologia neoliberal, que enfatiza a responsabilidade individual, desempenha um papel central para a configuração das práticas de formação continuada. Sob essa perspectiva, a formação docente é vista como uma responsabilidade pessoal, colocando a carga de busca e financiamento sobre os(as) próprios(as) professores(as). Essa abordagem desconsidera as desigualdades estruturais que limitam o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional, especialmente em regiões periféricas. Ao mesmo tempo, a falta de suporte institucional reforça a precarização do trabalho docente e dificulta a implementação de práticas inclusivas, como aquelas voltadas para a abordagem de gênero e sexualidade (Ferreira, 2014).

As barreiras ideológicas e culturais também se manifestam na formação discursiva dominante dentro das instituições educacionais. Esse discurso, muitas vezes orientado pela conformidade e pela manutenção do *status quo*, dificulta a inclusão de temáticas consideradas sensíveis ou polêmicas, como gênero e sexualidade, no currículo e nas ações pedagógicas. Docentes que tentam desafiar essa formação discursiva frequentemente encontram resistência, tanto de colegas quanto da própria estrutura institucional, que carece de políticas claras de apoio e recursos para implementar mudanças mais profundas e significativas (Santos; Trajano; Costa, 2024).

A marginalização das questões de gênero e sexualidade no currículo reflete uma tensão mais ampla entre demandas contemporâneas por inclusão e estruturas conservadoras que buscam preservar hierarquias tradicionais. A resistência a mudanças curriculares e a falta de incentivo para a transversalidade dessas temáticas são indicativos de uma ideologia que privilegia a estabilidade e a reprodução de valores normativos. Esse contexto limita a capacidade das instituições educacionais de preparar os(as) docentes para lidar com as complexidades e diversidades presentes nas salas de aula contemporâneas (Brandão; Lopes, 2018).

O desafio de integrar questões de gênero e sexualidade à formação continuada também está relacionado à falta de recursos e à ausência de uma política institucional clara. A

centralização de decisões e recursos em *campus* principais, como o de Crato, reforça desigualdades internas e dificulta a implementação de programas robustos em *campus* periféricos, como Campos Sales. Essa dinâmica reflete uma priorização institucional que não considera as especificidades locais e perpetua a exclusão de temáticas fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e crítica (Rohden, 2009).

Além disso, a formação continuada que aborda gênero e sexualidade enfrenta uma resistência cultural que vai além das barreiras institucionais. Muitos(as) docentes relatam dificuldades em trabalhar essas temáticas, especialmente em disciplinas que não possuem uma relação óbvia com os temas. Essa resistência cultural está enraizada em uma visão tradicional da educação, que valoriza conteúdos técnicos e disciplinares em detrimento de abordagens críticas e transversais. Essa visão limita a possibilidade de transformar a educação em uma ferramenta para o enfrentamento de desigualdades e preconceitos (Seffner, 2011).

A tensão entre demandas contemporâneas e estruturas conservadoras também impacta a percepção dos(as) docentes sobre seu papel na promoção de uma educação inclusiva. Muitos(as) se sentem desamparados(as) diante da falta de preparo inicial e continuado, e relatam que a responsabilidade de abordar questões de gênero e sexualidade recai exclusivamente sobre iniciativas individuais. Esse cenário reforça a necessidade de políticas institucionais que ofereçam suporte efetivo, garantindo que todos(as) os(as) docentes tenham as condições necessárias para desenvolver práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas (Jesus, 2007).

5. 2. 3 Posição do(a) participante

Os(as) docentes entrevistados(as) ocupam uma posição de sujeitos que são simultaneamente agentes de educação e produtos das condições institucionais e sociais em que operam. Essa dualidade é fundamental para entender as respostas dos(as) entrevistados(as), que refletem tanto suas aspirações pessoais e profissionais quanto as limitações impostas pela estrutura institucional.

Além disso, a posição de sujeito dos(as) docentes é influenciada pelas relações de poder dentro da instituição. O fato de o *Campus* Avançado de Campos Sales ser uma unidade periférica dentro da estrutura da instituição, coloca seus(suas) docentes em uma posição de menor poder e influência em comparação com seus(suas) colegas no *campus* central/matriz. Isso se reflete na forma como os(as) docentes falam sobre suas experiências e percepções, muitas vezes, expressando frustração com a falta de recursos e oportunidades que estão mais prontamente disponíveis em outras partes da universidade.

Essa posição de sujeito é, também, moldada pelas expectativas sociais e culturais que cercam o papel do(a) docente em uma região como Campos Sales. A sociedade local, com suas particularidades culturais e sociais, influencia as atitudes dos(as) docentes em relação a temas como gênero e sexualidade, muitas vezes, reforçando normas conservadoras que entram em conflito com as demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva e crítica.

A posição de sujeito dos(as) docentes entrevistados(as) é marcada pela tensão entre a autonomia de sua prática pedagógica e as limitações impostas pelas condições institucionais e sociais em que operam. Como agentes de educação, os(as) docentes desempenham um papel ativo para a formação dos(as) estudantes, mas, ao mesmo tempo, são produtos de uma estrutura que frequentemente restringe suas possibilidades de ação. Essa dualidade é evidente nas respostas, em que os(as) docentes expressam aspirações de contribuir para uma educação mais inclusiva, mas apontam barreiras estruturais, como a falta de recursos e políticas institucionais claras, que dificultam a concretização dessas intenções.

A relação de poder dentro da estrutura institucional é um elemento central para compreender a posição dos(as) sujeitos(as) entrevistados(as). Docentes de unidades periféricas, como o *Campus* Avançado de Campos Sales, ocupam uma posição subordinada em relação aos(as) colegas do *campus* central/matriz. Essa hierarquia institucional limita sua capacidade de influenciar decisões, acessar recursos e participar de programas de formação continuada. Essa desigualdade é percebida nas falas dos(as) entrevistados(as), que frequentemente destacam a centralização de oportunidades em *campi* maiores, reforçando um sentimento de isolamento e desvalorização.

A posição de sujeito dos docentes também é moldada por expectativas sociais e culturais específicas da região de Campos Sales. Como uma localidade marcada por valores conservadores, as normas culturais locais influenciam a maneira como os(as) docentes percebem e abordam temas sensíveis, como gênero e sexualidade. Muitos(as) entrevistados(as) mencionaram a resistência a essas temáticas, tanto por parte de colegas quanto de alunos(as), indicando que as práticas pedagógicas são frequentemente limitadas por pressões sociais que privilegiam a manutenção de normas tradicionais.

Esse contexto cultural conservador também contribui para a reprodução de desigualdades e preconceitos no ambiente educacional. A falta de formação continuada sobre temas como gênero e sexualidade deixa os(as) docentes mal preparados(as) para desafiar essas normas, perpetuando um ciclo em que questões de inclusão e diversidade são marginalizadas. Assim, a posição de sujeito do docente é atravessada por tensões entre sua responsabilidade de promover uma educação crítica e inclusiva e as restrições impostas pelo contexto institucional

e social (Paula; Miranda, 2020).

Além disso, a posição de sujeito dos docentes é influenciada pela carga emocional associada à prática pedagógica em um ambiente marcado por desigualdades estruturais. Muitos(as) entrevistados(as) expressaram frustração e desgaste emocional ao lidar com a falta de recursos e suporte institucional. Esse impacto emocional reflete as condições precárias de trabalho enfrentadas por docentes em *campus* periféricos, que, muitas vezes, acumulam funções administrativas e pedagógicas sem o devido reconhecimento ou compensação (Silva; Vasconcelos; Pinheiro, 2022).

A percepção de desamparo também está presente nas falas que apontam a ausência de canais institucionais para lidar com casos de preconceito ou discriminação. A inexistência de mecanismos claros para reportar e tratar essas questões reforça a vulnerabilidade dos(as) docentes, que se sentem isolados(as) e desprotegidos(as) em suas práticas pedagógicas. Essa situação evidencia a necessidade de políticas institucionais que não apenas reconheçam a posição de sujeito dos docentes, mas também ofereçam suporte efetivo para que possam atuar de maneira ética e sensível (Soares; Monteiro, 2019).

A posição de sujeito dos(as) docentes é ainda mais complexa devido à interseção entre seu papel como educadores(as) e como cidadãos(ãs) inseridos(as) em um contexto social específico. As pressões sociais e culturais não apenas influenciam suas práticas pedagógicas, mas também moldam suas percepções sobre seu papel e responsabilidades. Muitos(as) entrevistados(as) relataram dificuldades em integrar questões de gênero e sexualidade em suas aulas, mesmo quando reconhecem a importância dessas temáticas, o que reflete a tensão entre expectativas institucionais e sociais (Oliveira; Ferrari, 2018).

5. 3 FORMAÇÕES DISCURSIVAS

5. 3. 1 Discurso sobre Formação Continuada

A formação discursiva sobre a formação continuada entre os(as) docentes do campus de Campos Sales revela uma valorização significativa da qualificação profissional contínua, mas também destaca as limitações institucionais que dificultam a realização plena dessa qualificação. Para um(a) dos(as) participantes, por exemplo, "o professor está sempre buscando melhorias para sua formação, fortalecendo seu conhecimento", o que indica um reconhecimento da formação continuada como um processo permanente e indispensável. No entanto, essa visão é frequentemente frustrada pela realidade institucional, como demonstram relatos que associam

a formação a momentos pontuais, como: “nos 14 meses de trabalho, só presenciei uma”, ou ainda, “semestralmente, em geral, ocorre um encontro pedagógico no início do semestre”.

Além disso, a percepção de que essa responsabilidade é individualizada fica evidente em outro trecho: “a formação, infelizmente, tem sido muito por iniciativa própria”. Essa constatação reforça a crítica à ausência de um suporte institucional estruturado, transformando a formação continuada em um privilégio acessível apenas àqueles que possuem tempo, recursos e motivação individual. Conforme analisado no estudo, essa realidade contribui para o sentimento de isolamento, desvalorização da docência e para o enfraquecimento de uma cultura institucional colaborativa e crítica.

A valorização da formação continuada como um processo contínuo e essencial está em consonância com uma ideologia mais ampla que permeia o campo educacional, que vê o conhecimento como algo em constante evolução e que exige uma atualização constante por parte dos(as) profissionais. Essa ideologia é amplamente aceita e promovida dentro das comunidades acadêmicas e educacionais, e é refletida nas respostas dos(as) entrevistados(as), que falam sobre a necessidade de se manter atualizado(a) e de buscar constantemente novas formas de aprimorar suas práticas pedagógicas.

No entanto, a falta de apoio institucional para a formação continuada é uma crítica recorrente entre os(as) entrevistados(as). Muitos(as) mencionam que a formação continuada é vista como uma responsabilidade individual, o que reflete uma ideologia neoliberal que coloca o ônus da formação sobre o indivíduo. Essa visão está alinhada com políticas educacionais mais amplas que promovem a autossuficiência e a responsabilidade individual em detrimento de uma abordagem mais coletiva e institucional para o desenvolvimento profissional.

Essa formação discursiva que valoriza a formação continuada, mas que ao mesmo tempo reconhece a falta de suporte institucional, cria uma contradição interna que é evidente nas falas dos(as) entrevistados(as). Enquanto a necessidade de formação contínua é amplamente reconhecida, a realidade institucional limita a capacidade de os(as) docentes realmente se engajarem nesse processo de maneira eficaz. Essa contradição reflete uma tensão entre a ideologia da autossuficiência e as realidades práticas de trabalhar em um *campus* periférico com recursos limitados.

Além disso, a formação discursiva sobre formação continuada também revela a hierarquia implícita dentro da estrutura da instituição, onde o *campus* de Campos Sales é visto como menos prioritário em comparação com o *campus* central, em Crato. Essa hierarquia é refletida nas respostas dos(as) entrevistados(as) que, muitas vezes, mencionam a necessidade de se deslocar para o *campus* central para participar de eventos e formações, o que reforça a

sensação de marginalização e desvalorização do *campus* de Campos Sales.

O discurso que valoriza a formação continuada está enraizado em uma ideologia que entende o conhecimento como algo dinâmico e em constante evolução, exigindo dos(as) profissionais da educação uma busca permanente por novas competências e saberes. Essa perspectiva é amplamente aceita em contextos acadêmicos e educacionais, e encontra eco nas falas dos(as) entrevistados(as), que ressaltam a necessidade de manter-se atualizado(a) para enfrentar os desafios pedagógicos contemporâneos. Contudo, essa valorização contrasta com a realidade prática enfrentada pelos(as) docentes, marcada pela falta de recursos, infraestrutura inadequada e centralização de oportunidades nos *campi* principais (Arora *et al.*, 2011).

A crítica recorrente dos(as) entrevistados(as) sobre a falta de apoio institucional reflete um cenário em que a formação continuada é concebida como uma responsabilidade individual, alinhada a uma ideologia neoliberal que enfatiza a auto-suficiência e a responsabilidade pessoal pelo desenvolvimento profissional. Essa abordagem transfere o ônus da qualificação para os(as) próprios(as) docentes, negligenciando as desigualdades estruturais que limitam o acesso a oportunidades de formação, especialmente em contextos periféricos. Assim, a formação continuada, em vez de ser um processo coletivo e institucionalizado, torna-se uma tarefa individualizada e, frequentemente, inviável (Vicente, 2020).

Essa formação discursiva gera uma contradição que é evidente nas falas dos(as) entrevistados(as). Enquanto a necessidade de formação continuada é amplamente reconhecida como essencial, as condições institucionais limitam a capacidade de os(as) docentes participarem efetivamente de programas de qualificação. Essa contradição reflete uma tensão entre a ideologia da autossuficiência e as realidades práticas enfrentadas pelos(as) docentes, especialmente em um *campus* periférico, como Campos Sales. Esse cenário evidencia a desconexão entre o discurso oficial sobre a importância da formação continuada e as políticas institucionais efetivamente implementadas.

A dependência de iniciativas individuais para a formação continuada também limita a possibilidade de criação de uma cultura institucional voltada para o aprendizado contínuo. Sem suporte institucional, os(as) docentes enfrentam barreiras financeiras, logísticas e emocionais para se engajar em processos de qualificação. Essa abordagem individualizada desconsidera a importância do trabalho coletivo e do apoio estrutural para a promoção de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. A formação continuada, para ser efetiva, precisa ser reconhecida como uma responsabilidade institucional, com investimentos claros e estratégias bem definidas (Ferreira; Oliveira; Souza, 2021).

Além disso, a formação continuada que aborda questões como gênero e sexualidade

enfrenta desafios adicionais nesse contexto. A marginalização dessas temáticas no discurso institucional reflete uma resistência cultural e política que limita sua integração nos currículos e programas de formação. Sem uma política clara que priorize essas questões, a responsabilidade de promovê-las recai novamente sobre os esforços individuais, criando um cenário desigual em que apenas alguns(algumas) docentes se engajam nessas discussões, enquanto outros(as) permanecem distantes ou indiferentes (Oliveira; Arriel; Silva, 2017).

5. 3. 2 Discurso sobre Gênero e Sexualidade

O discurso sobre gênero e sexualidade entre os(as) docentes entrevistados(as) é variado e reflete uma gama de formações discursivas que coexistem dentro do *campus* de Campos Sales. Essa variedade pode ser entendida como um reflexo das diferentes forças ideológicas que influenciam a percepção e a abordagem desses temas no contexto educacional.

Alguns(algumas) docentes adotam uma visão tradicional de gênero e sexualidade, associando gênero ao sexo biológico e sexualidade à orientação sexual heteronormativa. Esse discurso está alinhado com uma formação discursiva dominante que ainda prevalece em muitos contextos educacionais, em que as discussões sobre gênero e sexualidade são limitadas e vistas como marginalmente relevantes para a prática pedagógica. Essa visão tradicional é, muitas vezes, reforçada por normas culturais locais que veem o gênero e a sexualidade dentro de um espectro rígido e binário, sem espaço para a diversidade ou para a discussão crítica.

Por outro lado, há também docentes que apresentam uma compreensão mais crítica e inclusiva de gênero e sexualidade. Esses(as) docentes reconhecem a importância de abordar essas questões de maneira mais ampla e sensível no contexto educacional, vendo-as como centrais para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e igualitária. Esse discurso está alinhado com uma formação discursiva emergente que busca desconstruir as noções tradicionais de gênero e sexualidade, promovendo uma visão que reconhece a fluidez e a diversidade de identidades e orientações.

A coexistência dessas diferentes formações discursivas dentro do *campus* de Campos Sales reflete as tensões ideológicas presentes na sociedade como um todo. Por um lado, há uma pressão crescente por uma educação mais inclusiva e sensível às questões de gênero e sexualidade; por outro, as normas tradicionais e conservadoras ainda têm um forte impacto sobre a prática educacional e sobre as percepções dos(as) docentes.

Essa tensão é exacerbada pela falta de uma política institucional clara sobre como abordar questões de gênero e sexualidade na formação continuada e no currículo. A ausência de diretrizes claras ou de apoio institucional significa que a abordagem desses temas fica a

cargo de cada docente individualmente, o que resulta em uma grande variação na forma como essas questões são tratadas nas salas de aula. Isso cria um ambiente educacional desigual, onde alguns(algumas) alunos(as) podem receber uma educação mais inclusiva e crítica, enquanto outros(as) continuam a ser expostos(as) a visões tradicionais e limitadas sobre gênero e sexualidade.

O discurso sobre gênero e sexualidade no *campus* de Campos Sales reflete um panorama diverso e tensionado, evidenciando a coexistência de formações discursivas tradicionais e emergentes. Essa multiplicidade é um reflexo das forças ideológicas que permeiam o campo educacional e social, onde normas conservadoras e demandas por inclusão coexistem de forma conflituosa. No entanto, essa diversidade discursiva não se traduz em uma abordagem integrada ou consistente, o que cria desafios significativos para a implementação de práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas.

Os discursos tradicionais, que associam gênero ao sexo biológico e sexualidade à orientação heteronormativa, são fortemente influenciados por normas culturais locais que reforçam uma visão binária e fixa dessas categorias. Essas perspectivas estão enraizadas em uma formação discursiva dominante que naturaliza e essencializa o gênero e a sexualidade, ignorando sua construção social e histórica. Esse tipo de discurso limita a compreensão crítica dessas questões, perpetuando preconceitos e exclusões que afetam diretamente a experiência educacional dos(as) alunos(as) e o desenvolvimento profissional dos(as) docentes (Rocha; França, 2013).

Por outro lado, alguns(algumas) docentes demonstram uma compreensão mais inclusiva e crítica de gênero e sexualidade, reconhecendo a importância de abordar essas questões de maneira ampla e transversal. Esses(as) educadores(as) veem o ensino dessas temáticas como uma oportunidade para desconstruir preconceitos e promover uma educação alinhada aos princípios de equidade e justiça social. Esse discurso está alinhado com uma formação discursiva emergente, que busca desafiar as normas tradicionais e reconhecer a diversidade de identidades e orientações presentes na sociedade.

A coexistência desses discursos dentro do mesmo contexto institucional reflete as tensões ideológicas mais amplas da sociedade brasileira, em que avanços na promoção da diversidade coexistem com resistências culturais e políticas conservadoras. Essa polarização dificulta a construção de uma política educacional consistente, que integre gênero e sexualidade como componentes essenciais do currículo e da formação docente. Em vez disso, essas questões, frequentemente, são marginalizadas, tratadas de forma superficial ou deixadas à discrição individual dos(as) professores(as) (Mezzaroba; Silva, 2024).

A ausência de uma política institucional clara sobre como abordar gênero e sexualidade agrava essas tensões, deixando os(as) docentes sem diretrizes ou suporte para tratar dessas questões em suas práticas pedagógicas. Essa lacuna cria um ambiente desigual, onde a abordagem desses temas varia amplamente dependendo da formação e da disposição individual de cada professor(a). Isso significa que alguns(algumas) alunos(as) têm acesso a uma educação mais inclusiva e reflexiva, enquanto outros(as) continuam expostos(as) a visões limitadas e conservadoras (Vencel; Petrenas, 2017).

