



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE – NFD
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RUBEM VIANA DE CARVALHO

ENTRE OS SENTIDOS DO DITO, DO VIVIDO E DO SILENCIADO: As percepções/ações dos/as estudantes em exercício docente do curso de pedagogia da UFPE/CAA sobre LGBTIfobia na escola

Caruaru

2020

RUBEM VIANA DE CARVALHO

ENTRE OS SENTIDOS DO DITO, DO VIVIDO E DO SILENCIADO: As percepções/ações dos/as estudantes em exercício docente do curso de pedagogia da UFPE/CAA sobre LGBTifobia na escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof^a. Dra. Allene Carvalho Lage

Caruaru

2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

C331e Carvalho, Rubem Viana de.
Entre os sentidos do dito, do vivido e do silenciado: as percepções/ações dos/as
estudantes em exercício docente do curso de pedagogia da UFPE/CAA sobre Igbtifobias
na escola. / Rubem Viana de Carvalho. – 2020.
115 f. ; il. : 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2020.
Inclui Referências.

1. Currículo. 2. Professores - Formação. 3. Gênero e sexualidade. 4. Homofobia.
I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-132)

ENTRE OS SENTIDOS DO DITO, DO VIVIDO E DO SILENCIADO: As percepções/ações dos/as estudantes em exercício docente do curso de pedagogia da UFPE/CAA sobre LGBTIfobia na escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 09 / 12 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Allene Carvalho Lage (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Me. Filipe Antônio Ferreira da Silva (Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Me. Marciano Antônio da Silva (Examinadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a todos, todas e todes os/as estudantes que assim como eu sofreram e ou ainda sofrem violência LGBTIfóbicas na escola.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho encerra uma jornada formativa de cinco anos no curso de pedagogia da UFPE/CAA, jornada essa permeada por muito trabalho e dedicação, por muitos momentos difíceis, mas também por muitos momentos prazerosos e felizes. Tendo em vista que esse processo não se faz sozinho e solitário, este espaço é reservado aos sujeitos e instituições que ajudaram-me a construir essa trajetória.

Desta forma, gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter me sustentado nessa trajetória e em segundo lugar a minha mãe que sempre acreditou no poder transformador da educação incentivando-me a colocar os estudos sempre em prioridade na minha vida.

Agradeço a Universidade Federal de Pernambuco e em especial ao Centro Acadêmico do Agreste, lugar que posso chamar de casa e que contribuiu indescritivelmente com minha formação não só acadêmica, como também política.

Agradeço à minha orientadora Allene Lage que contribuiu ricamente para a elaboração desta pesquisa, estando sempre disponível a partilhar saberes e a ouvir minhas dúvidas e questionamentos, contribuindo também epistemologicamente com a elaboração desse trabalho e com minha formação. Além disso, agradeço ao grupo de estudos e extensão: Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, grupo que faço parte.

Agradeço aos professores e professoras do Núcleo de Formação Docente da UFPE/CAA, pelos momentos compartilhados de conhecimento e aprendizagem, agradeço em especial a professora Orquídea Guimarães, ao professor Janssen Felipe e a professora Joselma Franco. Sou grato também as participantes dessa pesquisa que são alunas do curso de pedagogia pela disponibilidade em participar da pesquisa e acolhida.

Agradeço também ao meu namorado Ozires Ataíde por contribuir direta e indiretamente com essa pesquisa, dialogando sobre a construção dessa, além da rica contribuição com as correções ortográficas do texto, muito obrigado por tudo.

Por fim, agradeço aos/as minhas/meus colegas de turma que sem eles/as eu não estaria chegando ao fim desse processo, visto que entendo que a formação se dá em diálogo. Agradeço em especial a Ana Rinêuda, Jussara Mayara, Risocleide Silva, Adrão Silva, e a Raquel Freitas. Muito obrigado por todos os momentos de descontração e aprendizagem compartilhados juntos.

*Soy lo que sostiene mi bandera
La espina dorsal del planeta, es mi cordillera
Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria, no quiere a su madre
Soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina
¡Oye*

Latinoamérica - Calle 13

RESUMO

A presente pesquisa visa compreender as reflexões e ações sobre LGBTIfobias na escola a partir dos/as estudantes de pedagogia da UFPE/CAA que já atuam enquanto docentes, seja em estágios não obrigatórios ou enquanto professores/as titulares. Desta forma, esse trabalho articula as categorias de formação docente e currículo, as discussões de gênero e sexualidades, entendendo esses espaços da educação enquanto espaços políticos importantes que historicamente estiveram à disposição do saber hegemônico, mais que hoje, têm sido questionados pelos saberes Outros, como os dos sujeitos LGBTI+ que historicamente estiveram excluídos ou silenciados nesses espaços. Assim, temos como objetivo geral: Analisar como os/as estudantes de pedagogia da UFPE/CAA que estão exercendo a docência, percebem e tratam pedagogicamente as situações de LGBTIfobia em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa reflete sobre a importância de um currículo e de uma formação docente em pedagogia que tenha a força política e educativa crítica de enfrentar as LGBTIfobias existentes na escola, dentro das possibilidades que cabem aos/as professores/as. Enquanto metodologia, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. A pesquisa, segundo os objetivos, é do tipo exploratória e explicativa e, enquanto método, utilizamos o Método do Caso Alargado de Boaventura de Sousa Santos (1983). Para a análise dos dados, dispomos da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Os resultados apontam que a formação docente e o currículo do curso de pedagogia da UFPE/CAA, mesmo com alguns limites, têm contribuído significativamente para a formação docente de profissionais que têm o conhecimento crítico de abordar as discussões de gênero e sexualidades na escola e enfrentar também as LGBTIfobias que diariamente assolam estudantes LGBTI+.

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Gênero e sexualidades. LGBTIfobias.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender las reflexiones y acciones de los estudiantes de pedagogía de la UFPE/CAA, que ya se desempeñan como docentes, ya sea en prácticas no obligatorias o como docentes a tiempo completo, sobre las LGBTIfobias en la escuela. De esta manera, este trabajo articula las categorías de formación docente y curricular, a las discusiones de género y sexualidades, entendiendo estos espacios de educación como importantes espacios políticos que históricamente estuvieron a disposición del saber hegemónico, más que hoy, han sido cuestionados por los saberes Otros, como los de sujetos LGBTI+ que históricamente fueron excluidos y silenciados en estos espacios. Así, tenemos como objetivo general: Analizar cómo los estudiantes de pedagogía de la UFPE /CAA que están enseñando, perciben y manejan pedagógicamente situaciones de LGBTIfobias en el aula. En este sentido, la investigación reflexiona sobre la importancia de un currículo y formación docente en pedagogía que tenga la fuerza política y educativa crítica para enfrentar las LGBTIfobias que existen en la escuela, dentro de las posibilidades que encajan los docentes. Como metodología se utilizó el enfoque de investigación cualitativa, los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas. La investigación, según los objetivos, es exploratoria y explicativa, y como método, utilizamos el Método de Caso Extendido de Boaventura de Sousa Santos (1983). Para el análisis de datos, tenemos el Análisis de contenido desde la perspectiva de Bardin (2016). Los resultados muestran que la formación docente y el currículo del curso de pedagogía UFPE/CAA, incluso con algunos límites, han contribuido significativamente a la formación docente de profesionales que tienen el conocimiento crítico para abordar discusiones de género y sexualidad en la escuela y enfrentar también las LGBTIfobias que plagan diariamente a los estudiantes LGBTI+.

Resumen: Currículum. Formación docente. Género y sexualidades. LGBTIfobias.

SUMÁRIO

1	SITUANDO A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	11
2	SITUANDO GÊNERO, SEXUALIDADES E LGBTIFOBIAS NA ESCOLA.....	20
2.1	GÊNERO, SEXUALIDADE E O MOVIMENTO LGBTI+ NO BRASIL, CATEGORIAS INTRODUTÓRIAS PARA UMA COMPREENSÃO SOBRE LGBTIFOBIAS	20
2.2	DEFININDO LGBTIFOBIAS: ENTRE O DITO, E O SILENCIADO.....	22
2.3	LGBTIFOBIAS E OS SENTIDOS QUE GANHAM NA ESCOLA.....	26
3	OS SENTIDOS DO CURRÍCULO ENQUANTO LÓCUS DAS QUESTÕES DAS DIFERENÇAS E ONDE SE INSCREVE AS QUESTÕES LGBTI+?.....	30
3.1	A CRÍTICA DA PEDAGOGIA FEMINISTA E A INSERÇÃO DO OUTRO ESTRANHO AO CURRÍCULO A TEORIA <i>QUEER</i>	34
4	OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO/A PROFESSOR/A COMPROMETIDO/A COM A COEDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADES.....	40
4.1	A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA FEMINISTA E DA COEDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE QUE POSSIBILITE A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES E PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AS LGBTIFOBIAS.....	44
5	PERCURSO METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO.....	47
5.1	TIPO DE ESTUDO SEGUNDO OS OBJETIVOS	47
5.2	MÉTODO DA PESQUISA	48
5.3	DELIMITAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA.....	49
5.4	FONTES DE INFORMAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
5.5	TÉCNICAS DE COLETA.....	52
5.6	ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS.....	53

6	AS CONTRIBUIÇÕES E SILENCIAMENTOS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE/CAA PARA A FORMAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADES E ENFRENTAMENTO ÀS LGBTIFOBIAS.....	57
6.1	A DISCUSSÃO DE GÊNERO, SEXUALIDADES E VIVÊNCIAS LGBTI+ NAS BIBLIOGRAFIAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE/CAA.....	70
7	OS SENTIDOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADES E VIVÊNCIAS LGBTI+ PARA AS ESTUDANTES EM EXERCÍCIO DOCENTE E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE.....	77
8	OS SENTIDOS SOBRE LGBTIFOBIAS, AS PRÁTICAS DE SILENCIAMENTO E ENFRENTAMENTO E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA COM O CURRÍCULO DA ESCOLA.....	90
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	113

1 SITUANDO A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Esta pesquisa insere-se no campo das discussões sobre LGBTIfobias no âmbito educacional. Minha inserção nesse campo de discussões deveu-se principalmente por dois motivos, o primeiro se refere a minha existência ser marcada pela diferença enquanto sujeito Gay, deste modo, aproximar-me da comunidade e da luta política pelos direitos LGBTI+¹, sempre foi a possibilidade de reconhecer-me enquanto sujeito no mundo, que é marcadamente e compulsoriamente heteronormativo, sexista, branco, LGBTIfóbico² e colonial; o segundo, diz respeito a minha entrada na Universidade, que a partir da possibilidade de dialogar com os conceitos e as teorias críticas, pós-críticas, multiculturais e dos estudos das epistemologias do Sul, pude reconhecer-me enquanto sujeito político e epistêmico.

Ao entrar na universidade pude ampliar meu horizonte sobre as teorias das diferenças e sobre os Movimentos sociais, aproximando-me de diversos outros sujeitos que socialmente têm sua trajetória de vida marcada pela diferença como o/a negro/a, a mulher, os/as Sem Terras e os/as LGBTI+. Desta forma, é então, a partir dessa vinculação de minha trajetória pessoal, enquanto sujeito gay, com a universidade, que discute epistemologias outras, que vejo a possibilidade de ser ouvido e entendido enquanto sujeito histórico produtor de conhecimento.

Sempre tive o desejo de poder mudar a realidade de LGBTIfobia a qual passei sendo um sujeito LGBTI+ nos anos em que estive na escola. Essa situação a qual vivi trouxe diversas marcas na forma como eu lido com o mundo. Deste modo, diariamente busco fazer algo para reparar minha vivência pessoal pensando possibilidades para que outros sujeitos não precisem mais passar pela mesma experiência. Muitas vezes penso que tenho feito pouco, por isso, a possibilidade do aprofundamento teórico é, para mim, a via possível de construir degraus de mudança, que talvez não possamos ver agora, mas que lá na frente aparecerão.

1 Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e Intersexuais. Há dissensos a respeito da sigla atualmente adotada pelo Movimento LGBTI+. Em algumas literaturas, encontramos variadas formas de combinação das letras como: LGBT, LGBTQ ou LGBTIQ+ entre outras. Compreendemos essa variedade de se autodenominar como os movimentos discursivos que envolvem tensão e disputas identitárias e políticas presentes dentro de qualquer organização ou grupo social. Neste trabalho adotaremos a sigla LGBTI+ assim como está indicado no "Manual de Comunicação LGBTI+" instrumento criado para comunicação e informação de como reportar-se a comunidade, esse traz as terminologias mais recentes discutidas pelos movimentos nacionais como: Aliança Nacional LGBTI, ABGLT, o Grupo Dignidade e internacionais como: Rede GayLatino, SOMOSGAY (Paraguai), a Colômbia Diversa, e a GLAAD (Estados Unidos).

2 Como utilizaremos a sigla LGBTI+ para nos referiremos às identidades de gênero e orientações sexuais diversas, para designar a violência medo aversão a essa população utilizaremos a sigla LGBTI com o sufixo fobia, ou seja, LGBTIFOBIA, conceito que será melhor discutido adiante.

A escola é historicamente marcada pelas desigualdades de gênero, e essas desigualdades ainda estão presentes em muitas práticas pedagógicas desta na contemporaneidade. Desigualdades essas que ainda segregam e excluem sujeitos que são considerados diferentes ou desviantes da norma padrão. No entanto, alguns esforços têm sido tomados para diminuir as desigualdades sexuais e de gênero na escola a partir de olhares e discursos que vêm problematizando as práticas pedagógicas, os currículos e os sentidos do ensino e da aprendizagem.

Esses novos olhares para as políticas escolares, para os currículos e para as práticas pedagógicas voltados para as relações de sexo e gênero surgem com os Movimentos sociais no século XIX, entre eles o Movimento feminista, através da reivindicação das mulheres ao sufrágio, assim como também, por igualdade educacional para meninos e meninas por meio da coeducação, uma educação indiferenciada para homens e mulheres.

Nesse percurso histórico da discussão de gênero e sexualidade, desde os anos de 1960, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays, lésbicas e bissexuais e mais recentemente pelos movimentos de transexuais e travestis. Cada vez mais novas identidades sociais tornam-se visíveis, trazendo, em seu processo de afirmação, as diferenças e com elas novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como "política de identidades" (LOURO 2001).

No entanto, mesmo com a visibilidade dos últimos anos, as orientações sexuais e as identidades de gênero ainda são evocadas como impedimento legítimo a direitos, como o direito pleno ao casamento homoafetivo, por exemplo, que no Brasil foi concedido em 2013, a partir da Resolução n. 175³ do STF, no entanto, ainda não é lei de fato, como o casamento heterossexual, e por isso, pode ser revogada a depender dos interesses do Congresso Nacional em exercício. Em outras palavras, a homossexualidade e as identidades de gênero ainda são as únicas discriminações inscritas formalmente na ordem jurídica de muitos países, inclusive sob pena de morte.

3 Resolução sobre casamento civil entre pessoas do mesmo sexo é aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça Disponível em: <https://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesNewsletter.php?sigla=newsletterPortalInternacionalDestaques&idConteudo=238515>. Acesso em 02 nov. 2019.

Neste sentido, uma das piores constatações acerca da discriminação de gênero e sexual é que ela está em todos os âmbitos da sociedade, acontece nas empresas, nas repartições públicas, nas igrejas, nas ruas e infelizmente, ainda acontece nas escolas e universidades, instituições que deveriam primar pela valorização da pessoa humana, pelo respeito ao próximo e possibilitar o pensamento crítico dos sujeitos acerca das desigualdades. Ao contrário disso, ainda semeiam discriminação e LGBTIfobias na nossa sociedade, muitas vezes de forma institucionalizada a partir de seus discursos, currículos e práticas desumanizadoras.

Nesta direção, entende-se que, a escola historicamente teve dificuldades em lidar com a diversidade e as diferenças culturais, tendo em vista que os imperativos historicamente colocados a esta instituição social pelo patriarcalismo, e pelo capitalismo, influenciaram, e ainda influenciam, a escola a se comprometer com a padronização e naturalização das diferenças, ou seja, com a desumanização, mesmo que isso venha paulatinamente mudando nos últimos anos. De acordo com Junqueira (2009), a escola pode ser:

Um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p.15).

Para exemplificar o que foi dito, trazemos dados de algumas pesquisas sobre discriminação LGBTIfóbicas no Brasil e na escola brasileira. Em 2002 a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) realizou a pesquisa “Perfil dos Professores Brasileiros” em todos os estados da federação brasileira, na qual foram entrevistados 5 mil professores/as da rede pública e privada, a pesquisa revelou que para 59,7% deles é inaceitável que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles não gostariam de ter nem mesmo vizinhos homossexuais (ANDRADE, 2004).

Ainda segundo a mesma pesquisa, no que se refere à compreensão do alcance das LGBTIfobias no espaço escolar (nos níveis fundamental e médio) apresentou que o percentual de professores/as que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula é de 30,5% em Belém e 47,9% em Vitória. Dos estudantes de sexo masculino, não gostariam de ter colegas de classe homossexuais: 33,5% em Belém e entre 40 e 42% no Rio de Janeiro, em Recife, São

Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza e mais de 44% em Maceió e Vitória. Pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus filhos: 59 a 60% em Fortaleza e Recife (ANDRADE, 2004).

Os dados mais recentes da “Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil”⁴ acerca das experiências de jovens lésbicas, gays bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais no ambiente educacional, realizada pelo grupo ABGLT, mostra que, há pouca mudança no cenário escolar nacional em relação as LGBTIfobias escolares, no decorrer de doze anos, tempo correspondente à publicação da pesquisa citada anteriormente. A pesquisa da ABGLT (2016), mostra que 60% dos jovens LGBTI+ se sentiam inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual e 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero.

Além disso, 73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual e 68% por causa de sua identidade/expressão de gênero. 27% dos/das estudantes LGBTI+ foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual e 25% por causa de sua identidade/expressão de gênero. 56% dos/das estudantes LGBTI+ foram assediados/as sexualmente na escola. E no que se refere aos/às professores/as, 36% dos/das entrevistados/as acreditam que foi “ineficaz” a resposta dos/das profissionais para impedir as agressões. Uma outra questão que a pesquisa revela é o distanciamento do/a aluno/a LGBTI+ da escola, por causa das violências, que, segundo os dados, tinham duas vezes mais probabilidade de ter faltado à escola no último ano (ABGLT, 2016).

Desta forma, como nos traz Freire (2007), não há neutralidade nem na ciência nem na educação, para o autor a desumanização e a humanização não podem ocorrer, se não, na história e nas estruturas sociais, que os seres humanos criam e acabam condicionados a elas. Nesse sentido, o autor nos faz refletir sobre os dois pares dialéticos em constante disputa na educação, a educação desumanizadora, projeto de dominação alienador constituído para manter o *status quo*, e do outro lado, a educação humanizadora, projeto utópico das classes dominadas pensado para autonomia e liberdade dos sujeitos subalternizados, que estão em constante disputa

4 Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Disponível em: <<http://www.abgl.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf>> Acesso em: 20. Out. 2019.

na nossa sociedade, uma comprometida com a invisibilização dos sujeitos Outros e outra com a libertação das identidades dissidentes como é o caso dos/as LGBTI+.

Destarte, os conflitos existentes no embate entre esses imperativos dialéticos e as reivindicações dos Movimentos sociais, feminista, de luta pela terra, LGBTI+, entre outros, apontam a escola como instituição produtora e reprodutora de desigualdades a serviço das violências desumanizadora, mas não só isso, acreditamos que a escola também é espaço da contestação da reinvenção e da criação do ser. Diante desse contexto, a abertura das universidades e, por conseguinte, das escolas para o diálogo com as diversidades e diferenças, assim como as diversas culturas, constitui o desafio que estas instituições estão convidadas a enfrentar na contemporaneidade.

A categoria cultura para Moreira e Candau (2008), ganha relevância na sociedade contemporânea, visto que, ela se refere às concepções gerais de vida de um grupo social, implicando em formas de interpretação da realidade. Assim sendo, quando determinado grupo compartilha sua cultura, neste é compartilhado um conjunto de significados e práticas ensinadas que regem determinadas ações. Deste modo, a depender da perspectiva que a educação é pensada, sujeitos que são considerados diferentes ou desviantes da norma padrão, podem ser excluídos dos currículos educacionais e escolares, pensados para determinado projeto de sociedade.

No que tange à seleção curricular das instituições educacionais, segundo Santomé (1995), ao analisarmos os currículos de forma atenta é possível perceber facilmente a presença marcante da cultura que podemos chamar de hegemônica. Em contrapartida, as vozes dos grupos sociais minoritários são silenciadas e quando aparecem é de forma estereotipada. Neste sentido, os sujeitos que são considerados diferentes ou desviantes da norma padrão, a mulher, o/a negro/a, o/a índio/a, o/a LGBTI+, o/a Sem Terra, são silenciados, não tendo a possibilidade de reagir socialmente.

Diante deste contexto eminente, as respostas curriculares a essa realidade de exclusão que se proponham a recuperar as culturas historicamente negadas, não podem ficar restritas às atividades isoladas e às práticas feitas em dias especiais do calendário curricular. “Um currículo antimarginalização é aquele em que em todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (SANTOMÉ, 1995, p. 17).

Tendo em vista que historicamente as pessoas LGBTI+ estiveram à margem da sociedade e a merecer das violências LGBTIfóbicas, pensamos ser importante também compreender como essas violências têm sido discutidas pela academia, espaço epistemologicamente compreendido como o lugar do conhecimento, historicamente reservado ao saber hegemônico do homem branco, heterossexual.

Para o levantamento que realizamos sobre a produção científica escolhemos os anais de produções da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Nossa escolha se deu principalmente, pela importância e representatividade que esta Associação desempenha no âmbito da pesquisa em educação no país. Para a análise optamos por escolher os 10 últimos anos de produção, tendo em vista o tempo que temos para a realização deste trabalho, optamos por analisar as produções desenvolvidas a partir do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, que é o GT (grupo de trabalho) que se ocupa de discutir a principal categoria desta pesquisa.

Para a nossa análise tomamos como critério de escolha dos trabalhos o levantamento de produções que tratam exclusivamente dos enunciados: “homofobia”, “lesbofobia”, “bifobia”, “transfobia”, “LGBTIfobia” e “LGBTIfobias”, escolhemos estes enunciados pela proximidade com a principal categoria e objetivo de nossa investigação e ainda relacionamos a principal categoria as demais, “Currículo” e “Formação”. Desta forma, o GT 23 da ANPEd, considerando os anos de 2006 a 2019⁵, contabiliza um total de 185 artigos, 23 pôsteres, 04 trabalhos encomendados, ou seja 212 trabalhos ao todo. Dessa amostra, a partir da análise dos títulos, resumos e palavras-chave, identificamos apenas 08 produções que discutem a principal categoria do nosso trabalho.

Dentre elas 5 trazem o termo “homofobia” e apenas 3 tem a inclusão de uma maior especificidade das letrinhas, utilizando o termo LGBTfobias, desses dois trabalhos, um foi produzido no ano de 2015, e o outro em 2019, mas o que nos chama a atenção é o fato de que em 2019 o termo “homofobia” volta enquanto enunciado em um trabalho. Pensamos que isso mostra uma certa desconsideração pelos avanços discursivos e sentidos que essa falta de especificar as violências carrega, tendo em vista que cada sujeito LGBTI+ é acometido/a de diferentes violências e conseqüentemente sofre de diferentes formas.

5 As reuniões da ANPEd a partir do ano de 2013 passaram a acontecer de forma bianual.

Desta forma, o retorno do sentido do termo pode trazer consigo, de certa forma, o silenciamento das especificidades que cada sujeito LGBTI+ vive. Assim, as violências LGBTIfóbicas relacionadas a essa população são tratadas de forma homogênea nos trabalhos, e tem seus sentidos não ditos ou silenciados, quando são inscritos pelas significações do sujeito homossexual, termo socialmente e academicamente utilizado para referir-se às pessoas lésbicas e gays.

Quando tentamos encontrar no GT- 23 o enunciado “currículo”, segunda categoria que discutimos nesse trabalho, diante de uma amostra de 212 trabalhos encontramos 9 trabalhos que abordam o enunciado “currículo” no âmbito educacional associados às temáticas de gênero e sexualidades. Isso é importante porque os conteúdos das diferenças multiculturais, incluindo gênero e sexualidades conforme Moreira (1999), Giroux e McLaren (2008), e da teoria *Queer* Louro (2001), Silva (2007), têm sido discutidos nesse âmbito tão importante na educação. No entanto, quando procuramos a inter-relação entre a categoria currículo e LGBTIfobias não encontramos nenhum trabalho. Pensamos que isso é um aspecto que precisa ser de fato discutido em educação, tendo em vista que, o currículo é um importante instrumento de poder social, assim como traz consigo um arcabouço cultural de formação de sujeitos para determinada sociedade além de ser possibilidade de mudanças multiculturais.

Quando procuramos no GT-23 o enunciado “formação docente”, terceira categoria que discutimos nesse trabalho, diante de uma amostra de 212 trabalhos, encontramos 21 trabalhos discutindo formação docente relacionando-a a gênero e sexualidades de maneira diversa e polissêmica, em relação ao diálogo entre formação docente e LGBTIfobias encontramos apenas 1 trabalho. Isso nos mostra que em um período de 10 anos a discussão sobre LGBTIfobias na formação docente vem sendo praticamente silenciada no GT-23 da ANPEd em análise.

A partir de Moreira (1990), compreendemos que é preocupante a não discussão das LGBTIfobias articulada à formação docente, visto que, é consensual entre os/as autores/as dos estudos culturais e das diferenças a ideia de que é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos/as futuros/as professores/as. E para além disso, entende-se que as propostas de formação de professores/as menos preconceituosas precisam orientar o futuro docente no trabalho com alunos/as de diferentes classes, gêneros, raça e perspectiva de mundo.

Ainda encontramos 2 trabalhos que discutem os enunciados formação docente e currículo associados às temáticas de gênero ou sexualidades, o que em um panorama de 10 anos e diante da produção de 212 trabalhos é pouco, mas a discussão tem acontecido no GT, mesmo que de forma incipiente e pontual. Quando procuramos trabalhos que relacionassem as discussões de LGBTIfobias, Currículo e Formação Docente, não encontramos nenhum trabalho. Isso nos mostra a relevância de realizarmos nosso trabalho e o seu caráter exploratório, pois acreditamos que é preciso repensar os currículos educacionais e escolares, assim como também a formação do/a professor/a para que sejam fomentadoras de práticas de enfrentamento às violências, sejam elas sexistas, racistas, LGBTIfóbicas, ou qualquer outra, pois é injustificável e irracional discriminar as diferenças humanas.

Segundo Giroux e McLaren (2008), muitos dos problemas associados à formação de professores/as indicam a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica associada às diferenças culturais. Esta teoria social ajuda a problematizar o pensamento convencional sobre a escolarização de sua condição de discurso objetivo e cientificamente fundamentado.

O que parece ser consenso entre os/as autores/as e pesquisadores/as de educação é o fato de que a universidade e a escola precisam ser repensadas. Nessa perspectiva, repensamos o currículo e a formação docente aqui, pelos princípios democráticos, em articulação com os objetivos socioculturais, de emancipação dos/as sujeitos, tendo em vista que a universidade e a escola, na maioria das vezes, foram pensadas para as classes dominantes, e por meio desse pensamento, excluía, e ainda exclui, os sujeitos que fogem das normas da cultura hegemônica.

Nesse sentido, partimos aqui da concepção de que existe uma relação intrínseca entre educação e diferenças culturais, tendo em vista que as diferenças são constitutivas das ações educativas, estando, então, influenciadas desde os discursos ao “chão” das práticas educativas curriculares, e por isso, precisam ser identificadas e valorizadas. Desse modo, vemos que o currículo e a universidade são importantes instrumentos de enfrentamento às LGBTIfobias na escola, quando articulados a uma perspectiva crítica e dialógica.

É então, diante desse contexto histórico, o qual a educação está intrinsecamente relacionada, entre a perspectiva humanizadora e desumanizadora, que aponta para a negação de direitos e para a necessidade de problematização dos

currículos e práticas que lançamos a seguinte questão que provocou essa pesquisa: **Como os/as estudantes de pedagogia da UFPE/CAA que estão exercendo à docência percebem e tratam pedagogicamente as situações de LGBTIfobias em sala de aula?** A fim de refletir sobre o papel da Universidade na formação de professores/as comprometidos com as diferenças em uma sociedade democrática, que é diversamente multicultural, além de poder compreender o que os alunos e as alunas de pedagogia pensam sobre as LGBTIfobias na escola, se silenciam ou produzem intervenções coeducativas de enfrentamento às violências em suas práticas, diante da emergência da realidade da sala de aula.

Nesse sentido, acreditamos que a educação é um dispositivo importante no enfrentamento às desigualdades e às violências. Não obstante, é preciso considerar que o caminho de melhoramento das desigualdades que existem nas universidades e escolas é um processo que não depende só dos sujeitos destas instituições, mas para além delas. É preciso que leis e políticas públicas sejam pensadas para que articulem todas as esferas da sociedade, da administração pública até os/as docentes em sala de aula.

Para dar conta da questão provocadora anunciada utilizamos os seguintes objetivos: O Objetivo Geral é: analisar como os/as estudantes de pedagogia da UFPE/CAA que estão exercendo a docência percebem e tratam pedagogicamente as situações de LGBTIfobias em sala de aula. Os Objetivos Específicos são: 1) Analisar a proposta curricular do curso de pedagogia da UFPE/CAA no que se refere ao conteúdo sobre às discussões das diferenças de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+; 2) Identificar as possíveis conexões entre teoria e prática estabelecidas pelos/as estudantes que estão exercendo à docência, durante a sua formação em pedagogia em relação às temáticas/práticas que envolvem gênero e sexualidade e vivências LGBTI+ na escola; 3) Apontar os principais sentidos contidos nas percepções/ações dos/as estudantes que exercem à docência na escola sobre LGBTIfobias e as relações estabelecidas com o currículo do curso de pedagogia da UFPE-CAA.

2 SITUANDO GÊNERO, SEXUALIDADES E LGBTIFOBIAS NA ESCOLA

2.1 GÊNERO, SEXUALIDADES E O MOVIMENTO LGBTI+ NO BRASIL, CATEGORIAS INTRODUTÓRIAS PARA UMA COMPREENSÃO SOBRE LGBTIFOBIAS

A partir da “segunda onda” do movimento feminista, em meados de 1960, surge a teorização da problemática do conceito gênero no Movimento, que agora se volta para o campo acadêmico propondo a teorização das questões relativas ao sujeito mulher na sociedade, para além da militância política que existia nas ruas, que surgiu no século XIX com o sufrágio, movimento que propunha a legalidade do direito da mulher ao voto (LOURO, 1997). As estudiosas feministas denunciavam, então, o ocultamento da mulher na esfera pública e acadêmica, com pesquisas que tinham por objetivo tornar visível o sujeito mulher, que historicamente esteve restrito à esfera privada. Seus estudos dão voz àquelas que eram sumariamente silenciadas pela norma sexista.

Essas estudiosas questionam principalmente o determinismo biológico que sustentava a tese de que por serem sexualmente diferentes homens e mulheres teriam posições sociais diferentes, utilizada por séculos para justificar a desigualdade social entre homens e mulheres. Assim, os estudos vêm demonstrar que não são as características sexuais, mas o que se fala ou se pensa sobre elas, que vai construir o que é masculino ou feminino em uma sociedade e em um tempo histórico, ou seja, o discurso construído sobre gênero (LOURO, 1997). O debate vai se construir sobre uma nova análise onde gênero passa a ser o conceito central da discussão. Conceito esse que passa a incluir também as questões do homem e das masculinidades.

Dentre as múltiplas marcas que a cultura impõe sobre os corpos, Butler (1990) destaca o gênero como a inscrição primeira, inauguradora do processo de subjetivação. Para a autora:

No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser preconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção (p. 197).

Nesse sentido, a identidade de gênero se forma pelo aprendizado cultural dos significados performativos de modelos fornecidos pela cultura. Sendo assim, a

biologia não define o humano, pois este se mostra necessariamente plástico e consequentemente múltiplo (BUTLER, 1990).

Não obstante, as relações dicotômicas não são suficientes para compreender as relações de gênero, e é preciso observar também que estas relações, que são sociais e históricas, constituem e são constitutivas dos gêneros e implicam em relações de poder. Assim, Louro (1997, p.41) afirma que: “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.” É no interior das redes de poder que são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades.

Já no século XX, é articulado aos estudos de gênero as categorias das identidades desviantes. Desta forma, gênero passa a ser compreendido também como ou a partir das identidades sexuais e de gênero da população LGBTI+, que a partir da revolução do Movimento LGBTI+ começa a ganhar corpo discursivo em diversos países pelo mundo.

De acordo com Facchini (2005), o movimento LGBTI+ no Brasil começou a se organizar como militância política a partir do final da década de 1970, tendo como marco iniciativo a formação do grupo: “Somos de São Paulo” em 1978. O movimento surge em um momento de grande efervescência dos movimentos sociais que lutavam contra a repressão política e pela redemocratização do país, ampliando-se na década de 1980.

Para facilitar a compreensão do Movimento LGBTI+ no Brasil, e sua inscrição no discurso nacional Facchini (2005), caracteriza “três ondas” desse Movimento. A primeira corresponderia ao período de 1978 a 1983 e traduz-se no sentido de “emancipação” a partir da efervescência do movimento que acontece mundialmente depois da Revolta de *Stonewall* (1969).⁶ No Brasil o surgimento do Movimento é marcado pela criação do grupo SOMOS (SP) e do Jornal Lâmpião da Esquina, no ano de 1978. Ainda no contexto da Ditadura Militar nesse momento a relação com o Estado era conflituosa.

6 “Na noite de 28 de junho de 1969, uma tentativa da polícia de Nova York de interditar o bar *Stonewall Inn*, situado na Christopher Street, movimentada rua da região boêmia frequentada por homossexuais, deparou-se com a reação irritada dos próprios frequentadores da área, que travaram uma batalha de pedras e garrafas com os policiais. Os protestos de *Stonewall* passaram a assinalar simbolicamente a emergência de um Poder Gay, e a data passou a ser posteriormente consagrada como o “Dia do Orgulho Gay e Lésbico” (SIMÕES e FACCHINI, 2009, p. 45).

A década de 1990 é um contexto caracterizado pelo esfriamento do ativismo pautado pela temática homossexual, principalmente pelo contexto de “pânico moral”⁷ causado pela AIDS. Deste modo, é a partir da redemocratização brasileira que são gestadas as primeiras experiências de participação social LGBTI+ que culminaram nas primeiras políticas governamentais voltadas para o combate à epidemia da AIDS. Esse cenário é considerado a “segunda onda” (1984 a 1992) do Movimento LGBTI+ no Brasil (FACCHINI, 2005).

Já entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, além da realização das Paradas do orgulho LGTI+, é o período onde nasce a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e que se conquistam as primeiras legislações antiLGBTIfóbicas nas casas legislativas municipais e estaduais. Esse conjunto de fatores caracterizaria o que Facchini (2005) denominou de “terceira onda” do Movimento LGBTI+ (1992 a 2005). É na Terceira Onda que se ampliam as relações entre o Movimento LGBTI+ e o Estado. Este momento é caracterizado também pela criação de conselhos de políticas públicas e pelas primeiras experiências do Orçamento Participativo em governos municipais administrados pelo PT (Partido dos Trabalhadores).

2.2 DEFININDO LGBTIFOBIAS: ENTRE O DITO, E O SILENCIADO

Antes de iniciarmos a discussão sobre o conceito de “LGBTIfobia”, acreditamos ser importante contextualizar como esse termo situa-se nas disputas da academia e dos Movimentos sociais, no que se refere à nomeação das violências sofridas pela população LGBTI+, e a partir de qual perspectiva ou embasamento fundamentamos nossa escolha de nomenclatura.

Ao discutir historicamente sobre as origens e sobre a conceituação do termo “homofobia”, Daniel Borrillo (2010), nos traz que:

Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma – outras tantas designações que, durante vários séculos, serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Confinado no

7 O pânico moral é entendido enquanto medos coletivos diversos criados, por exemplo, para a rejeição social a gays e lésbicas e transexuais, tendo em vista o controle social. No campo dos estudos de gênero e sexualidades. no Brasil essa discussão é feita por Richard Miskolci. MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. cadernos pagu, n. 28, p. 101-128, 2007.

papel do marginal ou excêntrico, o homossexual é apontado pela norma social como bizarro, estranho ou extravagante (BORRILLO, 2010, p. 13-14).

Mesmo sabendo que a nomenclatura “homofobia” que o autor utiliza seja moderna, ela não é atual, e, por isso, não corresponde às nomenclaturas mais usadas recentemente pelos Movimentos sociais LGBTI+ no Brasil e fora dele, quando nos referimos às violências as quais a comunidade é submetida diariamente. A inserção de novas letras ao termo homofobia deve-se ao fato de que a comunidade é diversa e, desta forma, cada sujeito possui suas especificidades, e por conta disso também é acometida por violências específicas.

Neste sentido, um homossexual gay, por exemplo, não sofre o "estupro corretivo"⁸ que as mulheres lésbicas sofrem. Compreendendo essas especificidades o próprio autor citado anteriormente reconhece a limitação do termo escolhido por ele, por razões de economia de linguagem, como podemos perceber:

Para exprimir a complexidade do fenômeno, de maneira mais satisfatória, deveríamos utilizar, em vez de homofobia específica, os seguintes termos: “gayfobia” para a homofobia em relação aos homossexuais masculinos; “lesbofobia”, no caso de mulheres homossexuais, vítimas do menosprezo em decorrência de sua orientação sexual; “bifobia”, ao se tratar de bissexuais; ou, ainda, “travestifobia” ou “transfobia”, em relação aos travestis ou aos transexuais que sofrem tal hostilidade. Por razões de economia de linguagem, adotamos “homofobia” para o conjunto desses fenômenos (BORRILLO, 2010, p. 23).

Na 3º Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos LGBT, ocorrida entre os dias 24 a 27 de Abril de 2016, no Centro Internacional de Convenções do Brasil em Brasília/DF, foi feita uma deliberação na qual ficou acordado que o termo “LGBTfobia” seria o mais adequado para se referir às violências motivadas por intolerância à diversidade sexual e/ou identidade de gênero.

No entanto, atentos às constantes mudanças que vêm sofrendo os termos, aos discursos e sentidos que se referem tanto à comunidade, quanto às violências sofridas pela mesma, utilizaremos aqui o termo “LGBTIfobia” acrescentando a letra “I” ao termo discutido na 3º Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos LGBT, pois entendemos que a forma como essa população se autodenomina indica as tensões e as disputas identitárias históricas presentes dentro do Movimento.

Neste sentido, adotaremos a sigla LGBTI+ quando nos referirmos à comunidade, pois entendemos que essa sigla melhor abarca a diversidade sexual e

⁸ “Estupro corretivo” é como é chamado o estupro cometido por homens heterossexuais que acreditam que através do estupro mulheres lésbicas, poderiam passar a sentir atração sexual por homens.

de gênero existente ou que poderão vir a existir, assim como está indicado no “Manual de Comunicação LGBTI+”, instrumento criado para a comunicação e informação que traz as terminologias mais recentes discutidas pelos Movimentos nacionais como: Aliança Nacional LGBTI, ABGLT, o Grupo Dignidade, e internacionais como: rede GayLatino, SOMOSGAY (Paraguai), a Colômbia Diversa, e a GLAAD (Estados Unidos). Neste sentido, o enunciado “homofobia” aparecerá aqui apenas nos extratos de citações diretas dos textos originais dos/as autores/as citados/as, para não incorrerem no anacronismo teórico.

A LGBTIfobia é a atitude de hostilidade contra os homossexuais, transexuais e identidades sexuais e de gênero dissidentes. Segundo Borrillo (2009) o termo “homofobia” utilizado por ele foi empregado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1971, no entanto, apenas em 1990 aparece nos dicionários. Seu principal elemento é a rejeição irracional ou mesmo ódio as dissidências sexuais e de gênero. Não obstante, para o autor não pode ser reduzida apenas a isso, pois assim como a xenofobia, o racismo e o antissemitismo ela se configura como uma manifestação arbitrária que qualifica o outro como anormal, desumanizando-o apenas por ser diferente.

Borrillo (2009) a entende enquanto forma particular de sexismo, pois nega direitos a todos/as aqueles/as que não se enquadram no seu sexo biológico ou gênero designado. Muitas vezes aceita na esfera privada, a homossexualidade ou transexualidade torna-se insuportável quando reivindica publicamente direitos tidos pelos/as heterossexuais como próprios deles/as, como o casamento e a adoção ou criação de filhos. Neste sentido, as LGBTIfobia são também o medo que esses direitos sejam reconhecidos e que a homossexualidade/transexualidade e outras identidades venham equivaler à heterossexualidade, enquanto norma, medo que a fronteira hierárquica venha desaparecer. O autor ainda explica que:

[...]“homofobia” designa dois aspectos de uma mesma realidade: uma dimensão pessoal de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição aos homossexuais, e uma dimensão cultural de natureza cognitiva, na qual o objeto da rejeição não é o indivíduo homossexual, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. (BORRILLO, 2009, p. 19).

Segundo Borrillo (2009), essa distinção permite compreender porque algumas pessoas toleram ou até tem alguma aproximação com a comunidade LGBTI+, no entanto, consideram inaceitável qualquer política que possa vir a beneficiá-los/as. A primeira forma de violência contra lésbicas, gays e transexuais entre outras

identidades é caracterizada pelo medo, aversão e repulsa, uma manifestação puramente emotiva, comparada aos medos de lugares fechados (claustrofobia) e ao medo de animais (zoofobia). Então se as LGBTIfobia afetiva (psicológica) se caracteriza pela condenação da homossexualidade e das identidades de gênero, as LGBTIfobia cognitiva (social) pretende simplesmente perpetuar a diferença homo/hétero. A violência em estado puro que representa as LGBTIfobia psicológica nada mais é do que a internacionalização de uma atitude antiLGBTI+ que atravessa a história das sociedades.

Ainda para Borrillo (2009), nas sociedades marcadas pela dominação masculina, as LGBTIfobias funcionam como uma “vigilância de gênero”, já que a virilidade é estruturada tanto em negação à feminilidade quanto a rejeição à homossexualidade. Assim, homens e mulheres, sendo ou não homossexuais ou transexuais, são denunciados quando parecem desviar a norma de heterossexualidade estabelecida. Nessa lógica, opressora um homem não pode ser feminino e uma mulher não pode se desviar da feminilidade, pois toda suspeita de homossexualidade/transexualidade pode ser considerada como traição, onde é questionada a identidade mais profunda do ser.

A origem da justificação dos papéis sexuais parece encontra-se na naturalização das diferenças entre os sexos. A ordem dita “natural” determina uma ordem social na qual o feminino deve estar subordinado social e psicologicamente ao masculino. Conforme Borrillo (2009), o sexísmo se define, então, pela ideologia organizadora dos sexos. Essa ordem sexual (sexista) implica não somente a subordinação do feminino ao masculino, mas a hierarquização das sexualidades, fundamento das LGBTIfobias. A lembrança da superioridade biológica e moral da heterossexualidade faz parte de uma estratégia política de construção da heteronormatividade sexual, assim:

O sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista segundo a orientação sexual pode ser denominado “heterossexismo”. Ele e a homofobia – compreendida como a consequência psicológica de uma representação social que, outorgando à heterossexualidade o monopólio da normalidade, fomenta o desdém em relação àqueles e àquelas que se distanciam do modelo de referência – constituem as duas faces da mesma intolerância e merecem, por conseguinte, ser denunciados com o mesmo vigor que o racismo ou o antissemitismo (BORRILLO, 2009 p. 20).

Desta forma, o heterossexismo ou a heteronormatividade é o sistema regulatório instituído socialmente que regula as identidades de gênero e sexuais ao

monopólio normativo da heterossexualidade tida como a norma natural a ser seguida. Nesse sentido, em estudo realizado sobre as LGBTI fobias, Prado e Junqueira (2011), complementa essa discussão, ao afirmarem que:

O termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação aos “homossexuais”. No entanto, entendê-lo assim implica limitar a compreensão do fenômeno e pensar o seu enfrentamento somente com base em medidas voltadas para minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de “indivíduos” ou de “grupos homofóbicos”. As instituições sociais pouco ou nada teriam algo a ver com isso. (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 56).

Neste sentido, fenômeno social e ao mesmo tempo cognitivo e normativo, a heteronormatividade implica na criação da dicotomia entre os grupos homo/trans e hétero, tratando o último de forma diferenciada tendo privilégios políticos. A categorização se apresenta como uma forma de poder que gera desigualdades, seja de raça, de classe, de gênero ou de sexualidade, tendo então por objetivos organizar as divergências, naturalizando-as. É para além de um fenômeno cognitivo, psicológico e social é importante considerar as LGBTI fobias enquanto fenômenos sociais também institucionalizados.

Assim, durante muito tempo, a diferença justificou o tratamento desigual e discriminatório com as mulheres, da mesma forma que a diferença de raça legitimou a escravidão e a colonização. Nestas diversas formas de opressão é possível delimitar claramente a lógica de dominação, que consiste em apontar diferenças para justificar a hegemonia de um grupo sobre o outro, que a partir de um processo de subjetivação faz o indivíduo aceitar a “natureza essencial” de sua diferença (BORRILLO, 2009).

2.3 LGBTI FOBIAS E OS SENTIDOS QUE GANHAM NA ESCOLA

Segundo Junqueira (2009), mesmo diante da dificuldade de lidar com alguém sob ódio LGBTI fóbico numa sociedade democrática e em suas instituições, entre elas a escola, deve-se juntar esforços para coibir e impedir que a selvageria intolerante cause vítimas. Ao analisar a relação entre violências LGBTI fóbicas e educação, Louro (2009) pontua que não se pode atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva.

Ressaltamos também que a escola também é o espaço de construções dos afetos e das relações tanto saudáveis e positivas quanto negativas e violentas, que na maioria das vezes são a norma. Assim, é imprescindível reconhecer que suas

imposições e proibições trazem, assim como suas possibilidades de reflexão e crítica, sentidos para a vida dos sujeitos, fazendo, significativamente, parte das histórias pessoais, mas as vivências não se resumem apenas às experiências escolares.

Em um contexto normativo e conservador as LGBTIfobias, com sua força desumanizadora, corroem a nossa formação e comprometem a construção de uma sociedade democrática e pluralista. Por isso é importante desestabilizarmos as construções sociais unicamente heteronormativas para que possamos fazer furos na superfície dessa irracionalidade que tem as LGBTIfobias como uma das suas mais poderosas e cruéis formas de opressão (JUNQUEIRA, 2009).

De acordo com Junqueira (2009), na história do Brasil a escola se estruturou por um conjunto de pressupostos, crenças e valores responsáveis por construir a imagem do “outro” que não se encaixava nos conceitos da heteronormatividade, como “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”. Em outras palavras, a diferença era deixada à margem de uma educação que tinha como objetivos educar a maioria. A esse respeito Louro (1999) afirma que:

[...] sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 1999, p. 30).

Neste sentido, se almejamos uma sociedade e uma escola mais justa, onde o respeito à diversidade aconteça, faz-se necessário identificar e enfrentar as dificuldades existentes para a promoção aos Direitos Humanos e, em especial, reunir esforços para problematizar e subverter as LGBTIfobias na sociedade. Não obstante, as violências encontram-se enraizadas em nossa cultura e instituições, dificultando o combate às LGBTIfobias, que são pouco compreendidas nos seus efeitos enquanto problema. No entanto, de acordo com Junqueira (2009), nossa sociedade vive um momento de profundas transformações que não podem ser ignoradas. Cresce no país a compreensão de que a educação é um instrumento emancipador capaz de enfrentar preconceitos, desconstruir estereótipos e garantir a efetiva participação de todos e todas à cidadania.

Cada vez mais, as LGBTIfobias são percebidas como grave problema social e a escola passa a ter fator primordial no enfrentamento a essa violência, podendo

contribuir na construção de uma consciência crítica de respeito aos Direitos Humanos. Assim, hoje a escola consolida-se, não apenas como um espaço que constrói e transmite conhecimentos, mas o faz de forma que pode perpetuar percepções e valores, fabricando sujeitos a partir de seus currículos e práticas.

Segundo Seffner (2009), para o efetivo ingresso e acolhida dos/as alunos/as LGBTI+, será exigida da estrutura escolar muitas modificações. Para o autor, uma das primeiras modificações a serem consideradas é a abolição das piadas sexistas e LGBTIfóbicas entre os professores/as a respeito das alunas/os diferentes na “norma” heterossexual, pois não é possível educar em um ambiente de agressão verbal, física e sexual, motivo de exclusão desses sujeitos. Nesta perspectiva para o autor:

Na escola pública, o aluno intensamente evangélico precisa aprender a respeitar o aluno que professa uma religião afro, e vice-versa; a aluna heterossexual deve aprender a respeitar sua colega lésbica, e vice-versa; alunos que manifestam diferenças de pertencimento partidário precisam aprender a discutir e se respeitar; alunos mais velhos precisam respeitar os alunos mais novos, e vice-versa; professores e alunos necessitam demonstrar respeito uns pelos outros, em particular por conta das diferenças de geração e de posição hierárquica; alunos brancos devem compreender e respeitar os alunos negros, e todos precisam perceber que o peso dos 400 anos de regime escravista ainda é muito forte na estruturação da sociedade brasileira[...] (SEFFNER, 2009.p 132-133).

Destarte, o autor vem nos alertar para a importância da convivência e do respeito às diferenças dentro da escola, para que possamos ter cuidado e não reproduzir as concepções heterossexistas históricas que paira as relações sociais. Além disso, faz-se importante estar atentos/as para não reproduzirmos uma exclusão na inclusão, pois não se trata apenas de dar acesso à escola a sujeitos historicamente excluídos, trata-se de repensar também currículos e práticas para o processo de enfrentamento às LGBTIfobias. O simples acesso pelo acesso pode ser uma armadilha perversa para quem é historicamente excluído. Pois os sujeitos LGBTI+ ingressam na escola e percebem que ali é um lugar onde são discutidas questões que nada tem a ver com eles/as, e a diferença entre acesso e inclusão mostra-se enorme.

Nesse contexto, conforme aponta Junqueira (2009):

Na escola, o trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia (e outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias) requer, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças (JUNQUEIRA, 2009, p.35).

Logo, a formação docente e o currículo da formação têm papel importante na construção e promoção de pedagogias e práticas coeducativas de gênero e sexualidades que superem práticas discriminatórias e estereotipadas, desestabilize

as desigualdades e reconheça as diferenças como um elemento da diversidade humana.

Conhecer os sujeitos e o público que chega à escola na verdadeira prática emancipatória e reflexiva se faz relevante, além de saber quais são os problemas e dificuldades dessas pessoas, acolhendo-os em suas diferenças com isonomia. A partir dessa aproximação os professores/as que detém autonomia pedagógica devem adotar outros programas e diretrizes para o ensino, de acordo com a realidade do público com o qual atua. Só desta forma estaremos construindo uma verdadeira inclusão das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis à cidadania na escola que é um espaço público (SEFFNER, 2009).

3 OS SENTIDOS DO CURRÍCULO ENQUANTO *LÓCUS* DAS QUESTÕES DAS DIFERENÇAS E ONDE SE INSCREVE AS QUESTÕES LGBTI+ ?

Apenas na virada dos anos de 1900 início da industrialização Americana e a partir dos anos 1920 com o movimento da Escola Nova nos Estados Unidos e no Brasil a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e para muitos/as autores/as aí se inicia os estudos curriculares (LOPES; MACEDO, 2011). Para Silva (2007), o currículo surgiu nos anos vinte, nos Estados Unidos, inicialmente como tema particular, ou apenas como um objeto específico de estudo e de pesquisa. O currículo surgiu:

em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2007, p. 12).

Neste momento, atrelado aos argumentos de industrialização, o sentido de currículo passa a ser entendido como um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosamente especificados e adequados as normas do mercado em ascensão.

O currículo, ou os currículos se dispõem em responder à questão: O que deve ser ensinado? Assim, as teorias de currículo estão explícitas ou implicitamente envolvidas em critérios de seleção, justificando porque determinados conteúdos devem ser selecionados e não outros (SILVA, 2007).

A pergunta: o que deve ser ensinado? Para Silva (2007, p. 15), nunca está separada de uma outra: O que eles/elas devem ser? Deste modo, o propósito dos currículos é modificar as pessoas para a criação de determinada sociedade. “No curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”. Assim, as teorias do currículo estão situadas em um campo de luta epistemológica, social e política por consenso e hegemonia, as teorias de currículo são um território contestado.

Os diversos sentidos teóricos e práticas curriculares surgiram no Brasil entre os anos vinte e cinquenta do século XX, fortemente influenciados pelas teorias e sentidos do currículo eficientista e tradicionais dos Estados Unidos. Desta forma, as origens desse campo, sua introdução nas universidades brasileiras e os discursos relativos ao conteúdo curricular, assim como a tentativa de reconceptualização do campo, receberam forte influência dos Estados Unidos (MOREIRA, 1990).

Durante muito tempo os/as professores/as brasileiros/as estiveram sob uma formação preocupada com as metodologias em uma perspectiva tecnicista. Neste contexto, não era considerado objeto de sua formação e atuação a seleção explícita dos conteúdos das diferenças culturais curriculares. Desta forma, historicamente, ficava a cargo de outras pessoas a decisão de selecionar os conteúdos. Entre essas pessoas/instituições incluem-se as editoras de livros didáticos. Deste modo, como muitas vezes essas editoras eram compostas por pessoas que não discutiam educação, e como os próprios professores/as não eram formados para discutirem o currículo, os conteúdos eram abordados de forma vazia, sem trazer sentido para o /a aluno/a (SANTOMÉ, 1995).

Para Santomé (1995), ao mesmo tempo que ficava a cargo das editoras a seleção dos conteúdos que seriam abordados, os livros que traziam esse conteúdo curriculares eram tidos como a única verdade possível de ser ensinada pelos/as professores/as. A consequência disso é que quando questionados/as sobre quais outros conteúdos poderiam ser ensinados na sala de aula os/as professores/as encontram dificuldades de pensar conteúdos diferentes dos tradicionais.

Os sentidos difundidos sobre o livro didático, sobre o processo de formação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho, e não crítica dos/as professores/as, além da seleção dos conteúdos dos livros pelas editoras, e uso do livro enquanto verdade, apontam para o silenciamento das vozes dos sujeitos diferentes ao longo da história, na maioria das vezes as vozes dos grupos sociais minoritários, em detrimento da viabilização das vozes historicamente hegemônicas.

Destarte, ao analisarmos de maneira atenta os conteúdos selecionados e desenvolvidos na maioria das instituições escolares e universitárias, vê-se a presença marcante da cultura hegemônica do homem branco burguês. Por outro lado, as culturas ou vozes das culturas minoritárias, como as mulheres, os/as negros/as, os/as índios/as, os/as LGBTI+, os/as Sem Terra, por serem inseridos em uma lógica binária de silenciamento das diferenças, são deixados a margem enquanto sujeitos históricos e epistêmicos.

Não obstante, no final dos anos de 1960 e 1970, o campo curricular toma força e os sentidos desse campo passam a mudar. Nessa direção, a disciplina “currículos e programas foi introduzida nas faculdades de educação brasileiras”, mas ainda numa perspectiva tecnicista, comprometida com a inserção dos sujeitos no movimento

brasileiro de industrialização, que teve sua expansão no regime militar, bem depois dos Estados Unidos e Europa (MOREIRA, 1990, p. 15).

Na década de 1990, em pleno processo de redemocratização do Brasil, a maior preocupação deste período, em relação ao currículo, era a necessidade de mudança dos sentidos desse. Entendia-se que as escolas brasileiras não poderiam continuar copiando modelos estrangeiros ficando restritas ao atendimento de grupos privilegiados e às perspectivas das teorias tradicionais, tecnicistas e da eficiência. Deste modo, percebia-se a necessidade de superar a dependência epistemológica curricular colonial do país (MOREIRA, 1990, SILVA, 2007).