Além disso, o peso das normas culturais locais, especialmente em uma região como Campos Sales, molda significativamente as percepções e práticas dos(as) docentes em relação a gênero e sexualidade. Muitos(as) professores(as) enfrentam pressões sociais para alinhar suas práticas pedagógicas às expectativas tradicionais da comunidade, o que pode dificultar a introdução de abordagens críticas e inclusivas. Essa resistência cultural sublinha a importância de estratégias institucionais que forneçam suporte e proteção aos(as) docentes que buscam desafiar essas normas em prol de uma educação mais inclusiva.

O impacto dessas formações discursivas desiguais também é evidente na formação continuada, que carece de um foco claro em questões de gênero e sexualidade. Sem um programa estruturado que aborde essas temáticas, os(as) docentes frequentemente relatam sentir-se despreparados(as) para lidar com situações relacionadas à diversidade em sala de aula. Essa lacuna não apenas perpetua a exclusão de identidades diversas, mas também reforça o ciclo de marginalização dessas temáticas no ambiente educacional (Mariano; Ferreira, 2023).

A resistência a temas como gênero e sexualidade também é amplificada por fatores políticos e ideológicos mais amplos, que frequentemente retratam esses temas como ameaças aos valores tradicionais. Essa retórica polarizadora cria um ambiente de medo e resistência, dificultando ainda mais a integração dessas questões nos currículos e nas práticas pedagógicas. Para superar essas barreiras, é essencial que as instituições de ensino adotem uma postura clara e firme em defesa da diversidade, promovendo políticas que protejam e incentivem discussões críticas sobre gênero e sexualidade (Torres *et al.*, 2015).

5. 4 INTERDISCURSIVIDADE

A interdiscursividade, ou a interação entre diferentes formações discursivas, é um elemento crucial para a análise do discurso de Pêcheux. No caso das entrevistas com os(as) docentes do *campus* Avançado de Campos Sales, essa interdiscursividade é particularmente evidente nas discussões sobre formação continuada e sobre gênero e sexualidade.

O discurso sobre formação continuada, por exemplo, frequentemente se cruza com

formações discursivas mais amplas sobre a educação superior no Brasil, a valorização da qualificação profissional, e as políticas públicas de educação. Este cruzamento revela tanto as expectativas dos(as) docentes em relação à sua própria formação quanto as limitações institucionais que impedem a realização plena dessas expectativas. A formação discursiva dominante que valoriza a formação continuada como um imperativo profissional é constantemente desafiada pela realidade prática de um *campus* periférico, onde a falta de recursos e de suporte institucional limita as oportunidades de desenvolvimento profissional.

Essa interdiscursividade também se manifesta nas discussões sobre gênero e sexualidade. O discurso de alguns(algumas) docentes, que adota uma visão mais tradicional e conservadora dessas questões, se cruza com formações discursivas mais críticas e inclusivas que emergem de movimentos sociais e de políticas educacionais mais progressistas. Esse cruzamento resulta em um campo discursivo marcado por tensões e conflitos, em que diferentes visões e ideologias competem por espaço e influência dentro do contexto educacional.

Além disso, a interdiscursividade revela a influência de fatores externos ao campo educacional sobre as percepções e práticas dos(as) docentes. As discussões sobre gênero e sexualidade, por exemplo, são influenciadas não apenas pelas políticas educacionais e pelos movimentos sociais, mas também pelas normas culturais e pelos valores predominantes na sociedade local. Isso cria um campo discursivo complexo, em que as formações discursivas sobre gênero e sexualidade são constantemente negociadas e renegociadas em resposta a pressões internas e externas.

A interdiscursividade, como proposta por Pêcheux, permite compreender como diferentes formações discursivas dialogam, se tensionam e se sobrepõem no contexto educacional. No caso do *Campus* Avançado de Campos Sales, essa interação entre discursos é evidente nas falas dos(as) docentes, particularmente quando abordam temas relacionados à formação continuada e às questões de gênero e sexualidade. Essas intersecções refletem tanto as influências de discursos dominantes quanto as resistências e adaptações locais, criando um campo discursivo marcado por tensões e contradições.

No discurso sobre formação continuada, observamos um cruzamento entre formações discursivas que valorizam a qualificação profissional contínua e aquelas que criticam a precarização das condições de trabalho docente. A ideia de formação continuada como um imperativo profissional está alinhada com uma ideologia que enxerga o conhecimento como algo dinâmico, em constante evolução. Contudo, essa valorização encontra barreiras no contexto específico do *campus* de Campos Sales, onde limitações institucionais, como a falta de recursos e suporte, desafiam a concretização dessa prática. Esse confronto entre discursos

revela como as expectativas de qualificação profissional são constantemente frustradas pelas condições materiais e estruturais locais.

A interdiscursividade no campo da formação continuada também reflete as influências de políticas públicas educacionais e do neoliberalismo, que deslocam a responsabilidade pela formação para os indivíduos, em detrimento de uma abordagem institucional mais coletiva. Essa lógica individualista contrasta com as demandas dos(as) docentes por políticas institucionais que ofereçam suporte consistente para o desenvolvimento profissional. A tensão entre esses discursos evidencia o impacto das ideologias políticas e econômicas mais amplas sobre o cotidiano educacional, especialmente em contextos periféricos (Petrenas, 2022).

No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, a interdiscursividade é ainda mais evidente. Docentes que adotam visões tradicionais, frequentemente associando gênero ao sexo biológico e sexualidade à orientação heteronormativa, reproduzem uma formação discursiva dominante que reflete normas culturais e sociais locais. Esse discurso tradicional entra em conflito com formações discursivas mais críticas, que emergem de movimentos sociais, políticas educacionais progressistas e debates acadêmicos contemporâneos. O resultado é um campo discursivo tensionado, em que diferentes ideologias competem por espaço dentro do ambiente educacional (Vencel; Petrenas, 2017).

Essas tensões discursivas se manifestam nas práticas pedagógicas dos(as) docentes, criando uma diversidade de abordagens para questões de gênero e sexualidade. Enquanto alguns(algumas) professores incorporam esses temas de maneira inclusiva e crítica, outros(as) os tratam como marginais ou evitam abordá-los completamente. Essa diversidade reflete a influência das diferentes formações discursivas que operam simultaneamente no *campus*, moldando as percepções e práticas dos(as) educadores(as) de maneira desigual. Essa desigualdade contribui para a criação de um ambiente educacional onde as experiências dos(as) alunos(as) em relação a gênero e sexualidade variam amplamente, dependendo de quem ministra a disciplina (Lopes, 2010).

Além disso, a interdiscursividade nos discursos sobre gênero e sexualidade também revela a influência de fatores externos ao campo educacional. Normas culturais locais, valores religiosos e pressões sociais desempenham um papel significativo para a forma como essas questões são abordadas ou evitadas pelos(as) docentes. Esses fatores externos não apenas moldam as práticas pedagógicas, mas também reforçam ou desafiam as formações discursivas presentes no ambiente institucional, criando um campo complexo de negociações e resistências (Siqueira *et al.*, 2012).

A interação entre discursos tradicionais e emergentes também evidencia o impacto de

políticas institucionais, ou da falta delas, sobre o tratamento de questões de gênero e sexualidade. A ausência de diretrizes claras e programas de formação continuada que abordem essas temáticas deixa os(as) docentes sem suporte, aumentando a dependência de iniciativas individuais. Isso reflete uma falha institucional em reconhecer a importância dessas questões para a construção de uma educação inclusiva, reforçando a hegemonia dos discursos tradicionais em detrimento de formações mais críticas e transformadoras (Cabral, 2017).

Outro aspecto relevante da interdiscursividade é a forma como os discursos sobre gênero e sexualidade interagem com a formação discursiva sobre a prática docente. Enquanto o discurso dominante no campo educacional, muitas vezes, prioriza conteúdos técnicos e disciplinares, os discursos críticos sobre gênero e sexualidade desafiam essa visão, propondo uma educação que valorize a transversalidade e a reflexão crítica. Essa interação tensiona o papel tradicional do(a) docente como transmissor(a) de conhecimento, propondo uma postura mais ativa e reflexiva diante das questões sociais contemporâneas (Sabat, 2001).

5. 4. 1 Silêncios e Ausências

Um dos aspectos mais reveladores da interdiscursividade é a presença de silêncios e ausências no discurso. Nas entrevistas analisadas, esses silêncios são particularmente notáveis quando se trata das ações institucionais em relação à formação continuada e às questões de gênero e sexualidade.

A ausência de uma política clara de formação continuada no *campus* de Campos Sales, por exemplo, é um silêncio que permeia o discurso dos(as) docentes. Embora a necessidade de formação continuada seja amplamente reconhecida, poucos(as) entrevistados(as) questionam diretamente as razões para a falta de ofertas de formação no *campus*. Esse silêncio pode indicar uma aceitação implícita das limitações institucionais ou uma falta de espaço para questionamento e crítica dentro da estrutura institucional. A ausência de questionamento sobre a falta de formação continuada também pode refletir uma internalização da ideologia neoliberal, que coloca a responsabilidade pela formação nas mãos dos indivíduos, minimizando o papel da instituição.

Da mesma forma, a ausência de discussões formais sobre gênero e sexualidade no currículo de muitos cursos pode ser vista como um reflexo de uma formação discursiva dominante que considera esses temas como marginais ou não essenciais para a formação dos(as) docentes. Esse silêncio em torno das questões de gênero e sexualidade é indicativo de uma resistência institucional a mudanças que possam desestabilizar as normas tradicionais de ensino

e as hierarquias de poder estabelecidas.

Os silêncios e as ausências no discurso revelam, portanto, não apenas as áreas em que o discurso institucional falha em alcançar ou abordar, mas também as ideologias subjacentes que sustentam essas falhas. A ausência de apoio institucional para a formação continuada, por exemplo, pode ser vista como um reflexo de uma ideologia que valoriza a auto-suficiência e a responsabilidade individual sobre a responsabilidade coletiva e institucional. Da mesma forma, a ausência de discussões formais sobre gênero e sexualidade pode ser vista como um reflexo de uma ideologia que privilegia a manutenção do *status quo* em detrimento da inclusão e da diversidade.

A análise de silêncios e ausências, a partir da perspectiva teórica de Michel Pêcheux, permite compreender como certos discursos são estruturados para reforçar o *status quo* e excluir propositalmente determinadas temáticas ou questionamentos. Para Pêcheux, os silêncios discursivos não são neutros; eles são resultado de formações discursivas que naturalizam determinadas omissões e invisibilizam aspectos que poderiam desestabilizar as estruturas de poder vigentes. No contexto das entrevistas com os(as) docentes do *Campus* Avançado de Campos Sales, essas ausências revelam uma dinâmica discursiva que privilegia a manutenção do *status quo* nas questões de formação continuada e gênero e sexualidade.

No discurso sobre formação continuada, o silêncio sobre a ausência de políticas claras ou de suporte institucional reflete uma formação discursiva que desloca a responsabilidade para o indivíduo, alinhando-se à ideologia neoliberal. Pêcheux argumenta que os discursos hegemônicos são reproduzidos ao ocultar contradições e tensões internas, naturalizando práticas e estruturas que poderiam ser contestadas. Nesse caso, o silêncio dos(as) entrevistados(as) sobre a falta de formação continuada institucionalizada pode ser interpretado como uma aceitação implícita dessa lógica, os sujeitos são levados a internalizar a ideia de que o desenvolvimento profissional depende exclusivamente de seus próprios esforços (Avila; Toneli; Andaló, 2011).

O silêncio em torno das falhas institucionais também é significativo porque revela uma estrutura discursiva que desestimula o questionamento e a crítica. De acordo com Pêcheux, os discursos hegemônicos criam zonas de “não-dito” para proteger suas bases ideológicas, evitando confrontos diretos com as contradições do sistema. No caso do *campus* de Campos Sales, a falta de espaços institucionais para a crítica e a ausência de políticas efetivas de formação contínua tornam o silêncio um elemento constitutivo da formação discursiva sobre o desenvolvimento profissional.

Nas questões de gênero e sexualidade, o silêncio é igualmente revelador. A ausência de

discussões formais no currículo reflete uma formação discursiva que posiciona essas temáticas como secundárias ou não essenciais. Para Pêcheux, os discursos não apenas articulam o que é dito, mas também delimitam o que não pode ser dito ou é relegado à margem. O silêncio em torno de gênero e sexualidade reflete uma resistência a mudanças discursivas que poderiam desestabilizar normas culturais e sociais profundamente enraizadas, reforçando hierarquias de poder e exclusão (Carrara; França; Simões, 2018).

Além disso, o silêncio em relação às questões de gênero e sexualidade nos currículos e na formação docente também é sustentado por uma formação discursiva dominante que essencializa e naturaliza essas categorias. Para Pêcheux, essa naturalização é um mecanismo ideológico que mascara as construções históricas e sociais das categorias de gênero e sexualidade, apresentando-as como fatos inquestionáveis. Esse tipo de silêncio reforça uma visão binária e rígida dessas questões, ao mesmo tempo que desqualifica discursos críticos que buscam desconstruir essas normativas (Lucca; Passamani, 2018).

A interação entre o dito e o não-dito, como descrito por Pêcheux, é especialmente evidente na forma como os(as) docentes abordam (ou não) a falta de suporte institucional. Embora a ausência de políticas claras para formação continuada ou para a inclusão de gênero e sexualidade seja amplamente sentida, poucos(as) entrevistados(as) questionam abertamente essa ausência. Esse silêncio pode ser interpretado como uma estratégia discursiva de autopreservação em um contexto no qual a crítica ao sistema pode ser percebida como improdutiva ou mesmo arriscada, especialmente em um *campus* periférico com acesso limitado a recursos e autonomia (Brancaleoni; Oliveira; Silva, 2018).

Os silêncios em torno de gênero e sexualidade também refletem a influência de normas culturais locais, que moldam as formações discursivas de maneira a priorizar temas alinhados com os valores tradicionais da sociedade. Pêcheux enfatiza que os discursos são sempre atravessados por relações de poder, e os silêncios servem para ocultar ou minimizar aquilo que ameaça essas relações. No caso do *campus* de Campos Sales, as normas culturais que reforçam a heteronormatividade e a cisnormatividade ajudam a sustentar a ausência de discussões críticas sobre diversidade nos espaços educacionais.

A partir da análise pècheuxtiana, os silêncios e as ausências nos discursos institucionais e individuais sobre formação continuada e questões de gênero e sexualidade podem ser vistos como um reflexo da hegemonia de formações discursivas dominantes. Esses silêncios, no entanto, não são absolutos; eles são espaços potenciais para a emergência de novos discursos que desafiem as normativas estabelecidas. Pêcheux sugere que as contradições internas dos discursos hegemônicos podem ser exploradas para criar fissuras que permitam o surgimento de

novas formações discursivas (Baére; Zanello, 2020).

5. 5 IDEOLOGIA E PODER

A análise do discurso dos(as) entrevistados(as) revela como as ideologias dominantes são reproduzidas e reforçadas dentro do contexto educacional. No caso da formação continuada, a ideologia neoliberal, que valoriza a responsabilidade individual pelo próprio desenvolvimento profissional, está claramente presente. Essa ideologia é evidenciada pelo fato de que muitos(as) docentes veem a formação continuada como uma responsabilidade pessoal, com pouco ou nenhum apoio institucional.

A reprodução dessa ideologia neoliberal não apenas reforça a ideia de que os(as) docentes devem buscar sua própria formação, mas também perpetua a desigualdade dentro do campo educacional. Docentes que têm mais recursos ou que estão mais próximos(as) de centros de poder, como o *campus* central em Crato, têm maior acesso a oportunidades de formação, enquanto aqueles(as) em *campus* periféricos, como Campos Sales, ficam em desvantagem. Essa desigualdade é reproduzida através das práticas institucionais que centralizam os recursos e as oportunidades no *campus* principal, deixando os *campus* periféricos com menos suporte e menos possibilidades de desenvolvimento.

A reprodução ideológica também se manifesta nas respostas dos(as) docentes sobre gênero e sexualidade. Em muitos casos, os(as) docentes reproduzem visões tradicionais e conservadoras sobre essas questões, que são amplamente aceitas dentro dos contextos social e cultural em que estão inseridos(as). Essas visões refletem uma ideologia que mantém o *status quo* em termos de normas de gênero e sexualidade, resistindo a mudanças que poderiam desafiar essas normas.

A reprodução dessas ideologias dominantes dentro do contexto educacional tem implicações significativas para a prática pedagógica e para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao perpetuar a ideia de que a formação continuada é uma responsabilidade individual e ao manter visões tradicionais sobre gênero e sexualidade, o discurso dos(as) docentes contribui para a manutenção de estruturas de poder e de desigualdade dentro da instituição e, por extensão, na sociedade como um todo.

A reprodução ideológica identificada no discurso dos(as) docentes entrevistados(as) evidencia como as estruturas de poder são mantidas e reforçadas no contexto educacional. No caso da formação continuada, a ideologia neoliberal desempenha um papel central ao deslocar

a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional dos(as) docentes para o âmbito individual. Essa visão está profundamente enraizada no discurso hegemônico sobre educação, que valoriza a auto-suficiência e a busca pessoal por qualificação, negligenciando as desigualdades estruturais que limitam o acesso equitativo a oportunidades de formação, especialmente em contextos periféricos.

A centralização dos recursos no *campus* matriz, em Crato, é um exemplo claro de como a reprodução ideológica perpetua desigualdades dentro da instituição. Os(as) docentes dos *campus* periféricos, como Campos Sales, enfrentam barreiras significativas para participar de formações, seja pela falta de recursos financeiros, pela ausência de programas descentralizados ou pelo desinteresse institucional em atender às demandas específicas desses contextos. Essa dinâmica reflete uma prática institucional que, ao mesmo tempo em que reproduz a ideologia neoliberal, reforça as hierarquias internas e marginaliza os *campus* menos privilegiados.

Nas questões de gênero e sexualidade, a reprodução ideológica ocorre por meio da perpetuação de discursos tradicionais e conservadores que sustentam normas binárias e essencialistas. Muitos(as) docentes, influenciados(as) pelo contexto cultural local, reproduzem essas visões, que frequentemente tratam gênero como sinônimo de sexo biológico e sexualidade dentro de uma perspectiva estritamente heteronormativa. Esse discurso, amplamente aceito e raramente contestado, reflete uma formação discursiva que busca preservar o *status quo*, resistindo a mudanças que poderiam desestabilizar hierarquias culturais e sociais profundamente enraizadas (França, 2005).

Pêcheux destaca que a reprodução ideológica não ocorre de forma explícita, mas por meio de práticas discursivas que naturalizam e normalizam as relações de poder. No caso das respostas dos(as) docentes, o silêncio ou a ausência de questionamentos críticos sobre as desigualdades no acesso à formação continuada e a falta de discussões formais sobre gênero e sexualidade são exemplos de como essa ideologia se manifesta. Essas ausências discursivas servem para legitimar as desigualdades, apresentando-as como inevitáveis ou naturais.

A reprodução dessas ideologias no discurso dos(as) docentes tem implicações diretas na prática pedagógica. Quando a formação continuada é tratada como uma responsabilidade individual, os(as) docentes que enfrentam barreiras econômicas ou geográficas são desproporcionalmente afetados(as), resultando em um campo educacional desigual. Da mesma forma, a falta de uma abordagem crítica e inclusiva sobre gênero e sexualidade no currículo perpetua práticas pedagógicas que ignoram ou marginalizam identidades e experiências diversas, reforçando exclusões e desigualdades no ambiente educacional (Louro, 2008).

A reprodução ideológica também impede a construção de uma educação crítica e

transformadora. A manutenção de visões tradicionais sobre gênero e sexualidade, aliada à desresponsabilização institucional pela formação continuada, cria um ambiente em que as práticas pedagógicas permanecem alinhadas às normas culturais dominantes, sem questioná-las ou transformá-las. Isso limita o potencial do ensino como uma ferramenta de emancipação social e de promoção da equidade (Jesus, 2007).

Outro aspecto significativo da reprodução ideológica é como ela molda as expectativas e as percepções dos(as) docentes sobre seu papel dentro da instituição. Muitos(as) internalizam a ideia de que sua qualificação e capacidade de abordar temas sensíveis dependem exclusivamente de seus próprios esforços, mesmo quando reconhecem a ausência de suporte institucional. Essa internalização reflete o que Pêcheux descreve como um processo de interpelação ideológica, no qual os indivíduos assumem como naturais e inevitáveis as condições impostas pelas formações discursivas dominantes (Ferreira; Aginsky, 2013).

No entanto, a reprodução ideológica não é um processo inquestionável ou absoluto. Existem brechas nos discursos hegemônicos que podem ser exploradas para contestar as normas estabelecidas e promover mudanças. Alguns(algumas) docentes entrevistados(as) demonstraram compreensão crítica sobre gênero e sexualidade e reconheceram as limitações do modelo atual de formação continuada, sugerindo uma resistência incipiente às formações discursivas dominantes. Essa resistência, embora minoritária, é fundamental para a construção de novas práticas e discursos que desafiem as desigualdades estruturais (Santos; Silva, 2008).

5. 5. 1 Resistência e Crítica

Embora a reprodução ideológica seja forte, também há sinais de resistência e crítica dentro do discurso dos(as) entrevistados(as). Alguns(algumas) docentes expressam frustração com a falta de apoio institucional para a formação continuada, e outros(as) mostram uma compreensão crítica das questões de gênero e sexualidade, indicando uma disposição para desafiar as normas estabelecidas.

Essas resistências, embora presentes, parecem ser limitadas tanto em alcance quanto em eficácia. A falta de uma estrutura institucional de apoio significa que essas vozes críticas frequentemente não encontram eco, e as práticas pedagógicas permanecem amplamente inalteradas. No entanto, a presença dessas vozes indica que o campo educacional não é monolítico, e que há espaço para contestação e para a introdução de novas práticas e ideologias.

A resistência ideológica no contexto das entrevistas com os(as) docentes do *Campus Avançado de Campos Sales (URCA)* se manifesta principalmente na forma de crítica à falta de

suporte institucional e na defesa de uma abordagem mais inclusiva e crítica para as questões de gênero e sexualidade. No entanto, essa resistência é frequentemente limitada pelas barreiras institucionais e pela falta de recursos, o que dificulta a implementação de mudanças significativas na prática pedagógica.

A crítica à falta de apoio institucional para a formação continuada, por exemplo, reflete uma resistência à ideologia neoliberal que coloca a responsabilidade pela formação nas mãos dos indivíduos. Essa crítica sugere que alguns(algumas) docentes reconhecem a necessidade de uma abordagem mais coletiva e institucional para o desenvolvimento profissional, embora a falta de recursos e de suporte limite a capacidade de transformar essa crítica em ação.

Da mesma forma, a defesa de uma abordagem mais inclusiva para as questões de gênero e sexualidade reflete uma resistência às normas tradicionais que dominam o campo educacional. Essa resistência é particularmente evidente entre os(as) docentes que adotam uma visão crítica e inclusiva dessas questões, reconhecendo a importância de abordar gênero e sexualidade de maneira que vá além das noções binárias e heteronormativas. No entanto, a implementação dessa visão crítica é frequentemente limitada pela falta de apoio institucional e pela resistência cultural, o que significa que, embora essas vozes existam, elas têm uma influência limitada na prática pedagógica geral (Soares; Monteiro, 2019).

As manifestações de resistência e crítica dentro do discurso dos(as) docentes do *campus* de Campos Sales representam fissuras importantes na reprodução ideológica dominante. Apesar das barreiras estruturais e culturais, alguns(algumas) entrevistados(as) demonstram uma disposição para questionar o *status quo*, especialmente no que diz respeito à formação continuada e às questões de gênero e sexualidade. Essas vozes, embora minoritárias e frequentemente limitadas em alcance, indicam que o campo educacional é um espaço de disputa ideológica, em que normas estabelecidas podem ser desafiadas e transformadas.

A crítica à falta de suporte institucional para a formação continuada reflete uma resistência direta à ideologia neoliberal que individualiza a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional. Alguns(algumas) docentes questionam a centralização de recursos no *campus* matriz e a ausência de programas de formação estruturados que atendam às necessidades específicas dos *campi* periféricos. Essa crítica sugere uma percepção crescente de que o desenvolvimento profissional deve ser uma responsabilidade institucional coletiva, reconhecendo as desigualdades estruturais que impedem o acesso equitativo a oportunidades de formação (Felipe, 2006).

No campo das questões de gênero e sexualidade, a resistência se manifesta na defesa de abordagens pedagógicas mais inclusivas e críticas. Alguns(algumas) entrevistados(as)

demonstram uma compreensão que vai além das visões tradicionais, reconhecendo a fluidez e a diversidade dessas categorias. Essas vozes críticas desafiam as normativas binárias e heteronormativas que ainda prevalecem no discurso educacional, propondo uma abordagem que valorize a pluralidade de identidades e experiências. Embora essas ideias sejam limitadas em sua implementação, elas representam um esforço para desconstruir a formação discursiva dominante e introduzir práticas mais inclusivas (Felipe, 2006).

Pêcheux destaca que a resistência ideológica não é um processo simples ou homogêneo; ela ocorre dentro das contradições e tensões do próprio discurso dominante. No caso dos(as) docentes do *Campus* Avançado de Campos Sales, as críticas à falta de apoio institucional e as defesas de práticas pedagógicas inclusivas surgem como respostas às contradições entre as expectativas profissionais e a realidade institucional. Essas contradições criam espaços para a contestação, permitindo que vozes críticas questionem as normas estabelecidas e proponham alternativas.

A resistência à ideologia neoliberal na formação continuada, por exemplo, evidencia a percepção de que o modelo atual reforça desigualdades estruturais e limita o potencial dos(as) docentes. Essa resistência é importante porque desafia a naturalização da ideia de que o desenvolvimento profissional é uma responsabilidade exclusiva do indivíduo. Ao criticar a falta de uma abordagem institucional coletiva, esses(as) docentes estão, de fato, propondo uma reconfiguração das práticas e políticas que sustentam a formação docente (Carvalho; Sívori, 2017).

Da mesma forma, as vozes críticas sobre gênero e sexualidade desafiam a hegemonia de discursos tradicionais que marginalizam essas temáticas. A defesa de uma abordagem mais inclusiva reflete uma resistência ativa às normas culturais locais e institucionais que invisibilizam a diversidade. No entanto, essas críticas enfrentam barreiras significativas, como a falta de políticas claras e a resistência cultural. Sem suporte institucional, as práticas pedagógicas críticas e inclusivas tendem a ser fragmentadas e dependentes de esforços individuais, limitando seu impacto na transformação do ambiente educacional (Pinheiro; Couto, 2013).

Embora essas resistências sejam limitadas em eficácia, sua presença é um indicador de que o campo educacional não é monolítico. Pêcheux argumenta que a ideologia dominante nunca é completamente homogênea, e as fissuras em seu discurso permitem a emergência de novos sentidos e práticas. No caso do *campus* avançado de Campos Sales (URCA), essas vozes críticas representam a possibilidade de construir alternativas às normativas dominantes, embora essas alternativas ainda precisem de suporte institucional para ganhar força e se

consolidar.

O impacto limitado dessas resistências também reflete a ausência de uma estrutura institucional que amplifique e apoie essas vozes críticas. Sem mecanismos claros para integrar essas críticas às práticas institucionais, as ideias de resistência permanecem isoladas e têm pouca influência para a transformação do discurso dominante. Isso reforça a necessidade de políticas que não apenas reconheçam as críticas, mas que também forneçam os recursos e o suporte necessários para implementar mudanças significativas.

5. 6 CONTRADIÇÕES E CONFLITOS

5. 6. 1 Contradições Internas no Discurso

As contradições no discurso dos(as) entrevistados(as) são evidentes, particularmente no que diz respeito à formação continuada e à implementação de políticas inclusivas de gênero e sexualidade. Por um lado, muitos(as) docentes reconhecem a importância da formação continuada e a necessidade de abordar questões de gênero e sexualidade; por outro lado, essas mesmas questões são frequentemente negligenciadas ou tratadas de forma superficial devido à falta de apoio institucional.

Essa contradição reflete um conflito interno entre as aspirações dos(as) docentes e a realidade institucional em que operam. A formação continuada é vista como essencial, mas a falta de recursos e de iniciativas institucionais limita sua prática. Da mesma forma, embora alguns(algumas) docentes estejam cientes da importância de uma educação inclusiva em termos de gênero e sexualidade, a falta de discussões formais e de apoio institucional significa que essas questões são, muitas vezes, marginalizadas ou completamente ignoradas.

Essa contradição interna é um reflexo das tensões ideológicas que permeiam o campo educacional. Por um lado, há uma pressão para se conformar às normas institucionais e às expectativas sociais que valorizam a autossuficiência e a manutenção do *status quo*. Por outro lado, há uma consciência crescente de que essas normas e expectativas são limitadas e insuficientes para lidar com as complexidades e os desafios do mundo contemporâneo. Essa tensão gera um discurso marcado por ambivalências e contradições, em que os(as) docentes expressam tanto a necessidade de mudança quanto a frustração com a falta de recursos e de apoio para efetivar essas mudanças.

As contradições internas no discurso dos(as) docentes do *campus* de Campos Sales refletem as tensões entre o reconhecimento de necessidades educacionais contemporâneas e a

realidade de limitações institucionais. No que diz respeito à formação continuada, os(as) entrevistados(as) frequentemente destacam sua importância para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática pedagógica. No entanto, esse reconhecimento é confrontado pela ausência de iniciativas institucionais consistentes, resultando em uma prática discursiva que exalta a formação continuada enquanto, simultaneamente, reconhece sua inviabilidade no contexto atual.

Essas contradições também estão presentes nas discussões sobre gênero e sexualidade. Muitos(as) docentes reconhecem a relevância dessas temáticas para uma educação inclusiva e equitativa. No entanto, sua implementação é frequentemente negligenciada, tanto devido à falta de suporte institucional quanto pela resistência cultural. A tensão entre o discurso progressista de alguns(algumas) docentes e a estrutura conservadora em que operam revela a ambivalência de um campo educacional que ainda não conseguiu integrar plenamente as demandas por diversidade e inclusão (Araújo, 2014).

A esse respeito, Michel Pêcheux nos ajuda a compreender essas contradições ao destacar que o discurso é sempre atravessado por tensões e conflitos entre formações discursivas distintas. No caso do *Campus Avançado* de Campos Sales, o discurso dominante que privilegia a autossuficiência e a manutenção do *status quo* é desafiado por formações discursivas emergentes que defendem uma educação mais inclusiva e transformadora. Essas contradições não são apenas reflexos de condições externas, mas também produtos das tensões internas que moldam as práticas discursivas dos(as) docentes (Simões; França; Macedo, 2010).

Um exemplo claro dessas contradições é o contraste entre o reconhecimento da necessidade de uma formação continuada robusta e a aceitação implícita da falta de recursos. Muitos(as) docentes expressam frustração com a ausência de políticas institucionais para a formação, mas, ao mesmo tempo, reproduzem o discurso neoliberal que individualiza a responsabilidade pela qualificação profissional. Essa ambivalência reflete como os discursos dominantes moldam as percepções e práticas, mesmo quando estas são reconhecidas como inadequadas (Manica; Ramirez-Gálvez, 2015).

As contradições relacionadas às questões de gênero e sexualidade também ilustram a coexistência de formações discursivas conservadoras e críticas no campo educacional. Enquanto alguns(algumas) docentes demonstram uma compreensão inclusiva e progressista dessas questões, outros(as) mantêm visões tradicionais, associando gênero ao sexo biológico e sexualidade à heteronormatividade. Essa tensão discursiva limita a capacidade do campo educacional de promover uma abordagem consistente e integrada para a inclusão e a diversidade (Alves; Rossi, 2020).

Além disso, essas contradições são agravadas pela falta de apoio institucional e pela centralização de recursos no *campus* matriz. A ausência de políticas claras para a formação continuada e para o tratamento de questões de gênero e sexualidade deixa os(as) docentes em uma posição ambivalente, a partir da qual reconhecem a importância dessas temáticas, mas enfrentam barreiras significativas para implementá-las. Essa dinâmica reflete uma desconexão entre as aspirações individuais dos(as) docentes e as práticas institucionais vigentes (Alves; Rossi, 2020).

A tensão entre a valorização de uma formação continuada inclusiva e a realidade de práticas pedagógicas limitadas também revela um conflito entre as expectativas sociais e as demandas educacionais contemporâneas. Os(as) docentes operam em um contexto cultural que, muitas vezes, resiste a mudanças significativas, especialmente no que diz respeito a gênero e sexualidade. Essa resistência cultural, combinada com a ausência de suporte institucional, perpetua um discurso ambivalente, em que a inclusão é reconhecida como necessária, mas raramente realizada de maneira efetiva (Ferreira; Borba, 2021).

Essas contradições internas no discurso dos(as) docentes também são sintomáticas das tensões ideológicas mais amplas que permeiam o campo educacional. Por um lado, há uma pressão para alinhar-se às demandas contemporâneas por uma educação crítica e inclusiva. Por outro, as normas institucionais e culturais resistem a essas mudanças, criando um campo discursivo no qual a ambivalência e o conflito são constantes. Essa situação reforça a necessidade de políticas institucionais que reconheçam e respondam às contradições internas, promovendo práticas que integrem de maneira coerente os ideais de formação continuada e a inclusão (Meza; Rosa, 2023).

5. 6. 2 Conflito entre Formação Individual e Institucional

O conflito entre a responsabilidade individual e a responsabilidade institucional é um tema recorrente no discurso dos(as) entrevistados(as). Muitos(as) docentes sentem que a responsabilidade pela sua própria formação recai inteiramente sobre eles(as), o que pode gerar um sentimento de sobrecarga e frustração. Esse conflito é exacerbado pela percepção de que o *campus* de Campos Sales recebe menos suporte institucional em comparação com o *campus* central, criando uma sensação de desigualdade e desvalorização (Siqueira *et al.*, 2012).

Esse conflito reflete uma tensão mais ampla dentro do campo educacional entre a ideologia neoliberal, que valoriza a autossuficiência e a responsabilidade individual, e a realidade institucional que, muitas vezes, falha em fornecer os recursos e o suporte necessários

para que os(as) docentes possam cumprir essas expectativas. Essa tensão é evidente nas respostas dos(as) entrevistados(as), que expressam tanto a aceitação da necessidade de buscar sua própria formação quanto a frustração com a falta de apoio institucional para fazê-lo (Rios *et al.*, 2024).

No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, o conflito se manifesta na tensão entre a necessidade de abordar essas questões de maneira inclusiva e a resistência institucional a mudanças significativas. Essa resistência pode ser implícita, como na falta de formação específica para abordar essas questões, ou explícita, como na manutenção de um currículo que reflete ideologias tradicionais e conservadoras. Esse conflito reflete as tensões ideológicas que permeiam o campo educacional, em que diferentes formações discursivas competem por espaço e influência (Cruz; Dal'Igna, 2022).

O conflito entre a formação individual e a institucional emerge como um tema central no discurso dos(as) docentes do *campus* de Campos Sales, refletindo uma tensão que transcende o contexto local e aponta para dinâmicas ideológicas mais amplas no campo educacional. Muitos(as) docentes relatam que a responsabilidade por sua formação continuada é tratada como um compromisso individual, o que frequentemente resulta em sobrecarga, frustração e desigualdade. Essa dinâmica é amplificada pela percepção de que o *campus* periférico de Campos Sales é desprivilegiado em comparação ao *campus* matriz, reforçando um sentimento de abandono institucional.

A ideologia neoliberal desempenha um papel central nesse conflito, ao valorizar a autossuficiência e deslocar a responsabilidade pela qualificação profissional para o indivíduo. Essa perspectiva é evidente nas falas dos(as) entrevistados, que, apesar de reconhecerem a importância da formação continuada, lamentam a falta de suporte institucional. A tensão surge quando os(as) docentes, conscientes das demandas crescentes do ensino contemporâneo, enfrentam limitações estruturais que dificultam a concretização de suas aspirações. Essa contradição reflete a coexistência de formações discursivas que promovem ideais de autossuficiência enquanto negligenciam as condições necessárias para sustentá-las.

No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, o conflito entre o individual e o institucional assume contornos ainda mais evidentes. Muitos(as) docentes reconhecem a importância de abordar essas temáticas de maneira inclusiva, mas a ausência de formações específicas e a resistência cultural e institucional limitam a implementação efetiva dessas práticas. Essa resistência, explícita ou implícita, reflete uma formação discursiva conservadora que ainda domina grande parte das instituições educacionais, dificultando a integração de abordagens críticas e transformadoras.

A desigualdade no acesso a recursos institucionais entre o *campus* de Campos Sales e o *campus* matriz em Crato é outro aspecto que intensifica esse conflito. Enquanto os(as) docentes da matriz têm maior acesso a programas de formação e suporte, os(as) professores(as) em Campos Sales, frequentemente, precisam depender de seus próprios esforços para se qualificar. Essa centralização de recursos reflete uma prática institucional que reforça desigualdades estruturais, ao invés de promover a equidade entre os diferentes *campi* da universidade.

Michel Pêcheux nos oferece ferramentas para analisar como esses conflitos são moldados por formações discursivas que reproduzem e naturalizam essas desigualdades. No discurso dos(as) docentes, a aceitação da responsabilidade individual pela formação pode ser interpretada como uma internalização das normas neoliberais. No entanto, as críticas à falta de suporte institucional apontam para fissuras nesse discurso hegemônico, sugerindo que os(as) docentes estão começando a questionar as condições impostas pela estrutura institucional (Andres; Jaeger; Goellner, 2015).

Além disso, a tensão entre a necessidade de uma formação inclusiva e a resistência a mudanças reflete as dinâmicas de poder que permeiam o campo educacional. A ausência de políticas institucionais claras para a abordagem de gênero e sexualidade demonstra como essas questões são marginalizadas por uma formação discursiva dominante que prioriza currículos tradicionais e normas culturais conservadoras. Essa resistência institucional limita a capacidade dos(as) docentes de promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a equidade.

Os impactos desse conflito se estendem além do desenvolvimento profissional dos(as) docentes, afetando diretamente a experiência educacional dos(as) alunos(as). A falta de formação continuada estruturada e de políticas inclusivas para abordar gênero e sexualidade perpetua práticas pedagógicas que não refletem as demandas contemporâneas por equidade e justiça social. Isso cria um ambiente educacional onde as desigualdades são reproduzidas, em vez de desafiadas, prejudicando tanto os(as) docentes quanto os(as) alunos(as) (Andres; Jaeger; Goellner, 2015).

Apesar das barreiras, o conflito entre a formação individual e institucional também revela possibilidades de transformação. As críticas dos(as) docentes à falta de suporte institucional indicam um desejo por mudanças que promovam uma abordagem mais coletiva e equitativa para o desenvolvimento profissional. Além disso, o reconhecimento da importância de abordar questões de gênero e sexualidade sugere que existem potencialidades para a construção de práticas mais inclusivas, desde que as condições institucionais sejam fortalecidas para apoiar essas iniciativas (Furlan; Müller, 2013).

5. 7 FORMAS-SUJEITO

5. 7. 1 Construção do Sujeito Docente

O discurso dos(as) entrevistados(as) constróem o sujeito docente como alguém que é, ao mesmo tempo, autônomo(a) e dependente. Os(as) docentes são representados(as) como profissionais que buscam ativamente sua própria formação e desenvolvimento, mas que também enfrentam limitações impostas pela falta de recursos e apoio institucional. Esta construção do(a) sujeito reflete a tensão entre a autonomia profissional e as restrições institucionais.