Diante dos diversos sentidos que o currículo carrega, entendemos importante apontar e caracterizar as principais perspectivas de currículo e teorias curriculares para que possamos apontar a qual nos filiamos. Silva (2007), Lopes e Macedo (2011) dividem esses sentidos e teorias em três grupos principais: tradicional; compreendendo as teorias, progressivista e tecnicista/eficienticista, crítico, compreendendo as teorias da reconceptualização e da reprodução marxista e pós-crítica, teorias dos estudos Culturais, Feministas, *Queer*, para os quais a visão tradicional baseia-se numa concepção conservadora do conhecimento e da cultura, uma visão de uma cultura dada, herdada, onde o conhecimento é entendido como um fato, uma informação.

A perspectiva progressivista tem como um dos principais expoentes o autor John Dewey que influenciou o movimento Escolanovista no Brasil. O progressivismo se constitui como uma teoria curricular que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta, diferentemente da concepção tecnicista/eficienticista (LOPES; MACEDO, 2011).

A educação na perspectiva progressivista é entendida enquanto meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade industrial e tem por objetivo a reconstrução de uma sociedade harmônica e democrática. “Reconhece que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23). No entanto, apesar de ter uma visão progressiva e de reconhecer a importância da democracia para a educação, essa perspectiva tinha uma visão romântica da sociedade e desconsiderava as relações desiguais de classe existentes.

A visão tecnicista/eficienticista é descrita por autores como Silva (2007), Lopes e Macedo (2011), por ter uma concepção de educação instrumental, utilitária e

economicista. Para Lopes e Macedo (2011), apesar das diversas nuances o currículo tecnicista/eficientista pode ser entendido como a defesa de um currículo científico, associado à administração escolar ancorada na racionalização e baseada em conceitos como eficácia e eficiência econômica, conceitos advindos da administração taylorista, pensados para o ensino vocacional e para a formação de bons/as profissionais a partir da formação por competência. O modelo industrial dessa concepção é a fábrica.

Segundo Silva (2007), as primeiras teorizações críticas, completamente contrárias aos fundamentos das teorias tradicionais, surgem no campo dos Movimentos sociais dos Movimentos estudantis e Lutas contra a ditadura militar no Brasil entre 1960 e 1970. No que se refere às teorias de currículo nos EUA surgem as teorias da reconceptualização/reprodução, na Europa surge o movimento da “Nova Sociologia da Educação” de Michel Young, na França, com as discussões de Althusser e Establet, Bordieu e Person e no Brasil, temos Paulo Freire, esses questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional, principalmente as concepções de currículo tecnicista e racional:

Os modelos tradicionais de currículo limitaram-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2007, p. 32).

Diferentemente das teorias tradicionais, as teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias da desconfiança, do questionamento e da transformação radical. Para essas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Segundo Silva (2007), ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-crítica introduz um novo elemento de tensão no centro da teorização crítica. Na teoria do currículo, a teoria pós-crítica avança em relação à anterior na compreensão dos processos pelos quais o ser humano torna-se o que é. Desta forma, essa nova crítica, embora vista como continuação da anterior, não deixa de questionar alguns de seus aspectos. Tanto uma quanto a outra partilham de uma mesma preocupação com as questões de poder, mas os sentidos pós-críticos são críticos ao estruturalismo e a ciência moderna, além disso são as conexões entre significação, identidade, cultura e poder que passam a ser enfatizadas.

Assim, a teoria pós-crítica avança em relação às teorias anteriores ao trazer para o debate as relações de desigualdade para além da luta de classe, introduzindo as discussões de diferença e identidade existentes nas relações de poder da sociedade, consequentemente a educação e o currículo não podiam ficar restritos à discussão de reprodução social. Conforme Silva (2007), como análise política e sociológica as discussões pós-críticas passam a levar em consideração também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Neste sentido, independente da perspectiva e de seus sentidos, o currículo está envolvido nos processos de formação do sujeito. Desta forma:

depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo e autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p.150).

Nessa direção, a visão crítica entende que o currículo reflete e reproduz as estruturas de classes da sociedade capitalista. Já a última, a visão pós-crítica, enfatiza o currículo como “prática cultural e como prática de significação” (SILVA, 2007, p.13). Assim sendo, as teorias do currículo intervêm de alguma forma na práxis pedagógica escolar. Ora comprometida com o silenciamento das identidades e diferenças, ora questionando o *status quo* da cultura hegemônica.

3.1 A CRÍTICA DA PEDAGOGIA FEMINISTA E A INSERÇÃO DO OUTRO ESTRANHO AO CURRÍCULO A TEORIA *QUEER*

Dentro da perspectiva do currículo pós-crítico, estão, segundo Silva (2007), os significados curriculares que se ocupam de questionar e visibilizar às diferenças culturais, de raça, de gênero e de sexualidades. Neste sentido, as questões da cultura e das diferenças vão sendo problematizadas e passam a ganhar novos sentidos no processo histórico. Assim, o currículo passa a ser entendido como:

[...] o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade (SILVA, 2007, p.10).

Desta forma, o currículo, articulado à cultura e às diferenças de gênero e sexualidades, não pode ser pensado fora das suas relações de poder. Silva (2007) critica as concepções estáticas e essencialistas da cultura e da epistemologia que se colocam como um produto universal, pois nestas perspectivas a cultura e o saber não se transformam e são abstraídas dos seus processos de produção.

Na crítica pós-estruturalista de currículo, a diferença passa a ser entendida como um processo linguístico e discursivo. Desta maneira, a diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação, pois, para essa corrente teórica, a diferença passa a ser entendida não como uma característica natural, mas como discursivamente produzida. Além disso, "a diferença é sempre uma relação: não pode ser 'diferente' de forma absoluta; se é diferente relativamente a alguma outra coisa considerada precisamente como não-diferente" (SILVA, 2007, p.87).

A partir da ótica pós-estruturalista da desconstrução de Jaques Derrida passa-se a ser evidenciado a mútua implicação/constituição dos opostos e dos binarismos passando-se a questionar os processos pelos quais determinadas formas de ser, de estar, de saber e de viver a sexualidade acabaram por ser estabelecidas como a norma, a partir de processos de naturalização (LOURO, 2001).

Para Silva (2007), no currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matérias de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidades, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais.

Em relação à perspectiva do multiculturalismo crítico no currículo, Moreira e Candau (2008) citam pelo menos três características básicas: a promoção da inter-relação entre diferentes grupos culturais de uma determinada sociedade, nesse sentido, essa perspectiva rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais; a concepção das culturas enquanto históricas e dinâmicas que não se fixam em determinados padrões, pois estão em constante transformação; e a construção de identidades abertas a partir dos processos de hibridização cultural na formação da sociedade em que vivemos, o que pressupõe que as culturas não são "puras", no sentido de que, estão em constante mudança.

Assim, quando determinado grupo compartilha sua cultura, nesta é compartilhado um conjunto de sentidos, significados e práticas ensinadas, que regem determinadas ações. Deste modo, a depender da perspectiva que a educação, o currículo e a formação docente são pensados, sujeitos que são considerados diferentes ou desviantes da norma padrão, a mulher, o/a negro/a, o/a índio/a, o/a homossexual/transsexual, podem ser excluídos dos projetos educacionais.

Compreendemos então, que não teríamos como discutir LGBTIfobias na escola sem relacioná-las a uma concepção de diferença, entendida enquanto socialmente construída, assim, como também, relacionada à categoria de cultura, entendida enquanto multiplicidade de sentidos, signos e significados de uma determinada sociedade. Entendemos também que os sentidos são formatados, produzidos e reproduzidos pela cultura através de instrumentos que são criados para ligar os sujeitos a sociedade como: a formação docente e os currículos.

Não obstante, conforme Silva (2007), as principais críticas ao currículo crítico da reprodução surgem do Movimento feminista, visto que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas apenas a discussão de classe social. Como análise política e sociológica, a crítica feminista e posteriormente a crítica *queer* levantam a urgência de o currículo levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia e sexo. “O feminismo vinha mostrando com força cada vez maior que as linhas do Poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado” (2007, p.91).

As feministas dos anos de 1970 denunciavam que o nível, a qualidade e o tipo de educação ofertada às mulheres era inferior à educação ofertada aos homens, refletindo o acesso desigual à educação, principalmente nos países periféricos do capitalismo. Deste modo, questionava-se os estereótipos responsáveis pela destinação das mulheres a profissões economicamente inferiores às dos homens, assim o currículo reproduzia também as relações de gênero da sociedade mais ampla. “Os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e de meninas” (SILVA, 2007, p. 92).

No entanto, já na segunda fase da crítica da pedagogia feminista a ênfase desloca-se do acesso para a forma como ele acontece, sobre a forma como os/as estudantes são mantidos/as nas escolas (SILVA, 2007). Assim não se trata mais de

garantir o acesso ao conhecimento, mas reformá-lo radicalmente para que possa refletir os interesses e experiências das mulheres, visto que o acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens, mas em um mundo ainda definido por eles.

Seguindo na trilha da teorização feminista sobre gênero, a teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade. Desta forma, não são apenas nossas identidades de gênero que são socialmente construídas, mas também as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade. Neste sentido, assim como a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia, ela muito menos é fixa e estável e definitiva. A identidade sexual é também dependente dos sentidos sociais que são dados a ela, essa, é assim como a identidade de gênero, uma construção social e cultural (SILVA, 2007).

Louro (2001), a partir da teorização de Butler entende que as normas sociais regulatórias do sexo, são, portanto, performativas, isto é, são continuamente construídas a partir da repetição que produz aquilo que nomeia, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros a partir da ótica heterossexual. De acordo com os teóricos e teóricas *queer* é urgente construir uma mudança epistemológica a partir da desconstrução que efetivamente possa romper com a lógica binária e com suas consequências: a hierarquia, a classificação e a exclusão. Ainda segundo a autora citada:

O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. Trata-se, portanto, de uma mudança no foco e nas estratégias de análise; trata-se de uma outra perspectiva epistemológica que está voltada, como diz Seidman, para a cultura, para as “estruturas linguísticas ou discursivas” e para seus “contextos institucionais” (LOURO, 2001, p.549).

A partir desse contexto de desconstrução dos binarismos e da ordem historicamente estabelecida a escola os currículos, as educadoras e educadores mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais precisam ter respostas seguras e estáveis. Na atualidade não existem certezas e os modelos são questionáveis e passíveis de mudança. Deste modo, não há como ignorar os “novos” sujeitos e suas contestações. Diante desse contexto, a educação com sua vocação normaliza-te vê-se ameaçada e levanta perguntas como: que fazer? (LOURO, 2001).

Desta forma, “a teoria *queer* permite-nos pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, mas além disso,

também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001, p.550). A pedagogia ou o currículo *queer* não propõe somente incluir no currículo informações sobre a sexualidade e gênero enquanto construções culturais, mas questionar os processos institucionais e simbólicos, as estruturas de significação que definem os papéis sociais e as identidades dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar.

A teoria e o currículo *queer* abrem a possibilidade para a discussão do que consideramos ser fixo, imutável. Não apenas em relação aos currículos escolares, mas também sobre as relações que se imbricam nos cotidianos escolares, que nos possibilitam perceber os outros diferentes de nós. Para Silva (2007, p.109), um currículo *queer* é entendido como: “um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído”.

A partir de Louro (2001), entendemos que o combate às LGBTIfobias precisa avançar no contexto educacional. Desta forma, para uma pedagogia e um currículo *queer* efetivo não é suficiente denunciar as violências sofridas pela população LGBTI+ na escola, mas é importante desconstruir o processo em que alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados ou humanizados e outros desumanizados.

Neste sentido, um currículo *queer* é um currículo que desafia as normas, que não se contenta com o que já está dado e estabelecido. Um currículo *queer* é o mesmo que um currículo “viado” ou “travesti” que transgride pela subversão que faz dos termos, outrora usados de forma pejorativa, incomoda, perturba, provoca e propõe o novo. Este claramente não é o currículo oficial, nem almeja ser visto como tal, esse se propõe a ser resistência ao que se coloca enquanto oficial. De um modo simplificado, o currículo *queer* caracteriza-se por seu aspecto marginal, por sua possibilidade de sempre desestabilizar, desarticular e subverter epistemologicamente o que é colocado para os/as sujeitos como modelo e normas únicas a serem seguidas.

Já na formação de professores/as, o desafio torna-se ensinar aos/as futuros/as docentes a como compreender o conhecimento cultural dos alunos e alunas e como articulá-los com o conhecimento escolar. Conectar o conhecimento curricular encontrado em livros com o conhecimento e os significados que os/as alunos/as trazem consigo é sempre um desafio. Quaisquer que seja o/a estudante, o fortalecimento de seu poder, de sua capacidade para agir somente ocorre quando se

trabalha com base no conhecimento gerado em suas vivências, fica então lançado o desafio para a formação de professores/as (MOREIRA, 1990).

4 OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO/A PROFESSOR/A COMPROMETIDO/A COM A COEDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADES

A educação de professores/as raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social possa ser resgatado e reiterado a fim de dar a professoras e professores/as e os/as alunos/as a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e com a vontade coletiva (GIROUX; McLAREN, 2008).

Segundo Giroux e McLaren (2008), muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores/as indicam a falta de ênfase no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e na sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica associada à cultura. Esta teoria social ajuda a desinvestir o discurso convencional sobre a escolarização de sua condição de discurso objetivo e cientificamente fundamentado.

Para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural dentro da faculdade ou escolas de educação, é importante considerar a criação de métodos de análise que não partam do pressuposto de que as experiências vividas na universidade possam ser automaticamente inseridas na escola a partir de determinações estruturais. “O discurso da vida cotidiana também aponta para a necessidade de que os educadores radicais possam ver as escolas como esferas culturais e políticas, ativamente engajadas na produção da voz e na luta pela voz” (GIROUX; McLAREN, 2008, p. 75).

Neste sentido, se faz necessário não adiar a discussão dos desafios que o caráter multicultural da sociedade coloca para a educação escolar no Brasil. Do mesmo modo, no que tange à formação de professores/as, não se pode deixar de analisar que resposta cabe oferecer. Essa resposta, por implicar a adesão a uma determinada definição do mundo social e cultural, implica também optar por uma dada concepção de multiculturalismo. Tendo em vista que mesmo que as reflexões sobre currículo e sobre formação de professores/as desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos (MOREIRA, 1990).

Para Pimenta (1999), repensar a formação inicial e continuada na atualidade corresponde a uma das demandas mais importantes à qual os pesquisadores do campo educacional têm sido convocados a realizar, tendo em vista as novas exigências com as quais o/a professor/a precisa lidar atualmente. Nesse sentido de formação docente, entende-se atualmente que as teorias Reconceptualista/Reprodutivistas dos anos de 1970, que colaboraram para explicar o fracasso escolar, mostrando sua relação de reprodução das desigualdades sociais, não são mais suficientes para apontar as mediações e negociações possíveis e necessárias nas práticas pedagógicas e docentes para o enfrentamento às desigualdades sociais.

No que tange a formação inicial, as pesquisas educacionais, segundo Pimenta (1999), têm apontado que os cursos de formação de professores/as, ao desenvolver um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade do chão da escola, passando pelos sentidos de uma formação burocrática e tecnicista, não dão conta de enfrentar as contradições e desigualdades presentes na prática social de educar, visto que a história tem mostrado a pouca contribuição na formação de uma nova identidade docente comprometida e possível de enfrentar a realidade social de desigualdades das escolas.

Pimenta (1999), entende o curso de formação inicial de professores/as para além da habilitação legal do exercício profissional, desta forma, para a autora, espera-se de um curso de formação que forme o/a professor/a ou que colabore para o exercício da atividade docente. Deste modo, a autora ressalta que o sentido de ser professor/a, enquanto profissional, não está a serviço de uma atividade burocrática, a partir de habilidades técnicas. O sentido de professor/a está inscrito no processo de ensinar, contribuindo para o processo de humanização dos/as alunos/as. Assim, espera-se da licenciatura:

que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

A partir de Giroux e McLaren (2008), entendemos que os cursos de formação de professores/as necessitam ser preconcebidos como esferas contra-públicas.

Compreendendo as escolas como “esferas públicas” locais em que a cultura esteja em permanente contestação, resistência e adesões, portanto em disputa e negociações de significados e sentidos. Para que seja possível viabilizar uma formação de professores/as com consciência crítica sobre seu saber-fazer e sensibilidade social. Nessa perspectiva, é, então, importante considerar a relevância de desenvolver programas que eduquem os/as futuros/as professores/as como intelectuais críticos/as capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia da diversidade e de respeito às diferenças.

Um aspecto importante da formação docente para Pimenta (1999) é o processo de construção da identidade do/a professor/a. Desta maneira, a identidade para o outro não é imutável, mas faz parte de um processo de construção do sujeito historicamente situado. Assim, a profissão professor/a emerge em um dado contexto e momento histórico a partir das exigências de determinada sociedade, adquirindo o *status* de legalidade por essa. Neste sentido, a identidade profissional docente se constrói:

a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]. Do confronto entre teoria e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história. (PIMENTA, 1999, p.19).

Por outro lado, os saberes da formação da identidade do/a professor/a estão também presentes nos saberes da experiência, estes são aqueles que o/a professor/a produz no seu cotidiano docente, num constante processo de reflexão sobre sua prática. Opondo-se à racionalidade técnica, que marcou o trabalho e a formação do professor e da professora, atualmente esses/as profissionais são entendidos/as como intelectuais em processo contínuo de formação.

Profissionais esses/as que entende sua formação como um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada. Entendendo também que a formação é autoformação a partir da perspectiva reflexiva, na qual, o professor e a professora reelabora seus saberes constantemente em confronto com suas experiências e práticas. Pimenta (1999), ao citar Nóvoa (1992), aponta a importância do triplo movimento necessário à reflexão dos/as professores/as: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Características importantes aos/as

professores/as autônomos/as, pois ensinar o conhecimento das condições da dinâmica de uma sociedade globalizada, multimídia, na multiplicidade de informações culturais, requer permanente ressignificação identitária desses/as profissionais.

Moreira (1990), ao analisar as pesquisas de Giroux (1996) e Candau (1997), compreende que os/as professores/as atualmente não poderão ignorar as duras questões que as escolas terão de enfrentar na atualidade referentes ao multiculturalismo, à raça, a gênero as sexualidades e ao poder, à identidade, e à ética. Essas questões exigem a redefinição do sentido e dos propósitos da escolarização, bem como do que significa ensinar e aprender em um mundo cada vez mais globalizado. Neste contexto, importa ampliar a concepção da pedagogia e compreendê-la, então, como modo de produção cultural implicada com as questões de poder a serviço da ampliação da democracia e da diversidade.

Por conseguinte, destacamos a sugestão de que uma proposta de formação docente cultural deve implicar não o desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica. Desta forma, o que defendemos, em resumo, é a perspectiva de que toda cultura precisa, no encontro com outras culturas, aceitar ser desestabilizada, relativizada e contestada em alguns de seus traços básicos (MOREIRA, 1990).

Para Moreira (1990), é consensual entre os/as autores/as culturais críticos que é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos/as futuros/as professores/as. E para além disso, entende-se que as propostas de formação de professores/as menos preconceituosos/as precisam orientar o/a futuro/a docente no trabalho tanto com alunos/as dos grupos oprimidos como com alunos/as dos grupos dominantes, a fim de possibilitar um diálogo plural e etnocultural. Neste sentido, para que isso ocorra é importante combater os preconceitos associados a gênero, classe social, raça, linguagem, sexualidade etc.

A ideia é que se a escola não acolher conhecimentos e valores subjugados e não confrontá-los com os saberes dominantes, dificilmente poderá constituir um ambiente estimulador da criação de conhecimentos significativos e relevantes para o aluno e a aluna e para a sua luta em prol da transformação social. Ou seja, o que se propõe é a formação de um/a profissional tanto capaz de analisar criticamente sua prática, a fim de aprimorá-la, como de conscientizar seus estudantes da diversidade

cultural de nossa sociedade e de incentivar o questionamento das relações de poder envolvidas na construção dessa diversidade (MOREIRA, 1990).

4.1 A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA FEMINISTA E DA COEDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE QUE POSSIBILITE A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES E PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AS LGBTIFOBIAS

A categoria de coeducação discutida por Daniela Auad (2006), que pode ser entendida como de gênero e sexualidades é profundamente relevante neste campo da formação dos/as professores/as, no que se refere, a formação de práticas para o enfrentamento às desigualdades de gênero e sexualidade na escola. Desta forma, essa categoria se configura para autora como política educacional democrática, que prevê medidas de inter-relações entre sexo e gênero em diversos espaços educativos incluindo a escola:

Há um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aulas e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (AUAD, 2006, p. 79).

Auad (2006) faz também uma diferenciação entre escolas mistas e coeducação, pois para a autora, além dos meninos e meninas estarem “misturados”, realizando as mesmas atividades de forma que as diferenças sejam respeitadas, é necessário que as oposições históricas sobre o lugar da mulher e do feminino e do homem e do masculino na sociedade, e as relações de gênero que também compreendem relações de poder, sejam questionados na escola, e que as práticas pedagógicas tenham seu sentido pensado para o enfrentamento às desigualdades de gênero, assim como às LGBTIfobias.

Indo além dessa discussão entendemos que não só as relações de gênero e sexualidades precisam ser questionadas, mas também, é importante nessa discussão, questionar os binarismos de gênero e sexualidades a partir do entendimento da multiplicidade de vivências dos sujeitos LGBTI+ para além das experiências das masculinidades e feminilidades.

Louro (1997), entre outros/as autores/as, afirma que a escola por ser um espaço de reprodução da sociedade que a constitui, é um espaço marcado pelas

relações de gênero que implicam em relações de poder por serem relações hierarquizadas criando e reproduzindo diferenças e desigualdades, desta forma:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (LOURO, 1997, p. 63).

Assim, para a autora, tanto os dispositivos curriculares que pressupõem normas e procedimentos de educação, quanto os sentidos subjetivos do que é ensinado, e como é ensinado, devem ser questionados quando se pretende diminuir as desigualdades de gênero na escola.

De acordo com Auad (2006), na escola contemporânea os/as próprios/as alunos/as questionam o lugar que é dado às feminilidades e masculinidades nas práticas educativas tradicionais, assim, por estar inseridos/as em uma sociedade que vem sofrendo grandes transformações do pensamento, e que constantemente questiona os lugares sociais e subjetivos dos sujeitos, seria de grande estranhamento se esses questionamentos não surgissem em sala de aula por parte dos/as estudantes.

Por conta disso, o professor e a professora precisam estar atentos aos sentidos e significados que são construídos na sala de aula, a esse respeito Louro (1997, p.59) traz que: “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

Desta forma, para Louro (1997), se admitirmos que a escola não só transmite conhecimentos como também “fabrica” sujeitos, produzindo identidades sociais, temos que reconhecer que essas identidades são formadas a partir de relações de desigualdade. Assim, ao perceber esse contexto social e histórico o qual a escola está inserida, encontramos justificativas para poder intervir na continuidade dessas desigualdades.

A pedagogia feminista, que é uma das pedagogias que vem a influenciar a coeducação, pode ser pensada como um novo modelo que possa vir a contribuir com o enfrentamento as desigualdades de gênero na escola, nas palavras de Louro (1997), a pedagogia feminista:

vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes (LOURO, 1997, p. 113).

Desta forma, a pedagogia feminista coloca no plano de igualdade o saber acadêmico que é passado pelo professor e pela professora e o saber pessoal dos/as alunos/as, estimulando a fala de sujeitos que foram historicamente calados pela cultura hegemônica, transformando a competição em cooperação, assim as hierarquias e as classificações são questionadas, subvertendo o modelo tradicional do processo de ensino/aprendizagem, no qual, apenas um sujeito é detentor de conhecimento. (LOURO, 1997).

Não obstante Louro (1997), traz uma crítica já que as relações sempre se farão em relações de poder, para ela “a construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder ” (p. 119). Não o negando, mas o problematizando.

Para que a escola possa mudar a forma como trata das questões de gênero e sexualidades é preciso que algumas transformações aconteçam, tais como: mudanças na legislação, nos currículos escolares, nos sistemas educacionais, na relação professor/a aluno/a, nas relações dos agentes da escola, nos livros didáticos, para que não reproduzam desigualdades. No entanto, mesmo que essas ações não se desenvolvam, pois levam tempo e dependem em sua grande maioria de ações coletivas, políticas e legislativas, os professores e as professoras podem e devem assumir práticas coeducativas no cotidiano da sala de aula (AUAD, 2006).

5 PERCURSO METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO

A fim de construir um novo conhecimento e lançar novas discussões, compreendemos a intersecção entre a teoria e a prática como elementos fundamentais para o exercício epistemológico. Assim, pautamos esta pesquisa em uma perspectiva qualitativa, por acreditarmos que desta forma a riqueza sociológica e pedagógica dos fenômenos terá seu conteúdo preservado. Segundo Minayo (2008, p.21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Aprofundando-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, num vértice não perceptível e captável em equações e médias estatísticas. Nessa mesma direção Creswell (2007), contribui ao colocar que:

Os procedimentos qualitativos apresentam um grande contraste com os métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação (2007, p. 184).

Sobre a importância de apreender o mundo subjetivo do universo estudado, Minayo (2008), nos afirma que a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008, p. 21-22).

Desta forma, é com o intuito de preservar a profundidade dos sentidos, significados e significantes das percepções e enunciados estudados que utilizaremos a pesquisa qualitativa, entendendo que tanto a subjetividade do/a pesquisador/a quanto a subjetividade dos sujeitos empíricos farão parte desse processo de discussão teórico/prático.

5.1 TIPO DE ESTUDO SEGUNDO OS OBJETIVOS

A fim de compreender a realidade observada e responder nossos objetivos optamos pelos tipos de pesquisa exploratória e explicativa. Exploratória, pois trata-se de uma aproximação de caráter pouco estudado como pode ser visto na análise realizada a partir da ANPEd, na introdução desta pesquisa, que ainda aponta poucas pesquisas sobre LGBTIfobias principalmente que abarque as especificidades da população LGBTI+ relacionadas às categorias de currículo e formação docente em

educação. Sobre a pesquisa exploratória Andrade (2006, p.124), vem nos dizer que: “a pesquisa exploratória é o primeiro passo de todo trabalho científico”, além disso:

É aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema (GONSALVES, 2003, p. 65).

Nossa pesquisa é também explicativa, pois tem a preocupação central de identificar fatores sobre os sentidos do dito, do vivido e do silenciado em relação as percepções/ações práticas dos/as estudantes em exercício docente sobre as LGBTIfobias na escola. De modo a tentar compreender as relações possíveis estabelecidas entre o currículo da formação do curso de pedagogia e sua relação com a vivência em sala de aula escolar.

A escolha por esse tipo de estudo se dá porque ele “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p. 28). Corroborando com Gil, para Gonçalves (2003, p. 66), a pesquisa explicativa pretende identificar os fatores que contribuem para ocorrência e o desenvolvimento de um determinado fenômeno. Buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas”.

5.2 MÉTODO DA PESQUISA

Entendemos a partir de Lage (2013), que o melhor método de pesquisa não é o mais conhecido ou o de domínio amplo, mas é aquele que consegue investigar todos os pontos mais importantes para que o resultado da pesquisa seja alcançado. Desta forma, a fim de atender a demanda e objetivos de nossa pesquisa, utilizamos o Método do Caso Alargado de Boaventura de Sousa Santos (1983), esse método consiste em alargar a compreensão da realidade através de um caso particular estudado estendendo as conclusões desse estudo a casos mais amplos. Não se trata de mera generalização, mas sim de encontrar singularidades e elementos estruturais em comum que unam o caso conhecido a casos não-conhecidos.

Corroborando com Santos (1983), para Lage (2013, p. 56):

[...] o Método do Caso Alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os casos estudados – isoladamente ou comparados – mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o

universo da análise, de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade.

Diante do exposto, acreditamos que o Método do Caso Alargado propicia ao pesquisador uma visão do estudo para além da dimensão do estudo de caso convencional e da dimensão local. Desta forma, o método se diferencia do estudo de caso convencional quando amplia as conclusões da pesquisa alargando os fatos, ao possibilitar comparar a realidade local com uma outra, em um outro lugar, mas com as mesmas condições sociais, propiciando conclusões mais profundas do caso estudado.