De igual modo, essa construção do sujeito também é moldada pelas relações de poder dentro da instituição. Docentes em *campi* periféricos, como Campos Sales, são frequentemente posicionados(as) como subordinados(as) ao *campus* central, com menos acesso a oportunidades e recursos. Isso cria uma hierarquia dentro da própria universidade, em que os sujeitos docentes em *campi* periféricos são vistos(as) (e talvez se veem) como menos valorizados(as) ou menos capacitados(as) do que seus(suas) colegas em *campi* mais centrais.

Essa construção do sujeito é também influenciada pelas expectativas sociais e culturais que cercam o papel do(a) docente em uma região como Campos Sales. A sociedade local, com suas particularidades culturais e sociais, influencia as atitudes dos(as) docentes em relação a temas como gênero e sexualidade, muitas vezes, reforçando normas conservadoras que entram em conflito com as demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva e crítica.

A construção do sujeito docente no discurso dos(as) entrevistados(as) reflete uma tensão constante entre autonomia e dependência, moldada por dinâmicas institucionais, relações de poder e influências culturais. Os(as) docentes são apresentados(as) como agentes ativos(as), responsáveis por buscar sua própria formação e qualificação, mas simultaneamente enfrentam limitações significativas impostas pela falta de apoio institucional, especialmente em contextos periféricos como o *Campus* Avançado de Campos Sales. Essa dualidade destaca como a identidade profissional do(a) docente é configurada por uma combinação de autonomia aspiracional e restrições estruturais.

No campo educacional, a ideologia neoliberal reforça a construção do(a) docente como um sujeito autônomo, responsável por sua qualificação e desenvolvimento. Essa expectativa é evidente no discurso dos(as) entrevistados(as), que frequentemente enfatizam a importância da formação continuada enquanto lamentam a ausência de suporte institucional. Essa construção discursiva sugere uma internalização das normas neoliberais, em que a responsabilidade individual é priorizada em detrimento de uma abordagem coletiva e institucional. No entanto,

a frustração expressa pelos(as) docentes indica que essa autonomia é frequentemente percebida como uma carga desproporcional (Argenti; Milani, 2017).

As relações de poder dentro da instituição também desempenham um papel central para a construção do sujeito docente. Docentes em *campi* periféricos, como o de Campos Sales, são posicionados(as) em uma hierarquia que os(as) coloca em desvantagem em relação aos(as) colegas do *campus* central. Essa hierarquia é evidente na centralização de recursos e oportunidades no *campus* matriz, que reforça uma percepção de desvalorização e marginalização entre os(as) docentes de *campi* descentralizados. Essa construção do sujeito como subordinado(a) institucionalmente reflete não apenas desigualdades estruturais, mas também o impacto dessas desigualdades na autopercepção dos(as) docentes.

Além das limitações institucionais, a construção do sujeito docente é influenciada pelas expectativas sociais e culturais da região. Em um contexto como o de Campos Sales, em que prevalecem normas culturais conservadoras, os(as) docentes, muitas vezes, enfrentam pressões para alinhar suas práticas pedagógicas a essas normas. Essa influência cultural molda as atitudes e as práticas dos(as) docentes em relação a temas como gênero e sexualidade, frequentemente reforçando discursos que priorizam o *status quo* e dificultam a implementação de abordagens mais críticas e inclusivas.

Michel Pêcheux oferece uma perspectiva útil para entender como essas dinâmicas discursivas constroem o sujeito docente. Ele argumenta que os sujeitos são interpelados por formações discursivas que moldam sua identidade e suas práticas. No caso de Campos Sales, os(as) docentes são interpelados(as) por discursos institucionais que os(as) posicionam como autônomos(as), mas desprovidos(as) de suporte, e por discursos culturais que reforçam normas tradicionais e conservadoras. Essas interpelações configuram o sujeito docente como simultaneamente capacitado e restringido, crítico e conformado (Figueiredo; Souza; Barbosa, 2019).

A construção do sujeito docente também é marcada pela contradição entre a valorização da autonomia e a realidade de dependência institucional. Enquanto os(as) docentes são incentivados(as) a buscar sua própria formação, a ausência de políticas de suporte adequadas os(as) deixa sem os recursos necessários para cumprir essas expectativas. Essa contradição revela as limitações das formações discursivas neoliberais, que desconsideram as desigualdades estruturais e as necessidades específicas de contextos periféricos (Iwamoto; Amorim; Seabra, 2020).

As influências culturais locais também configuram o sujeito docente em relação a temas sensíveis, como gênero e sexualidade. Muitos(as) docentes são interpelados(as) por discursos

conservadores que reforçam normas binárias e heteronormativas, limitando sua capacidade de integrar práticas pedagógicas inclusivas. Essa construção do sujeito reflete uma tensão entre as demandas contemporâneas por equidade e diversidade e as expectativas culturais que resistem a mudanças significativas. A ausência de formação específica sobre essas temáticas agrava essa tensão, deixando os(as) docentes despreparados(as) para lidar com a complexidade dessas questões em sala de aula (Lopes, 2019).

Apesar dessas limitações, o discurso dos(as) entrevistados(as) também aponta para a possibilidade de resistência e transformação. Alguns(algumas) docentes expressam críticas às práticas institucionais e defendem a importância de abordar gênero e sexualidade de maneira mais ampla e inclusiva. Essas vozes críticas sugerem que a construção do sujeito docente não é estática, mas dinâmica e permeável a mudanças. Essa flexibilidade oferece uma oportunidade para reconfigurar o discurso e promover práticas pedagógicas que alinhem autonomia com suporte institucional e valores culturais com princípios de equidade.

5. 7. 2 Sujeito e Ideologia

A construção do sujeito no discurso dos(as) entrevistados(as) é fortemente influenciada pelas ideologias dominantes que permeiam o campo educacional. A ideologia neoliberal, que valoriza a responsabilidade individual e a autossuficiência, está presente na forma como os(as) docentes falam sobre sua própria formação. Essa ideologia posiciona o sujeito docente como alguém que deve constantemente buscar aprimoramento, mas que recebe pouco apoio institucional para fazê-lo (Silva; Rios; Nuñez, 2018).

No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, a construção do sujeito é igualmente influenciada por ideologias dominantes. Os(as) docentes que aderem a uma visão mais tradicional dessas questões são posicionados(as) como sujeitos que mantêm o *status quo*, enquanto aqueles(as) que adotam uma visão mais crítica são vistos(as) como agentes de mudança, embora, muitas vezes, enfrentem resistência institucional (Cirqueira; Santana; Pereira, 2021).

A construção do sujeito docente no discurso dos(as) entrevistados(as) é, portanto, complexa e multifacetada, refletindo tanto as pressões ideológicas que moldam o campo educacional quanto as experiências individuais dos(as) docentes dentro desse campo. Essa construção é marcada por tensões e contradições, em que a autonomia profissional é constantemente desafiada pelas limitações institucionais e pelas normas culturais que moldam a prática pedagógica (Gesser; Oltramari; Panisson, 2015).

A construção do sujeito docente no discurso dos(as) entrevistados(as) é atravessada por ideologias dominantes que moldam tanto as percepções individuais quanto as práticas pedagógicas. A ideologia neoliberal, por exemplo, é central na maneira como os(as) docentes são posicionados(as) em relação à sua formação continuada. Essa ideologia valoriza a autossuficiência e a responsabilidade individual, incentivando o sujeito a buscar seu próprio desenvolvimento profissional, enquanto o suporte institucional é minimizado ou inexistente. Essa interpelação ideológica cria um sujeito que se sente responsável por superar limitações estruturais, mas frequentemente enfrenta barreiras que inviabilizam esse aprimoramento (Pocahy; Dornelles, 2019).

Michel Pêcheux destaca que o sujeito é sempre produzido dentro de formações discursivas que carregam ideologias específicas. No caso do *Campus* Avançado de Campos Sales, os(as) docentes são interpelados(as) por uma formação discursiva que naturaliza a desigualdade entre os *campi* central e periférico. Essa desigualdade é reforçada pelo discurso de que os recursos e as oportunidades são centralizados, deixando os(as) docentes dos *campi* periféricos em uma posição de dependência e desvantagem. Assim, o sujeito docente em Campos Sales é construído como alguém que deve ser resiliente e criativo(a), apesar das condições institucionais desfavoráveis.

A construção do sujeito também reflete tensões específicas em relação às questões de gênero e sexualidade. Os(as) docentes que aderem a visões tradicionais dessas temáticas são posicionados(as) como defensores(as) do *status quo*, reproduzindo normas culturais e institucionais que resistem à inclusão e à diversidade. Por outro lado, os(as) docentes que adotam uma visão crítica e inclusiva são interpelados(as) como sujeitos de resistência, desafiando as normas dominantes e propondo abordagens pedagógicas mais alinhadas aos princípios de equidade. No entanto, esses sujeitos de resistência frequentemente enfrentam barreiras significativas, incluindo a falta de formação específica e a resistência cultural (Torres *et al.*, 2015).

A tensão entre o discurso de autonomia profissional e as limitações institucionais é outro aspecto importante para a construção do sujeito docente. Enquanto os(as) entrevistados(as) frequentemente expressam a necessidade de buscar sua própria formação, eles(as) também destacam a ausência de políticas institucionais que facilitem ou apoiem esse processo. Essa contradição reflete uma formação discursiva que posiciona o sujeito como autônomo, mas que simultaneamente o priva dos meios para exercer plenamente essa autonomia. Essa configuração produz frustração e um sentimento de sobrecarga, especialmente entre os(as) docentes em contextos periféricos (Silva; Neves; Mascarenhas, 2019).

A influência das normas culturais locais também é evidente na construção do sujeito docente em Campos Sales. A sociedade local, marcada por valores conservadores, molda as atitudes e as práticas dos(as) docentes em relação a temas sensíveis como gênero e sexualidade. Essa influência cultural interage com as formações discursivas institucionais para produzir sujeitos que frequentemente enfrentam tensões entre suas práticas pedagógicas e as expectativas sociais. Os(as) docentes que buscam promover uma abordagem inclusiva nessas questões frequentemente relatam resistência, tanto de colegas quanto de estudantes, evidenciando como a ideologia dominante opera em múltiplos níveis para reforçar o *status quo*.

Apesar dessas pressões ideológicas, a construção do sujeito docente não é completamente determinada pelas formações discursivas dominantes. Como aponta Pêcheux, o discurso é um campo de luta, em que as contradições e tensões permitem a emergência de novos sentidos e posições de sujeito. No caso de Campos Sales, há indícios de resistência entre os(as) docentes, que criticam as desigualdades institucionais e defendem práticas pedagógicas mais inclusivas. Esses movimentos de resistência indicam que a construção do sujeito docente é dinâmica e aberta à transformações.

A posição dos(as) docentes em relação às questões de gênero e sexualidade é particularmente reveladora das tensões entre ideologia dominante e resistência. Docentes que adotam uma postura crítica em relação a essas temáticas estão ativamente desafiando as normas tradicionais, posicionando-se como sujeitos que buscam transformar o campo educacional. No entanto, essa posição, frequentemente, coloca esses sujeitos em conflito com a estrutura institucional e com as normas culturais, evidenciando os desafios de atuar como agente de mudança em um contexto marcado por resistências.

5. 8 FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando questionados(as) sobre a formação continuada a respeito do assunto, surgiram respostas que chamaram a atenção. A ausência de um programa estruturado de formação continuada sobre gênero e sexualidade é uma constante nas respostas. Muitos(as) entrevistados(as) apontam que a universidade carece de iniciativas que promovam a sensibilização e capacitação docente para lidar com essas questões. A falta de uma política institucional clara para abordar temas como racismo, transfobia e homofobia cria um ambiente onde casos de discriminação podem ocorrer sem que haja mecanismos eficazes de denúncia ou suporte. Essa ausência de preparo não só prejudica o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mas também compromete a segurança e o bem-estar dos(as) alunos e professores(as).

A centralização das ações do NFD no *campus* matriz é outro aspecto crítico destacado nas falas. O núcleo, descrito como dependente de trabalho voluntário e sem orçamento dedicado, enfrenta dificuldades para expandir suas ações aos *campi* descentralizados. Essa realidade reforça a desigualdade no acesso a oportunidades de formação e desenvolvimento profissional, especialmente em contextos mais afastados, como Campos Sales. A falta de recursos financeiros e humanos limita o impacto das iniciativas do núcleo e impede que ele atenda às demandas específicas de cada *campus*.

Os relatos sobre casos de discriminação e assédio que não resultam em ações concretas por parte da instituição também são alarmantes. A percepção de que alguns(algumas) docentes se sentem “blindados(as)” por seus vínculos institucionais ou por conexões pessoais aponta para uma cultura de impunidade que mina os esforços por um ambiente educacional mais justo e inclusivo. Essa dinâmica não apenas perpetua as desigualdades, mas também desestimula a denúncia de casos de preconceito e discriminação, deixando vítimas e testemunhas sem suporte adequado.

Por outro lado, há relatos que destacam uma maior maturidade dos(as) docentes do ensino médio em relação à questões de gênero e sexualidade, em comparação com os(as) docentes do ensino superior. Essa diferença pode ser atribuída à presença de formações sobre essas temáticas no nível médio, enquanto o ensino superior carece de ações semelhantes. Essa discrepância evidencia a necessidade de alinhar as práticas de formação em todos os níveis de ensino, garantindo que o progresso observado no ensino médio seja ampliado e consolidado no contexto universitário.

A comparação entre o ensino médio e o superior, feita por alguns(algumas) entrevistados(as), destaca a eficácia de formações regulares sobre gênero e sexualidade no contexto escolar. Essas formações não apenas aumentam o preparo dos(as) professores, mas também contribuem para um ambiente mais acolhedor e inclusivo para alunos(as) de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais. Essa experiência bem-sucedida no ensino médio pode servir como modelo para a implementação de ações semelhantes no ensino superior.

O impacto emocional de lidar com questões de gênero e sexualidade sem o devido preparo também foi mencionado. Docentes que tentam abordar essas temáticas em sala de aula frequentemente enfrentam desgaste emocional, especialmente quando lidam com resistência ou falta de apoio institucional. Esse aspecto reforça a necessidade de suporte psicológico e pedagógico para os(as) professores(as), além de um ambiente institucional que valorize e incentive essas discussões (Gesser *et al.*, 2012).

A falta de um canal efetivo para denúncias de casos de preconceito e discriminação é

uma lacuna importante mencionada por alguns(algumas) entrevistados(as). A existência de ouvidorias ou núcleos de apoio é insuficiente se essas estruturas não são acessíveis ou eficazes em atender às demandas dos(as) docentes e alunos(as). A criação de canais específicos e de confiança para tratar dessas questões é essencial para garantir um ambiente educacional seguro e respeitoso (Seffner, 2011).

A resistência dos(as) alunos(as) a conteúdos relacionados à sexualidade, como obras literárias que abordam o tema, destaca a importância de trabalhar essas questões desde os níveis iniciais de ensino. A formação inicial deve incluir estratégias pedagógicas para lidar com temas sensíveis, promovendo um entendimento crítico e reflexivo que prepare os(as) alunos(as) para lidar com a diversidade no ensino superior e na vida em sociedade (Guizzo; Ripoll, 2015).

5. 8. 1 Formações Discursivas e Ideologia

A análise das formações discursivas dentro da Universidade revela uma tensão profunda entre discursos conservadores e progressistas, especialmente no que diz respeito à formação continuada e à inclusão de temas como gênero e sexualidade. A formação discursiva conservadora é predominante, evidenciada pela resistência a práticas pedagógicas que abordam diretamente questões de gênero, como o uso de pronomes neutros e a inclusão de literatura que trata de sexualidade. Esse discurso é sustentado por uma ideologia que valoriza a manutenção de normas tradicionais, resistindo a mudanças que possam desafiar as estruturas social e educacional estabelecida.

A URCA tem que disponibilizar um programa de formação continuada para os professores, tendo em vista que formação continuada é um conjunto de atividades que o professor vai desenvolver para garantir o aprimoramento dele, tanto enquanto professor como também, pesquisador. Se eu acredito que por iniciativa própria o professor pode buscar isso? Formação continuada? Pode! Só que pode a instituição desenvolver um programa para instigar os professores, mapeando quais são as demandas, os principais assuntos que precisam ser abordados, e fazer discussões, principalmente assuntos envolvendo gênero, raça, principalmente no ambiente acadêmico, que pode nem acontecer tanto aqui nesse campus, mas o que mais tem ocorrido são casos de racismo, homofobia, lesbofobia, transfobia. O que me deixa muito indignado é que existe professores que praticam atos desse tipo e usam como muleta para continuarem sendo racista, transfóbico, homofônico, etc a questão da idade. E nesse sentido a instituição também não toma nenhuma posição para inibir esse tipo de ação. Eu mesmo já sofri caso de preconceito e discriminação de gênero dentro da faculdade por um colega de trabalho em que eu achei extremamente desnecessário passar por esse tipo de situação e eu enquanto professor me vi completamente desassistido porque não via a quem procurar, não havia nenhum tipo de canal para fazer denúncia ou algo do tipo que a universidade disponibiliza pra você. Até existe uma ouvidoria, lá na matriz mas aqui não temos e mesmo que tivesse não me daria garantia que faria alguma coisa aqui nesse campus.

Como eu ministro aula nesse campus e na matriz, sei que existe (na matriz) um núcleo de formação docente que deveria prover ação de formação docente continuada para os professores, mas esse núcleo não tem um orçamento, não é a toa que esse núcleo lá na sede não consegue chegar nos outros campus, nos campus avançados. Não tem recurso!

Praticamente o núcleo é composto por pessoas que formam colegiados em que cada colegiado tem que indicar 1 professor. Aqui no campus de Campos Sales eu sou o único professor que participa porque as coordenações não conseguiram mandar professores para participar, estamos com uma carência enorme de professores. Então é uma deficiência gigante dentro da universidade porque não tem olhado para a formação do professor que está aqui para formar outros professores, e eu nem tô falando da carga emocional. A instituição ela não se mexe para tentar melhorar nada nesse sentido, então essa pauta de formação é prejudicial porque, inclusive, você pode está em sala e acontecer um caso de racismo, homofobia e o professor não saber atuar nesses casos e como trabalhar nisso, como acolher, etc. Até porque esse tipo de preparo a gente não tem na graduação. Existe algumas pessoas que tem, mas as pessoas que tem esse preparo, geralmente são pessoas que atuam nesses movimentos. Geralmente é uma pessoa que está ligada ao movimento negro, homofobia, etc. Então é uma situação muito complicada e vale dizer que não é uma situação exclusiva de Campos Sales, tá? Acontece aqui e em outros campus e eu digo porque aqui sou profissional e lá sou estudante da própria URCA. Então as vocês da floresta transmitem informações e a falta dessas informações é o que tem contribuído. O núcleo nesse momento, tem se dirigido mais a cuidar dos casos de esvaziamento. É importante lembrar que o núcleo funciona a partir de pessoas voluntárias, professores, ou seja, um cargo desses, é um cargo de assessoria e que para nós estarmos lá, você precisa de tempo, mas não há uma redução de carga horária, então como eu vou mapear uma demanda, o curso, perceber a demanda para pensar num diagnóstico? Se eu minimamente não tenho redução de carga horária? Não estou dizendo nem questão de gratificação, questão financeira não. Fica uma coisa complexa! Sofre então todo mundo, professores da letras, história, geografia, pedagogia, enfermagem, ciências sociais, etc. No fim das contas o que acontece é que por ser um trabalho voluntário, o professor acaba desistindo. (Participante da pesquisa - 01).

Por outro lado, há uma formação discursiva progressista que tenta emergir dentro desse contexto, buscando promover uma educação mais inclusiva e crítica. Essa formação discursiva, no entanto, encontra barreiras significativas, tanto dentro da instituição quanto entre os(as) próprios(as) docentes e alunos(as). A ideologia que sustenta esse discurso progressista está enraizada na valorização da diversidade e na necessidade de uma abordagem educacional que abranja todas as dimensões da identidade humana, incluindo gênero e sexualidade. Contudo, a falta de apoio institucional e a resistência cultural enfraquecem essa tentativa de transformação.

As falas dos(as) docentes indicam que a ideologia neoliberal também permeia o ambiente educacional da instituição, onde a responsabilidade pela formação continuada é frequentemente colocada sobre os “ombros dos indivíduos”, sem o devido suporte da instituição. A ideologia neoliberal, com seu foco na autossuficiência e na responsabilidade individual, contribui para a perpetuação das desigualdades dentro da universidade, ao mesmo tempo que justifica a falta de políticas institucionais voltadas para a formação continuada. Esse cenário cria uma situação em que os(as) professores(as) se sentem sobrecarregados(as) e

desamparados(as), especialmente aqueles(as) que atuam em *campi* periféricos, como Campos Sales.

A reprodução dessas ideologias dentro das formações discursivas da instituição reflete um esforço institucional de manter o *status quo*, resistindo a mudanças que poderiam democratizar o acesso à educação e promover a inclusão de temas cruciais para a formação cidadã. Ao analisar essas formações discursivas, é evidente que as tentativas de introduzir temas de gênero e sexualidade no currículo enfrentam uma resistência que não é apenas cultural, mas também institucional, revelando uma aliança tácita entre as práticas pedagógicas conservadoras e as políticas educacionais neoliberais (Ribeiro; Souza; Souza, 2004).

A análise das formações discursivas e das ideologias subjacentes na instituição sugere que há uma luta contínua entre manter as normas tradicionais e introduzir práticas pedagógicas que reflitam as necessidades e realidades contemporâneas. Essa luta é, em última instância, uma batalha pela hegemonia discursiva, em que diferentes visões de mundo competem para definir o que é considerado conhecimento válido e como ele deve ser ensinado. As resistências institucional e cultural a essas mudanças demonstram a força das ideologias conservadoras e neoliberais em moldar a educação, limitando as possibilidades de uma transformação genuína que poderia levar a uma prática pedagógica mais inclusiva e equitativa (Rocha; Thomaz; Mattos, 2015).

Essa combinação de conservadorismo cultural e neoliberalismo educacional cria um ambiente institucional que privilegia a manutenção do *status quo*. A resistência às mudanças não é apenas cultural, mas também estruturada dentro das políticas e práticas institucionais, que reforçam hierarquias e perpetuam desigualdades. A centralização de recursos e decisões no *campus* matriz, por exemplo, reflete uma prática que marginaliza os *campi* periféricos e limita o acesso equitativo a iniciativas de formação continuada e inclusão (Ribeiro; Oliveira; Barros, 2019).

Michel Pêcheux nos oferece uma lente valiosa para compreender essas dinâmicas, ao destacar que as formações discursivas são sempre o resultado de disputas ideológicas que refletem relações de poder. No contexto da Universidade, as formações discursivas conservadoras e neoliberais dominam o espaço institucional, mas a existência de discursos progressistas aponta para a possibilidade de contestação e transformação. Essas disputas configuram um campo discursivo em que a hegemonia não é estática, mas constantemente negociada e desafiada.

A resistência a temas como gênero e sexualidade não é apenas cultural, mas também política, refletindo uma aliança tácita entre práticas pedagógicas conservadoras e políticas

educacionais neoliberais. Essa resistência limita a capacidade da educação de atender às demandas contemporâneas por diversidade e inclusão, mantendo questões fundamentais à margem do currículo e das práticas institucionais. No entanto, as tentativas de introduzir essas temáticas no ambiente educacional indicam que há fissuras na hegemonia discursiva que podem ser exploradas para promover mudanças (Silva; Ribeiro, 2011).

5. 8. 2 Condições de Produção e Interdiscursividade

As condições de produção dos discursos na instituição são marcadas por uma série de fatores institucionais, sociais e culturais que moldam a forma como os(as) professores(as) percebem e se engajam com a formação continuada e a inclusão de temas de gênero e sexualidade. O contexto institucional da instituição, caracterizado por uma centralização de recursos no *campus* principal e uma subsequente marginalização dos *campi* periféricos, cria um ambiente de desamparo para muitos(as) docentes. Essa falta de recursos e apoio institucional é uma das principais barreiras que impedem a implementação de programas de formação continuada robustos e inclusivos (Silva; Neves; Mascarenhas, 2019).

A interdiscursividade, ou a interação entre diferentes formações discursivas, é particularmente evidente nas falas dos(as) docentes. Por exemplo, o discurso sobre a necessidade de formação continuada está frequentemente em tensão com a realidade institucional que oferece pouco suporte para que essa formação ocorra de forma eficaz. Essa tensão reflete um conflito mais amplo entre as demandas contemporâneas por uma educação inclusiva e as estruturas institucionais que ainda operam sob paradigmas conservadores e neoliberais. A interação entre essas formações discursivas revela as contradições internas da instituição, onde as aspirações por uma educação mais inclusiva são frequentemente frustradas pelas limitações práticas e ideológicas. As falas a seguir indicam um pouco isso:

Na URCA em si, já teve vários casos de discriminação de gênero, preconceito e assédio que sequer chega em processo administrativo, casos escandalosos, mas que por se tratar de professores efetivos ou substitutos muito ligados a professores efetivos, sentem-se blindados, fica ali no campo do abafa, existe muitos casos assim na URCA, lamentavelmente. Já houve até protesto e tudo. Teve professor que precisou foi ser transferido pra outro campus para amenizar a situação. Depois o que aconteceu foi o colegiado afastar ela da instituição até a poeira abaixar e ela aproveitou para fazer o pós-doutorado. (Particoante da pesquisa – 02).

Além disso, a interdiscursividade também expõe as diferentes forças ideológicas que competem para moldar o discurso educacional na instituição. A resistência a temas como

pronomes neutros e literatura que aborda a sexualidade não é apenas uma questão de preferência pessoal dos(as) docentes ou alunos(as), mas sim um reflexo de uma luta ideológica mais ampla sobre o que deve ser considerado conhecimento legítimo dentro da academia. A falta de apoio institucional para esses temas sugere que as ideologias conservadoras ainda têm um forte controle sobre o currículo e as práticas pedagógicas, enquanto as tentativas de promover uma educação mais inclusiva e crítica são marginalizadas.

As condições de produção também influenciam a maneira como os(as) docentes percebem suas próprias responsabilidades em relação à formação continuada. A ideologia neoliberal, que valoriza a autossuficiência, leva muitos(as) docentes a internalizar a ideia de que a formação é uma responsabilidade individual, mesmo quando a instituição não oferece o suporte necessário. Essa internalização cria uma situação paradoxal em que os(as) docentes se sentem tanto responsáveis quanto incapazes de realizar a formação que reconhecem como necessária. Esse paradoxo é um reflexo das tensões ideológicas que permeiam o campo educacional, em que a responsabilidade individual é exaltada ao mesmo tempo que as condições institucionais limitam a capacidade de exercer essa responsabilidade de forma eficaz.

A interdiscursividade também destaca a presença de silêncios e ausências no discurso institucional da instituição. Esses silêncios, como a falta de políticas claras sobre formação continuada e a ausência de discussões formais sobre gênero e sexualidade, não são meras omissões, mas sim estratégias ideológicas que servem para manter o *status quo*. A análise desses silêncios revela como a instituição evita enfrentar questões potencialmente disruptivas, perpetuando uma cultura de inação que impede o avanço de práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

As condições de produção dos discursos educacionais na instituição analisada são moldadas por fatores estruturais, culturais e ideológicos que influenciam a forma como os(as) docentes percebem e abordam a formação continuada e os temas de gênero e sexualidade. A centralização de recursos e decisões no *campus* principal cria um cenário de desigualdade entre os *campi*, particularmente para os(as) docentes do *campus* periférico de Campos Sales, que relatam desamparo diante da ausência de políticas de formação continuada e de apoio para implementar práticas pedagógicas inclusivas.

A interdiscursividade, ou a interação entre diferentes formações discursivas, emerge de maneira marcante nas falas dos(as) docentes. O discurso sobre a necessidade de formação continuada, por exemplo, entra em tensão com a realidade institucional, na qual a falta de recursos e suporte limita sua viabilização. Essa tensão reflete um conflito maior entre as demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva e crítica e as práticas institucionais

que perpetuam paradigmas conservadores e neoliberais. Essa interação entre formações discursivas evidencia as contradições internas da instituição, onde as políticas e práticas muitas vezes contradizem os valores e objetivos proclamados de inovação e inclusão (Machado; Barreto; Grossi, 2014).

A resistência a temas como pronomes neutros e literatura sobre sexualidade ilustra como as condições de produção do discurso são atravessadas por forças ideológicas concorrentes. Essas resistências não se limitam a preferências individuais dos(as) docentes ou alunos(as), mas refletem uma disputa ideológica mais ampla sobre o que constitui conhecimento legítimo e quais temas são dignos de inclusão no currículo. As formações discursivas conservadoras, que privilegiam normas tradicionais e binárias de gênero, frequentemente dominam o campo educacional, enquanto os discursos progressistas que promovem a diversidade e a equidade são marginalizados. Essa interdiscursividade revela a luta por hegemonia dentro da instituição, onde diferentes visões de mundo competem para moldar as práticas pedagógicas (Soares; Monteiro, 2019).

Michel Pêcheux enfatiza que o discurso é um campo de disputa, em que as formações discursivas interagem de maneira contraditória. No contexto da instituição, essa interação é visível na forma como os(as) docentes lidam com suas responsabilidades em relação à formação continuada. A ideologia neoliberal, que valoriza a autossuficiência e a responsabilidade individual, leva muitos(as) docentes a internalizar a ideia de que cabe a eles(as) buscar sua própria qualificação. Ao mesmo tempo, a ausência de suporte institucional cria uma contradição prática: os(as) docentes se sentem responsáveis, mas incapazes de realizar plenamente o que consideram necessário para seu desenvolvimento profissional. Essa tensão reflete a intersecção de discursos que promovem a autonomia individual e as condições institucionais que restringem essa autonomia (Silva; Dias; Bezerra, 2021).

Os silêncios e as ausências no discurso institucional são outra faceta significativa das condições de produção. A falta de políticas claras para formação continuada e a ausência de discussões formais sobre gênero e sexualidade não são meras omissões, mas estratégias discursivas que servem para perpetuar o *status quo*. Esses silêncios revelam como a instituição evita abordar questões que poderiam desestabilizar as hierarquias existentes ou desafiar normas culturais dominantes. A inação institucional nesses aspectos reforça a hegemonia de discursos conservadores e neoliberais, enquanto marginaliza iniciativas que poderiam promover uma educação mais inclusiva e transformadora (Barreto; Peres, 2021).

A interdiscursividade também expõe como as condições de produção do discurso institucional são influenciadas por normas culturais locais e estruturas de poder mais amplas.

No caso do *Campus* Avançado de Campos Sales, a cultura conservadora da região interage com as práticas institucionais para reforçar resistências a temas progressistas, como gênero e sexualidade. Essa interação cria uma dinâmica em que os(as) docentes que tentam abordar essas questões enfrentam barreiras tanto institucionais quanto culturais, dificultando a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Apesar dessas barreiras, a análise das condições de produção também revela fissuras no discurso institucional que podem ser exploradas para promover mudanças. As tensões entre as demandas por uma educação mais inclusiva e as práticas institucionais que mantêm o *status quo* indicam que há espaço para contestação e transformação. Docentes que expressam frustração com a falta de apoio institucional ou defendem abordagens críticas para questões de gênero e sexualidade representam vozes de resistência que desafiam as formações discursivas dominantes e propõem alternativas (Barreto; Peres; Sales, 2018).

5. 8. 3 Silêncios, Ausências e Resistências

Os silêncios e as ausências no discurso institucional da instituição são reveladores das ideologias que estruturam o campo educacional. A ausência de um programa de formação continuada que aborde de maneira significativa temas como gênero e sexualidade indica uma resistência institucional em tratar dessas questões de forma integrada e sistemática. Esses silêncios não são acidentais; eles refletem uma escolha ideológica de evitar o confronto com temas que poderiam desestabilizar as normas estabelecidas (Vencel; Petrenas, 2017).

A ausência de canais eficazes para denúncia de discriminação e assédio é outro silêncio significativo que aponta para uma cultura institucional que prefere “abafar” situações conflitantes em vez de enfrentá-las de maneira transparente e justa. Essa estratégia de silêncio não apenas perpetua a exclusão de temas importantes do debate acadêmico, mas também reforça as desigualdades e as hierarquias de poder dentro da universidade. Quando casos de discriminação não são formalmente reconhecidos e tratados, a instituição implicitamente apoia a manutenção das estruturas opressivas que permitem que essas discriminações ocorram.

Os(as) docentes que tentam abordar temas como gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas enfrentam uma resistência significativa, tanto institucional quanto cultural. Essa resistência não é apenas uma barreira prática, mas também ideológica. O desconforto dos(as) alunos(as) com obras literárias que abordam a homossexualidade, como “O Barão de Lavos”, e a relutância em discutir pronomes neutros, refletem uma formação discursiva que vê esses temas como polêmicos ou desnecessários. Essa visão é reforçada pela ausência de apoio institucional,

que deixa os(as) docentes isolados(as) em seus esforços de promover uma educação mais inclusiva.

Apesar dessas resistências e silêncios, também há sinais de resistência crítica dentro da instituição. Alguns(algumas) docentes expressam frustração com a falta de apoio institucional e criticam a ineficácia dos canais de denúncia, indicando uma disposição para desafiar as normas estabelecidas. No entanto, essa resistência é frequentemente limitada pelas mesmas barreiras institucionais que perpetuam a exclusão. A falta de recursos, o poder centralizado na matriz e a resistência cultural criam um ambiente em que as vozes críticas têm pouco impacto prático, sendo incapazes de provocar mudanças significativas na estrutura educacional (Vencel; Petrenas, 2017).

A análise dos silêncios, ausências e resistências na instituição revela uma luta contínua por espaço discursivo dentro de uma instituição que ainda está profundamente enraizada em ideologias conservadoras e neoliberais. Essas ideologias, ao silenciar discussões sobre gênero e sexualidade e ao resistir a mudanças no currículo, mantêm o campo educacional fechado para abordagens pedagógicas mais inclusivas e equitativas. A resistência crítica, embora presente, precisa de um apoio institucional mais robusto para se transformar em uma força capaz de desafiar efetivamente o *status quo* e promover uma transformação educacional genuína.

Esses silêncios são igualmente evidentes na falta de mecanismos eficazes para lidar com denúncias de discriminação e assédio. A inexistência ou a ineficiência de canais formais de denúncia cria um ambiente em que conflitos e opressões são invisibilizados, reforçando estruturas de poder desiguais. Esse silêncio institucional, longe de ser apenas uma omissão, atua como uma estratégia para manter as relações hierárquicas e as normativas tradicionais que governam o espaço educacional. Quando as questões de discriminação não são tratadas, a instituição envia uma mensagem clara de que esses problemas não são uma prioridade, perpetuando desigualdades (Silva; Soares, 2023).

A resistência enfrentada pelos(as) docentes que tentam abordar temas sensíveis em sala de aula também é indicativo das tensões ideológicas que permeiam o campo educacional. A rejeição de obras literárias que abordam a homossexualidade ou a relutância em discutir pronomes neutros refletem uma formação discursiva que categoriza essas questões como “não acadêmicas” ou “polêmicas”. Esse desconforto cultural é amplificado pela ausência de apoio institucional, deixando os(as) docentes sem os recursos ou o respaldo necessário para navegar por essas resistências de maneira efetiva.

Eu sou professora de estudos linguísticos e falar de pronomes neutros é um grande problema muitas vezes, tem uma resistência sim. Falar de pronomes neutros assusta,

inclusive para os colegas docentes, embora muitas vezes seja reprimido pelos próprios alunos, mas existe aqueles mais conservadores que são mais resistentes. Outra questão é como integrar os estudos de gênero de forma que não pareça secundário como uma espécie de cota para um determinado conteúdo. Como eu vou para minha aula para falar de gênero? Ou seja, falar de gênero e sexualidade como conteúdo secundário e sim integrativa, uma visão mais plural, tipo, agora, hoje estou trabalhando com uma autora mulher, então estou falando sobre gênero (Participante da pesquisa – 04).

A resistência institucional não apenas limita as práticas pedagógicas inclusivas, mas também desincentiva tentativas individuais de romper com o *status quo*. Docentes que demonstram disposição para abordar questões de gênero e sexualidade, muitas vezes, enfrentam isolamento, tanto de seus pares quanto da administração, criando um ambiente hostil para a implementação de práticas transformadoras. Essa dinâmica evidencia como o silêncio institucional e a resistência cultural operam em conjunto para manter as normas tradicionais intactas (Schlösser; Pereira, 2018).

Apesar disso, há sinais de resistência crítica entre os(as) docentes(as). As críticas à falta de políticas de formação continuada e à ineficácia dos canais de denúncia indicam uma consciência crescente das limitações institucionais. Alguns(algumas) docentes expressam frustração com as barreiras impostas pela centralização de poder e recursos, bem como com a falta de transparência e de ação em casos de discriminação. Essas vozes críticas representam uma tentativa de desafiar as formações discursivas dominantes, mesmo que enfrentem obstáculos significativos.

A resistência crítica, no entanto, permanece limitada em alcance e eficácia devido à falta de suporte institucional. As vozes que tentam desafiar as normas estabelecidas frequentemente não encontram eco dentro da estrutura educacional, que continua a priorizar práticas e currículos alinhados a ideologias conservadoras e neoliberais. Essa limitação é amplificada pela falta de recursos e pelo poder centralizado no *campus* matriz, que reforçam as desigualdades entre os *campi* periféricos e os centrais, dificultando a possibilidade de mudança.

A intersecção entre os silêncios institucionais e as resistências individuais destaca a luta contínua por espaço discursivo dentro da universidade. Enquanto as formações discursivas dominantes promovem o silêncio sobre questões de gênero e sexualidade e reforçam a ideia de que a formação continuada é uma responsabilidade individual, as tentativas de resistência crítica buscam abrir caminho para práticas pedagógicas mais inclusivas. No entanto, essas tentativas enfrentam uma oposição estruturada, que limita sua capacidade de provocar mudanças significativas.

Michel Pêcheux nos ajuda a entender que os silêncios e as ausências não são

simplesmente espaços vazios, mas partes ativas de uma estratégia discursiva para manter a hegemonia ideológica. No contexto da universidade, essas estratégias perpetuam uma cultura de exclusão e desigualdade, enquanto marginalizam vozes que tentam desafiar o *status quo*. As resistências críticas, embora promissoras, precisam de suporte institucional para se transformarem em forças efetivas de mudança (Lopes; Moresco, 2022).

5. 8. 4 Construção do Sujeito Docente

A construção do sujeito docente na instituição é marcada por uma dualidade que reflete as tensões ideológicas presentes na instituição. Por um lado, os(as) docentes são vistos(as) como profissionais autônomos(as), responsáveis por sua própria formação e desenvolvimento. Essa visão é fortemente influenciada pela ideologia neoliberal, que valoriza a autossuficiência e a responsabilidade individual. No entanto, essa autonomia é constantemente limitada pela falta de apoio institucional, criando um sujeito docente que é simultaneamente autônomo e dependente.

Os(as) docentes da instituição, especialmente aqueles(as) que atuam em *campus* periférico como o de Campos Sales, enfrentam uma série de desafios que dificultam sua formação continuada e seu desenvolvimento profissional. A falta de recursos, a centralização do poder no *campus* principal e a ausência de políticas institucionais de apoio contribuem para a construção de um sujeito docente que se sente desamparado e sobrecarregado.

A construção do sujeito docente na instituição é marcada por uma sensação de responsabilidade individual exacerbada, muitas vezes, sem o suporte necessário para que essa responsabilidade seja efetivamente exercida. Essa situação gera uma contradição interna, em que os(as) docentes reconhecem a importância da formação continuada e da inclusão de temas de gênero e sexualidade, mas se sentem incapazes de realizar essas mudanças devido às limitações institucionais. Essa contradição reflete as tensões ideológicas que permeiam a construção do sujeito docente na instituição, onde a autonomia profissional é constantemente desafiada pelas restrições impostas pela estrutura institucional e pelas normas culturais que moldam a prática pedagógica. As falas adiante exemplificam um pouco dessa questão.