5.3 DELIMITAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Utilizamos a concepção de Andrade (2006, p. 86) para delimitar nosso local de pesquisa, pois para o autor ao realizar um trabalho acadêmico, após a definição do tema “[...] torna-se necessário delimitá-lo, fixar sua extensão ou abrangência e profundidade. Quanto mais delimitado um assunto, maior é a possibilidade de aprofundar a abordagem”. Já para Minayo (2007), o campo de pesquisa em uma perspectiva qualitativa é compreendido como um recorte espacial, a partir de um contexto mais amplo, que está vinculado a outros recortes epistemológicos e metodológicos.

Deste modo, nosso estudo está delimitado enquanto campo ao curso de pedagogia da Instituição de Ensino Superior (IES) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) campus do Agreste (CAA), que existe desde 2006. A IES localiza-se no município da cidade de Caruaru, interior do Estado de Pernambuco. E é fruto de uma política de interiorização da universidade pública criada no governo do, então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva - 2003 à 2011.

De acordo com o PPC do curso de pedagogia da UFPE-CAA (2010), o curso tem como objetivo formar professores e professoras para atuar na docência em educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e EJA, “na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além disso, o curso propicia uma formação com ênfase nas áreas de Gestão e Práticas Educativas nos Movimentos Sociais” (PPC de pedagogia da UFPE/CAA, 2010, p. 15).

A escolha da UFPE/CAA e do curso de pedagogia se dá tanto pela trajetória do pesquisador no campus enquanto discente e pesquisador que a partir de sua formação compreende a relevância de pesquisar sobre, como, e de que forma, o que é ensinado na formação docente têm chegado à escola. Quanto pela leitura da pesquisa⁹ de Santos (2016), que aponta o currículo do curso e a formação enquanto *lócus* discursivos das questões de gênero e sexualidades.

5.4 FONTES DE INFORMAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Elegemos como fontes de informações, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia¹⁰ da UFPE/CAA (2010), a escolha por analisar o currículo se refere a importância desse documento enquanto espaço contestado entendido enquanto documento de identidade conforme Silva (2007), que também deve ser *lócus* das discussões das diferenças da diversidade e da possibilidade de ser pensado também para o enfrentamento às violências sociais.

Desta forma, conforme Moreira (1990), as propostas de formação de professores e professoras menos preconceituosas precisam orientar o/a futuro/a docente no trabalho com alunos e alunas de diferentes classes, gêneros, raça e perspectiva de mundo. Percebemos assim a intrínseca relação entre formação e currículo para a atuação prática do/a professor/a.

São também fontes de informação 4 estudantes em exercício docente que contribuíram consideravelmente no nosso intento de responder aos objetivos elencados, nos possibilitando fazer essa relação entre o currículo a formação e as experiências e vivenciadas nas escolas de educação básica a partir das percepções destas estudantes que durante a graduação, e algumas antes dela, já atuam na docência.

A fim de que possamos compreender as percepções das estudantes em exercício docente sobre LGBTIfobias na escola, levantamos os seguintes critérios de inclusão enquanto aspectos de escolha dos/as participantes para as entrevistas: a) estar matriculado/a no curso de pedagogia da UFPE/CAA b) ter cursado as disciplinas

9 Pesquisa de doutoramento intitulada: As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18263>. Acesso em: 09 out. 2019.

10 No final do ano de 2018 foi aprovado pelo colegiado do curso de pedagogia a revisão de um novo PPC com base nas novas diretrizes da Universidade. No entanto, esse currículo ainda não está em uso, mas em breve, ele deverá entrar em pauta sobre como será implementado. Desta forma a análise empreendida aqui se dará a partir do PCC (2010) que está em uso atualmente.

de: Fundamentos Psicológicos da educação I e II; Movimentos Sociais e Educação¹¹; e ou Gênero e Educação” c) Estar atuando há pelo menos 12 meses em estágios não obrigatórios, enquanto professor/a auxiliar, ou em atuação enquanto professor/a titular. O quadro a seguir traz as principais características das participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Dados gerais das participantes da pesquisa

Participantes	Sexo/Gênero	Formação	Tempo de atuação docente	Escola em que atua	Vínculo
Simone	Feminino/ Heterossexual	9º período de pedagogia	4 anos	Escola do campo da rede pública	Professora titular/contrato
Angela	Feminino/ Heterossexual	9º período de pedagogia	3,2 anos	Escola urbana da rede particular	Professora auxiliar/estágio
Frida	Feminino/ Heterossexual	9º período de pedagogia	1 ano	Escola urbana da rede particular	Professora auxiliar/estágio
Joana	Feminino/ Heterossexual	Magistério e 9º período de pedagogia	8 anos	Escola urbana da rede particular	Professora titular/contrato

Fonte: Criado pelo pesquisador com base nas entrevistas

As participantes da nossa pesquisa são, então, quatro mulheres, estas estudam no nono período do curso de pedagogia da UFPE/CAA. Inicialmente pensamos em garantir a paridade de gênero na escolha dos/as participantes, no entanto, não encontramos estudantes homens que estivessem dentro dos critérios de ter cursado as disciplinas elencadas, assim como estar atuando na docência e que tivessem disponibilidade para participar da pesquisa. Entendemos que, isso acontece também

¹¹ A escolha dessas disciplinas foi feita a partir da leitura do PPC do curso e da pesquisa de doutoramento desenvolvida pela professora Maria do Carmo Gonçalo Santos (2016), intitulada: “As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica”. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18263>>. Acesso em: 09 out. 2019, a qual ela aponta parte dessas disciplinas como as que abordam as discussões acerca de gênero e sexualidades apresentando os demais de forma contextualizada, ampla e com referências bibliográficas conceituadas no campo dessa discussão.

historicamente pela feminilização do magistério, desta forma, historicamente os cursos de pedagogia são majoritariamente femininos. Segundo Louro (1999), isso se dá a partir de construções sociais que relacionam a mulher aos lugares do cuidado da maternagem e, conseqüentemente, da educação.

As participantes serão nomeadas na pesquisa com os nomes de: Simone, que tem 22 anos de idade, 4 de exercício docente, Angela que tem 40 anos de idade, 3 anos e 2 meses de exercício docente, Frida que tem 21 anos de idade e 1 ano de exercício docente e Juana¹² 24 anos de idade, 8 de exercício docente em homenagem a importantes mulheres feministas que contribuíram com seus conhecimentos e com suas lutas políticas e artísticas.

Das participantes, três atuam em escolas urbanas particulares e uma em uma escola do campo multiseriada pública, todas atuam nas fases iniciais da educação básica. Os vínculos com as instituições escolares são de estágio de duas participantes, que atuam como professoras auxiliares e de professora titular contratadas das duas outras. As escolas situam-se nos municípios de Caruaru, Panelas e São Caetano na região do Agreste pernambucano. O tempo de atuação na docência das participantes varia de 1 a 8 anos.

5.5 TÉCNICAS DE COLETA

Para responder a nossos objetivos, as técnicas de coleta de dados foram várias, de modo a atender as oportunidades de compreensão que estes encontros podem oferecer. Entre estas técnicas estão: o documento, visto que nos propomos nos objetivos a analisar o currículo do curso, entendido enquanto *lócus* da formação e caminho de construção da prática docente, e a entrevista semiestruturada, visto que não teríamos como compreender as percepções das estudantes em exercício docente se não por uma técnica que seja *lócus* do discurso e da narrativa como a entrevista.

A entrevista semiestruturada é um importante procedimento na pesquisa qualitativa, que tem como finalidade aprofundar as questões investigadas. “A

12 Esses nomes são uma homenagem a Simone de Beauvoir, Angela Davis, Frida Kahlo e Juana Azurduy. A primeira é um dos maiores nomes acadêmicos do feminismo mundial. A segunda, uma militante negra e feminista, também acadêmica, integrante do Partido Comunista Panteras Negras. A terceira uma das maiores artistas Latino-Americanas que além de feminista era lésbica e a última uma das mais importantes militantes Latino-Americanas, de origem indígena participou do primeiro grito libertário da América Latina. Essas grandes militantes e intelectuais nos mostram que lugar de mulher não é só o da maternagem e do cuidado, mas também da luta política, da academia, das epistemologias, das artes, ou seja, é o lugar que elas quiserem construir.

entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos sujeitos. ” (NETO, 1999, p. 57). As entrevistas foram registradas em formato multimídia de áudio e vídeo por meio da plataforma digital do Google *Meet*, visto que no atual contexto de pandemia do Covid-19¹³ e segundo as recomendações médicas da Organização Mundial da Saúde, esse meio utilizado para a entrevista é na nossa compreensão o que melhor atende aos critérios das recomendações médicas, garantindo também a qualidade das entrevistas.

Já os documentos enquanto instrumentos de coleta, de acordo com André (2011), são utilizados na pesquisa educacional no sentido de contextualizar o fenômeno pesquisado explicitando suas vinculações mais profundas. Nessa direção, levantamos enquanto documento o PPC de pedagogia da UFPE/CAA (2010).

5.6 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

Na fase de tratamento dos dados utilizaremos a Análise de Conteúdo (Amado, 2000; Franco, 2008; Bardin, 2016) por acreditar que essa técnica metodológica, traduz melhor os significados dos fenômenos estudados. Para Franco (2008), essa técnica tem como ponto de partida a mensagem que é apreendida pelas inferências que se preocupam com os significados que estão por trás das mensagens emitidas, corroborando com esse pensamento para Bardin (2016, p 38):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Assim o significado de um objeto ou fenômeno pode ser compreendido e categorizado pelas suas significações, a análise de conteúdo “em essência, trata-se de uma técnica que procura arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações” (AMADO, 2000, p.53).

¹³ A COVID -19 é uma doença provocada por um coronavírus recém descoberto, essa doença foi caracterizada pela OMS como uma “pandemia” em 11 de março de 2020. Pandemia se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade, isso significa que em determinado período existem surtos da doença em vários países e ou regiões do mundo, o que fez com que as escolas passassem a ter aulas remotas durante o período de quarentena, para mitigar a doença. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem>. Acesso em: 04 nov. 2020.

O trabalho com a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016), se dá por meio dos processos de: Pré-análise ou Organização; Codificação dos dados a partir das unidades de registro e contexto; Categorização dos dados e Inferências, seguimos esses passos em nossa pesquisa.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125). Nesta fase a partir dos objetivos propostos são feitas as escolhas dos documentos a serem analisados, sejam estes físicos, digitais e ou entrevistas ou observações sistematizadas, nesse processo a organização e o tratamento dos dados não se excluem acontecem de forma articulada.

No nosso processo de identificação dos documentos e índices de análise, utilizamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA (2010), e as entrevistas semiestruturadas realizadas que foram transcritas e organizadas em duas tabelas feitas a partir dos objetivos 2 e 3 desta pesquisa.

O processo de codificação corresponde ao processo de transformação do material em unidades menores, utilizamos as unidades de registro a partir das regras de registro temático. Para Bardin (1016, p.134) “fazer uma análise temática consiste em descobrir “os núcleos de sentido” que compõem a comunicação e que cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. A unidade temática é indicada nas análises qualitativas para a compreensão de opiniões percepções e discursos, assim como valores e crenças. Nesse sentido, a codificação temática nos possibilita compreender os sentidos, o que é dito, a frequência e, também, as ausências ou silenciamento de algo na comunicação.

Desta forma, entendemos que as temáticas/práticas de gênero e sexualidade assim como as violências LGBTIfóbicas e os enfrentamentos a essas, podem ser ditos explicitamente, ou até mesmo silenciados ou negados nas comunicações. Assim, no PPC do curso de pedagogia (2010), utilizamos as temáticas que correspondem ao objetivo geral da pesquisa, são elas: Gênero, Sexualidades, vivências LGBTI+ e LGBTIfobias empreendendo a codificação a partir da regra de enumeração: presença/ausência.

Já nas entrevistas, a partir das respostas às perguntas da entrevista semiestruturada, identificamos o índice temático central de cada resposta, assim como as subtemáticas. As perguntas foram construídas a partir dos objetivos 2 e 3 envolvendo os enunciados de Gênero, Sexualidades, Vivências LGBTI+ e LGBTIfobias dentro dos contextos relacionados à formação docente e ao currículo. Seguindo as recomendações de Bardin (2016), sobre registro e transcrição, as entrevistas semiestruturadas foram registradas em formato de vídeo a partir do aplicativo Google *Meet* e depois de registradas foram integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios e etc). Pela entrevista podemos perceber a partir da análise de conteúdo as contradições, os silêncios e a singularidade individual dos sujeitos.

Nesse processo, a unidade de contexto ajuda a compreendermos em que contexto a unidade de registro se encontra, para que a interpretação via inferência seja possível, essa ajuda a nos aproximar de forma mais fidedigna possível ao sentido enunciado pelas participantes. Deste modo, no PPC do curso as unidades de contexto são: Os estruturantes do Projeto: Apresentação, Justificativa, Marco Teórico, Finalidades e Objetivos do Curso, Perfil do Profissional, Campo de Atuação Profissional, Sistema de Avaliação, Corpo Docente, Suporte para funcionamento do curso, Estrutura Curricular, Ementas e Bibliografia básica por Disciplina, Organização semestral do Curso. E no caso das entrevistas são os contextos das perguntas realizadas a partir dos objetivos específicos propostos 2 e 3.

Na fase de categorização utilizamos o processo de agrupamento das unidades de registro a partir dos sentidos temáticos enunciativos correspondentes. Conforme Bardin (2016, p.147):

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sobre um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico, sintática, expressivo.

Agrupar as mensagens dos dados em categorias nos impõe a análise sistematizada e a exposição da transcrição sobre as relações entre os sentidos dos significados e dos significantes. Desta forma, o que permite o agrupamento em categorias é a parte significativa comum existente entre elas.

De acordo com Bardin (2016), se a descrição, a organização e codificação das características do texto resumida após tratamento é a primeira etapa da análise, a

interpretação ou significação construída pelo/a pesquisador/a é a última fase. A inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir o diálogo, entre uma fase e outra.

Em resumo, a intenção final da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção. Nesse processo o analista pode ser considerado como um arqueólogo que trabalha com vestígios: os documentos que podem descobrir ou suscitar, os vestígios são a manifestação do estado dos dados e dos fenômenos (BARDIN, 2016).

6 AS CONTRIBUIÇÕES E SILENCIAMENTOS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE/CAA PARA A FORMAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADES E ENFRENTAMENTO ÀS LGBTIFOBIAS

A fim de tentar responder o primeiro objetivo específico de nossa pesquisa que é: Analisar a proposta curricular do curso de pedagogia da UFPE/CAA no que se refere ao conteúdo sobre às discussões das diferenças de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+. Empreendemos uma análise temática no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2010) da Universidade Federal de Pernambuco campus Agreste, identificando as temáticas ditas sobre gênero, sexualidades, vivências LGBTI+ e LGBTIfobias, assim como os silenciamentos. Esta discussão nos dá suporte para articular o currículo do curso com as percepções e sentidos da formação e das ações docentes dos alunos e alunas em formação.

Sobre a formação docente escrita no currículo, conforme Pimenta (1999), espera-se que esta desenvolva nos alunos e alunas conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, a partir dos conteúdos e das vivências práticas, que os alunos e as alunas possam desenvolver habilidades que articulem os conteúdos de ensino com a realidade social. Espera-se também que o ensino possa desenvolver também as capacidades de investigar a própria prática e, a partir dela, construir e transformar os seus saberes-fazeres docentes.

No que tange à seleção curricular das instituições educacionais, segundo Santomé (1995), é preciso levar em consideração que ao analisarmos os currículos de forma atenta é possível perceber facilmente a presença marcante da cultura que podemos chamar de hegemônica. Desta forma, ao nos embasarmos em perspectivas de currículo críticas à modernidade e à hegemonia dominante, passamos a desconfiar do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Diante do contexto eminente, as respostas curriculares à realidade de silenciamento e exclusão que se proponham a recuperar as culturas historicamente negadas, não podem ficar restritas às atividades isoladas e às práticas feitas em dias especiais do calendário curricular. “Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos, estão presentes as culturas silenciadas” (SANTOMÉ, 1995, p. 17).

Desta forma, entendemos que um currículo antiLGBTIfobias é aquele que enfrenta o patriarcado e a hegemonia da heteronormatividade com propostas efetivas pensando teorias e práticas de desconstrução das regras sociais que estão postas, para construção de práticas de respeito à diversidade, às identidades desviantes e de enfrentamento às violências sexuais de gênero, de raça e classe. Entendemos, então, a partir de Silva (2007), que depois das teorias pós-críticas, não temos mais como olhar para o currículo com a mesma inocência de antes, visto que o currículo é lugar, território e está imerso em relação de poder. O currículo é autobiografia, forja nossas identidades e é documento de identidade.

Desta forma, para Louro (1997), se admitirmos que a escola não só transmite conhecimentos como também “fabrica” sujeitos, produzindo identidades sociais, temos que reconhecer que essas identidades são formadas a partir de relações, principalmente, de desigualdade. Assim, ao perceber esse contexto social e histórico, o qual a escola está inserida, encontramos justificativas para poder intervir na continuidade dessas desigualdades.

Neste sentido, entendemos que o combate às LGBTIfobias precisa avançar no contexto educacional. Desta forma, para uma pedagogia e um currículo *queer* efetivo não é suficiente denunciar as violências sofridas pela população LGBTI+ na escola, mas é importante desconstruir o processo em que alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados ou humanizados e outros desumanizados (LOURO, 1997).

O Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia da UFPE/CAA está dividido, conforme o sumário, da seguinte forma: Apresentação, Justificativa, Marco teórico, Finalidades e Objetivos do Curso, Perfil profissional, Campo da atuação profissional, Sistema de avaliação, Atendimento ao discente, Estímulo à atividades acadêmicas, Coordenação do curso, Corpo docente, Núcleo Docente Estruturante (NDE), Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente, Pesquisa e produção científica do corpo docente, Estrutura curricular, suporte para o funcionamento do curso e Referência.

Como nossa análise é temática e o critério de enumeração é a presença/ausência, daremos maior ênfase aos tópicos enunciativos que exprimem a presença ou ausência das temáticas de gênero, sexualidades, vivências LGBTI+ e LGBTIfobias, escolhidas porque estão relacionadas diretamente ao objeto deste

estudo e por contribuírem com a discussão sobre as violências LGBTIfóbicas de enfrentamentos a essas no currículo e na formação de professores/as.

Em sua apresentação, o PPC situa a forma como o curso é criado no agreste pernambucano, as políticas que viabilizaram a interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e a estruturação curricular do curso de pedagogia. Desta forma, a criação do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco só foi possível a partir da política federal de interiorização das universidades públicas federais realizadas através do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) política criada pelo governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, político pertencente ao Partido dos Trabalhadores-PT.

Ainda conforme a discussão de apresentação do PCC, é informado nele que os aspectos estruturantes do currículo do curso são: as Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2006); as discussões acadêmicas realizadas na UFPE sobre a formação de educadores/as, assim como também, a percepção e análise das demandas educacionais e sociais que caracterizam a região do Agreste pernambucano.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2006) foram criadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, onde, de acordo com essas diretrizes, são aspectos centrais da formação dos pedagogos e das pedagogas os seguintes aspectos:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos (BRASIL, 2006, p.01).

Destacamos nesses aspectos estruturantes a compreensão da escola como uma organização complexa voltada à promoção da cidadania e à pesquisa como parte do processo formativo. Apesar de silenciar a diversidade, as diferenças sexuais e de gênero, enquanto constitutivas da escola, a compreensão da escola enquanto complexa e necessária à cidadania, pode pressupor a cidadania para todos e todas, conforme está previsto na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996).

Além das Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, são apontados como elementos estruturantes do curso, as discussões acadêmicas realizadas na UFPE sobre a formação de educadores, assim, como também, a percepção e análises das demandas educacionais e sociais que caracterizam a região do agreste pernambucano. Sobre a discussão empreendida, são apontados como

principais elementos que justificam a importância da implementação da universidade pública e do curso de pedagogia na região Agreste, o seguinte:

Em suma, compreendemos que a criação do campus da UFPE vem responder a demanda de interiorizar o conhecimento científico e a inovação tecnológica, de forma a fortalecer e dinamizar as cadeias produtivas e sociais do estado de Pernambuco. Por conseguinte, a implantação da Licenciatura em Pedagogia tem uma significação ainda mais especial. Considerando os baixos índices educacionais apontados anteriormente, ela vem atender a emergência de ações de formação de educadores e de outros profissionais de educação (gestores e coordenadores) para a Educação Básica, para atuarem nessas regiões (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.5-6).

Esses aspectos são apontados no PPC (2010), enquanto subsídios estruturantes do curso de pedagogia, elementos que contribuem para um diálogo entre teoria e prática. O que chama a atenção na apresentação do documento é a não menção das discussões sobre diferenças culturais e diversidade, que são discussões que podem contemplar as diferenças de gênero sexualidades e raça, visto que as Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2006) abordam as diferenças culturais como elementos estruturantes da ação educativa em seu Artigo 2º, e destaca em seu artigo 4º o respeito à diversidade, às diferenças e aos diversos tipos de gêneros como funções da prática do/a futuro/a pedagogo/a.

O texto do PPC (2010) conclui sua justificativa abordando a importância da implementação do curso de pedagogia no agreste pernambucano informando que a formação do pedagogo e da pedagoga na região é elemento imprescindível para a formação de profissionais da educação com capacidade de realizar projetos educacionais para a Educação Básica na região de forma crítica. Assim como para gestão educacional em articulação com os Movimentos sociais, visto a necessidade de superação de uma tradição clientelista e atrasada da região, principalmente do semiárido.

Destacamos nessa parte do texto a perspectiva crítica às formas de opressão da tradição clientelista, que aproximam-se às propostas de um currículo crítico, discutidas por Lopes e Macedo (2011) e por Silva (2007), e à compreensão da importância da formação de professores e professoras críticos/as que possam articular a cultura local com os conhecimentos referenciados. Essa articulação pode favorecer também o que Giroux e McLaren (2008) trazem sobre os cursos de formação de professores/as, que, conforme os autores, necessitam ser preconcebidos como esferas contra públicas. Compreendendo as escolas como “esferas públicas”

ou locais em que a cultura esteja em permanente contestação, resistência e adesões, portanto, em disputas e negociações de significados e sentidos

O Marco teórico do PPC discute os fundamentos filosóficos, antropológicos, sociais e educativos que regem a perspectiva de educação pensada para a formação docente do curso de pedagogia da UFPE/CAA. Desta forma, esse tópico discute a relação entre sociedade, direito e cidadania, no qual é pensado: o sujeito no centro do fazer pedagógico; a relação entre teoria e prática como princípio norteador; a aprendizagem enquanto processo relacional dialógica; os conteúdos como saberes em construção; noções de avaliação, entre outros aspectos. Não obstante, o que chama a atenção é o silenciamento das temáticas de gênero, sexualidades, vivências LGBTI+ e LGBTIfobias nesse tópico, um dos mais importante do documento. Não há nenhuma menção aos temas ditos, porém há uma compreensão crítica de educação que respeita a diversidade cultural e a valorização das diferenças, como podemos ver:

O pluralismo de concepções e de práticas educativas está presente em todos os níveis da vida social e cultural, bem como das estruturas acadêmicas e universitárias do nosso país. Temos essa percepção na realidade da nossa Universidade, na região em que estamos trabalhando e na unidade do Centro Acadêmico do Agreste. Por um lado, isso pode levar a um diálogo enriquecedor, abrindo perspectivas para a convivência na diferença. Por outro, a manutenção do diálogo e da valorização da diferença se torna um desafio constante, exigindo reflexões e vivências, superando os possíveis conflitos (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.6).

O documento insere as concepções e as práticas educativas dentro de uma perspectiva plural nos diversos níveis da vida social e cultural, destacando as especificidades da região do Agreste pernambucano, a partir do diálogo e do respeito às diferenças em um contexto de complexidade e desafios. A inserção dessa discussão de forma problematizada é importante e pode favorecer as práticas em gênero e sexualidades, mas ao mesmo tempo pode perpetuar o silenciamento pela não menção à importância das especificidades de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+. Para Silva (2007), o currículo é espaço histórico dos grupos dominantes, mas também espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados. Por isso, historicamente, a especificidade das diversas diferenças como raça, gênero e sexualidades estão excluídas dos currículos. Os espaços das diferenças ainda precisam ser conquistados.

O texto problematiza a sociedade a partir de seus contrastes: “a sociedade é feita de contrastes, de controles, de instrumentos opressivos, de ideologias e de projetos que marcam profundamente os que estão sendo submetidos aos processos

educativos (PPC do curso de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.6). É problematizado também o sujeito do fazer pedagógico:

Entendemos que ser sujeito é ser uma totalidade pessoal, compreendida e identificada a partir de aspectos bio-psico-existencial, de elementos culturais e sociais peculiares, de estruturas econômicas que impõem deformações graves para as sociedades e para as pessoas, etc. [...] Conceber centralidade da pessoa destinatária do fazer pedagógico significa afirmar que o ser humano é um projeto inacabado, permanentemente em construção, imerso na diversidade e na complexidade de sociedades e de culturas engendradas com ou sem a sua participação direta (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.6).

Essa compreensão da sociedade e do sujeito pedagógico, mesmo que não suficiente no que se refere às especificidades não ditas sobre gênero e sexualidades, pode favorecer a discussão que está atravessada por ideologias hegemônicas e relações de poder. Destacamos a compreensão do sujeito pedagógico enquanto sujeito social inacabado e em constante transformação imerso na diversidade social e cultural. De acordo com Silva (2007), a crítica às concepções estáticas e essencialistas da cultura e da epistemologia que se colocam como um produto universal, são fundamentais, pois nestas perspectivas a cultura e o saber não se transformam e são abstraídos dos seus processos de produção.

Quando discutido o saber pedagógico e curricular, estes são problematizados no que se refere à contradição epistêmica existente entre o saber hegemônico e o saber social. O currículo como parte do projeto pedagógico é discutido enquanto diálogo de saberes e transversalidade de vivências e experiências, como podemos ver:

O trabalho docente consiste em vencer a contradição existente entre o saber sistematizado e a realidade social, tornando os conteúdos vivos e significativos, correspondendo aos problemas da prática cotidiana. (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.6).

Em tal perspectiva, a concepção de disciplina, como conteúdo específico, só tem sentido dentro da relação profunda de saberes. A ação educativa interdisciplinar permite a relação de vivências e conhecimentos. A transversalidade abre possibilidade para a complexidade, ampliando a forma de organização do pensamento e das vivências atitudinais e sociais (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.14).

Essas concepções podem favorecer a compreensão e a problematização dos saberes produzidos pelas/os LGBTI+, assim como do acesso e enfrentamento às violências sofridas por essa população. No entanto, entendemos que essa relação só será possível se for associada a uma problematização das identidades e das vivências de gênero e sexualidades, assim como suas contradições.

De acordo com Louro (2001), para os teóricos e as teóricas *queer* é urgente construir uma mudança epistemológica a partir da desconstrução que efetivamente possa romper com a lógica binária e com suas consequências: a hierarquia, a classificação e a exclusão. A partir do currículo *queer*, entendemos que o enfrentamento não pode depender da vontade pessoal dos/as professores/as. A discussão precisa estar escrita nos currículos e nas práticas.

Outro destaque geral que fazemos sobre a escrita do PPC (2010) é a opção por excluir, ou não utilizar, a linguagem inclusiva de gênero em sua escrita, visto que todo o texto foi escrito no masculino. Compreendemos que, mesmo que o texto seja um documento formal do curso, isso não impediria que a opção por uma linguagem mais inclusiva fosse feita. O silenciamento da linguagem de gênero pode representar o epistemicídio histórico imposto às mulheres e aos sujeitos LGBTI+ nas ciências.

Isso é também uma contradição que mostra o currículo enquanto um documento historicamente masculino mesmo em um curso em que a presença das mulheres é maior que a dos homens e tendo discussões de gênero, sexualidades e Movimentos sociais, como veremos a seguir. Para Louro (2001), as mulheres são majoritárias nos cursos de pedagogia, haja vista o processo histórico de feminização do magistério. Por outro lado, os currículos e as regras, das universidades e das escolas são feitos majoritariamente por homens.

Ao fazer uma análise sobre todo o material do PPC, encontramos as temáticas ditas sobre “gênero”, “sexualidades”, “vivências LGBTI+” e “LGBTIfobias”, mas encontramos também silenciamentos. Dos 17 tópicos, conforme o sumário, em que o documento está dividido, encontramos as temáticas em 3 deles. Por uma questão de organização empreendida para facilitar a visualização, optamos por expressar, no quadro 2, os espaços e contextos onde se localizam apenas os enunciados pesquisados, como podemos ver:

Quadro 2 – Elementos Estruturantes do PPC

		TEMA		
		Gênero	Sexualidades	LGBTI+/LGBTIfobias
Unidade de contexto	SUBTEMAS			

Perfil profissional	1. Consciência de gênero	1. Escolhas sexuais	X
Estrutura Curricular	2. Gênero e Educação	2. Tópicos especiais em educação iv: sexualidades e as implicações na infância	X
Ementa	<p>3. Relações de gênero;</p> <p>4. gênero e inter-relações;</p> <p>5. Gênero enquanto questão cultural;</p> <p>6. Roteiros de gênero;</p> <p>7. Gênero, sexualidades e educação;</p> <p>8. Gênero e sexualidades;</p> <p>9. Educação, gênero e sexualidades;</p> <p>10. Sexualidades, gênero e sociedade;</p> <p>11. Gênero, etnia, políticas educacionais, Competência Docente-discente;</p> <p>12. Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira;</p> <p>13. Evolução do gênero e da sexualidade;</p> <p>14. Gênero, sexualidades e educação;</p> <p>15. Educação, Gênero e sexualidades.</p>	<p>3. Desenvolvimento sexual humano;</p> <p>4. Tabus sexuais;</p> <p>5. Diferenças sexuais;</p> <p>6. Questões de educação sexual;</p> <p>7. Desenvolvimento sexual humano;</p> <p>8. Sexualidades relacionada a gênero;</p> <p>9. História da sexualidade humana;</p> <p>10. Sexualidades e construção do sujeito;</p> <p>11. Dimensão social da sexualidade;</p> <p>12. Sexualidades e cultura;</p> <p>13. Sexualidades na infância;</p> <p>14. Educação sexual na família e na escola;</p> <p>15. Sexualidades e historicidade;</p> <p>16. Papéis sexuais e gênero;</p> <p>17. Sexualidades e Historicidade;</p> <p>18. Adolescência X Sexualidades;</p> <p>19. Gênero, sexualidades e educação;</p> <p>20. Pedagogias da Sexualidades;</p> <p>21. Gênero e sexualidades;</p> <p>22. Movimentos sociais, educação e sexualidades;</p> <p>23. Gênero, sexualidades e educação;</p> <p>24. Pedagogias da sexualidade;</p> <p>25. História da sexualidade;</p> <p>26. Sexualidades, amor e erotismo nas sociedades modernas;</p> <p>27. Diversidade sexual na educação;</p> <p>28. Evolução do gênero e da sexualidade;</p> <p>29. História da Sexualidades;</p> <p>30. História da sexualidade;</p> <p>31. Sexualidades, amor e erotismo nas sociedades modernas;</p>	<p>1. Movimento social GLBT;</p> <p>2. Problematizações sobre a homofobia nas escolas;</p> <p>3. Problematizações sobre a homofobia nas escolas.</p>

		32. Pedagogias da sexualidade; 33. Educação, Gênero e sexualidades; 34. Educação, Gênero e sexualidades; 35. Diversidade sexual na educação.	
--	--	---	--

Fonte: Criado pelo próprio autor

Dos 17 tópicos em que o PPC está dividido, muitos deles organizados em subtópicos, encontramos os enunciados de “gênero”, “sexualidades”, “GLBT” e “homofobia”, em apenas 2 tópicos do total. São eles: Perfil do profissional, Estrutura Curricular que compreende a Ementa, na qual também estão dimensionadas as referências bibliográficas que serão analisadas no segundo tópico desta discussão.

Empreendemos agora uma análise qualitativa sobre a presença, ou ausência, das temáticas ditas nas unidades de contexto. A temática de gênero aparece 15 vezes no texto do PPC. Ela aparece uma vez no perfil profissional, uma na estrutura curricular do curso, com a disciplina “Gênero e Educação”, e 3 vezes na ementa de duas disciplinas. No texto do PCC, gênero aparece, enquanto questão cultural e enquanto inter-relação a outros marcadores sociais, como: sexualidades, classe e raça. As outras 13 vezes em que a temática aparece são nas bibliografias, que serão analisadas mais adiante, junto aos componentes curriculares, a partir do Quadro 3.

O currículo propõe, no perfil profissional, que os/as egressos/as do curso estejam aptos/as a, entre outras coisas:

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.14).

Gênero e sexualidades são anunciados, nesses aspectos, entendendo, conforme a discussão, como aspectos importantes do perfil profissional do estudante e da estudante de pedagogia da UFPE/CAA. O enunciado é importante porque especifica as diferenças de gênero e sexualidades dentro do contexto da diversidade. Isso pode contribuir com a formação da identidade docente, como aponta Pimenta (1999). Contudo que sejam associadas a uma discussão e problematização teórica que embase essa percepção de forma sensível e radicalmente crítica ao binarismo de gênero e sexualidades e à heteronormatividade.

Destacamos ainda sobre os aspectos do tópico: “Perfil profissional do estudante” a utilização do termo “escolhas sexuais” utilizado no texto em análise. A

discussão sobre ser a homossexualidades/bissexualidades/pansexualidade entre outras orientações sexuais desviantes uma escolha ou não é uma discussão conflitiva e até mesmo sem consensos dentro da comunidade e entre pesquisadores/as do campo, visto que por um lado se critica o essencialismo médico-biológico contido na equiparação biológica a heterossexualidade e por outro muitas vezes se afirmar a construção social em detrimento dos fatores biológicos.

No entanto, para Yard e Melo (2018) a dimensão das sexualidades encontra-se na base das expressões humanas, sendo então constituintes da condição ontológica, visto que não é uma simples expressão biológica, pois os seres humanos têm a consciência do prazer e do desejo intencionalmente. Para as autoras é preciso levar em conta os fatores psicossociais, históricos e culturais do desenvolvimento humano, a fim da superação de paradigmas culturais repressivos e médico-patológicos no que diz respeito às sexualidades.

A perspectiva mais aceita entre os estudiosos da sexualidades, como aponta Yard e Melo (2018) é a perspectiva de que essas sexualidades assim como a heterossexualidade são orientações sexuais, que carregam fatores, sociais, culturais, históricos, políticos e também biológicos, para além do modelo médico-biológico, assim como está descrito na Declaração dos Direitos Sexuais e no Manual de Comunicação LGBTI+, entre outros documentos ancorados também pela Organização Mundial da Saúde que retirou a homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID), em 17 de maio de 1990.

Historicamente a homossexualidade em específico carrega enquanto marcador social a perspectiva de prática abjeta, desta forma, o termo “escolha sexual” ou “opção sexual” é considerado inadequado para grande parte dos/as ativistas e pesquisadores do campo, por remeter a uma concepção antiga que entendia a homossexualidade, por exemplo, como doença, por ser vista enquanto desviante a norma heterossexual.

Ainda sobre a temática de gênero, ela aparece na ementa da disciplina de “Gênero e Educação” como:

Teorias e conceitos atuais dos estudos feministas sobre as relações de gênero relacionadas com questões de identidade, sexualidades, (re)produção de desigualdades e interconectadas ao campo da educação. Discussão de processos de socialização, diferenciação e identificação pessoal e social, bem como problemáticas específicas advindas de inter-relações que o gênero possui com as redes de poder, classe, raça, etnia e suas implicações para as práticas educativas (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.85).

Conforme a ementa do PPC, a discussão de gênero pressupõe ser pensada, nessa disciplina, em toda sua dimensão, desde o processo de desnaturalização até sua intersecção com outros marcadores sociais, como sexualidades, classe, raça, redes de poder e seu processo de constituição social, além da relação com a identidade e com a escola. Essa perspectiva pode favorecer uma discussão de um currículo *queer*, como detalhado por Silva (2007, p.109), onde, para o autor, um currículo *queer* é entendido como “um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído”.

Não obstante, destacamos, conforme Louro (2001), que o combate às LGBTIfobias precisa avançar no contexto educacional. Assim, para uma pedagogia e um currículo *queer* efetivos não é suficiente denunciar as violências sofridas pela população LGBTI+, mas é importante desconstruir o processo estrutural em que alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados.

Para a temática de sexualidades, consideramos também os enunciados “sexualidade”, “sexual” e “sexo”, quando são associados a diferenças sexuais, diferenças culturais e a gênero. A temática aparece 35 vezes no documento. Dessas, uma encontra-se no “Perfil profissional”, como já discutido acima. Aparece uma vez no tópico “Estrutura curricular”, na disciplina eletiva “Tópicos especiais em educação iv: sexualidades e as implicações na infância” e 23 vezes nas Ementas, destas 8 nas referências bibliográficas da disciplina “Tópicos especiais em educação iv: sexualidades e as implicações na infância”, como pode ser melhor compreendido no Quadro 3.

Aparece 5 vezes na disciplina obrigatória de “Fundamentos Psicológicos da Educação 1” e uma vez na disciplina eletiva de “Gênero e Educação”. Essa discussão surge mais forte e específica nas disciplinas de “Fundamentos Psicológicos da Educação 1”, nas disciplinas eletivas de “Gênero e Educação” e em “Tópicos especiais em educação iv: sexualidades e as implicações na infância”.

Na ementa da disciplina eletiva “Tópicos especiais em educação iv: sexualidades e as implicações na infância” a temática é apresentada, enquanto elemento constitutivo do conteúdo da disciplina, da seguinte forma:

A história da sexualidade humana. A sexualidade e a constituição do sujeito.
A dimensão social da sexualidade. Sexualidades e Cultura. Gênero e papéis

sexuais. Desenvolvimento da sexualidade na infância. Educação sexual na família e na escola. A evolução da educação sexual: sexualidades e historicidade (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.14).

A ementa dessa disciplina parece destacar todo o processo para a compreensão da sexualidade humana, desde sua historicidade a sua relação com a cultura, com gênero e com a escola. É uma disciplina importante que pode dar suporte aos/as futuros/as professores/as para melhor compreender a sexualidade humana. A disciplina pode favorecer também a compreensão que Louro (2001) traz sobre a importância da teoria *queer* na educação, entendendo que as normas sociais regulatórias dos sexos, das sexualidades e de gênero são, portanto, performativas. Isto é, são continuamente construídas a partir da repetição que produz aquilo que nomeia, repetindo e reiterando, constantemente, as normas a partir da ótica heterossexual.

Não obstante, fazemos uma ressalva sobre essa disciplina: ela é um componente curricular eletivo, isso significa dizer que ela pode não ser ofertada em todos os semestres e que os alunos e as alunas podem optar, ou não, por ter esse conhecimento.

Outra disciplina que contribui, talvez mais significativamente, sobre essa temática, por ser uma disciplina obrigatória, é a disciplina de “Fundamentos Psicológicos da Educação 1”. Em sua ementa, a temática é enunciada da seguinte forma:

Estudo do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo da criança e adolescente, com enfoques nas dimensões biológicas, sócio-culturais. Abordagens segundo perspectivas teóricas da psicologia e suas implicações educacionais; Compreensão do desenvolvimento sexual humano: conceitos e preconceitos, medos e tabus sexuais. O desenvolvimento sexual humano; Relações entre o corpo e as diferenças sexuais. Questões de educação sexual, a partir de perspectivas psicológicas contemporâneas (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.39).

Apesar de destacar a compreensão do sexo e das sexualidades dentro de um contexto de desenvolvimento, a ementa destaca a relação dessa com o contexto sócio histórico e propõe a compreensão da temática, a partir da relação com o corpo e com as diferenças sexuais, por meio de perspectivas contemporâneas. Podem ser melhor visualizadas na bibliografia apontada no Quadro 3. Destacamos, a partir das compreensões da teoria *queer*, segundo de Silva (2007) e Louro (2001), que o sexo e a sexualidades também precisam ser discutidos, enquanto construções sociais imersas na cultura e feitos também por ela, dentro de seus significados históricos.

Sobre as temáticas vivências LGBTI+ e LGBTIfobias, o enunciado “GLBT” aparece uma vez na ementa da disciplina “Movimentos Sociais e Educação”, ressaltamos sobre a escolha dessa sigla sua inadequação às discussões do Movimento hoje denominado LGBTI+ mesmo para época, visto que a alteração do termo GLBT em favor de LGBT foi aprovada na 1ª Conferência Nacional LGBT, realizada em Brasília no período de 5 e 8 de junho de 2008¹⁴. No entanto, entendemos que exista um percurso que demanda tempo para as deliberações dos Movimentos sociais chegarem à academia.

Além desse, aparece o enunciado “homofobia” em dois momentos nas bibliografias complementares, sendo a mesma bibliografia nas disciplinas de “Gênero e Educação” e “Educação em Direitos Humanos” que será melhor detalhada no segundo tópico desta discussão que trata das referências bibliográficas. A temática GLBT aparece na ementa da disciplina “Movimentos sociais e Educação” da seguinte forma:

Estudar as principais abordagens e perspectivas analíticas sobre movimentos sociais. Conhecer os principais conteúdos das lutas dos movimentos sociais - operário, feminista, ambientalista, contracultura, indígena, negro, GLBT, terra, direitos humanos e antiglobalização. Refletir sobre a contribuição destes na ampliação da esfera pública de modo a compreender a dimensão educativa dos movimentos sociais na formação de sujeitos políticos, atores na elaboração e implementação de políticas sociais. Discutir o papel dos movimentos sociais na articulação da educação não formal com o sistema formal de ensino e reconhecer os processos educativos nos diversos lócus sociais (PPC de pedagogia UFPE/CAA, 2010, p.42).

Apesar de ser uma disciplina de aproximação com as temáticas, visto que ela agrega diversas discussões dos Movimentos sociais dentro de um semestre, esta disciplina, obrigatória, é indispensável à formação de professores/as, pois pode contribuir com a sensibilização dos/as estudantes sobre as lutas dos Movimentos sociais, problematizando preconceitos sociais existentes sobre os Movimentos, em especial o Movimento LGBTI+. Além disso, a disciplina articula os Movimentos sociais e a luta política com a educação formal e não formal, podendo desenvolver nos/as alunos/as a possibilidade de reconhecer esses Movimentos, enquanto processos educativos.

14 O Movimento GLBT decidiu mudar para LGBT. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,MUL593295-5598,00MOVIMENTO+GLBT+DECIDE+MUDAR+PARA+LGBT.html>. Acesso em: 04 nov. 2020.

6.1 A DISCUSSÃO DE GÊNERO, SEXUALIDADES E VIVÊNCIAS LGBTI+ NAS BIBLIOGRAFIAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE/CAA

Consideramos necessário situar melhor as disciplinas e suas bibliografias que abordam as temáticas de gênero, sexualidades, vivências LGBTI+ e LGBTIfobias para que possamos compreender o impacto dessas disciplinas na formação e nas práticas docentes. Desta forma, segue o quadro para melhor compreensão da discussão:

Quadro 3 - Ementas: Bibliografia Básica e Complementar por Componente Curricular

Unidade de contexto	Gênero	Sexualidades	LGBTI+/LGBTIfobia
Disciplina Obrigatória	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 1		
Ementa	X	X	X
Bibliografia Obrigatória	X	X	X
Bibliografia Complementar	1. CARVALHO, E.; ISMAEL E. – Roteiros de Gênero: A Pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. In: Anais da ANPED – Assoc. Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. M. Gerais. 2008. 2. LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidades e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.	1. ISMAEL E. - Adolescência X Sexualidades. Precisa ser problemática? Artigo publicado na internet: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/index.asp em 22/03/2003. 2. LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidades e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.	X
Disciplina Obrigatória	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 2		
Ementa	X	1. Desenvolvimento sexual humano 2. Tabus sexuais 3. Diferenças sexuais 4. Questões de educação sexual 5. Desenvolvimento sexual humano	X
Bibliografia Obrigatória	X	6. LOURO, G. O Corpo educado: Pedagogias da Sexualidades. B. Horizonte. Autêntica. 2001.	X

		7. Gênero e sexualidades. Faculdade de educação- Unicamp. Vol. 19 n.2(56). 2008	
Bibliografia Complementar	1. Gênero e sexualidades. Faculdade de educação- Unicamp. Vol. 19 n.2(56). 2008 2. POSTMAN, N. (1990). O Desaparecimento da infância Revista Pro-Posições – Dossiê: educação, Gênero e sexualidades. Faculdade de educação- Unicamp. Vol. 19 n.2(56). 2008	X	X

Disciplina Obrigatória	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO		
Ementa	X	X	1.Movimento social GLBT
Bibliografia Obrigatória	X	X	X
Bibliografia Complementar	1.GROSSI, Miriam Pillar (Org.). Movimentos sociais, educação e sexualidades. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 277 p. (Sexualidades, gênero e sociedade. Sexualidades em debate.)	1.GROSSI, Miriam Pillar (Org.). Movimentos sociais, educação e sexualidades. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 277 p. (Sexualidades, gênero e sociedade. Sexualidades em debate.)	X
Disciplina Obrigatória	ESTÁGIO SUPERVISIONADO 4 (PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS)		
Ementa	X	X	X
Bibliografia Obrigatória	X	X	X
Bibliografia Complementar	1.LAMPERT, Ernani (Org.). Educação para a cidadania: gênero, etnia, políticas educacionais, competência docente-discente . Porto Alegre: Fundação Universidade do Rio Grande: Sulina, 1999. 159p.	X	X
Disciplina Eletiva	GÊNERO E EDUCAÇÃO		
Ementa	1. Relações de gênero	1.Sexualidades relacionada a gênero	X
Bibliografia Obrigatória	2. BRUSCHINI, C. e UNBENBAUM, S. (Org.) Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira. Ed. 34.2002.	2. LOURO, G. L. Gênero, sexualidades e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.	

	<p>3. LOURO, G.L. Gênero, sexualidades e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.</p> <p>4. SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Recife, S.O.S. Corpo, 1993.</p>	<p>Petrópolis: Vozes, 2001.</p> <p>3. _____ O Corpo Educado – Pedagogias da sexualidade. B. Horizonte. Autêntica. 2001.</p>	X
Bibliografia Complementar	<p>5. ROUGHGARDEN, J. Evolução do gênero e da sexualidade: trad. Maria Edna Tenório Nunes. Londrina, PR: Editora Planta, 2005</p>	<p>4. FOUCAULT, M. História da sexualidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009</p> <p>5. GIDDENS, A. A Transformação da intimidade: sexualidades, amor e erotismo nas sociedades modernas. 1986.</p> <p>6. JUNQUEIRA, R D (Org.) UNESCO; BRASIL. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.</p> <p>7. ROUGHGARDEN, J. Evolução do gênero e da sexualidade: trad. Maria Edna Tenório Nunes. Londrina, PR: Editora Planta, 2005</p>	<p>1. JUNQUEIRA, R D (Org.) UNESCO; BRASIL. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.</p>
Disciplina Eletiva	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO IV: SEXUALIDADES E AS IMPLICAÇÕES NA INFÂNCIA		
Ementa	<p>1. Gênero e papéis sexuais</p>	<p>1. História da sexualidade humana</p> <p>2. Sexualidades e construção do sujeito</p> <p>3. Dimensão social da sexualidade</p> <p>3. Sexualidades e cultura</p> <p>4. Sexualidades na infância</p> <p>5. Educação sexual na família e na escola.</p> <p>6. Sexualidades e historicidade</p> <p>7. Papéis sexuais e gênero</p>	X

		8. Sexualidades e Historicidade	
Bibliografia Obrigatória	X	9. FOUCAULT, M. (1977) História da Sexualidades. A vontade de saber. V. I Trad. Costa, M. T. Guilhaon A. R. Janeiro: Graal.	X
Bibliografia Complementar	1. Pro-Posições – Dossiê: educação, Gênero e sexualidades. Revista quadrimestral da faculdade de educação- Unicamp. Vol. 19 n.2(56). 2008 Pro-Posições 2. Dossiê: educação infantil e Gênero. Revista quadrimestral da faculdade de educação - Unicamp. Vol. 14 n.3 (42). 2003	10. FOUCAULT, M. História da sexualidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009. 11. GIDDENS, A. A Transformação da intimidade: sexualidades, amor e erotismo nas sociedades modernas. 1986. 12. LOURO, G. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2.ed. -. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 13. Pro-Posições – Dossiê: educação, Gênero e sexualidades. Revista quadrimestral da faculdade de educação- Unicamp. Vol. 19 n.2(56). 2008	X
Disciplina Eletiva	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS		
Ementa	X	X	X
Bibliografia Básica	X	X	X
Bibliografia Complementar	X	1. GROSSI, Miriam Pillar (Org.). Movimentos sociais, educação e sexualidades. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 2. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) UNESCO; BRASIL. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.	1. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) UNESCO; BRASIL. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

		Alfabetização e Diversidade, 2009.	
--	--	------------------------------------	--

Fonte: criado pelo próprio autor

Como podemos ver no quadro acima, ao todo 7 disciplinas trazem os enunciados “gênero” e/ou “sexualidades” e/ou “GLBT” e/ou “homofobia”. Alguns desses aparecem na Ementa e nas Referências Bibliográficas, sejam essas bibliografias Básicas/Obrigatórias ou complementares. Das disciplinas elencadas, 4 são disciplinas obrigatórias da grade curricular, ou seja, os/as alunos/as precisam cursá-las para graduar-se em pedagogia, e 3 são disciplinas eletivas, nessas os/as alunos/as podem optar por cursar ou não, a depender também da oferta.

Destacamos que as disciplinas obrigatórias, que tratam das temáticas ditas, não têm estas como centrais na discussão. Desta forma, as temáticas podem ser tratadas de forma transversal e/ou articuladas com outras discussões, como desenvolvimento humano, identidade, diferenças culturais e Movimentos Sociais. As disciplinas que tratam diretamente das discussões são duas das três eletivas: “Gênero e Educação¹⁵”, “Tópicos especiais em educação iv: sexualidades e as implicações na infância”.

O ideal seria que pelo menos uma dessas duas disciplinas fossem obrigatórias para que a discussão pudesse ser melhor aprofundada, a fim de atingir o processo de desconstrução normativa, proposto por Louro (2001), ou para que as discussões possam subsidiar efetivamente práticas coeducativas, como aponta Auad (2006), possibilitando o trato e enfrentamento às LGBTIfobias.

Ao analisar as referências bibliográficas identificamos que a temática de gênero está presente em 11 referências, aparecendo em 4 disciplinas obrigatórias: “Fundamentos Psicológicos da Educação 1”, “Fundamentos Psicológicos da Educação 2”, “Movimentos Sociais e Educação” e “Estágio Supervisionado 4 (práticas educativas nos movimentos sociais)”. E em 2 disciplinas eletivas: “Gênero e Educação” e “Tópicos Especiais em Educação iv: sexualidades e as implicações na infância”.

Já a temática de sexualidades, aparece em 18 referências bibliográficas. Destas, em 3 disciplinas obrigatórias: “Fundamentos Psicológicos da Educação 1”,

¹⁵ Ressaltamos que no final do ano de 2018 foi aprovado um novo PPC para pedagogia e neste, diante de muita discussão foi aprovada uma disciplina obrigatória de “Educação e Gênero”. No entanto, esse currículo ainda não está em uso, por isso, não é objeto de análise aqui.

“Fundamentos Psicológicos da Educação 2” e “Movimentos Sociais e Educação”. E em 3 disciplinas eletivas: Educação e Gênero”, “Tópicos Especiais em Educação iv: sexualidades e as implicações na infância”, e “Educação em Direitos Humanos”. Isso nos mostra que as referências bibliográficas do PPC (2010), de uma forma geral, não silenciam as discussões. Assim, elas são tratadas tanto em disciplinas obrigatórias vinculadas a outras discussões, quanto em disciplinas eletivas onde as temáticas são o centro da discussão e também de forma transversal em outras.

O enunciado homofobia aparece em duas disciplinas eletivas: “Gênero e Educação” e “Educação em Direitos Humanos”. Já o enunciado LGBTI+ não aparece nas referências bibliográficas, não obstante, entendemos que isso não significa que essa temática não seja discutida no curso, visto que alguns textos elencados abordam a temática de forma transversal. No entanto, ela não aparece na textualidade do documento, enquanto tema central das referências.

As disciplinas obrigatórias que trazem as temáticas discutidas aqui em suas ementas e/ou bibliografias são: “Fundamentos Psicológicos da Educação 1”, “Fundamentos Psicológicos da Educação 2”, “Movimentos Sociais e Educação” e “Estágio Supervisionado 4 (práticas educativas nos movimentos sociais)”. Podemos perceber que apenas uma traz a temática de gênero e sexualidades em sua bibliografia básica ou obrigatória, a disciplinas de “Fundamentos Psicológicos da Educação 2”. Isso pode significar que essas discussões fazem parte da disciplina e não é apenas uma sugestão, assim como indica a ementa da disciplina com os enunciados: Desenvolvimento sexual humano; Tabus sexuais; Diferenças sexuais; Questões de educação sexual. Como já foi discutido anteriormente.

Outro destaque que podemos empreender sobre os dados é que há 2 disciplinas eletivas que trazem a discussão em suas referências obrigatórias “Gênero e Educação”, com 4 referências que discutem gênero e sexualidades e a disciplina eletiva “Tópicos Especiais em Educação iv: sexualidades e as implicações na infância”, que traz uma referência sobre sexualidades, as duas disciplinas trazem as temáticas também em suas ementas. A outra disciplina eletiva traz as discussões nas referências complementares. Apesar de ser importante, pois os enunciados estão ditos no documento, o fato de estarem na bibliografia complementar pode significar que o uso da referência poderá ser facultativo.

De uma forma geral, as referências bibliográficas trazidas no texto do documento são em sua maioria atuais, apresentando discussões que possibilitam uma

primeira compreensão e um certo aprofundamento nas discussões de gênero e sexualidades. No entanto, as discussões de vivências LGBTI+ e LGBTIfobias poderiam ser melhor articuladas e apresentar um maior número de referências obrigatórias, para uma formação em gênero e sexualidades que tenha a força política e educativa de enfrentamento às violências LGBTIfóbicas.

Não só propondo discussões, mas, também, trabalhos, grupos de estudo, projetos pedagógicos e ou ações que enfrentam as violências de forma efetiva. De acordo com Junqueira (2009), um trabalho de enfrentamento efetivo às LGBTIfobias requer pedagogias, ações e arranjos institucionais eficazes e capazes de desconstruir as estruturas e os mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de poder desiguais, entre outras coisas.

7 OS SENTIDOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADES E VIVÊNCIAS LGBTI+ PARA AS ESTUDANTES EM EXERCÍCIO DOCENTE E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo nos empenhamos em descrever e analisar os dados obtidos através das entrevistas com as estudantes do curso de pedagogia da UFPE/CAA que já atuam na docência, seja como professoras auxiliares no estágio docente, ou enquanto professoras titulares de turma. Tentamos, então, responder o segundo objetivo específico desta pesquisa que é: Identificar as possíveis conexões entre teoria e prática estabelecidas pelos/as estudantes que estão exercendo a docência, durante a sua formação em pedagogia em relação às temáticas/práticas que envolvem gênero e sexualidade e vivências LGBTI+ na escola. Deste modo, as discussões e resultados deste capítulo referem-se aos sentidos sobre gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ para as estudantes em exercício docente em articulação com o currículo, a formação e o exercício docente.

Levantamos essa discussão entendendo, conforme Pimenta (1999), que repensar a formação inicial e continuada, na atualidade, corresponde a uma das demandas mais importantes, a qual os/as pesquisadores/as do campo educacional têm sido convocados/as a realizar. Tendo em vista as novas exigências com as quais os/as professores/as precisam lidar atualmente, na verdade, que sempre precisaram lidar, na atualidade não há como esses/as profissionais eximirem-se de suas responsabilidades, visto que as diferenças estão à mostra, resistindo por seus espaços.