Aqui no nosso campus, pelo tempo que estou, não me lembro caso de desrespeito, algo do tipo, pelo contrário, as salas de aulas que entro, vejo que os alunos já tem muito entendimento sobre isso, acho que é um assunto bem debatido, não estou dizendo que é algo suficiente, mas acho que eles chegam bem amadurecidos do ensino médio sobre esse tema e tem um certo cuidado já.

Então eu vejo, pelo menos aqui, acho bem tranquilo esse assunto, eles estão ligados. Quando fala algo, já traz uma própria reflexão, no dia a dia não vejo casos graves não (Participante da pesquisa – 03).

A construção do sujeito docente na instituição revela tensões profundas entre autonomia e dependência, fortemente influenciadas pelas ideologias que permeiam o campo educacional. A visão de docente como um(a) profissional autônomo(a), responsável por sua formação e desenvolvimento, está alinhada à lógica neoliberal que prioriza a auto-suficiência e transfere responsabilidades institucionais para o indivíduo. Essa interpelação ideológica posiciona os(as) docentes como agentes independentes, ignorando as barreiras estruturais e institucionais que limitam sua capacidade de exercer plenamente essa autonomia.

Nos *campi* periféricos, como Campos Sales, essa tensão é amplificada pela falta de recursos e pela centralização do poder decisório no *campus* principal. Os(as) docentes desses *campi* frequentemente enfrentam condições que reforçam sua posição subordinada dentro da hierarquia institucional. Essa realidade contradiz a expectativa de autonomia que lhes é atribuída, criando um sujeito docente que é simultaneamente responsabilizado por seu próprio desenvolvimento e privado dos meios para alcançá-lo.

A sensação de desamparo e sobrecarga relatada pelos(as) docentes é resultado direto dessa construção contraditória. A ausência de políticas de apoio à formação continuada e a marginalização dos *campi* periféricos configuram um ambiente que não apenas limita as possibilidades de qualificação profissional, mas também reforça desigualdades estruturais dentro da própria instituição. Esses desafios contribuem para a construção de um sujeito docente que internaliza a responsabilidade por sua formação, mas que constantemente se depara com a incapacidade de agir devido às limitações impostas pela estrutura institucional.

As tensões ideológicas que moldam essa construção tornam-se ainda mais evidentes no campo das questões de gênero e sexualidade. Embora muitos(as) docentes reconheçam a importância de incluir esses temas em suas práticas pedagógicas, a resistência cultural e a ausência de formação específica dificultam a implementação de abordagens mais inclusivas. Essa dinâmica reflete a interação entre formações discursivas conservadoras, que mantêm normas tradicionais, e discursos progressistas, que buscam promover a diversidade e a equidade.

Michel Pêcheux ajuda a compreender como o sujeito docente é construído dentro dessas tensões discursivas. O discurso institucional interpela os(as) docentes como sujeitos autônomos(as), enquanto a realidade institucional contradiz essa interpelação, criando fissuras no discurso hegemônico. Essas fissuras permitem que os(s) docentes reconheçam as contradições em suas condições de trabalho, mas frequentemente os(as) deixam sem os recursos necessários para desafiar efetivamente essas condições (Silva; Silva; Leite, 2019).

A dualidade entre autonomia e dependência também afeta a percepção dos(as)

docentes sobre sua prática pedagógica. A expectativa de que eles(as) integrem questões de gênero e sexualidade em suas aulas é, muitas vezes, frustrada pela falta de preparação e pelo desconforto cultural associado a esses temas. Esse contexto reforça a posição do sujeito docente como um agente potencial de mudança que, no entanto, está limitado pelas condições materiais e ideológicas do ambiente institucional (Paula; Cavalcanti; Mansur, 2017).

5. 8. 5 A Luta pela Hegemonia Discursiva

A AD de Michel Pêcheux aplicada às falas dos(as) docentes da instituição revela uma luta contínua pela hegemonia discursiva dentro da instituição. Essa luta é caracterizada pela tensão entre as formações discursivas conservadora e progressista, com a primeira sendo amplamente sustentada pelas estruturas institucionais e culturais existentes. As condições de produção, marcadas pela falta de recursos e apoio institucional, reforçam essa hegemonia conservadora, ao mesmo tempo que limitam as possibilidades de uma transformação educacional genuína.

Os silêncios e as ausências no discurso institucional são estratégias ideológicas que mantêm o *status quo*, evitando o confronto com questões que poderiam desestabilizar as normas estabelecidas. A resistência crítica, embora presente, enfrenta barreiras significativas que dificultam sua eficácia. A construção do sujeito docente na instituição reflete essas tensões, criando um(a) profissional que é, simultaneamente, autônomo(a) e dependente, responsável por sua própria formação, mas limitado(a) pelas condições institucionais.

Eu não me recordo de ter visto, participado dessa temática em algum evento de formação e eu tenho muita dificuldade de trabalhar com isso em sala de aula. Eu ministro disciplinas de literatura e quando eu tento trabalhar livros que tem essa temática, eu trabalho um livro que tem essa temática, especificamente, dom griolo, alguns alunos não se sentem bem, alguns se retiram da sala, vê como impactante, polêmica. Já tentei trabalhar com literatura erótica aqui no curso e teve esse impacto nos alunos por a literatura erótica está ligada a sexualidade. Baixam a cabeça, se retiram da sala e eu não consigo trabalhar de forma aberta. Então não existe esse preparo obrigatório. Não tem nenhuma disciplina, nada que auxilie nesse preparo. (Participante da pesquisa – 05).

A luta pela hegemonia discursiva na instituição educacional analisada é emblemática das tensões entre diferentes formações discursivas que disputam o controle sobre as normas e as práticas pedagógicas. Michel Pêcheux oferece uma base teórica para entender essas disputas como embates ideológicos materializados nas condições de produção do discurso. No caso da instituição, as formações discursivas conservadora e progressista competem para determinar os parâmetros do que é considerado conhecimento legítimo e como ele deve ser transmitido, com

a primeira desfrutando de amplo suporte institucional e cultural.

As formações discursivas conservadoras dominam o campo educacional da instituição, sustentadas por estruturas institucionais que centralizam recursos e decisões, e por normas culturais que privilegiam a manutenção do *status quo*. Essa hegemonia é reforçada por práticas institucionais que silenciam ou marginalizam discussões sobre temas como gênero e sexualidade, tratando-os como secundários ou desnecessários. Esses silêncios e ausências no discurso institucional não são neutros; são estratégias ideológicas que evitam o confronto com questões que poderiam desestabilizar hierarquias e normas tradicionais.

A resistência crítica dentro da instituição, embora significativa, enfrenta desafios profundos. Os(as) docentes que defendem práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas frequentemente se deparam com barreiras institucionais, como a falta de formação continuada específica e a ausência de suporte administrativo. Além disso, a resistência cultural de colegas e alunos(as) reforça as dificuldades desses(as) docentes em implementar abordagens transformadoras. Apesar disso, essas vozes críticas representam fissuras na hegemonia discursiva conservadora, indicando que o campo educacional não é monolítico, mas permeado por tensões e possibilidades de mudança.

A construção do sujeito docente na instituição é um reflexo direto dessa luta pela hegemonia discursiva. Os(as) docentes são posicionados(as) como profissionais autônomos(as), responsáveis por sua própria formação e desenvolvimento, uma característica típica da ideologia neoliberal. No entanto, essa autonomia é contradita pela falta de recursos e suporte institucional, criando uma dependência estrutural que limita suas capacidades de atuar como agentes de transformação. Essa dualidade contribui para a perpetuação das normas conservadoras, ao mesmo tempo que gera frustração e insatisfação entre os(as) docentes.

A resistência progressista dentro da instituição busca introduzir temas como gênero e sexualidade no currículo, promovendo uma visão educacional que valoriza a diversidade e a inclusão. No entanto, essas iniciativas frequentemente enfrentam oposição das formações discursivas conservadoras, que veem essas questões como ameaças às normas tradicionais. Essa tensão é um exemplo claro do que Pêcheux descreve como a luta pela hegemonia discursiva, na qual diferentes ideologias competem para definir os limites do que é considerado conhecimento válido e apropriado (Ângelo *et al.*, 2021).

A ideologia neoliberal também desempenha um papel central nessa disputa, ao reforçar a responsabilidade individual dos(as) docentes por sua formação e ao deslegitimar demandas por suporte institucional. Essa perspectiva transfere a culpa pelas falhas do sistema para os indivíduos, enquanto mantém intactas as estruturas que perpetuam as desigualdades. Essa

dinâmica dificulta ainda mais a articulação de resistências eficazes, uma vez que as vozes críticas frequentemente carecem de recursos e legitimidade institucional para desafiar a hegemonia conservadora (Wenning, 2020).

A transformação educacional na instituição dependerá da capacidade das vozes progressistas de se articular e de encontrar alianças dentro e fora do campo educacional. Isso inclui a formulação de políticas institucionais que priorizem a formação continuada, promovam a inclusão de temas sensíveis como gênero e sexualidade, e descentralizem o acesso a recursos. Sem essas mudanças estruturais, a luta pela hegemonia discursiva continuará a ser marcada por tensões que limitam o potencial de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora (Andres; Jaeger; Goellner, 2015).

5. 9 ANÁLISE ABRANGENTE

Michel Pêcheux enfatiza que as formações discursivas não são apenas agrupamentos de enunciados ou discursos, mas são também formadas e influenciadas por complexos sistemas ideológicos que determinam o que pode e deve ser dito em determinados contextos. No seu documento, a análise sobre as formações discursivas poderia ser enriquecida com uma reflexão mais profunda sobre como essas formações discursivas são sustentadas e contestadas dentro do ambiente acadêmico, especialmente em temas sensíveis como gênero e sexualidade (Wenning, 2020).

Pêcheux sugere que as formações discursivas não existem de forma isolada; elas interagem com outras formações discursivas e com as condições materiais e ideológicas em que estão inseridas. Ao analisar as formações discursivas relacionadas à formação continuada e às questões de gênero, é crucial entender como estas estão ligadas às ideologias dominantes na instituição e na sociedade. A ideologia neoliberal, por exemplo, que valoriza a autossuficiência e a responsabilidade individual, está profundamente entranhada nas políticas educacionais que moldam a percepção dos(as) docentes sobre a formação continuada (Cruz; Dal'Igna, 2022).

Um ponto que poderia ser expandido é como essa ideologia neoliberal se manifesta nos discursos dos(as) docentes e como ela colide ou coexiste com outras formações discursivas que enfatizam a necessidade de apoio institucional e coletivo para a educação inclusiva. Essa tensão entre a responsabilidade individual e a coletiva não é apenas um aspecto prático, mas também reflete uma luta ideológica sobre o papel da educação e do Estado na formação profissional. Nas falas a seguir, notamos um pouco desse aspecto.

Eu vejo uma certa diferença entre o ensino superior e ensino médio, digo isso por que atuo nos dois. No ensino médio temos mais formações sobre gênero e sexualidade, conseqüentemente vejo que os docentes do ensino médio tem mais preparo. Lá chega muito alunos de gênero fluido, não-binário, transexuais, e precisamos saber lidar com esse público no nosso dia a dia.

Eu tenho uma aluna que biologicamente é do gênero feminino, mas se vê e quer ser chamada por pronomes masculinos, por ele, mas as roupas e comportamentos permanece sendo do gênero feminino.

Já aqui no ensino superior é bem mais complicado porque não temos nenhuma formação sobre essa temática. Na minha disciplina apenas uma tem obra literária e que trabalha a homossexualidade e os alunos não querem pegar essa obra justamente por conta desse tema porque antes de distribuir esses temas, explico cada uma delas e vejo que é por causa disso. Outros dizem que é porque é uma obra extensa, mas tem outras extensas também, então percebo que é mais por uma questão de desconforto com a obra que é: Barão de Lavos, um romance por Abel Botelho (Participante da pesquisa – 06).

A interdiscursividade, ou a interação entre diferentes formações discursivas, é um conceito central para a AD de Pêcheux. No contexto das entrevistas realizadas no *Campus Avançado*, essa interdiscursividade é particularmente evidente nas discussões sobre formação continuada e questões de gênero e sexualidade. As formações discursivas dominantes que sustentam visões tradicionais de gênero e sexualidade estão em constante conflito com formações discursivas mais progressistas que buscam promover uma educação inclusiva e crítica.

Essa luta pela hegemonia discursiva pode ser explorada mais detalhadamente, analisando como certos discursos são naturalizados e aceitos como “normais” enquanto outros são marginalizados ou considerados subversivos. A resistência a pronomes neutros, por exemplo, não é apenas uma questão de preferências individuais, mas reflete uma luta ideológica sobre a natureza do gênero e sobre quem tem o poder de definir o que é “normal” na sociedade. A análise poderia se beneficiar de uma discussão mais profunda sobre como essas formações discursivas entram em conflito no espaço educacional, e como a instituição age como um campo de batalha onde diferentes ideologias lutam pelo controle do que é ensinado e discutido.

Pêcheux destaca que os silêncios e as ausências no discurso são tão importantes quanto o que é explicitamente dito. Esses silêncios podem ser analisados como sintomas de uma ideologia que prefere manter o *status quo* a enfrentar questões potencialmente disruptivas. Esses silêncios podem ser entendidos como uma forma de resistência passiva ou inação institucional que serve para preservar estruturas de poder e normas culturais estabelecidas. A falta de uma política institucional clara sobre formação continuada, por exemplo, pode ser vista como um reflexo de uma ideologia que valoriza a responsabilidade individual e minimiza o papel do Estado ou da instituição em fornecer suporte.

Essa ausência não é neutra; ela desempenha um papel ativo para a manutenção das

desigualdades e das normas conservadoras (Duarte, 2019). Um aprofundamento da análise poderia explorar como esses silêncios funcionam para excluir certas questões do debate, limitando as possibilidades de mudança e perpetuando uma educação que é, no melhor dos casos, superficialmente inclusiva. Isso inclui a falta de espaços formais para discutir e desafiar as normas de gênero e sexualidade, que mantém essas questões à margem da prática educacional.

A análise do posicionamento sujeito é fundamental para entender como os(as) docentes são constituídos(as) enquanto sujeitos dentro das formações discursivas dominantes e resistentes. Pêcheux argumenta que os sujeitos não são livres para se posicionar de forma completamente autônoma; eles são interpelados pelas formações discursivas e ideológicas que estruturam o campo social. Apesar da forte presença da reprodução ideológica, a análise poderia explorar mais profundamente as formas de resistência e crítica que emergem nas falas dos(as) docentes. Pêcheux nos lembra que onde há poder, há resistência. Mesmo que essa resistência seja limitada ou marginal, ela é significativa como um indicativo de que a hegemonia nunca é completa.

A crítica à falta de apoio institucional e a demanda por uma formação continuada que contemple as questões de gênero, raça e outras dimensões da diversidade não são apenas reclamações pontuais: representam formas de resistência discursiva que desafiam a ideologia dominante presente nas instituições de ensino superior. Essa ideologia, frequentemente pautada pela racionalidade técnica, pelo produtivismo acadêmico e pela naturalização da cisheteronormatividade, tende a marginalizar saberes pedagógicos emancipatórios e temas considerados “sensíveis”, como as relações de gênero e as desigualdades raciais. Nesse contexto, quando docentes reivindicam formação continuada com enfoque crítico e interseccional, estão, na prática, deslocando o centro do debate institucional e reconfigurando o campo simbólico da formação docente. Trata-se de uma resistência que se manifesta mesmo diante da ausência de recursos e da centralização das decisões acadêmicas, e que aponta para a existência de sujeitos que não apenas reconhecem as limitações estruturais, mas também questionam as hierarquias epistêmicas que definem o que é considerado legítimo ou relevante no processo formativo. Como aponta Orlandi (1999), o sentido nunca está fechado — é no embate entre discursos que a hegemonia é disputada e os silêncios são tensionados.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Tendo em vista a articulação entre a formação teórica e a atividade docente, desenvolvemos como produto educacional um Caderno Pedagógico no qual buscamos proporcionar um olhar crítico e reflexivo sobre a formação continuada e as práticas educativas no contexto das questões de gênero e sexualidade. A proposta traz como título: *Caderno Pedagógico: discutindo gênero e sexualidade na formação continuada docente no Ensino Superior*. Na figura 2, destacamos a capa do produto educacional.

Figura 2 – Capa do produto educacional



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Nesse sentido, o *Caderno Pedagógico: discutindo gênero e sexualidade na formação continuada docente no Ensino Superior* tem como objetivo auxiliar no contexto da formação continuada dos(as) docentes do ensino superior, a partir de reflexões sobre práticas educativas, envolvendo as questões de gênero e sexualidade.

A esse respeito, Souza, Belizário e Ferreira (2021) ressaltam que o caderno pedagógico confere um produto educacional fundamental por constituir uma estratégia formativa notadamente eficaz ao estimular a produção de práticas educativas e um olhar atento para diagnóstico das nuances presentes no contexto educacional, adequando metodologias e

despertando habilidades que precisam ser desenvolvidas. O caderno pedagógico apresenta-se, portanto, como um instrumento reflexivo da formação docente e sua prática educativa.

A formação continuada, nesse contexto, passará a despertar um olhar sobre a importância da sala de aula como um espaço plural, pois nela estarão presentes diferentes indivíduos com diversas perspectivas de vida, independentemente da sua condição financeira, orientação sexual, identidade de gênero, entre outros. Logo, no contexto educacional, as práticas pedagógicas devem ser estruturadas a partir de um ambiente de acolhimento às diversidades, e deverá, assim, contemplar, de modo especial, debates sobre a formação continuada dos(as) professores(as) do ensino superior (Ribeiro; Thiengo, 2019).

Rassaltamos, ainda, que o caderno pedagógico *Discutindo Gênero e Sexualidade na Formação Continuada Docente no Ensino Superior* é um material educativo produzido como resultado de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Com ele, visamos atender às demandas identificadas durante a investigação científica, promovendo a integração entre teoria e prática no contexto educacional. Essa iniciativa busca analisar e ampliar a formação continuada de professores(as) no ensino superior, particularmente no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

Esse material destaca-se por ser uma ferramenta prática e inovadora, projetada para amenizar dificuldades específicas relacionadas ao tema. Baseando-nos nas diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o caderno pedagógico foi estruturado para refletir princípios de aplicabilidade e inovação, alinhando-se aos resultados obtidos pela pesquisa. Ele busca integrar os tópicos de gênero e sexualidade de forma ética e inclusiva, promovendo reflexões críticas e práticas pedagógicas renovadas.

O caderno é organizado em módulos, oferecendo dinâmicas, estudos de casos, jogos interativos, sugestões de leituras e filmes. Essa abordagem diversificada visa atender às diversas necessidades pedagógicas e contextos institucionais, fortalecendo a autonomia docente. Os módulos foram projetados para proporcionar interatividade e incentivar discussões significativas, permitindo que os(as) educadores(as) adaptem o material às realidades de suas turmas e instituições.

Além de ser uma contribuição teórica, o caderno apresenta uma aplicabilidade prática, possibilitando que educadores(as) desenvolvam competências para lidar com a pluralidade e diversidade presentes nos ambientes acadêmicos. O foco em gênero e sexualidade no ensino superior destaca a importância desses temas para construir ambientes educacionais mais justos, equitativos e inclusivos, alinhados às demandas sociais contemporâneas.

A justificativa para a escolha do caderno pedagógico como produto educacional reside em sua versatilidade. Ele permite organizar e sistematizar informações de maneira acessível, favorecendo o estudo autônomo e a disseminação do conhecimento. Com isso, esperamos alcançar não apenas os(as) educadores(as) diretamente envolvidos(as), mas também influenciar práticas educacionais em diversos níveis institucionais, promovendo mudanças estruturais no ensino.