Entendemos também que para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural para a diversidade, dentro da universidade ou escolas de educação, é importante considerar a criação de métodos de análise que não partam do pressuposto de que as experiências vividas na universidade possam ser automaticamente inseridas na escola a partir de determinações estruturais. Desta forma, “o discurso da vida cotidiana também aponta para a necessidade de que os educadores radicais possam ver as escolas como esferas culturais e políticas, ativamente engajadas na produção da voz e na luta pela voz” (GIROUX e McLAREN, 2008, p. 75).

A fim de organizar os dados obtidos, segue a tabela sobre as temáticas e subtemáticas que surgem a partir das entrevistas realizadas:

Quadro 4 - Sentidos sobre gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ e as relações estabelecidas com a teoria e a prática docente

Tema	Subtema
Concepção e sentidos sobre gênero	<p>É como a pessoa nasce; É como as pessoas se veem enquanto feminino ou masculino; É uma questão de identificação; A construção social do que é ser homem e ser mulher; Questão subjetiva de identificação; Ver-se como; Entender-se como.</p>
Concepção e sentidos sobre sexualidades	<p>Escolhas a partir da identificação pessoal; Como a gente se relaciona; Escolhas de relacionamento; Escolhas sexuais; Grande carga biológica; Relacionada ao órgão sexual biológico das pessoas.</p>
Os sentidos sobre vivências LGBTI+	<p>No Brasil é perigoso; É andar com um alvo; Desafiador; Uma pessoa normal que tem suas escolhas; Liberdade de escolha; Identidade; Aquele que não se encaixa nas caixinhas heteronormativas; Ser humano de direitos; Ser diferente.</p>
Discussão de gênero e sexualidades na formação	<p>Um pouco restrito; Traz a discussão em várias disciplinas; Apresenta lacunas; Oferta secundária; Bem contemplada.</p>
Disciplinas que contribuem para a compreensão sobre gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ na formação da/o pedagoga/o	<p>Psicologia I e II; Movimentos Sociais.</p>
Importância das disciplinas que abordam as temáticas sobre gênero, sexualidades e Vivências LGBTI+	<p>Desmistificar concepções conservadoras; O curso enquanto possibilidade de outros olhares; Olhar consciente; Mudar ponto de vista, a forma de perceber o outro; Respeitar as diferenças; Norte para trabalhar as questões para além dos preconceitos;</p>

	Essencial; Compreender a identidade do outro; Aprender a ter empatia.
Relação entre religião e temáticas de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ adquiridas na formação docente	Choque; Estranhamento; Compreensão; Reflexão; Autocrítica; Possibilidade de compreender a identidade do outro.
Contribuições das disciplinas para atuação docente	Ter um olhar mais consciente; Desmistificação; Ter um olhar outro; Possibilidade de ter uma nova visão da diferença; Possibilidade de orientar professores que não tiveram contato com as discussões; Abrem horizontes.
Críticas ou sugestões sobre as discussões de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ no currículo e na formação em pedagogia do CAA	Melhor divulgação das disciplinas eletivas que discutem as temáticas; Ter a disciplina de Gênero e Educação como obrigatória.

Fonte: Criado pelo próprio autor

Desta forma, as temáticas que surgem são: a Concepção e sentidos sobre gênero; Concepção e sentidos sobre sexualidades ; Os sentidos sobre vivências LGBTI+; Discussão de gênero e sexualidades na formação; Disciplinas que contribuem para a compreensão sobre gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ na formação da/o pedagoga/o; Importância das disciplinas que abordam a temática sobre gênero e sexualidades e vivências LGBTI+; Relação entre religião e temáticas de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ adquiridas na formação docente; Contribuições das disciplinas para atuação docente; Críticas ou sugestões sobre as discussões de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ no currículo e na formação em pedagogia do CAA. Esses temas são divididos em subtemáticas que serão detalhadas de forma qualitativa, com destaque para as repetições, contradições e silenciamentos.

As perguntas sobre as concepções e sentidos sobre gênero e sexualidades exprimiram momentos de reflexão nas participantes sobre sua própria formação e compreensão sobre esses temas, desta forma, as estudantes mostraram-se exitosas nas respostas, questionando seus saberes. Durante as respostas percebemos muitos

momentos de risos, que demonstram nervosismo e hesitação para responder, além de longas pausas, para pensar e buscar o que de fato tinha sido aprendido sobre.

Sobre as concepções e sentidos acerca de gênero, das 4 participantes apenas uma não hesitou nas respostas, as outras três se mostraram surpresas com as perguntas, que as fizeram refletir sobre seus saberes. Surgiram como principais sentidos sobre gênero: É como a pessoa nasce; É como as pessoas se veem enquanto feminino ou masculino; É uma questão de identificação; A construção social do que é ser homem e ser mulher; Questão subjetiva de identificação; Ver-se como; Entender-se como. Das 4, apenas uma deu uma resposta que não corresponde à conceituação atual de gênero, essa participante responde o seguinte:

(risos) Gênero? Espera, que não estava preparada para essa pergunta (a participante se mostra surpresa com a pergunta e um pouco desorientada, ela pensa um pouco e diz:) Gênero é como a pessoa nasce, certo? Tipo menino ou menina (Entrevista com Simone, 18/09/2020).

A estudante associa gênero ao órgão sexual da pessoa, no entanto, conforme os estudos de gênero, o órgão sexual não determina nem o gênero nem a sexualidades da pessoa, ou seja, uma pessoa que nasceu com o sexo feminino, enquanto identidade de gênero, pode não se identificar com o gênero feminino, mas com o masculino e ainda se relacionar com sujeitos de diferentes orientações sexuais, visto que nem a identidade de gênero, nem o sexo biológico determina os desejos sexuais. Não obstante, a maioria das entrevistadas, apesar da hesitação e da surpresa com as perguntas, deram respostas que se aproximam das concepções de gênero dos estudos feministas e *queer*. Tivemos respostas como a seguinte:

Gênero, eu acredito que é como as pessoas se vêem enquanto feminino ou masculino, certo? Não sei se é isso. Então, eu sou do sexo feminino, nasci mulher, assim nasci no sexo feminino, porque mulher me tornei depois, segundo Simone de Beauvoir, me tornei mulher com a sociedade. Então você se forma mulher porque existe um modelo de mulher a ser seguido. Então eu também me identifico com o gênero feminino, eu me identifico como mulher. E aí existe o gênero masculino e as pessoas que se identificam com o gênero masculino. Mas, às vezes, acontece que uma pessoa que nasceu com os órgãos femininos não se identifica com esse corpo, ela se identifica com o gênero masculino, ou algo próximo a isso, e vice e versa. Às vezes é um menino que nasce com o corpo masculino, mas ele não se identifica com aquele corpo, ele se identifica com uma personalidade, ou com um corpo feminino, e aí é onde acontece todas as agonias que a gente vive na nossa sociedade, porque é uma questão de identidade (Entrevista com Angela, 21/09/2020).

Para os estudos de gênero e *queer*, a identidade de gênero pode ser compreendida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem a outras imitações e que, em

conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero. Nesse sentido, a identidade de gênero forma-se pelo aprendizado cultural dos significados performativos de modelos fornecidos pela cultura. Sendo assim, a biologia não define o humano, pois este se mostra necessariamente plástico e conseqüentemente múltiplo (BUTLER, 1990).

Apesar da estudante indicar que podem existir identidades de gênero para além das masculinas e femininas, é possível perceber em sua fala uma certa ênfase nas identidades binárias, isso aconteceu em todas as entrevistas. No entanto, entendemos que as estudantes compreendem, de uma forma geral, gênero enquanto uma categoria social que é construída no âmbito da cultura, mesmo que as falas ditas tenham uma ênfase nas identidades binárias.

Sobre as concepções e sentidos acerca das sexualidades, os principais sentidos que surgem são: Escolhas a partir da identificação pessoal; Como a gente se relaciona; Escolhas de relacionamento; Escolhas sexuais; Grande carga biológica; Relacionada ao órgão sexual biológico das pessoas. Das 4 participantes, apenas uma deu uma resposta inadequada, que não corresponde à concepção mais atual sobre sexualidades dentro dos estudos *queer*. A estudante diz o seguinte:

Eu acho que a questão das sexualidades tem uma grande carga biológica, a questão do órgão biológico das pessoas (Entrevista com Joana, 2020).

Para a teoria *queer*, a discussão sobre sexualidades e o próprio sexo não é apenas biológica, neste sentido, conforme Louro (1997), os estudos *queer* vêm demonstrar que não são as características sexuais, mas o que se fala ou se pensa sobre elas, que vai construir o que é masculino ou feminino em uma sociedade e em um tempo histórico, ou seja, o discurso construído sobre.

Seguindo na trilha da teorização feminista sobre gênero, para Silva (2007), a teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio das sexualidades. Desta forma, não são apenas nossas identidades de gênero que são socialmente construídas, mas também as formas pelas quais vivemos nossas sexualidades. Neste sentido, assim como a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia e, muito menos, fixa, estável e definitiva.

Não obstante, a maioria das estudantes compreendem que a questão das sexualidades está para além do biológico, para Angela:

Eu acho que as sexualidades tem a ver, eu posso estar completamente equivocada, mas eu acho que tem a ver (longa pausa) com como a gente se relaciona. Não é como a gente se relaciona. Não sei, eu acho que eu não tenho certeza (hesitação). Ex.: eu gosto de menino, eu sou mulher do sexo feminino e gosto de menino. E existem homens que gostam de mulheres.

Somos heteros. E existem os homossexuais que gostam, sentem atração, desejo, por pessoas do mesmo sexo. São sei se é isso não (risos, hesitação). (Entrevista com Angela, 21/09/2020).

Apesar da hesitação na resposta, podemos perceber que a estudante compreende a sexualidades direcionada às pessoas com as quais os sujeitos se relacionam, independente do gênero, ou seja que se refere ao desejo. Destacamos também, nas falas ditas das estudantes, que há uma ênfase em apontar as sexualidades enquanto escolha e de forma binária, como já discutido no capítulo anterior. Essa é uma percepção que compreende a heterossexualidade, enquanto norma natural, colocando as sexualidades Outras no lugar de desvio à norma. Para Louro (1997), as relações binárias não são suficientes para compreender as relações de sexo e gênero. É preciso observar também que estas relações, que são sociais e históricas, constituem e são constitutivas dos sujeitos, e implicam em relações de poder.

A respeito da temática das vivências LGBTI+, temos como principais subtemáticas: No Brasil é perigoso; É andar com um alvo; Desafiador; Uma pessoa normal que tem suas escolhas; Liberdade de escolha; Identidade; Aquele que não se encaixa nas caixinhas heteronormativas; Ser humano de direitos; Ser diferente. Então temos os sentidos de perigo, desafio, normalidade, liberdade de escolha, diferença, entre outros, ou seja, temos desde uma dimensão de direito a uma dimensão pessoal da identificação, e também o sentido de escolha. Destacamos a fala da estudante Angela sobre essa temática:

O LGBTI+ é aquele que não se encaixa na caixinha do feminino ou do masculino da heterossexualidade. Então, hoje ele tem mais espaço e, assim, já se pode vê-los transitando livremente pela sociedade. A gente vê nas novelas, nos filmes... Quando antes era uma coisa que era tabu, hoje em dia ainda existe, lógico. Ainda é uma lógica constante, mas antes era um tabu, não se falava, não se via, mas hoje em dia já se percebe [...]. Então, ser LGBTI+ é ser um ser humano de direitos, igual a todos os seres humanos que lutam e batalham pelos seus espaços, que lutam pelos seus direitos. É viver sem ter medo, sem ter vergonha de poder constituir família, de poder trabalhar onde quer. Eu acho que o ser LGBTI+, lógico, com suas especificidades, também se aproxima de outras identidades, a identidade negra, a identidade feminina, que durante muito tempo tiveram que batalhar por seus espaços, espaços de igualdade (Entrevista com Angela, 21/09/2020).

A compreensão das estudantes sobre os sujeitos LGBTI+ pode contribuir para uma compreensão de enfrentamento às violências LGBTIfóbicas na escola, quando estes sujeitos são percebidos enquanto pessoas que são iguais a qualquer outra, no que se refere a capacidades físicas e intelectuais, mas que acabam não tendo os

mesmos direitos por serem diferentes das normas heterossexuais vigentes. Por isso, essas pessoas são tratadas de forma diferente dentro da sociedade LGBTIfóbica. Destacamos a marca da diferença para os sujeitos LGBTI+ que, apesar de serem sujeitos de direito e pessoas como qualquer outra, o marcador social da diferença faz com que suas vivências sejam desumanizadas.

Para Junqueira (2009), em um contexto normativo e conservador, as LGBTIfobias, com suas forças desumanizadoras, corroem a nossa formação e comprometem a construção de uma sociedade democrática e pluralista. Por isso, é importante desestabilizarmos as construções sociais unicamente heteronormativas para que possamos fazer furos na superfície dessa irracionalidade que tem as LGBTIfobias como uma das suas mais poderosas e cruéis formas de opressão.

Sobre a compreensão das discussões de gênero e sexualidades na formação do curso de pedagogia da UFPE/CAA aparecem os seguintes sentidos: Restrito; Discussão interdisciplinar; Lacunas; Oferta secundária e Discussão bem contemplada. As dimensões subjetivas dos sentidos demonstram uma dicotomia: por um lado o sentido de bem contemplada e por outro o sentido de oferta secundária e de restrição.

Para analisar essa discussão, retomamos as reflexões da análise do PCC de pedagogia, realizada no capítulo anterior, a qual aponta que há apenas quatro disciplinas obrigatórias que citam a discussão de gênero e sexualidades na sua textualidade e, dessas quatro, apenas uma tem um referencial teórico obrigatório abordando a discussão. Pode-se entender, a partir disso, que essa discussão é abordada de forma secundária, tendo em vista que as disciplinas que se incumbiram de abordar as temáticas de forma mais aprofundada são eletivas, o que faz com que sua oferta possa ser esporádica e a escolha em cursá-las seja opcional.

As estudantes apontam como principais disciplinas que contribuem para a discussão em sua formação as seguintes: “Fundamentos Psicológicos I e II”, e “Movimentos Sociais e Educação”. Como vimos no capítulo anterior, essas são as disciplinas obrigatórias que apontam, em suas ementas e ou bibliografias, a discussão de forma dita em sua textualidade, mesmo que não sejam as temáticas centrais destas. As estudantes deixam de fora a disciplina de Estágio Supervisionado 4 (Práticas Educativas nos Movimentos Sociais).

Os sentidos de restrição, ou de oferta secundária, parecem relacionar-se ao fato de que, as disciplinas obrigatórias que abordam a discussão a fazem como tema

transversal ou secundário, visto que seus conteúdos principais são outros, como já discutido. Vejamos a fala de Frida:

Eu acredito que tem muitas lacunas, porque a gente tem acesso à discussão em disciplinas secundárias. Porque a disciplina que trata diretamente sobre essa discussão é uma eletiva. E faz quatro anos que a gente está lá e eu me lembro que ela não foi ofertada nesse período. E se foi a noite, junto com outras cadeiras, junto com outros períodos, então, por conta disso, eu acredito que ficam lacunas, pelo tempo de demora da oferta e porque nas disciplinas obrigatórias a gente vê as discussões de forma secundária. Inclusive na disciplina de psicologia a gente não vê de forma aprofundada, a gente vê com outros assuntos e com outros enfoques, não tratam diretamente (Entrevista com Frida, 21/09/2020).

Destacamos que a disciplina de “Gênero e Educação”¹⁶ foi ofertada sim, nos últimos quatro anos no curso, tanto no horário noturno, quanto no horário vespertino. No entanto, nenhuma das estudantes desta pesquisa optaram por cursar esse componente curricular. Não obstante, mesmo dentro dessa questão, as estudantes, de uma forma geral, parecem compreender que a discussão sobre gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ acontece em várias disciplinas, mesmo que de forma secundária. Analisando de forma também positiva, para Joana:

Eu analiso positivamente, no sentido em que, assim como eu não sei se outras pessoas tinham esse conhecimento sobre esse olhar, sobre essas questões para trabalhar com os alunos, porque a gente está em um curso de formação e, então, a gente vai passar com pessoas, e pessoas diferentes, de diferentes tipos, de diferentes gêneros, diferentes etnias, culturas, então algumas pessoas, como eu, talvez não tinha esse conhecimento e a universidade dá essa possibilidade. Eu analiso bem positivo, porque é uma formação que não é tão rasa, ela se aprofunda em algumas questões, claro que não em todos, e em algumas disciplinas, mas algumas disciplinas dão uma ênfase maior nessas questões e no trato que a gente deve ter com essas questões (Entrevista com Joana, 29/09/2020).

Ou seja, mesmo que as estudantes não tenham optado pelas disciplinas eletivas que tratam especificamente das discussões, elas tiveram contato com essas temáticas no curso. É possível perceber isso a partir da compreensão das estudantes sobre as temáticas e a importância que é dada a elas na educação, e especificamente na escola.

¹⁶ Inclusive a disciplina de Gênero e Educação foi ofertada no semestre em que este texto foi construído, no período entre agosto a novembro de 2020. Esse semestre se deu de forma remota, tendo em vista as restrições impostas pela Pandemia do Covid-19, inclusive nesse semestre a disciplina aborda a discussão de LGBTIfobias em seus objetivos escrito na ementa da disciplina, essa ementa é atualizada pelos/as professores/as que assumem as disciplinas, desta forma há a liberdade para atualizações.

Neste sentido, se almejamos uma sociedade e uma escola mais justa, onde o respeito à diversidade aconteça, faz-se necessário identificar e enfrentar as dificuldades existentes para a promoção aos Direitos Humanos e, em especial, reunir esforços para problematizar e subverter as LGBTIfobias na sociedade. Não obstante, as violências encontram-se enraizadas em nossa cultura e instituições, dificultando o combate às LGBTIfobias, que são pouco compreendidas nos seus efeitos, enquanto problema.

No entanto, de acordo com Junqueira (2009), nossa sociedade vive um momento de profundas transformações que não podem ser ignoradas. Cresce no país a compreensão de que a educação é um instrumento emancipador capaz de enfrentar preconceitos, desconstruir estereótipos e garantir a efetiva participação de todos à cidadania. Analisando o contexto atual de retorno do conservadorismo, entendemos que, mesmo assim, as identidades desviantes estão à mostra lutando pelos seus espaços sociais e políticos, e não podem mais ser silenciadas.

Um dado importante que acaba não aparecendo na análise das ementas e dos referenciais teóricos, realizadas no capítulo anterior, é o carácter transversal positivo que as discussões trabalhadas aqui ganham no curso, ou seja, mesmo que os enunciados de gênero, sexualidades, vivências LGBTI+ e LGBTIfobias não estejam ditos nas ementas da maioria das disciplinas e referenciais teóricos, parece que as discussões acontecem nas disciplinas do curso para além das que nomeiam a temática no currículo. Desta forma, temos a fala de Joana apontando isso:

eu acho que essa questão de gênero está muito enraizada e ela é transversal, porque, em um momento ou outro, a gente sempre via ela em outras disciplinas. A gente via em história, a gente via em currículo, em educação e trabalho, em educação e lazer... então ela não é uma disciplina específica, apesar de ter disciplinas específicas que tratam especificamente sobre o tema e que a gente não tenha até agora. Pelo que eu saiba, tem uma disciplina obrigatória que trate especificamente sobre o tema, mas ela transpassa as disciplinas e ela está em quase todas elas, para não dizer todas, porque a gente tem exceções, claro. Temos disciplinas bem teóricas também, que se preocupam com outras coisas: números, cálculos. A gente vê que a discussão está em filosofia, em sociologia, em geografia... então ela perpassa o curso em disciplinas que não são específicas ou que não trate obrigatoriamente da temática (Entrevista com Joana, 29/09/2020).

Joana aponta disciplinas outras, para além das disciplinas que citam as temáticas de gênero, sexualidades, vivências LGBTI+ e LGBTIfobias no currículo do curso e para além das disciplinas mais citadas pelas outras estudantes, como vemos no Quadro 4. Isso aponta que as discussões, mesmo que não estejam na textualidade

do currículo que foi pensado em 2005 e revisado em 2010, têm sido feitas e atualizadas em várias disciplinas do curso.

As estudantes articulam a discussão de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+, não apenas a formação do curso de pedagogia, mas também com suas formações de base religiosa. Desta forma, quando as discussões do curso são articuladas com a formação religiosa das estudantes, aparecem os sentidos de: Estranhamento; Compreensão; Reflexão; Autocrítica. Surge também o sentido de “Possibilidade de compreender a identidade do outro diferente” a partir das discussões das diferenças que surgem no curso. Temos, então, a compreensão de Angela explicitando isso:

o curso me possibilitou ver o outro como outro e respeitar o jeito que ele é, os limites que ele tem e perceber enquanto pessoa cheia de limites, de fronteiras. E como a minha formação é uma formação antiga, então tem muito do fundamentalismo do conservadorismo, porque o discurso que eu ouço sempre, não é que eu ouvi, eu ainda escuto, está nas igrejas, principalmente na igreja em que faço parte. É uma igreja batista tradicional, então o discurso que eu ouço lá é o discurso de não aceitar a diferença, porque existe um padrão bíblico, na forma que é interpretado, né? Porque a bíblia é que possibilita várias interpretações, mas a interpretação que é dada, no lugar onde estou, é essa interpretação fechada de lugar de homem e de mulher, é muito tradicional. Então quando você se encontra diante de outras possibilidades, de outras formas de ser e de existir, de constituir família, num primeiro momento, é um choque, acontece o estranhamento, mas depois é uma maravilha, porque, se você for uma pessoa flexível e estiver aberta a assimilar novos conhecimentos, e modificar você mesmo, e fazer essa reflexão, essa autocrítica, então eu, no caso, cresci bastante. Então percebo a questão do LGBTI+ com outros olhos hoje. Eu nem sei mais quem eu era, não sei te dizer como eu pensava antes, se eu atiraria pedras, se eu me uniria à causa, sem ter passado por esse curso, esse curso tem me atravessado, tem me formado (Entrevista com Angela, 21/09/2020).

Essa percepção de Angela é importante, principalmente no contexto atual brasileiro, em que o conservadorismo é usado como discurso religioso para oprimir os sujeitos e corpos em nome de deus. Assim, a compreensão da estudante mostra que é possível ser religiosa e respeitar as diferenças. No entanto, não a partir de uma perspectiva conservadora, mas de uma perspectiva crítica, onde ela se permite estranhar-se com o novo, refletindo sobre, a fim de mudar a forma que percebe o outro.

A partir da perspectiva de uma formação reflexiva, entendemos que a formação é autoformação, na qual o professor e a professora reelaboram seus saberes constantemente, confrontando suas experiências e práticas. Pimenta (1999), ao citar Nóvoa (1992), aponta a importância do triplo movimento necessário à reflexão dos/as professores/as: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a

reflexão na ação. Características importantes aos/as professores/as autônomos/as, pois ensinar o conhecimento das condições da dinâmica de uma sociedade globalizada, multimídia, na multiplicidade de informações culturais atuais, requer permanente ressignificação identitária desses/as profissionais.

Para as estudantes que atuam na docência a importância das disciplinas que abordam a temática sobre gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ se dá a medida em que possibilitam: Desmistificar concepções conservadoras; Ter um olhar consciente; Mudar de ponto de vista a forma de perceber o outro; Respeitar as diferenças. As disciplinas aparecem, enquanto sentido de norte, para trabalhar as questões para além dos preconceitos. Ao articular os conteúdos das disciplinas com as práticas, as estudantes destacam aspectos como:

Eu acredito que elas dão um norte para a gente trabalhar essas questões de uma forma que não nos deixe levar pelos preconceitos que são impostos socialmente e diariamente, mesmo sendo um desafio. Mesmo a gente, conhecendo essas questões que são oferecidas na disciplina, é um desafio trabalhar porque, mesmo que seja trabalhado com a gente, não é trabalhado com todo mundo. No espaço escolar, a gente tenta desmistificar os preconceitos, mas vem o preconceito da família, da instituição, dos colegas. É importante por isso, porque ela abre o horizonte para a gente, só que continua sendo muito desafiador, porque não adianta a gente ter um olhar a partir das perspectivas que dizem não ao preconceito, da perspectiva da aceitação e todo mundo ao redor atirando pedras e tendo preconceito (Entrevista com Frida, 21/09/2020).

A fala de Frida nos dá a possibilidade de entender que as disciplinas do curso contribuem, de forma significativa, para a atuação em sala de aula. No entanto as estudantes relatam também o que é apontado por Auad (2006) sobre a educação coeducativa para gênero e sexualidades, onde, para a autora, a formação e o currículo é de suma importância, mas não é suficiente, o/a professor/a sozinho/a não consegue mudar a escola. E para uma transformação efetiva é preciso também que os currículos da escola sejam repensados, e que as práticas sejam guiadas por políticas públicas de inclusão e respeito à diversidade e às diferenças de gênero e sexualidades.

Sobre a temática das contribuições das disciplinas do curso de pedagogia da UFPE/CAA para atuação docente, as participantes exprimem sentidos de: Olhar consciente; Desmistificação; Olhar outro; Nova visão da diferença; Abrem horizontes. Assim como a possibilidade de orientar professores/as que não tiveram contato com as discussões. Para exemplificar os sentidos elencados, trazemos a fala de Simone, onde para a estudante as disciplinas do curso possibilitam:

ter um olhar mais consciente para saber que as crianças estão ali para escolher o que elas querem, brincar do que elas gostam e para se divertir,

por exemplo. Então eu acho que, a partir desse olhar que a gente tem, que muitas vezes é muito comum dividir as meninas e os meninos em brincadeiras de menino e de meninas, as meninas vão brincar de correr e os meninos de futebol. Tipo, é uma prática comum, você via na escola e há. Estão brincando, mas que carregam um monte de questões, né? Que, com o passar do tempo, elas vão colaborando para que a sociedade se torne cada vez mais preconceituosa. Porque existe essa divisão de meninos e meninas que a sociedade só pode ser dividida em meninos que gostam de meninas e meninas que gostam de meninos. Então é todo esse olhar outro que a gente consegue, aos poucos, ir desmistificando (Entrevista com Simone, 18/09/2020).

Na fala de Simone podemos perceber a compreensão de que as brincadeiras das crianças são generificadas socialmente, entre brincadeiras binárias de menino e de menina. A aluna compreende que essas brincadeiras podem contribuir com o conservadorismo heteronormativo da sociedade e que as disciplinas do curso que discute gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ as possibilitou ter um outro olhar sobre as brincadeiras de forma desmistificada.

Trazemos, também, um exemplo de prática docente que articula a discussão, ou compreensão adquirida no curso, com as vivências em sala de aula, nas experiências de Angela, onde ela exemplifica a articulação entre teoria e prática:

E aí eu já presenciei algumas vezes, em sala de aula, atitudes preconceituosas de repreensão com a criança: “olhe não é assim que menino se comporta”. Presenciar essas situações é chocante e machuca. A possibilidade de chamar a pessoa no canto e dizer “olhe você está constrangendo a criança, deixe a criança ser criança, deixe a criança ter a personalidade dela”... E, às vezes, nas reuniões, e também entre professores, e estagiários, às vezes saem aquelas frases “olha, tu já viu aquele menino, aquele menino não tem jeito não”, e aí é assim, a gente vê o preconceito tomando forma e sendo naturalizado, e se perpetuando, porque a gente está no século XXI e ainda a gente tem que discutir e brigar por essas questões (Entrevista com Angela, 21/09/ 2020).

Angela exerce à docência em um estágio de uma escola particular onde é professora auxiliar. Na entrevista, a estudante informa que na escola em que atua, os/as estagiários/as não têm tanta autonomia em relação à prática docente, mas, mesmo assim, vemos uma atitude ou ação de enfrentamento às violências LGBTIfóbicas, no sentido do questionamento de atitudes de violência que também se dão simbolicamente e pelo discurso. No entanto, entendemos que é preciso, para além do questionamento, práticas de enfrentamento por meio de projetos e políticas públicas que não dependem só dos/as professores/as.

Segundo Seffner (2009), para o efetivo ingresso e acolhida dos/as alunos/as LGBTI+, será exigida da estrutura escolar muitas modificações. Para o autor, uma das primeiras modificações a ser considerada é a abolição das piadas sexistas e LGBTIfóbicas entre os/as professores/as a respeito dos/as alunas/os que são

diferentes na “norma” heterossexual, pois não é possível educar em um ambiente de agressão verbal, física e sexual, que é motivo de exclusão desses sujeitos.

A respeito de críticas ou sugestões sobre as discussões de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ no currículo e na formação em pedagogia da UFPE/CAA, as estudantes, apesar de não terem escolhido cursar a disciplina de “Gênero e Educação”, são unânimes em dizer da importância dessa disciplina ser obrigatória no curso, desta forma:

Eu acredito que a disciplina de gênero, que é eletiva, deveria se tornar obrigatória, porque questões de gênero e sexualidades, elas estão no contexto da sociedade na sala de aula, no mundo. Então não tem porquê ela ser uma disciplina eletiva, porque não vai ser escolha da gente passar por situações que tragam gênero, sexualidades e preconceito de LGBTIfobia. A gente não vai escolher passar por essas situações, então eu acredito que ela deveria ser obrigatória para melhor preparar os professores diante dessas situações (Entrevista com Frida, 21/09/2020).

Percebemos a compreensão da estudante da importância da discussão de gênero, sexualidades e LGBTIfobias na escola, visto que, segundo ela, essas discussões estão no mundo e na sociedade, assim como também na escola. Mesmo que a estudante não tenha escolhido cursar a disciplina de “Gênero e Educação”, ou outra que trate especificamente das discussões, percebemos que ela compreende que não será uma opção sua passar por situações que envolvam LGBTIfobias na escola.

Acreditamos que, se a disciplina de “Gênero e Educação” e a de “Tópicos especiais em educação iv: sexualidades e as implicações na infância” fossem obrigatórias, estas estudantes teriam passado pelas disciplinas e poderiam abordar a discussão sem tanta hesitação e receio. Essa hesitação pode ser resultado do não aprofundamento nas temáticas, e pode surgir nas práticas em sala de aula e não contribuir com o enfrentamento às LGBTIfobias na escola e na sala de aula.

8 OS SENTIDOS SOBRE LGBTIFOBIAS, AS PRÁTICAS DE SILENCIAMENTO E ENFRENTAMENTO E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA COM O CURRÍCULO DA ESCOLA

Neste capítulo buscamos analisar, a partir das entrevistas realizadas, os principais sentidos das percepções/ações sobre LGBTifobias e as relações estabelecidas com o currículo do curso, a fim de responder nosso terceiro, e último, objetivo: Apontar os principais sentidos contidos nas percepções/ações dos/as estudantes que exercem a docência na escola sobre LGBTifobias e as relações estabelecidas com o currículo do curso de pedagogia da UFPE-CAA.

A partir da análise empreendida surgiram 8 principais temas, são eles: Percepções e sentidos sobre LGBTifobias; Sentidos para a estruturação dos/as LGBTifóbicos/as; Manifestações das LGBTifobias no cotidiano da escola; Ações pedagógicas coeducativas por parte das estudantes em exercício docente; Formação continuada e currículo da escola em gênero e sexualidades; Relações e contribuições da formação e do currículo do curso de pedagogia da UFPE/CAA para as práticas de enfrentamento às LGBTifobias. Essas temáticas têm seus sentidos expressos em subtemáticas, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 5 - Principais sentidos das percepções/ações sobre LGBTifobia na escola e as relações estabelecidas com a formação e o currículo do curso

Tema	Subtema
<p>Percepções e sentidos sobre LGBTifobias</p>	<p>São coisas sutis; Parte de questões simples do dia a dia; Quem sente é quem está vivendo; São identidades em conflito; Medo do desconhecido, do diferente; Violências físicas e psicológicas; Bater, matar, crime; É uma violência extrema; Viver sob LGBTifobias é vida de sofrimento, de tristeza; É um preconceito de diversas formas; É um preconceito burro mesmo; Vai de encontro a qualquer doutrina religiosa; Rompe direito constitucional da liberdade de escolha; Agressão às escolhas sexuais.</p>

Sentidos para a estruturação do/a LGBTIfóbico/a	Convivência; Construção social; Transtorno; Formação de divisão social; Formação familiar, informações preconceituosas da igreja; Falta de informação, criação; Falta de respeito.
Manifestação das LGBTIfobias no cotidiano da escola	Xingamentos esdrúxulos; Reações corporais; Expressões e falas; Gracinhas, chacotas; Brincadeiras sexistas; Olhares de não aceitação; Nas mínimas coisas que fogem do padrão de atitude masculina e atitude feminina.
Ações pedagógicas coeducativas por parte das estudantes em exercício docente	Conversas; Questionamentos; Informação; Não divisão de brincadeiras.
Formação continuada e currículo da escola em gênero e sexualidades	Não tem; Nunca foi discutido; Não percebi; Silenciamento; Não há orientações; Ações de respeito ao outro.
Relações e contribuições da formação e do currículo do curso de pedagogia da UFPE/CAA para as práticas de enfrentamento às LGBTIfobias	Discutimos além das disciplinas; Conseguimos identificar práticas LGBTIfóbicas; Identificação dos comportamentos; Possibilidade de intervenção; Mente aberta para as diferenças; Desconstruir para construir.

Fonte: Produzido pelo autor

No que se refere à temática acerca das percepções e sentidos sobre LGBTIfobias, a discussão rendeu uma enorme polissemia. Desta forma, temos os sentidos de: LGBTIfobias enquanto algo sutil; Questões simples do dia a dia; Uma questão pessoal; Conflito de identidades; Medo do desconhecido, do diferente; Violências físicas e psicológicas; Bater, matar, crime; Violência extrema; Sofrimento, tristeza; Um preconceito de diversas formas; Algo contrário a qualquer doutrina religiosa; Inconstitucional e uma agressão às escolhas sexuais.

De uma forma geral as estudantes percebem as LGBTIfobias, enquanto uma violência irracional, inconstitucional ou enquanto um crime que se dá em âmbito psicológico, físico, de forma clara e expressa, ou de forma sutil a partir de olhares e

piadas preconceituosas. Destacamos a fala de Angela e Simone, para exemplificar os principais sentidos das estudantes em exercício docente:

Olhando pelo lado da vítima, é muito triste, porque é como se você se sentisse aprisionado, dentro de você mesmo. Porque você se expressar do jeito que você é, é ofensivo, você falar o que você pensa é ofensivo. Se você está em uma família tradicional, por exemplo, e você é o tempo todo reprimido, porque desde criança até o momento em que você pode se manter, se sustentar, você estará sendo vítima. A pessoa LGBTI+ e você está dentro de um ambiente, em que você vai sofrer violências, sejam psicológicas ou físicas. Existem pais que dizem “olhe, meu filho vai ser homem”, e aí bate na criança, porque a criança tem um jeito de falar que é diferente dos outros meninos, ou tem uma forma de mexer com as mãos diferente, né? E aí, não é aceito dentro de casa. Eu acredito que é uma violência extrema, porque você não pode contar com aquelas pessoas que deveriam te proteger, te amar [...] (Entrevista com Angela, 21/09/2020).

Além de um crime, são coisas sutis que são pensadas pela sociedade. Só quem sente é quem é ferido. Quando é uma morte, uma violência física, as pessoas veem, mas quando são coisas sutis, só quem sente é quem está vivendo, então é bem complexo (Entrevista com Simone, 18/09/2020)

Nas falas das participantes da pesquisa percebemos os principais sentidos expressos nas subtemáticas destacadas no Quadro 5. Assim, as estudantes destacam as LGBTIfobias enquanto crime, violências, sejam psicológicas ou físicas, mas também apontam que podem ser ações sutis que acontecem no dia a dia. Na fala de Angela vemos o destaque para as violências que os sujeitos LGBTI+ podem vivenciar desde a família, a partir do momento em que essas pessoas se mostram diferentes ou desviantes da norma padrão estabelecida socialmente. No entanto, ressaltamos que nem sempre isso acontece. Existem também pais e mães e ou familiares que se mostram acolhedores às diferenças, respeitando as identidades dos/as filho/as.

Na fala de Simone percebemos uma dimensão mais pessoal da violência que, segundo ela, tem um sentido singular para cada sujeito que sofre. Destacamos também, em sua fala, a questão da sutileza, visto que para que algo seja considerado para alguém uma violência, não precisa ser algo expressivo, direto e passível de visualização. Às vezes, de fato, as violências LGBTIfóbicas são sutis, estando no olhar diferente, em atitudes de exclusão, em falas que carregam certo ar de humor ou brincadeira, mas que, na verdade, são opressivas, como está expresso na fala das alunas: “quem sofre é quem sabe”.

A fala de Simone corrobora também com a compreensão de LGBTIfobias de Borrillo (2009), onde para o autor estão designados dois aspectos: uma dimensão pessoal de natureza afetiva, que se manifesta principalmente pela rejeição aos/as

homossexuais/transexuais; e uma dimensão cultural de natureza cognitiva, na qual o objeto da rejeição não é o indivíduo homossexual/transexual ou não binário, mas a identidade sexual e de gênero desviante.

Assim, nas sociedades marcadas pela dominação masculina, as LGBTIfobias funcionam como uma “vigilância de gênero”, já que a virilidade é estruturada, tanto em negação à feminilidade quanto a rejeição à homossexualidade. Neste sentido, homens e mulheres, sendo ou não homossexuais ou transexuais, são denunciados quando parecem desviar a norma da heterossexualidade estabelecida (BORRILLO, 2009).

Entendemos, ainda, que as LGBTIfobias precisam ser compreendidas enquanto violência política quando, a partir de uma hegemonia sexual, é negado o direito aos corpos e às identidades desviantes. Além disso, as LGBTIfobias podem ser compreendidas também enquanto violências simbólicas, que se dão a partir da construção do imaginário binário da heterossexualidade. Compreendemos, então, que as LGBTIfobias são violências sistêmicas e estruturais, que se dão em diversos âmbitos da vida dos sujeitos, com o objetivo de controlar seus corpos, identidades e pensamentos.

Destacamos também, enquanto principais sentidos que surgem nas falas das participantes, a relação estabelecida entre LGBTIfobias como algo que também vai de encontro a qualquer princípio religioso. Normalmente a religião é utilizada como um pretexto social para justificar os preconceitos e as LGBTIfobias, mas duas participantes da pesquisa parecem compreender que a religião não é um álibi para as violências LGBTIfóbicas, como alguns sujeitos utilizam-se dessa estratégia para oprimir as identidades desviantes. Seguem as percepções de uma das estudantes:

Falando do ponto de vista religioso, vai de encontro a tudo que qualquer doutrina ou qualquer culto ele prega, porque a gente prega o respeito e o amor ao próximo. Você não escolhe o próximo que você vai amar, se é o próximo que é rico, que é bonito, se é o próximo que tem dinheiro, não. É o próximo, você deve amar o próximo. Então vai contra tudo, seja qualquer doutrina, qualquer religião. Do ponto de vista social, é mais errado ainda, porque você rompe com um direito da Constituição de que as pessoas são livres, a gente está em um país livre, laico e de direito democrático em que as pessoas têm o direito de escolher o que elas querem ser, para onde elas vão. Mas toda escolha demanda renúncias, demanda riscos. Quando você escolhe ser engenheiro, você não vai ser médico, quando você escolhe ser médico, você não vai ser professor, ou você pode ser um médico, professor, engenheiro, mas é muito mais difícil. Então toda escolha exige decisões, tomada de decisão e exige renúncias, seja da sua parte, seja da parte das escolhas que você vai fazer no futuro. Então esse viés social, ele rompe com toda a questão constitucional do direito das pessoas de escolher o que elas querem para a vida delas. Quando você ofende, quando você agride ou denigre uma pessoa apenas pela opção social que ela escolheu, você está

se colocando na posição de doutor da verdade, de senhor da lei (Entrevista com Joana, 29/09/2020).

A fala de Joana tem diversos aspectos a serem analisados. Além dessa associação que ela faz das LGBTIfobias como algo não religioso, ou que vai de encontro ao que pregam as religiões, que, em síntese, segundo ela, seria o amor e o respeito ao próximo. Destacamos, por outro lado, a questão das identidades sexuais e de gênero, enquanto escolhas, que aparecem em sua fala, visto que essa discussão pode acabar por contribuir para o fomento às violências.

Na fala da estudante percebemos que ela faz uma relação causal entre escolhas e consequências, ou seja, se você escolhe ser LGBTI+ em uma sociedade LGBTIfóbica, você vai precisar lidar com as consequências de suas escolhas. Essa associação pode deixar a percepção de que as pessoas LGBTI+ escolhem sofrer essas violências, já que sabem que elas existem e mesmo assim as escolhem. Entendemos que a aluna compreende que as violências são um crime ou atos que acarretam sofrimentos às vítimas, mas a associação que é feita entre as identidades, enquanto escolhas, pode perpetuar as LGBTIfobias.

Para as estudantes, os principais motivos para o surgimento de pessoas LGBTIfóbicas na nossa sociedade são os seguintes: Convivência; Construção social; Transtorno; Formação de divisão social; Formação além da escola, familiar; Informações preconceituosas da igreja; Falta de informação; Criação; Falta de respeito. Os principais sentidos que surgem nas percepções das estudantes são os relacionados à construção social, como podemos perceber:

Convivência, não sei, não sei, falta de senso (risos). Talvez seja essa construção social que a gente tem: conservadora, violenta, louca. Que acaba causando esses transtornos na cabeça das pessoas, porque a gente tem uma formação bem louca, né? Uma formação de divisão social, de divisão de classe, divisão de gênero, divisão de tudo. Então acaba que se tornam pessoas assim. Mas é uma formação que vai além da escola, é uma formação, social, familiar e bem mais ampla. Por isso, são questões que deveriam ser abordadas também fora da escola, com as famílias. Porque, por exemplo, na época de ensino médio, eu conhecia muitas pessoas LGBTI+ e elas não tinham essa coragem de se assumir para a família, então, na escola todo mundo sabia, mas em casa, a família não. Então essa formação precisa ir além da escola. Seria também uma relação da escola com a família, da família com a sociedade (Entrevista com Simone, 18/09/2020).

Grande parte da fala de Simone, que coloca a formação da pessoa LGBTIfóbica como uma categoria social corrobora com o pensamento de Borrillo (2009), para o autor a personalidade LGBTIfóbica surge a partir de fatores, tais como: idade, sexo, escolaridade, meio social e opção religiosa ou política. Entre esses, o

autor destaca, a hostilidade de alguns aos próprios desejos homossexuais, o ciúme de perceber as identidades desviantes como libertas da norma heterossexista, assim, a impossibilidade de tornar real esses desejos transformariam-se em hostilidade.

Além do conservadorismo principalmente para homens heterossexuais, mas também para mulheres que retificam a norma masculina, onde, nessa lógica os/as homossexuais/transexuais podem ser vistos/as como uma ameaça ao poder hegemônico do homem heterossexual, que teme perder seus privilégios sociais. O alto índice de religiosidade também pode favorecer as LGBTIfobias quando a norma religiosa ratifica a norma heterossexual enquanto única via possível. A necessidade de estar coerente com a norma social heterossexual, considerada natural, e o medo de não ser reconhecido como tal, pode levar muitos indivíduos a desenvolver certa rejeição irracional contra tudo o que é percebido como diferente, fora da norma (BORRILLO, 2009).

A partir da teorização de Butler, Louro (2001) entende que as normas sociais regulatórias do sexo são, portanto, performativas. Isto é, são continuamente construídas a partir da repetição que produz aquilo que nomeia. Elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros a partir da ótica heterossexual. Já Junqueira (2009), entende que por ser as LGBTIfobias violências sociais é possível desestabilizar as construções sociais unicamente heteronormativas para que possamos fazer furos na superfície dessa irracionalidade que tem as LGBTIfobias como uma das suas mais poderosas e cruéis formas de opressão.

Destacamos ainda, na fala dita de Simone, o fato de que ela informa que, às vezes, a escola pode ser o espaço em que as pessoas que possuem as identidades desviantes sintam-se livres para vivê-las. Desta forma, a escola não é só o espaço de fomento de violências, muitas vezes a escola é o único espaço em que as pessoas LGBTI+ têm para viver e expressar suas identidades. Mesmo que, na maioria das vezes, isso se dê de forma conflituosa, acarretando também em sofrimento.

Outro aspecto que chama a atenção, na fala da aluna, é quando as LGBTIfobias são associadas a um transtorno. Essa associação precisa ser questionada, porque pode naturalizar o comportamento LGBTIfóbico, enquanto um sintoma de uma doença. Do ponto de vista dos/as teóricos/as utilizados/as aqui, essas violências se dão também no âmbito psicológico, mas enquanto construção social, entendemos que a percepção das LGBTIfobias, enquanto um transtorno, pode dificultar seu enfrentamento e até favorecer a naturalização dessas.

Para as estudantes, as LGBTIfobias manifestam-se no cotidiano da escola a partir de: Xingamentos esdrúxulos; Reações corporais; Expressões e falas; Gracinhas; Chacotas; Brincadeiras sexistas; Olhares de não aceitação; Nas mínimas coisas que fogem do padrão de atitude masculina e atitude feminina socialmente aceita enquanto norma. Percebemos, a partir dos sentidos das subtemáticas elencadas, a sensibilidade das estudantes que exercem a docência, para perceber às LGBTIfobias em vários detalhes no cotidiano da escola. Os sentidos mais repetidos foram os de olhares de reprovação, reações corporais, falas, gracinhas e brincadeiras. Entendemos, então, que as LGBTIfobias são percebidas pelas professoras em formação principalmente no campo dos discursos, dos comportamentos visuais e corporais, nas atitudes e atividades psicomotoras, como as brincadeiras, como podemos perceber:

Acontece em falas, em gestos de quem tem esse olhar de não aceitação do outro como o outro é. Geralmente fala-se: não fale assim, sabe; não se sente assim. Às vezes é com gestos mesmo, a postura e o rosto do docente ou da cuidadora reagem, o corpo reage. No momento em que a criança, porque não tem como dizer se a criança é gay ou lésbica, ela está se formando, mas porque aquela criança, aquele menino, geralmente, é mais os meninos. Mas tem as meninas também, que tem aquele jeito de andar, que tem preferência por estar no grupo dos meninos, que tem preferência por jogar futebol. E aí, tanto se reage com o corpo, com aquela expressão “meu Deus!”, como se estivesse vendo a coisa mais absurda do mundo. E também com falas: “olhe, ajeitar esse cabelo, menina não joga futebol”. Então são situações que eu percebo e já vi, tanto com meninas quanto com meninos (Entrevista com Angela, 21/09/2020).

Angela é professora auxiliar estagiária na escola em que atua, sua fala demonstra a percepção de uma professora que, por não atuar de forma mais efetivamente em sala, pode observar as práticas da professora titular. Além disso, enquanto estudante, Angela pode associar as práticas observadas com as teorias que recebe na universidade mais facilmente do que quando está em sua atuação.

A estudante destaca, em sua fala, que há lugares e comportamentos, de feminilidade e masculinidade, que são cobrados das crianças na escola. Assim, as violências estariam presentes nesses casos, percebidos nos gestos dos/as profissionais desses estabelecimentos em relação às crianças diferentes, possivelmente LGBTI+, que são vistas como inadequadas e desviantes à norma. A própria fala de Angela carrega esse marcador social, quando diz: “tem as meninas, também que tem aquele jeito de andar”.

As estudantes dão outros exemplos de possíveis situações de LGBTIfobias que vivenciaram, ou observaram, nas escolas em que atuam, como:

Já na hora do almoço, tem um menino lá que ele é muito brincalhão, muito. E ele disse que foi para a Disney, estava contando a experiência, a história, e ele disse “eu conheci a Ariel, eu conheci a Cinderela”. Quando ele terminou o almoço, quando ele saiu, ficamos eu e a nutricionista, e ela falou que o menino tinha um jeito de bicha e pelas atitudes e brincadeiras dele, que ele era muito brincalhão, muito risonho, muito gaiato, ele tinha o jeito de bicha. E aí eu falei “tu acha, mulher? Ele é uma criança”. E aí ela disse “vê, ele contando como foi para a Disney, e conheceu as princesas, eu tenho certeza que era a família dele querendo conhecer o parque e ele, as princesas”. Eu fiquei passada com isso. Fiquei com muita pena dele, porque ele é tão sem maldade, sem nada. Só porque ele é uma criança muito espontânea, não só ela, mas muitas pessoas lá do colégio dizem que ele tem jeito de bicha por isso (Entrevista com Frida, 21/09/2020).

É possível perceber a indignação da estudante professora ao ouvir os xingamentos violentos proferidos a uma criança que apenas estava vivendo como sabe viver, e tendo a curiosidade que é importante para ela. Destacamos, nessa fala, que a pessoa que profere uma concepção LGBTIfóbica sobre a criança é a nutricionista da escola. Isso nos mostra que na escola, não só os professores/as, a gestão e os/as alunos/as praticam LGBTIfobias, mas também os demais funcionários. Por isso, é preciso ter formação continuada, palestras e ações para toda a comunidade escolar, vistas ao enfrentamento e desconstrução de concepções e atitudes de violência.

Além disso, destacamos que a indignação da estudante em exercício docente não é o suficiente, é preciso ir além da indignação e do questionamento com informação de que LGBTIfobia é crime no Brasil, e que essa atitude da nutricionista acarreta diversas consequências, não só para a vida desse aluno, mas também para a vida de outras pessoas LGBTI+ com as quais ela tem contato. A percepção negativa da nutricionista sobre comportamento do/a aluno/a pode chegar a ele como uma mensagem negativa de que a forma como ele se expressa estaria errada. Conforme Auad (2006), mesmo que a escola não tenha formação para a diversidade de gênero e sexualidades, os professores e as professoras que têm essa formação podem, e devem assumir práticas coeducativas no dia a dia da escola e da sala de aula.

No que se refere a ações pedagógicas e docentes ou práticas coeducativas em gênero e sexualidades, por parte das estudantes em exercício docente, de uma forma geral, as professoras utilizam-se da conversa, do questionamento, da informação e de atividades de não divisão das brincadeiras, como podemos perceber na reflexão de Simone:

a gente tenta conversar com as crianças, perguntar porquê está xingando o outro, porque você está chamando ele assim e o que tem de ruim nisso? Eles desconversam, mas a gente tenta dizer que é normal, não tem nada de errado

em ser ou não ser gay. O problema é que você está falando como um xingamento. Se você está falando como um xingamento, você está errado. Então você vai pedir desculpas a seu coleguinha, para entender que isso não é xingamento. Apesar que, no outro dia, eles chegam com as mesmas falas, por exemplo, como se fosse algo muito natural na cabeça deles, apesar que é, né? Eu vejo, na minha família aqui, às vezes, essas práticas, então a gente tenta conversar com eles, mas, para surtir efeito, isso é insuficiente. A gente vai tentando trazer informação para a criança de uma maneira muito sutil, porque se você fala de uma maneira muito forte, você pode ser até questionado, e os pais podem vir lá tirar satisfação. “Ah... então você está dizendo que ele é realmente gay?” (Entrevista com Simone, 18/09/2020).

O questionamento é uma prática recorrente nas falas das estudantes em exercício docente. Esse questionamento é importante porque as ações ou atitudes LGBTIfóbicas não são naturalizadas e silenciadas, mas questionadas e problematizadas. O questionamento faz parte das práticas coeducativas, ele dá a possibilidade ao aluno e à aluna de pensar sobre suas atitudes preconceituosas.

No entanto, como aponta a fala da professora, o questionamento não é suficiente. Para além do questionamento e da informação é preciso ações e práticas que envolvam os alunos e as alunas em reflexões profundas sobre as sexualidades, sobre gênero e sobre as vivências LGBTI+. Atividades como grupos de estudo, pesquisas, teatros educativos, apresentações e projetos educativos interdisciplinares, que envolvam, não só a sala de aula, mas toda a comunidade escolar. É preciso ir além do questionamento e aproximar os/as alunos/as da realidade de violência para que possam sensibilizarem-se e praticar a empatia.

Outra prática destacada na fala de Simone é a não divisão das brincadeiras por gênero, conforme aponta a estudante em exercício docente em suas aulas:

Nas minhas salas não tem divisão de nada: brincadeiras todo mundo junto, futebol todo mundo junto, boneca todo mundo junto. Apesar de que as meninas nem gostam de brincar de boneca, então é uma brincadeira que quase não usamos. Mas se é para brincar de construção, é todo mundo junto. Se é para correr, é todo mundo junto, não tem divisão não (Entrevista com Simone, 18/09/2020).

Para Auad (2006), além dos meninos e meninas estarem “misturados”, realizando as mesmas atividades de forma que as diferenças sejam respeitadas, é necessário que as oposições históricas sobre o lugar da mulher e do feminino e do homem e do masculino na sociedade, assim como as relações de gênero, que também compreendem relações de poder, sejam questionados na escola e que as práticas pedagógicas e docentes tenham um sentido definido também para a educação em gênero e sexualidades.

O professor e a professora, nas práticas docentes e pedagógicas de mistura e separação, precisam estar atentos aos sentidos e significados que são construídos na sala de aula e na escola como um todo. A esse respeito, Louro (1997, p.59) contribui apontando que: “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar”.

Sobre a formação continuada e o currículo em gênero e sexualidades, segundo as quatro estudantes, não há essa formação nas escolas em que atuam. Estamos falando de 4 alunas em exercício docente e de 3 escolas. Então são 3 unidades escolares, sendo uma pública da educação do campo e duas particulares urbanas. As escolas situam-se em 3 cidades diferentes, Caruaru, São Caetano e Panelas, no estado de Pernambuco.

Deste modo, as discussões são praticamente silenciadas pelas escolas enquanto instituição. Nessas diversas realidades aparecem apenas ações de formação para o respeito ao outro, conforme uma estudante aponta. Sobre a formação continuada em gênero e sexualidades, surgem, nas falas das estudantes, as subtemáticas: Não tem; Nunca foi discutido; Não percebi; Silenciamento; Não há orientações e Há ações de respeito ao outro. Na fala de Simone e Angela percebemos esse silenciamento:

Formação na escola? Nunca tive, em relação a gênero e sexualidades. E essas questões nunca, nunca foi discutido em nenhuma reunião, nada. Mas práticas de dividir meninos e meninas, são muito comuns na escola em que eu trabalho e em escolas que eu já fui. Eu percebo que eu tenho essa formação na universidade, mas a maioria dos professores que conheço não tem, entendeu? (Entrevista com Simone, 18/09/2020).

A estudante em exercício docente ainda afirma que não há formação em gênero e sexualidades nem discussão da temática, mas há práticas de divisão de gênero. Destacamos, ainda, que a estudante faz uma relação à formação que tem na universidade, enquanto uma formação que trata das discussões de gênero e sexualidades em seu currículo, diferente das formações dos/as professores/as que atuam em sua escola. Angela aponta outro dado preocupante nas discussões das diferenças, que é a discussão das questões ético-raciais, que é lei, segundo a estudante:

Eu não percebi nenhum não. Até a questão racial, ela não é trabalhada direitinho lá não. Até porque você conta as crianças negras que tem. Esses assuntos elas tratam fazendo aquele ardeio bem grande para não tratar. Às vezes o livro até trata o ensino sobre a África e afro brasileiros, mas mesmo

assim, ela sai pela tangente. Até a questão do lápis de cor, a professora teimava em dizer que existia um lápis de cor da pele. Aí teve um dia que eu disse que não existe um lápis de cor, existem várias tonalidades. Então, questões sobre gênero, sexualidades, questões sobre: ah, porque fulano está brincando com uma boneca?; ah, porque fulano pegou o meu brinquedo?; porque tem o dia do brinquedo, porque era uma oportunidade de se conversar. Mas tudo é silenciado (Entrevista com Angela, 21/09/2020).

A estudante destaca que na escola haveria a possibilidade de discutir as temáticas de gênero e sexualidades a partir do dia do brinquedo, mas essa discussão não acontece, é silenciada, parece predominar as práticas de separação entre brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas. Destacamos que a estudante é estagiária nessa escola, desta forma, esse relato parte de sua observação das práticas da professora titular da sala em que atua.