Apesar dos avanços no debate sobre gênero e sexualidade, desafios como preconceitos e desinformação ainda persistem. Nesse sentido, o caderno pedagógico se apresenta como uma resposta direta a esses problemas, capacitando professores(as) a abordar esses temas de maneira crítica e ética. Essa capacitação visa promover respeito às diferenças, desconstruir estereótipos e criar espaços educacionais mais acolhedores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise detalhada realizada ao longo deste estudo, é possível concluir que os objetivos propostos foram atingidos e as perguntas formuladas foram respondidas a partir dos dados fornecidos. O objetivo geral de analisar a formação continuada dos(as) professores(as) do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) em relação às questões de gênero e sexualidade foi amplamente explorado, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados no contexto institucional. Os dados indicam que, embora a formação continuada seja reconhecida como essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção de práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas, há uma lacuna significativa no suporte institucional oferecido aos(as) docentes nesse *campus*, especialmente no que diz respeito à abordagem de temas como gênero e sexualidade.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, isto é, compreender como tem ocorrido a formação continuada docente no *campus*, os resultados demonstram que, embora haja uma valorização dessa prática, a formação continuada é caracterizada por sua irregularidade e, muitas vezes, pela iniciativa individual dos(as) docentes. As falas dos(as) entrevistados(as) apontaram a ausência de uma política institucional robusta e de programas de formação continuada específicos para o *campus*, destacando a centralização de recursos no *campus* matriz e a dependência de iniciativas externas ou voluntárias. Essa realidade reforça a necessidade de descentralizar o acesso à formação continuada e de criar condições que permitam uma atualização constante e relevante dos(as) professores(as).

O segundo objetivo específico – identificar se a formação continuada tem envolvido questões de gênero e sexualidade - revelou que, na maioria dos casos, essas temáticas estão ausentes das iniciativas formais de formação docente. Os silêncios e as ausências em relação a essas questões evidenciam tanto uma resistência institucional quanto uma falta de priorização dessas pautas. Embora alguns(algumas) docentes demonstrem interesse em trabalhar com esses temas, a falta de formação específica e a ausência de discussões estruturadas sobre gênero e sexualidade criam barreiras significativas para sua implementação em sala de aula. Essa ausência reflete uma formação discursiva conservadora e institucionalmente enraizada, que resiste à inclusão de temas que desestabilizem as normas tradicionais.

Quanto ao terceiro objetivo específico, ou seja, identificar se a formação continuada tem resultado no desenvolvimento de uma práxis pedagógica sensível e inclusiva, os dados sugerem que, embora existam iniciativas individuais, essas não são suficientes para promover

mudanças estruturais significativas. A resistência cultural e a falta de apoio institucional limitam a capacidade dos(as) docentes de transformar suas práticas de maneira a integrar questões de gênero e sexualidade de forma consistente e efetiva. Ainda assim, algumas práticas críticas emergem como exemplos de resistência e de potencial transformação, apontando para a possibilidade de avanços caso sejam criadas condições mais favoráveis.

Em relação ao desenvolvimento de um produto educacional, o Caderno Pedagógico foi elaborado sobre a formação continuada e práticas educativas voltadas para as questões de gênero e sexualidade como uma contribuição fundamental deste estudo. Ele não apenas sistematiza as reflexões e as análises realizadas, mas também oferece um produto educacional que pode servir como referência para a implementação de práticas mais inclusivas e sensíveis no contexto do Ensino Superior. Esse material reflete o compromisso com a transformação educacional, alinhando-se às demandas contemporâneas por equidade e justiça social.

Em síntese, este estudo respondeu de forma clara e fundamentada às questões propostas, ao mesmo tempo que evidenciou a complexidade das dinâmicas institucionais, culturais e sociais que permeiam a formação continuada e a abordagem de questões de gênero e sexualidade. Apesar das limitações e resistências identificadas, os resultados apontam para possibilidades de transformação, desde que haja um esforço institucional e coletivo para superar as barreiras existentes e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória. Assim, os objetivos foram alcançados, e o estudo contribui de maneira significativa para o debate e para a prática educacional no contexto do Ensino Superior.

Por meio da análise, ficaram muito evidente tanto os avanços quanto os desafios enfrentados por essa instituição em relação à temática em questão. A análise revelou que, embora a formação continuada seja considerada essencial para o desenvolvimento dos(as) docentes, há uma lacuna significativa na instituição, sem a centralização de recursos para esse fim.

A adoção de uma pesquisa qualitativa, etnográfica e com entrevista semiestruturada foi crucial para garantir uma compreensão profunda e contextualizada das práticas de formação continuada no *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA), especialmente no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. A abordagem qualitativa permitiu explorar as experiências e perspectivas dos(as) docentes de maneira mais rica, acessando os significados e as nuances de suas vivências cotidianas. A metodologia etnográfica, por sua vez, possibilitou uma imersão no contexto institucional, revelando as dinâmicas culturais e sociais que influenciam as práticas pedagógicas. Já a entrevista semiestruturada ofereceu

flexibilidade para capturar informações detalhadas e espontâneas, permitindo que os(as) participantes expressassem suas ideias de forma livre e reflexiva. Essa combinação metodológica foi essencial para trazer à tona as complexidades do tema e gerar dados significativos, que poderiam ser facilmente perdidos em uma abordagem quantitativa.

Durante a pesquisa, enfrentamos desafios significativos, especialmente devido à distância entre Juazeiro do Norte e Campos Sales (cerca de 140 km), o que exigiu um grande esforço logístico para a coleta de dados. Além disso, como as entrevistas precisavam ser feitas entre os intervalos das aulas, foi preciso adaptar meus horários e contar com o apoio dos(as) coordenadores(as) dos cursos para liberar os(as) docentes mais cedo.

Outro obstáculo foi a resistência cultural e institucional ao tema de gênero e sexualidade, o que demandou uma sensibilidade extra para engajar os(as) docentes. A irregularidade da formação continuada também dificultou a coleta de dados consistentes. Por fim, a análise dos dados, usando a AD, foi complexa, já que o tema envolvia questões sensíveis e ideológicas. Contudo, o apoio das pessoas envolvidas e o fato de estar em um ambiente que já conhecia tornaram esses desafios mais superáveis.

Depois de tudo isso, concluímos que a pesquisa foi um processo desafiador, mas extremamente enriquecedor. Apesar das dificuldades logísticas e das resistências culturais enfrentadas, conseguimos gerar dados significativos que revelam a importância da formação continuada e a necessidade de integrar as questões de gênero e sexualidade de forma mais estruturada no ensino superior. A experiência permitiu aprofundar nossa compreensão sobre as dinâmicas institucionais e culturais que moldam as práticas pedagógicas, além de fortalecer nosso compromisso com a transformação da educação. Este trabalho, embora tenha exigido sacrifícios, contribuiu de maneira importante para o debate sobre uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades.

Em suma, os resultados obtidos nesta pesquisa revelam um cenário complexo e multifacetado em relação à formação continuada dos(as) professores(as) do Campus Avançado de Campos Sales (URCA). Embora haja um reconhecimento geral da importância dessa formação para o desenvolvimento profissional e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, os dados evidenciam uma lacuna institucional significativa, que se manifesta tanto na irregularidade das ações formativas quanto na ausência de políticas claras e estruturadas voltadas para questões de gênero e sexualidade. Essa lacuna reflete não apenas um desafio organizacional, mas também uma resistência cultural que limita o avanço dessas temáticas no ambiente acadêmico.

A análise das falas dos(as) docentes mostrou que a iniciativa individual ainda é o principal motor para a busca por formação nessas áreas, o que, embora positivo, não substitui a necessidade de um suporte institucional robusto e sistemático. Além disso, a pouca presença de discussões formais sobre gênero e sexualidade indica um espaço ainda pouco explorado e legitimado, o que dificulta a transformação das práticas pedagógicas em direção a uma educação mais sensível, crítica e inclusiva. No entanto, este estudo também apontou para a existência de práticas emergentes de resistência e inovação pedagógica, que sinalizam possibilidades reais de mudança caso sejam criadas condições institucionais e políticas adequadas. O Caderno Pedagógico elaborado a partir dos resultados da pesquisa representa, portanto, uma contribuição concreta para subsidiar ações futuras e ampliar o diálogo sobre essas temáticas no contexto do ensino superior.

Dessa forma, o presente trabalho não apenas atendeu aos objetivos propostos, como também amplia o debate sobre a importância da formação continuada como ferramenta essencial para a promoção da equidade e da justiça social na educação. Para que essas transformações sejam efetivas, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior assumam um compromisso institucional de apoio, investimento e valorização da formação docente, especialmente no que tange às questões de gênero e sexualidade.

Por fim, espera-se que esta pesquisa inspire novas investigações e ações que possam contribuir para a superação das resistências identificadas, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e construindo ambientes acadêmicos mais democráticos, pluralistas e acolhedores para todas as diversidades.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- ARORA, S. *et al.* Partnering urban academic medical centers and rural primary care clinicians to provide complex chronic disease care. **Health Aff (Millwood)**, Arora S; Project ECHO, University of New Mexico School of Medicine, Albuquerque, Sanjeev Arora, USA, v. 30, n. 6, p. 1176-1184, 2011.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, J. A. C.; ROSSI, C. R. Políticas públicas de gênero e sexualidade na educação: breve análise sobre a “ideologia de gênero”. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 30, n. 63, p. 1-15, 2020.
- ANDRES, S. de S.; JAEGER, A. A.; GOELLNER, S. V. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFSM). **Journal of Physical Education**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 167-179, 2015.
- ARGENTI, P. C.; MILANI, D. R. da C. Sex education and teaching: the gender relations, diversity and school in sexuality. **Doxa**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 212-223, 2017.
- ÂNGELO, D. F. B. *et al.* Gênero e sexualidade em debate: uma análise a partir da experiência do pibid – interdisciplinar. **Prâksis**, [s. l.], v. 1, p. 39-54, 2021.
- ARAÚJO, D. B. de. Outras falas sobre gênero e sexualidade na escola. **Revista Periódicus**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 19-27, 2014.
- ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- AVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. de A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, [s. l.], v. 16, p. 289-298, 2011.
- BALTHAZAR, G. da S.; VIEIRA, D. L. S.; COLMAN, S. R. Experiência evangélica em discurso: uma análise da produção do gt 23-gênero, sexualidade e educação da associação nacional de pós- graduação e pesquisa em educação (ANPED). **Interfaces Científicas - Educação**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 143–163, 2022.
- BARBOSA, F. M. da S.; ARAÚJO, I. M. de. Corpo, Gênero e Educação: pistas para um debate. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s./l.], vol. 14, n. 11, p. 116-126, 2020.
- BAÉRE, F. de; ZANELLO, V. Suicídio e masculinidades: uma análise por

meio do gênero e das sexualidades. **Psicologia em Estudo**, [s. l.], v. 25, p. 44-147, 2020.

BARRETO, D. J.; PERES, W. S. Bastidores de uma pesquisa: a (in)visibilidade dos prazeres, das sexualidades e dos gêneros e a parresia na formação queerizada em psicologia. **ACENO - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 185-198, 2021.

BRANDÃO, E. R.; LOPES, R. F. F. “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BIAZUS, P. H. S.; BRANCHER, V. R. Docentes LGBT: o que têm evidenciado as pesquisas contemporâneas. **Diversidade e Educação**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 303-320, 2019.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 1979.

BOTTON, A.; STREY, M. N. Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.2, p.54-66, jan./jun. 2018. Disponível em:

https://pdfs.semanticscholar.org/6f04/f8e6ed91f39bc2247e08ff1d20613f1e0da8.pdf?_ga=2.200095341.29760825.1581531877-1727107193.1581531877. Acesso em: 02 ago. 2023.

BORGES, R. O.; BORGES, Z. N. Pânico Moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre as questões de sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo-SP, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kghf9JDty4pftJS4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BORGES, A. L. V. Relações de gênero e iniciação sexual de mulheres adolescentes. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo-SP, v. 41, n. 4, p. 597-604, 2007.

BOGOSSIAN, T. “Já pensou pedro com um cabelão de maria chiquinha! Não combina, né?!” Geografia e gênero na educação infantil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 0, n. 0, p. 169-186, 2014.

BORTOLETTO, M. L. **Formação continuada para docentes no ensino superior: análise de um programa**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em: Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica- PUC, Campinas-SP, 2009. Disponível em:

https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15372/cchsa_ppgedu_me_Marcia_LB.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 jan. 2024.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. de; SILVA, C. S. F. da. Educação sexual e universidade: compreensões de graduandos sobre sexualidade e gênero. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 25-42, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos da EPT**: formação inicial e continuada ou qualificação profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a homologação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui diretrizes nacionais para a educação infantil. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-233305276>. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL, A. P. **Gênero e sexualidade na escola**: da educação legal à educação real. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em: Educação e Ciências da Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências da Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/365/DISSERTA%c3%87%83O_G%c3%aanero_Sexualidade_Escola.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CABRAL, C. da S. Articulações entre contracepção, sexualidade e relações de gênero. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 26, p. 1093-1104, 2017.

CARDOSO, A. L. J.; NAGAI, N. P. Diversidade de gênero e a evasão universitária em cursos de graduação em administração, ciências contábeis, ciências econômicas e sistemas de informação da universidade federal de mato grosso (ufmt- *campus* Rondonópolis). **Revista de Estudos Sociais**, [s. l.], v. 20, n. 41, p. 61-86, 2018.

CANNONE, L. A. R. Os Estudos de Gênero na Graduação em Psicologia: uma análise em Salvador, Bahia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 39-57, 2018.

CARRARA, S.; FRANÇA, I. L.; SIMÕES, J. A. Conhecimento e práticas científicas na esfera pública: antropologia, gênero e sexualidade. **Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 61, n. 1, p. 71-82, 2018.

CAVALCANTE, L. V. da S. **Formação Continuada de professores no ensino superior privado**: tensionamento e possibilidades contemporâneas. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Univates, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/59b9e0e7-4eff-4c18-981f->

30681548e139/content. Acesso em: 21 abr. 2025.

CARVALHO, M. C.; SÍVORI, H. F. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 50, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200310&tlng=en. Acesso em: 27 dez. 2024.

CAVALHEIRO, A. S. Discutindo o gênero, sexualidade e as Diversidades na infância através do pnaic. **Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1376>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CIRQUEIRA, N. S.; SANTANA, J. V. J. de; PEREIRA, R. S. Formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 45, p. 258-276, 2021.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA/UNEB: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n. 30, jul-dez, p. 17-31, 2008. Disponível em: https://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

COUTO, M. T. *et al.* A (in)visibilidade gênero no currículo e na prática de duas especialidades médicas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022021000100224&tlng=pt. Acesso em: 27 dez. 2024.

COSTA, L. H. R.; COELHO, E. de A. C. Ideologias de gênero e sexualidade: a interface entre a educação familiar e a formação profissional de enfermeiras. **Texto & Contexto Enfermagem**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 485-492, 2013.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

CRUZ, É. da; DAL'IGNA, M. C. Pedagogia do afeto: articulações entre docência, gênero e sexualidade no cinema. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [s. l.], p. 95-116, 2022.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; CRUZ, É. da. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da anped. **Revista Inter-Ação**, [s. l.], v. 42, n. 3, p. 632-655, 2017.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DÁVILA, C. MADEIRA, A. V. (orgs.). **Ateliê didático: práticas e processos de criação no ensino das artes visuais**. Bahia: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29316/1/atelie-didatico-RI.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DEMO, P. **Formação Permanente de formadores: educar pela Pesquisa**. In : MENEZES, L C de. (org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas SP: Autores

Associados; NUPES, 1996, p. 159-161.

DIAS, A. M. I. Leitura e (Auto)formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, I. P. A. e VIANA, C. M. Q. Q. (orgs.). **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 221-235

DIAS, R. D.; DOMBKOWITSCH, L. A. Direito Humano à Educação: A Inclusão das Temáticas de Gênero e de Sexualidades nos Planos de Educação. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 294-311, 2015.

DIAS, A. F. Desenvolvimento, diversidade e desigualdade de gênero na pós-graduação em educação do norte e nordeste. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 41-64, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior: democracia e construção pública do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

DOMINGUES, I. **Universidade Pública e Inclusão Social**. Brasília: Autêntica, 2010.

DUARTE, G. de O. Homens que dançam: sexualidades e envelhecimento na cena e na docência contemporânea. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 106-126, 2019.

FARBER, S. G.; VERDINELLI, M. A.; RAMEZANALI, M. A universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a Percepção dos docentes de pós-graduação. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 116-140, 2012.

FELIPE, J. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [s. l.], v. 2, n. 3, 2006. Disponível em:
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rt/article/view/2490>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FERREIRA, L. S.; BORBA, J. da S. A transversalidade da diversidade de gênero e sexualidade na educação em saúde: relato sobre um projeto de extensão. **Revista de Educação Popular**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 325-342, 2021.

FERREIRA, G. G.; AGUINSKY, B. G. Movimentos sociais de sexualidade e gênero: análise do acesso às políticas públicas. **Revista Katálysis**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 223-232, 2013.

FERREIRA, M. O. V.; SANTOS, L. P. dos; GUGLIANO, A. A. Teses e dissertações sobre gênero e sindicalismo em educação (2012/2023). **Eccos – Revista Científica**, [s. l.], n. 70, p. 1-21, 2024.

FERREIRA, M. M. Relações de Classe e Gênero na Escola: revisitando conceitos de igualdade, desigualdade, diferença, classe e gênero. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 0, n. 0, p. 57-68, 2014.

FERRARI, A.; GOMES, C. I. de S.; BERTO, C. M. G. “Trabalho gênero e sexualidade quando o assunto chega nas minhas aulas”: a escola nas discussões de gênero e sexualidades a partir da demanda dos/as alunos/as. **Educação, Ciência e Cultura**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 19-

31, 2019.

FERREIRA, M. de F. de A.; OLIVEIRA, N. W. S.; SOUZA, T. L. dos S. Gênero e currículo: revendo concepções, saberes e práticas na escola. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 1-28, 2021

FERREIRA, M. O. V.; SANTOS, L. P. dos. Diversidade sexual e docência na produção do Grupo de Trabalho 23 da ANPEd (2004/2011). **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 195-204, 2015.

FIGUEIREDO, R. S.; SOUZA, M. L. de; BARBOSA, A. A. L. Gênero e sexualidade na escola: uma experiência com o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). **Revista da SBEnBIO**, [s. l.], p. 168-187, 2019.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

FURLAN, C. C.; MÜLLER, V. R. Gênero, sexualidade e docência: (re)pensando práticas. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 46, n. 32, p. 155-178, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5126>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FRANÇA, K. B. Corpo, gênero e sexualidade: discussões. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 186-190, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, J. B. CUNHA, M. I. da. Formação de professores e prática pedagógica no contexto da docência: desafios, reflexões e possibilidades. **Revista Didática Sistemática**, v. 22, n. 2, p. 169-177, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11806/8799>. Acesso em: 14 Jan. 2024.

GESSER, M. *et al.* Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 16, p. 229-236, 2012.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de Sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Roraima, v. 2, p. 1-20, 2021.

GRAUPE, M. E.; LOCKS, G. A.; PEREIRA, J. A. Políticas públicas de gênero em Santa Catarina: uma análise dos currículos de graduação e pós-graduação. **Revista Inter-Ação**, [s.l.], v. 43, n. 3, p. 725-738, 2018b.

GUIMARÃES, E. B. de M. *et al.* Projetos pedagógicos de curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-22, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/4MSKk9KvhFjccY4XxDPw6bK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2024.

GUIRADO, M. Poder e indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 65-86.

GUIZZO, B. S.; RIPOLL, D. Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. **Holos**, [s. l.], v. 6, n. 0, p. 472-483, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

IWAMOTO, T. C.; AMORIM, W. A.; SEABRA, A. L. dos S. Docência universitária e a formação de professores de Educação Física: a relação entre conteúdos, gênero e sexualidade. **Revista Periódicus**, [s. l.], v. 2, n. 14, p. 122-142, 2020.

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

JESUS, R. M. B. de. Implicações da ação docente sobre questões de sexualidade e gênero na escola. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, n. 11, p. 189-199, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2751>. Acesso em: 27 dez. 2024.