Destacamos, ainda, a fala de Frida que atua na mesma escola enquanto professora auxiliar. A aluna em exercício docente identificou que no livro didático da escola há a menção a vários tipos de famílias, como famílias compostas por dois pais e famílias compostas por duas mães, no entanto, segundo ela a discussão foi tratada da seguinte forma:

Uma coisa que eu vi agora nesse período de aulas remotas que tem lá no colégio é um livro que a professora leu para eles nas aulas remotas, que é o livro da família. E quando ele vai tratar de família, ele fala: tem famílias que tem dois pais e duas mães. A única coisa que eu vejo que trata, que me chamou muita atenção. Inclusive eu fui atrás do livro e achei muito interessante, ele trata de famílias diversas com pais e com mães. Ela (a professora titular) nunca tinha usado ele, mas nessas aulas remotas, ela usou, e eu disse: eu quero ver ela usar ele, ela vai ler a frase, eu assisti a aula que foi gravada, mas ela só leu a frase, não falou mais nada (Entrevista com Frida, 21/09/2020).

Frida se refere às práticas da professora titular na escola em que atua. Na prática observada é possível perceber que, mesmo que o enunciado “tem famílias que tem dois pais e duas mães” esteja dito no livro da família, que possibilitaria a discussão de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+, talvez, por não ter uma formação em gênero e sexualidades ou até mesmo por opção, o enunciado não é problematizado. Nessa aula existe também o problema de que a ela foi gravada para os/as alunos/as assistirem com seus pais, tendo em vista o contexto da Pandemia da Covid-19. Entendemos que isso também dificulta a autonomia da professora.

Uma estudante apontou as ações de respeito ao outro, enquanto prática formativa da escola que pode contribuir para o enfrentamento a situações LGBTIfóbicas. Segundo essa estudante:

A gente tem projetos. Faz dois anos que a gente começou projetos sobre essa valorização do outro, o cuidado com o próximo. Não são ações

específicas para gênero, sexualidades e identidades. É uma escolha de cunho tradicional, religiosa, mas eles têm ações que envolvem essa questão de respeito ao outro, da valorização do outro. Então a gente trabalha com essa questão do cuidado com o próximo, do cuidado com nossos irmãos. Não são específicas para gênero e sexualidades, mas são ações que mostram para os alunos o quanto é importante a gente saber conviver em sociedade com respeito e harmonia com as pessoas que são diferentes de nós (Entrevista com Joana, 29/09/2020).

Compreendemos que esse tipo de formação, de respeito ao outro e ou de respeito às diferenças, é importante porque pode ajudar o professor e a professora que nunca pensou sobre essa discussão na escola a ter agora argumentos e informações de como enfrentar preconceitos. No entanto, entendemos que não é suficiente. A estudante dá como justificativa, para o não trato específico das discussões de gênero e sexualidades, o fato de a escola ser religiosa. Contudo, a justificativa religiosa pode ser utilizada tanto para enfrentar preconceitos e violências, quanto para justificá-las, a depender da perspectiva utilizada. Assim, a escolha do não trato das discussões nas formações da escola pode ser entendida como uma escolha política, que se ancora no silenciamento de algo que é compreendido como abjeto, que não pode ser dito.

Sobre as relações e contribuições da formação e do currículo do curso de pedagogia da UFPE/CAA para as práticas de enfrentamento às LGBTIfobias, as estudantes em exercício docente trazem em suas falas como principais temáticas: Discutimos além das disciplinas; Conseguimos identificar práticas LGBTIfóbicas; Identificação dos comportamentos; Possibilidade de intervenção; Mente aberta para as diferenças; Desconstruir para construir. Trazemos as percepções de Simone como exemplo dos principais sentidos percebidos:

eu entrei na universidade com um olhar para várias questões, inclusive para essas. Então a gente vai discutindo além das disciplinas com as pessoas, com os conteúdos, com as leituras. Apesar que eu não consigo definir muitos conceitos, mas a gente consegue identificar as práticas, né? (Entrevista com Simone, 18/09/2020).

A estudante destaca a sua mudança pessoal em relação às concepções que tinha sobre várias questões, assim como as questões que envolvem gênero e sexualidades, apontando que consegue articular as discussões da universidade com as pessoas, conteúdos e leituras, mesmo que tenha dificuldade para definir alguns conceitos importantes na discussão que a possibilitaria atuar melhor nesse contexto. Não obstante, ela ressalta que consegue identificar as práticas LGBTIfóbicas e desta forma pode contribuir, de algum modo, para o enfrentamento a essas violências.

Na fala da estudante ainda percebemos a relação estabelecida entre a formação e o currículo do curso para a formação da identidade docente coeducativa, quando ela ressalta que a universidade a possibilitou articular as discussões de gênero e sexualidades com a vida e assim mudar de olhar sobre essas discussões. Frida destaca, mais diretamente essa relação entre a formação e o currículo do curso com a possibilidade de poder identificar as práticas LGBTIfóbicas e intervir sobre elas:

depois que a gente vivencia o curso, a gente fica com a mente mais aberta para diversas questões. Não só para as questões de LGBTIfobias, mas abre a nossa mente para outras. Então quando a gente se depara com algumas situações de LGBTIfobias, a gente já sabe “eita esse não é o caminho a gente já sabe, essa não é a atitude correta”, e tenta dialogar com as pessoas. E o que a gente aprende no curso ajuda nessa discussão, a gente precisa desconstruir para poder construir o novo conhecimento na outra pessoa (Entrevista com Frida, 21/09/2020).

Na fala da estudante em exercício docente percebemos claramente a relação estabelecida por ela entre a formação e o currículo do curso de pedagogia da UFPE/CAA com suas vivências em sala de aula ao se deparar com situações de LGBTIfobias. A aluna ainda aponta que ao se deparar com situações de violência ela tenta intervir e que é preciso desconstruir pensamentos e comportamentos conservadores que contribuem com as violências para depois construir novos pensamentos.

Entendemos, a partir da discussão empreendida aqui, que a formação é autoformação a partir da perspectiva reflexiva na qual o professor e a professora ao estabelecer relações entre os saberes, as vivências pessoais, o currículo a teoria e a prática, podem reelaborar seus saberes constantemente em confronto com suas vivências e práticas. Pimenta (1999), aponta a importância da reflexão, durante a ação, sobre a ação e sobre a própria reflexão, enquanto processo importante para os/as professores/as autônomos/as, pois ensinar na sociedade multimídia e multicultural na contemporaneidade requer permanente ressignificação identitária desses/as profissionais.

Entendemos ainda, a partir das reflexões de Auad (2006), que para que a escola possa mudar a forma como trata as questões de gênero e sexualidades é preciso que várias transformações aconteçam, como: mudanças na legislação, nos currículos de formação de professores e escolares, nos sistemas educacionais, na relação professor/a aluno/a, nas relações dos agentes da escola e nos livros didáticos, para que não reproduzam desigualdades. E mesmo que essas ações não se desenvolvam, pois levam tempo e dependem de ações coletivas e políticas públicas,

os professores e as professoras podem, e devem assumir práticas coeducativas em gênero e sexualidades para o enfrentamento às LGBTIfobias no cotidiano da escola e da sala de aula.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrido esse longo processo de reflexão e análise, faz-se necessário retomarmos, mais uma vez, a pergunta inicial que provocou a realização dessa pesquisa que consiste em compreender: Como os/as estudantes de pedagogia da UFPE/CAA que estão exercendo a docência percebem e tratam pedagogicamente as situações de LGBTIfobia em sala de aula?

Com base no Método do Caso Alargado conforme Boaventura de Sousa Santos (1983), entendemos que a riqueza do caso não está no que nele se generaliza, mas na amplitude das incidências qualitativas que nele se expressam. Trazemos aqui algumas de nossas principais conclusões em relação à cada objetivo específico proposto, ressaltando os significados e sentidos das percepções e das ações pedagógicas empreendidas pelas participantes da pesquisa, tendo em vista em alargar o caso estudado.

Em relação ao primeiro objetivo específico que consistiu em: analisar a proposta curricular do curso de pedagogia da UFPE/CAA no que se refere ao conteúdo sobre as discussões das diferenças de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+, encontramos espaços de silenciamento e de contribuições no currículo dito sobre gênero, sexualidades, vivências LGBTI+ e LGBTI fobias.

Ao fazer uma análise sobre todo o material do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA, encontramos as temáticas ditas sobre “gênero”, “sexualidades”, “Vivências LGBTI+” e “LGBTIfobia”, mas encontramos também silenciamentos. Dos dezessete tópicos, conforme o sumário, em que o documento está dividido, encontramos as temáticas em apenas dois deles. Destacamos que a temática de gênero e sexualidades só aparecem uma vez, respectivamente, no texto geral do documento, ou seja, tirando as Ementas curriculares. Aparece no perfil profissional, com os termos “consciência de gênero” e “escolhas sexuais”. Dessa forma, em vários espaços importantes do documento, como os tópicos do “Marco teórico e Finalidades” e “Objetivos do Curso” a discussão não aparece.

Não obstante, destacamos que, de uma forma geral, o texto do currículo se aproxima de uma perspectiva teórica crítica questionando as formas de opressão tanto da tradição clientelista da região quanto da ciência hegemônica canônica no intento de formar professores e professoras críticos/as que possam articular a cultura local com os conhecimentos historicamente referenciados. Acreditamos que essa

perspectiva, mesmo que distanciada da discussão de gênero e sexualidades, pode favorecer a formação de professores/as críticos/as. As discussões das temáticas aqui estudadas ganham maior ênfase apenas nas ementas dos componentes curriculares, aparecendo em sete disciplinas, sendo quatro obrigatórias e três eletivas.

Outro destaque geral que fazemos sobre a escrita do PPC (2010) é a opção por excluir, ou não utilizar, a linguagem inclusiva de gênero em sua escrita, visto que todo o texto foi escrito no masculino. Compreendemos que, mesmo que o texto seja um documento formal do curso, isso não impediria que a opção por uma linguagem mais inclusiva fosse feita. O silenciamento da linguagem de gênero pode representar o epistemicídio histórico imposto às mulheres e aos sujeitos LGBTI+ nas ciências.

Quando a discussão de gênero aparece no texto dito do currículo nas ementas das disciplinas, ela é feita em toda sua dimensão. Aparece desde o processo de desnaturalização até sua intersecção com outros marcadores sociais, como sexualidades, classe, raça, redes de poder e seu processo de constituição social, além da relação com a identidade e com a escola. Essa perspectiva pode favorecer uma discussão de um currículo *queer* que se proponha a questionar e a explorar aquilo que ainda não foi construído.

Quando a discussão de sexualidades aparece no texto do currículo, surge mais contextualizada aos estudos *queer* nas ementas das disciplinas que contemplam todo o processo para a compreensão da sexualidade humana, desde sua historicidade à sua relação com a cultura, com gênero e com a escola. No entanto, existe o limite de que a discussão surge em disciplinas obrigatórias, principalmente nos referenciais complementares e só é mais aprofundada em disciplinas eletivas, o que a torna opcional e sua oferta esporádica.

Destacamos ainda que o tema sexualidades aparece no currículo como “escolhas sexuais” no tópico: “Perfil profissional do estudante”. A utilização do termo “escolhas sexuais”, utilizado no texto do PPC, é uma discussão considerada inadequada para a maioria dos/as autores/as de gênero, sexualidades e teoria *queer*, visto que as sexualidades, e o próprio sexo, não são entendidos como simples expressão biológica, pois os seres humanos têm a consciência do prazer e do desejo de forma intencional. Para os/as autores/as é preciso levar em conta os fatores psicossociais, históricos e culturais do desenvolvimento humano, a fim de superar paradigmas culturais repressivos e médico-patológicos no que diz respeito às sexualidades.

A discussão sobre as vivências LGBTI+ e LGBTIfobias, são as mais escassas no texto do PPC. O enunciado “GLBT” aparece uma vez na ementa da disciplina “Movimentos Sociais e Educação”, e o enunciado “homofobia”, em dois momentos nas bibliografias complementares, sendo a mesma bibliografia das disciplinas de “Gênero e educação” e “Educação em Direitos Humanos”.

Em relação às temáticas de gênero e sexualidades, as de vivências LGBTI+ e LGBTIfobias são as que menos aparecem e a sigla GLBT escrita no currículo é uma sigla que hoje não é utilizada, e já não era dois anos antes do currículo do curso de pedagogia da UFPE/CAA ser atualizado, mas entendemos que a discussão demora um tempo a chegar na academia, já que surge dos movimentos sociais. No entanto, ressaltamos a importância dessas temáticas estarem presentes no currículo. Mesmo que o termo GLBT seja caduco, representando a hegemonia gay dentro do Movimento LGBTI+ e que o enunciado homofobia não contempla a diversidade da realidade das experiências LGBTI+.

Sobre as referências bibliográficas destacamos que as disciplinas obrigatórias que tratam das temáticas ditas não têm estas como centrais na discussão. Desta forma, as temáticas podem ser tratadas de forma transversal e/ou articuladas com outras discussões, como desenvolvimento humano, identidade, diferenças culturais e Movimentos Sociais. As disciplinas que tratam diretamente das discussões são duas eletivas: “Gênero e Educação”, “Tópicos especiais em educação iv: sexualidades e as implicações na infância”.

Não obstante, de uma forma geral, as referências bibliográficas trazidas no texto do documento são atuais, apresentando discussões que possibilitam uma primeira compreensão e um certo aprofundamento nas discussões de gênero e sexualidades. No entanto, acreditamos que as discussões de vivências LGBTI+ e LGBTIfobias poderiam ser melhor tratadas e apresentar um maior número de referências obrigatórias, para uma formação em gênero e sexualidades que tenha a força política e educativa de enfrentamento efetivo às violências LGBTIfóbicas.

No que se refere ao nosso segundo objetivo que é: identificar as possíveis conexões entre teoria e prática estabelecidas pelos/as estudantes que estão exercendo a docência, durante a sua formação em pedagogia em relação às temáticas/práticas que envolvem gênero e sexualidade e vivências LGBTI+ na escola. Sobre as concepções acerca de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+, os resultados apontam que as estudantes ficaram muito surpresas sobre as perguntas

sobre o que era gênero e sexualidades, mesmo que informado previamente que o trabalho estava no campo dessas discussões. As estudantes mostraram-se exitosas nas respostas, questionando seus saberes. Durante as respostas percebemos muitos momentos de risos, que demonstram nervosismo e hesitação para responder. Isso pode demonstrar certa insegurança ao tratar de temáticas tão importantes.

Não obstante, apesar da hesitação nas respostas, percebemos que a maioria das estudantes entendem gênero enquanto construção social, mas percebemos também um certo binarismo em todas as respostas ao associar gênero apenas às identidades masculinas e femininas. Entendemos que isso pode dificultar o trato dessas discussões na escola. Ainda sobre gênero, apenas uma estudante associa essa categoria ao sexo de nascimento, ou seja, biológico. No entanto, entendemos que as estudantes compreendem, de uma forma geral, gênero enquanto uma categoria social que é construída no âmbito da cultura, mesmo que as falas ditas tenham uma ênfase nas identidades binárias.

Sobre as concepções de sexualidades nas falas ditas das estudantes percebemos também que há uma certa ênfase em apontar as sexualidades enquanto escolha e de forma também binária. Essa é uma percepção que compreende a heterossexualidade, enquanto norma natural, colocando as sexualidades Outras no lugar de desvio à norma padrão, o que também pode dificultar o trato dessa discussão na escola, mas de todas as estudantes apenas uma associou diretamente sexualidade à perspectiva biológica. Não obstante, a maioria das estudantes parecem compreender que a questão das sexualidades está para além do biológico.

A compreensão das estudantes sobre os sujeitos LGBTI+, apesar de algumas delas dar uma certa ênfase no sentido de escolha ou opção, de uma forma geral, compreendemos que elas podem contribuir para uma compreensão de enfrentamento às violências LGBTIfóbicas na escola, pois estes sujeitos são percebidos enquanto pessoas que são iguais a quaisquer outras, no que se refere a capacidades físicas e intelectuais, mas que acabam não tendo os mesmos direitos por serem diferentes nas normas heterossexuais vigentes.

Sobre as discussões de gênero e sexualidades na formação do curso de pedagogia da UFPE/CAA aparece uma certa dicotomia nos sentidos ditos pelas estudantes. Por um lado, surgem os sentidos de discussão secundária e por outro, de discussão bem contemplada. Compreendemos que os sentidos de restrição, ou de oferta secundária, parecem relacionar-se ao fato de que as disciplinas obrigatórias

que abordam as discussões a fazem como tema transversal ou secundário, visto que seus conteúdos principais são outros, além do fato apontado pelas estudantes de que as disciplinas específicas para as discussões de gênero e sexualidades serem eletivas.

Já sobre o sentido de “discussão bem contemplada”, uma estudante aponta o caráter transversal positivo que a discussão ganha no curso, ou seja, mesmo que os enunciados de gênero, sexualidades, vivências LGBTI+ e LGBTIfobias não estejam ditos nas ementas da maioria das disciplinas e referenciais teóricos, parece que as discussões acontecem e vêm sendo atualizadas nas disciplinas do curso para além das disciplinas que nomeiam a temática no currículo escrito. Isso é bastante importante e mostra que a formação do curso de pedagogia da UFPE/CAA tem refletido de forma crítica sobre seus conteúdos e práticas, o que pode favorecer o enfrentamento dos/as estudantes/as em atuação docente.

As estudantes articulam a discussão de gênero, sexualidades e vivências LGBTI+, não apenas à formação do curso de pedagogia, mas também com suas formações de base religiosa. Assim, a compreensão de duas estudantes mostra que é possível ser religiosa e respeitar as diferenças, não a partir de uma perspectiva conservadora, mas de uma perspectiva crítica, onde elas se permitem estranhar-se com o novo, refletindo sobre, a fim de mudar a forma que percebem o outro.

Para as estudantes que atuam na docência a importância das disciplinas que abordam a temática sobre gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ se dão à medida em que possibilitam, entre outras coisas, desmistificar concepções conservadoras, ter um olhar consciente, mudar de ponto de vista e a forma de perceber o outro. As disciplinas que abordam gênero, sexualidades e vivências LGBTI+ aparecem, enquanto sentido de norte, para trabalhar as questões para além dos preconceitos.

Identificamos também nas reflexões, ações de enfrentamento às violências LGBTIfóbicas no sentido do questionamento de atitudes de violência que também se dão simbolicamente e pelo discurso. No entanto, entendemos que é preciso, para além do questionamento, práticas de enfrentamento por meio de projetos e políticas públicas que não dependem só dos/as professores/as. De modo geral é perceptível tanto no discurso, quanto nas ações indicadas a compreensão das estudantes da importância da discussão de gênero, sexualidades e LGBTIfobias na escola, visto que, segundo elas, essas discussões estão no mundo e na sociedade, assim como também na escola.

No que se refere ao terceiro objetivo específico que consistiu em: apontar os principais sentidos contidos nas percepções/ações dos/as estudantes que exercem a docência na escola sobre LGBTIfobias e as relações estabelecidas com o currículo do curso de pedagogia da UFPE/CAA, temos achados importantes que relaciona o currículo do curso e a formação docente à atuação em sala de aula.

No que tange à temática acerca das percepções e sentidos sobre LGBTIfobias, a discussão rendeu uma enorme polissemia. De uma forma geral as estudantes percebem as LGBTIfobias enquanto uma violência irracional, inconstitucional ou enquanto um crime que se dá em âmbito psicológico, físico, de forma clara e expressa, ou de forma sutil a partir de olhares e piadas preconceituosas.

Destacamos também, enquanto principais sentidos, que surgem nas falas das participantes a relação estabelecida entre LGBTIfobias como algo que também vai de encontro a qualquer princípio religioso. Normalmente a religião é utilizada como um pretexto social para justificar os preconceitos e as LGBTIfobias, mas duas participantes da pesquisa parecem compreender que a religião não é um alibi para as violências LGBTIfóbicas, como alguns sujeitos utilizam-se dessa estratégia para oprimir as identidades desviantes.

Para as estudantes, os principais motivos para o surgimento de pessoas LGBTIfóbicas na nossa sociedade estão relacionados a construção social, a formação de divisão social, a aspectos familiares e religiosos de cunho conservador. Os principais sentidos que surgem nas percepções das estudantes são os relacionados à construção social, corroborando com o entendimento de que as LGBTIfobias precisam ser enfrentadas nesse campo de produção do saber.

No que tange às manifestações das LGBTIfobias no cotidiano da escola, as estudantes que exercem a docência, seja como professoras auxiliares ou efetivas, demonstram certo grau de sensibilidade para perceber as LGBTIfobias em vários detalhes no cotidiano da escola. Os sentidos mais repetidos foram os de olhares de reprovação, reações corporais, falas, gracinhas e brincadeiras. Assim, as LGBTIfobias são percebidas pelas professoras em formação principalmente no campo dos discursos, dos comportamentos visuais e corporais, nas atitudes e atividades psicomotoras, como as brincadeiras.

No que se refere a ações pedagógicas e docentes ou práticas coeducativas em gênero e sexualidades, por parte das estudantes em exercício docente, de uma

forma geral, as professoras utilizam-se da conversa, do questionamento, da informação e de atividades de não divisão das brincadeiras. Esse questionamento é importante porque as ações ou atitudes LGBTIfóbicas não são naturalizadas e silenciadas, mas questionadas e problematizadas.

Não obstante acreditamos que é preciso ir além da indignação e do questionamento com informação de que às LGBTIfobias são crime no Brasil, e que atitudes LGBTIfóbicas acarretam diversas consequências, não só para a vida desses/as alunos/as e sujeitos da escola, mas também para a vida de outras pessoas LGBTI+ com as quais as pessoas LGBTIfóbicas têm contato. E para além do questionamento e da informação é preciso ações e práticas que envolvam os alunos e as alunas e a comunidade escolar em reflexões profundas sobre as sexualidades, sobre gênero e sobre as vivências LGBTI+.

Sobre a formação continuada e o currículo em gênero e sexualidades das escolas em que atuam, segundo as quatro estudantes, não há essa formação nas escolas. Deste modo, as discussões são praticamente silenciadas pelas escolas enquanto instituição. Nessas diversas realidades aparecem apenas ações de formação para o respeito ao outro em uma das instituições pesquisadas. Compreendemos que esse tipo de formação de respeito ao outro e/ou de respeito às diferenças é importante porque pode ajudar o professor e a professora que nunca pensaram sobre essa discussão na escola a ter agora argumentos e informações de como enfrentar preconceitos. No entanto, entendemos que não é suficiente. Visto que a escolha de não nomear as discussões de gênero e sexualidades nas formações da escola pode ser entendida como uma escolha política, que se ancora no silenciamento de algo que é compreendido como abjeto, que não pode ser dito.

Sobre as relações e contribuições da formação e do currículo do curso de pedagogia da UFPE/CAA para as práticas de enfrentamento às LGBTIfobias, as estudantes em exercício docente destacam as suas mudanças pessoais em relação às concepções que tinham sobre as questões que envolvem gênero e sexualidades antes de adentrarem no curso, apontando que conseguem hoje articular as discussões da universidade com as pessoas, conteúdos e leituras, possibilitando-as atuar melhor nesse contexto, conseguindo identificar as práticas LGBTIfóbicas e desta forma podendo contribuir, de algum modo, para o enfrentamento a essas violências.

Assim, percebemos ao refletir sobre esses resultados que as estudantes em exercício docente articulam as temáticas discutidas aqui, tanto em suas percepções

peçoais, quanto quando relacionam a formação com as ações desenvolvidas na escola, articulações importantes que dialogam com a formação e com o currículo do curso, o que nos possibilita vislumbrar a formação da identidade docente coeducativa.

Entendemos também que o currículo prescrito do curso de Pedagogia, mesmo com seus limites, tem influência direta na formação dessas alunas, enquanto professoras que podem contribuir com o enfrentamento às LGBTIfobias, visto que a função da teoria curricular é abranger e propor atividades que contemplem a práxis social. Pensar uma teoria e um currículo *queer* para a educação abre a possibilidade de problematização do que é considerado ser fixo e imutável, não apenas em relação às atividades da sala de aula, mas nas relações que se imbricam nos cotidianos escolares, que nos possibilita perceber os outros diferentes de nós.

Não obstante, concordamos com Louro (2001), o combate às LGBTIfobias precisa avançar no contexto educacional. Desta forma, para uma pedagogia e um currículo *queer* efetivos não é suficiente denunciar as violências sofridas pela população LGBTI+ na escola, mas é imprescindível desconstruir o processo em que alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados.

Assim, para Borrillo (2009), as LGBTIfobias constituem uma ameaça aos valores democráticos, visto que promovem a desigualdade entre os indivíduos em função de seus desejos, encorajando a rigidez dos gêneros e favorecendo a hostilidade às diferenças. A consciência da gravidade do fenômeno LGBTIfóbico é um despertar necessário a qualquer ação que vise ser democrática, pois não há democracia plena quando vários sujeitos são excluídos ou estão morrendo em seus países apenas por desejar o mesmo sexo, ou por ter um corpo diferente do padrão heterossexual. Assim, as violências e as discriminações para com homossexuais e transexuais ocorrem diante de uma população indiferente e insensível ao problema.

Nesse contexto, a primeira tarefa pedagógica seria, então, questionar essa ordem heterossexista tornando evidente que a hierarquia de gênero e sexualidades é uma construção cultural, assim como a de raças, visto que há sociedades que vivenciam experiências outras de gênero, sexualidades e raça de forma não violenta. Assim, o enfrentamento pedagógico precisa começar denunciando a existência dos códigos culturais e estruturas sociais que, ao transmitirem seus valores, acabam por fortalecer os preconceitos e as discriminações de lésbicas, bissexuais, gays, transexuais, travestis entre outras identidades. A educação na luta contra as LGBTIfobias consistirá em sensibilizar a população para que deixe de considerar a

heterossexualidade e as identidades de gênero normativas como as únicas formas de viver as sexualidades e os gêneros (BORRILLO, 2009).

Concluimos, a partir do caso observado, que a formação docente e o currículo do curso de pedagogia da UFPE/CAA, mesmo com seus limites históricos a esses espaços políticos, têm contribuído significativamente para a formação docente de profissionais que têm o conhecimento crítico de abordar as discussões de gênero e sexualidades na escola e, talvez, enfrentar também as LGBTIfobias que diariamente assolam as crianças e jovens LGBTI+ na escola. Desta forma, as estudantes do curso de pedagogia da UFPE/CAA que já exercem a docência fazem articulações diretas, mesmo com seus limites entre a formação e o currículo em gênero e sexualidades apontados nos seus discursos, a partir de suas percepções e práticas realizadas em sala de aula nas escolas em que atuam.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. S. **A técnica de análise de conteúdo**. Revista Referência, Nº 5, novembro, p.53-63, 2000.
- ANDRADE, E. R. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Unesco, 2004.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. São Paulo. Editora Patirus. 18^a ed. 2011.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2016.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carrapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências novos desafios**. São Paulo. Editora: Cortez. 8^a ed. 2013.
- BORRILLO, D. A Homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. 2009.
- BORRILLO, D. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). Brasília, 2006.
- CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- FREIRE, P. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos**. Editora Paz e Terra, 2007.
- GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 2010.

GIROUX, H. A; MCLAREN, P. L. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO. v. 32, p. 13-52, 2009.

LAGE, A. **Educação e Movimentos Sociais**: Caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LOURO, G. Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, G. L. Teoria *queer*-uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541, 2001.

LOURO, G. L. **O Corpo educado**: Pedagogias da Sexualidades. B. Horizonte. Autêntica. 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidades e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, E; LOPES, A. C. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MINAYO. M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Papirus Editora, 1990.

NETO. O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In.: MINAYO. M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. revista e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez, 1999.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciado asno currículo. In SILVA, Tomaz Tadeu da et al. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NEIRA, M. G; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Revista Educação e Realidade**. vol. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

SANTOS, B. S. **Os conflitos urbanos no Recife**: o caso do “Skylab”. Revista crítica de Ciências Sociais, nº 11, maio, pág. 9-59. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1983

SANTOS, M. C. G. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente de gênero e sexualidade na educação básica**. 2016. 400 fl. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação).–Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R, D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2ª. Ed., Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

SIMÕES, J. A; FACCHINI, R. **Na Trilha do Arco-Íris**: Do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

PRADO, M. A. M; JUNQUEIRA, R. D. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, G; BOKANY, Vi. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-71.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

YARED, Y. B; MELO, S. M. M. Opção sexual ou orientação sexual?: A compreensão de professores de um curso de Medicina sobre sexualidades. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 31, n. 2, p. 175-195, dez. 2018 . Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872018000300012&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 04 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.15350>.