LAPOLLI, É. M; PARANHOS, W. R.; WILLERDING, I. A. V. **Diversidades**: o bê-á-bá para a compreensão das diferenças. Florianópolis: Pandion, 2022.

LEITINHO, M. C.; DIAS, A. M. L. Formação Pedagógica Institucionalizada para o docente na Educação Superior: Tempo de contradições. **Poiésis**, Tubarão. v. 9, p. 418-437, Jul/Dez, 2015. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/poieses/index>. Acesso em: 03 ago. 2023.

LIMA, G. B. de. **Catálogo de filmes LGBT para a formação e desenvolvimento de coleções**. Juazeiro do Norte: UFCA 2018. Disponível em: https://sites.ufca.edu.br/ppgb/wp-content/uploads/sites/20/2019/06/Produto_LIMA_Cat%C3%A1logo-de-filmes-LGBT_2018.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/001183634>. Acesso em: 19 abr. 2024.

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

LOURO, G.; LOPES, F. J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 19, p. 17-23, 2008.

LOURO, G. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, E. da S. Orientação Sexual no Ambiente Escolar. **Revista Insignare Scientia**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 109-116, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11189>. Acesso em: 27 dez. 2024.

LOPES, B. G.; MORESCO, M. C. Gênero e sexualidade no ambiente escolar: o papel docente e alguns apontamentos pedagógicos. **Dialogia**, [s. l.], n. 41, p. 1-17, 2022.

LOPES, L. P. da M. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010.

LUCCA, P. R.; PASSAMANI, G. R. O binarismo à deriva: as sexualidades performáticas de “Gêneros incríveis”. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 1-6, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/53658>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, Â. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

MACHADO, I. V.; BARRETO, L. C.; GROSSI, M. P. Processos de ensino e aprendizado de gênero e sexualidades em contextos interdisciplinares. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 67-80, 2014.

MANICA, D. T.; RAMIREZ-GÁLVEZ, M. Technoscience, *corpus*, gender and sexuality. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 11-47, 2015.

MARIANO, A. S.; FERREIRA, L. B. Relações de gênero e sexualidade em livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola de Ilícinea-MG. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 26, p. 1-21, 2023.

MARTINS, A. M. **A Formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3485>. Acesso em: 27. ago. 2023.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MENDES, R. S. Profissão Professor: docência, formação, saberes e práticas pedagógicas. **Anais...** do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020.. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1683>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MEZA, E. R.; ROSA, M. V. da. Intergeracionalidade, Gênero e Sexualidade: (re)existências no ensino superior. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 32, n. 72, p. 281-300, 2023.

MEZZARROBA, C.; SILVA, B. B. e. Precisamos falar sobre gênero e sexualidade: um estudo de caso sobre o papel da educação física Escolar nesse debate. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 28 p. 2-24, 2024.

MIGANI, E. J. As dificuldades para a qualificação do docente no ensino superior privado e a fragilidade da legislação na sua tutela. **Vertentes do direito**, Tocantins, v. 2, n. 1, p. 63-81. 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/direito/article/view/1276>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MIOTO, R. C. T.; LIMA, C. S. de. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MONDRAGON, N. I. *et al.* Active Methodologies in Higher Education: Reasons to Use Them (or Not) from the Voices of Faculty Teaching Staff. **Higher Education: The International Journal of Higher Education Research**, [s. l.], v. 88, n. 3, p. 919-937, 2024.

MOURA, J. F. de. Pesquisas com narrativas sobre trajetórias transgressoras e as discussões de gêneros e sexualidades. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [s. l.], v. 16, n. 8, p. 01-21, 2024.

MORAIS, J. de F. dos S.; BAIÃO, J. C.; FREITAS, C. J. de. Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 32, p. 1-15, 2020.

MUTTI, R.; CAREGNATO, R. C. A. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out/dez, 2006.

NEVES, M. D.; PROENÇA, A. O.; FONTANA, M. Formação de professores, Saberes Docentes e questões de Gênero. **Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, [s. l.], v. 6, p. 217-233, 2020.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. do S. C. **Os sentidos da Formação Contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589471>. Acesso em: 02 maio. de 2024.

ODARA, T. **Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a educação**. Salvador-BA: Coleção Saberes Trans. Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, R. P. de M. **A formação continuada como mediação para a práxis docente: capacitação, esclarecimento e emancipação**. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57993>. Acesso em: 14 abr. 2024.

OLIVEIRA, D. A. D.; FERRARI, A. Interseccionalidade, gênero, sexualidade e raça: os desafios e as potencialidades na invenção de outros currículos. **Diversidade e Educação**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 21-29, 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 5. ed. São Paulo: Pontes 2005.

ONU MULHERES. **Trajetórias e formação de Rodolfo Teófilo**. 2017. Disponível em: https://movimentomulher360.com.br/wpcontent/uploads/2018/02/cartilha_ONU_Mulheres_Nov2017_digital.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024

PAVAN, R. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos- Eletrônica**, [s.l.], v. 13, n. 2, p.102-111, maio-agos., 2013.

PAULA, G. N. de; MIRANDA, M. A. G. de C. A abordagem de sexualidade e gênero na disciplina de ciências no currículo de São Paulo: análise dos cadernos do professor e aluno. **ACTIO: Docência em Ciências**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 1-22, 2020.

PAMPLONA, R. S.; DINIS, N. F. A transexualidade em questão: problematizações nos contextos educacionais. **Itinerarius Reflectionis**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 01-24, 2017.

PAULA, F. N. de; CAVALCANTI, E. T.; MANSUR, J. N. de P. Sexualidade, Identidade De Gênero E Direitos Humanos: Diálogos Com Docentes De Uma Escola Pública. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [s. l.], v. 2, p. 713-716, 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/180>. Acesso em: 27 dez. 2024.

PARANHOS, W. R.; WILLERDING, I. A. V.; LAPOLLI, É. M. Formação dos profissionais de saúde para o atendimento de LGBTQI+. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu ,v. 25, p. 1-14, 2021.

PAIXÃO, M. E. Educação e gênero: uma disciplina complementar de graduação.

Diversidade e Educação, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 277-284, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **As dez competências para ensinar**. Tradução de João da Silva. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

PETRENAS, R. de C. A Revista Nova Escola enquanto artefato cultural: possibilidades para abordagens da sexualidade e gênero. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

PEREIRA, T. T.; SIERRA, J. C. Uma ficção biológico-conservadora: discursos de ódio contra as dissidências sexuais e de gênero e seus impactos na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 39-56, 2020.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Tradução de Iracy Maria de Souza e José Horta Nunes. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G, C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. **Investigar a nossa própria prática**: reflectir e investigar sobre a prática profissional, Lisboa: APM. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Investigar_a_pr%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

POCAHY, F. A.; DORNELLES, P. G. Problematizando gênero e sexualidade em interlocução com educadoras/res de uma escola Confessional-filantrópica. **Revista Docência e Cibercultura**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 127-150, 2019.

RAIMONDI, G. A.; MOREIRA, C.; BARROS, N. F. de. Gêneros e sexualidades na educação médica: entre o currículo oculto e a integralidade do cuidado. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 28, p. 198-209, 2019.

RAMIREZ, V. L. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior**. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3697#preview-link0>. Acesso em: 22 abr. 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, M. B.; FRANÇA, G. A. Gênero e sexualidade: como os licenciandos em ciências biológicas concebem esses temas? **Ensino, Saúde e Ambiente**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21003>. Acesso em: 27 dez. 2024.

RIBEIRO, G. A. M; THIENGO, E. R. **Discutindo gênero e sexualidade na escola**: um guia didático-pedagógico para professores. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S. de; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 109-129, 2004.

RIBEIRO, P. R.; OLIVEIRA, N.; BARROS, S. da C. de. Articulando as questões de gêneros e sexualidades vivenciadas numa sala de aula de ciências com conceito de educação menor. **Educação, Ciência e Cultura**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 91-107, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pólen, 2017.

RICH, A. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 5, n. 4, p. 631-660, 1980.

RIOS, P. P. S. *et al.* Docência, gênero, sexualidade e diversidade: processos formativos autobiográficos. **Caderno Pedagógico**, [s. l.], v. 21, n. 9, p. 01-23, 2024.

ROCHA, M. B.; THOMAZ, C. M.; MATTOS, M. N. Gênero e sexualidade na sala de aula: o uso do cinema como recurso pedagógico. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 6, n. 17, p. 219-246, 2015.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor Gender, sexuality and race/ethnicity: transversal challenges to teacher. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 136, p. 157-174, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

ROSSI, J. P. G.; PÁTARO, R. F. Educação e Democracia: Gênero e Sexualidade em tempos de “Escola sem Partido” Entrevista com Fernando Seffner. **Revista Educação e Linguagens**, [s. l.], v. 8, n. 14, p. 7-23, 2019.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Editora Porto, 1993.

SANTOS, H. B. dos; TRAJANO, A. C. L.; COSTA, A. B. Pesquisa-intervenção para equidade de gênero no eixo saúde-educação. **PSI UNISC**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 59-79, 2024.

SANTOS, L. B. A.; GUARANY, A. L. A.; CARDOSO, L. de R. Gênero, sexualidade e currículo: mapeamento das pesquisas acadêmicas no Norte e Nordeste brasileiros. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 422-446, 2020.

SANTANA, A. M. de. Gênero, sexualidade e educação: perspectivas em debate. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 0, n. 0, p. 151-168, 2014.

SANTOS, É. S.; LAGE, A. C. Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica: Um olhar sobre o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede de ensino de Pernambuco. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 10, n. 22, p. 69-82, 2017.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 9, p. 04-21, 2001.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira, Limites e Perspectivas. **Revista de Educação Puc**, Campinas, n. 24, p. 07-16, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e Sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/21488>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SIMÕES, J. A.; FRANÇA, I. L.; MACEDO, M. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo.. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 35, p. 37-78, 2010.

SILVA, I. M. M.; LAPINSKI, T. F.. Universidade: espaço para (re)pensar concepções de gênero, masculinidade e suas implicações na formação de pedagogos. **Revista Diversidade e Educação**, v. 7, n. 1, p. 18-26, Jan/Jul., 2019.

SILVA, E. P. de Q.; SANTOS, S. P. Práticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do gpecs: problematizando corpos, gêneros, Sexualidades e educação escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 4, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/34555>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SILVA, R. M.; VASCONCELOS, T. da R.; PINHEIRO, A. S. Sexualidade e Gênero: possibilidades para pensar a prática de professores homens na educação infantil. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, [s. l.], n. 1, p. 109-120, 2022.

SILVA, A. R. P. da; NEVES, A. L. M. das; MASCARENHAS, S. A. do N. Relações de gênero e diversidade sexual na escola: a docência na minimização de preconceitos em tempos de “ideologia de gênero”. **Educação, Ciência e Cultura**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 33-48, 2019.

SILVA, B. O. da; RIBEIRO, P. R. C. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 19, p. 521-533, 2011.

SILVA, A. L. G. da; SILVA, F. M. da; LEITE, D. S. Profissão docente em contexto de diversidade: cartografias das pesquisas em gênero e Sexualidade na bahia. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 43-55, 2019. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/37>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SILVA, F. O. da; RIOS, J. A. V. P.; NUÑEZ, J. M. L. Diversidade na formação inicial de professores: experiências do cotidiano escolar no Pibid. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 3-22, 2018.

SIQUEIRA, V. H. F. de *et al.* Construções identitárias de estudantes de farmácia no trote universitário: questões de gênero e sexualidade. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 145-159,

2012.

SOUZA, T. C. de.; BELIZÁRIO, V. A. FERREIRA, H. M. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 5, n. 2, p. 31-48, jul./dez., 2021.

SOUZA, V. P. de; BLEICHER, T.; DINIZ, B. de C. Saúde mental e vivências fora dos binarismos de gênero entre jovens estudantes de Graduação. **Diversidade e Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 296-321, 2024.

SOARES, Z. P. MONTEIRO, S S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWHfWsfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2024.

SOUZA, I. L.; RIBEIRO, V. M. Docentes da educação básica e as suas percepções sobre gênero. **Revista @mbienteeducação**, [s. l.], p. 01-24, 2022.

SOUZA, L. M. de; NETO, A. A. de L. FAZENDO GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008-2019). **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], p. 235-250, 2019.

SOUZA, L. P. de. Educação, gênero e raça: Mapeando algumas desigualdades. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 0, n. 0, p. 113-124, 2014.

SOUZA JUNIOR, P. R. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2018. Disponível em: Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327269414_A_QUESTAO_DE_GENERO_SEXUALIDADE_E_ORIENTACAO_SEXUAL_NA_ATUAL_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_BNCC_E_O_MOVIMENTO_LGBTTQIS. Acesso em: 4 ago. 2024.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In. HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 313-342.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Marcos Villalba. São Paulo: Editora Rocco, 1995.

TORRES, C. M. G. **O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA: constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987 – 2017)**. 2017. 352 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28500/1/2017_tese_cmgtorres.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

URCA. Universidade Regional do Cariri. **Histórico**, 2023. Disponível em:

<http://www.urca.br/portal2/historico/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

URCA. Universidade Regional do Cariri. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Campus Avançado de Campos Sales**. URCA, 2023

VENCEL, M. S. Z.; PETRENAS, R. de C. Sexualidade e gênero nos cursos de formação docente: utilizando a oficina enquanto recurso Didático. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 291-304, 2017.

VEIGA, I. P. A; D`ÁVILA, C. M. (orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VICENTE, A. L. C. Ideologia de gênero versus educação para a diversidade: embates entre o conservadorismo e a resistência da População lgbtpqia+. **Diversidade e Educação**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 364-389, 2020.

VISGUEIRA, F. L. L. *et al.* Análise do conhecimento de estudantes de medicina acerca da identidade de gênero. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 45, n. 4, p. 1-32, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022021000400202&tlng=pt. Acesso em: 27 dez. 2024.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade e colonialidade do poder: Um olhar a partir da diferença colonial*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Direitos humanos, educação e interculturalidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 25-49.

WENNING, G. G. Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música: um estudo com professores/as de música da educação básica. **Revista da abem**, [s. l.], v. 28, p. 211-229, 2020. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/899>. Acesso em: 26 abr. 2025.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-
PARTICIPANTE



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
CAMPUS AVANÇADO DE CAMPOS SALES



Eu, Elisângela Lucas Teixeira, RG: 95029058640 e CPF: 743.884.103-06, Diretora do *Campus* de Campos Sales/URCA, declaro ter lido o projeto intitulado: **Formação Continuada de Professores do Ensino Superior e as questões de gênero e sexualidade** de responsabilidade da pesquisadora Rita Celiane Alves Feitosa, 056.245.373-36 e que uma vez apresentado a esta instituição o parecer de aprovação do CEP do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, autorizaremos a realização deste projeto nesta Universidade Regional do Cariri (URCA_, *CAMPUS AVANÇADO DE CAMPOS SALES*, sob o CNPJ Nº 06.740.864/0001-26, tendo em vista conhecer e fazer cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a (Resolução CNS 466/12 ou Resolução CNS 510/16) .

Declaramos ainda que esta instituição está ciente de suas co- responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Campos Sales – CE, 08 de Março de 2024.

Prof^a. Elisângela Lucas Teixeira
Direção do *Campus* Avançado de Campos Sales
Portaria Nº. 252/2023 – GR

APÊNCIDE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr.(a).

Rita Celiane Alves Feitosa, 056.245.373-36 e Centro Universitário Dr. Leão Sampaio-Unileão está realizando a pesquisa intitulada **Formação continuada de professores do ensino superior** que tem como objetivos Analisar a formação continuada dos professores do Ensino Superior do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) em relação as questões de gênero e sexualidade e suas implicações para a prática educativa. Para isso, está desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: a) Pedido de autorização por via documental ao *Campus* Avançado de Campos Sales, através do Termo de Anuência (apêndice I); b) contactar professores através de aplicativo de mensagem WhatsApp ou e-mail, apresentando a pesquisa e seus objetivos, os riscos e benefícios envolvidos, seguido de termo de consentimento livre e esclarecido e o pós esclarecido (apêndice II); c) como instrumento de coleta de dados, utilizar-se-a entrevista semiestruturada que será aplicado mediante agendamento com o (a) docente, podendo acontecer de forma presencial ou remota. Por essa razão, o (a) convidamos a participar da pesquisa.

É ciente de que o estudo proporciona riscos de constrangimento durante a entrevista. Para minimizá-los, interromper a pesquisa com este participante. Caso haja necessidade, o participante também poderá ser encaminhado aos serviços de psicologia aplicada (SPA) do centro universitário. Outro risco é o corpo docente participante não contribuir por motivo de medo ou de sofrer represália. Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto, ou seja, detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu, Rita Celiane Alves Feitosa serei a responsável pelo encaminhamento ao serviços de psicologia aplicada (SPA) do centro universitário Unileão.

Toda informação que o(a) Sr.(a) nos fornecer será utilizada somente para esta pesquisa. As **(RESPOSTAS, DADOS PESSOAIS, ETC.)** serão confidenciais e seu nome não aparecerá em **(QUESTIONÁRIOS, FITAS GRAVADAS, FICHAS DE AVALIAÇÃO, ETC.)**, inclusive quando os resultados forem apresentados. A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado **(ENTREVISTA, AVALIAÇÕES, ETC.)**. Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da

pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar **(Rita Celiane Alves Feitosa (88) 9 9486-1761, nos horários diurno: segundas à sextas-feiras.**

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em (CEP) do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, fica localizado na Av. Maria Leticia Leite Pereira s/n, Lagoa Seca - Cidade Universitária, Juazeiro do Norte - CE, 63040-405. Caso esteja de acordo em participar da pesquisa, deve preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que se segue, recebendo uma cópia do mesmo. O Comitê de Ética e Pesquisa

Local e data

Assinatura da Pesquisador



APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

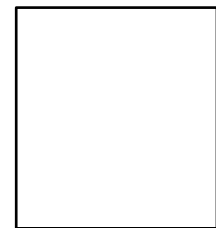
Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, portador (a) do Cadastro de Pessoa Física (CPF) número _____, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores.

Ciente dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente da pesquisa: **Formação continuada de professores do ensino superior e as questões de gênero e sexualidade**, assinando o presente documento em duas vias de igual teor e valor.



_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou Representante legal



Impressão dactiloscópica

Assinatura da Pesquisadora



APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu _____, portador(a) da Carteira de Identidade n° _____ e do CPF n° _____, residente à Rua _____, bairro _____, na cidade de _____, autorizo o uso de minha imagem e voz, no trabalho sobre **Formação continuada de professores do ensino superior e as questões de gênero e sexualidade**, produzido pela aluna do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde, sob orientação do Prof. Dr. Cícero Magérbio Gomes Torres. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz acima mencionadas em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Juazeiro do Norte, ____ de _____ de
_____.

Cedente

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Dados sociodemográficos:
 - (a) Idade:
 - (b) gênero:
 - (c) raça:
 - (d) orientação sexual
2. Qual a sua formação de nível superior?
3. Há quanto tempo está trabalhando no *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA)?
4. O que você entende sobre formação continuada?
5. Como tem ocorrido (qual a regularidade) a formação continuada dos (as) professores (as) do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA)?
6. A formação continuada do (a) docente, vinculado ao *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) tem envolvido as questões de gênero e sexualidade?
7. Para você, o que é gênero? E sexualidade?
8. A formação continuada docente do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) decorre de financiamento próprio ou iniciativa institucional?
9. No seu ponto de vista, qual a relevância da oferta de formação continuada envolvendo as questões de gênero e sexualidade?
10. A disciplina que você tem ministrado, tem algum espaço ou tópico para discutir sobre gênero e sexualidade?
11. Como a instituição lida com esses temas?
12. A formação continuada do docente do *Campus* Avançado de Campos Sales (URCA) tem resultado no desenvolvimento de práticas educativas sensíveis e inclusiva no âmbito das questões de gênero e sexualidade? Caso tenha ocorrido, tem como nos apresentar/relatar sobre essas práticas?
13. Em sua formação inicial (graduação), contou com discussões sobre gênero e sexualidade?