

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas



Ramon Roberto de Jesus Barroso

**Gênero, sexualidade e docência: narrativas de
professores/professoras iniciantes em escolas de
Salvaterra/Ilha do Marajó**



Belém – PA
2022

Ramon Roberto de Jesus Barroso

**Gênero, sexualidade e docência: narrativas de
professores/professoras iniciantes em escolas de
Salvaterra/Ilha do Marajó**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientadora: Profa. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Belém-PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Barroso, Ramon Roberto de Jesus

Gênero, sexualidade e docência: narrativas de professores /professoras iniciantes em escolas de Salvaterra /Ilha do Marajó /Ramon Roberto de Jesus Barroso; Orientadora Lucélia de Moraes Braga Bassalo. Belém, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

1. Identidade de gênero-Salaterra-PA 2.Prática de ensino-Salaterra-PA.3.Sexualidade-Salaterra-PA.4.Professores-Salaterra-PA. I. Bassalo, Lucélia de Moraes Braga, (Orient.). II. Título.

CDD. 23ed. 305.3098115

Ramon Roberto de Jesus Barroso

Gênero, sexualidade e docência: narrativas de professores/professoras iniciantes em escolas de Salvaterra/Ilha do Marajó

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientadora: Profa. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Data de avaliação: 20/04/2022

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo- UEPA - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares - UEPA - Membro interno

Prof.^a Dr.^a Adelman do Socorro Gonçalves Pimentel – UFPA - Membro externo

Prof. Dr. Márcio de Oliveira - UFAM - Membro externo

Belém-PA
2022

AGRADECIMENTO

*Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.
Jean de la Bruyere.*

Agradeço a Deus e a todas as forças do universo que cooperaram para que eu concluísse mais essa etapa da minha trajetória pessoal e acadêmica.

A minha mãe (Raimunda), por ser minha maior incentivadora e nunca desistir de mim, mesmo com todas as limitações, essa mulher de qualidades imensuráveis segurou na minha mão e nunca me deixou perecer.

Aos meus irmãos (Renan e Eron) e minha irmã (Raissa), agradeço pela amizade, fidelidade e companheirismo. Ao meu avô Mario e minha avó Maria José, vocês são sinônimos de carinho e ternura, sou grato pela amorosidade comigo, e por acreditarem em todos os meus sonhos. As minhas tias, meus tios e meus primos, em especial a Tia Alzi e Tia Mariele que me receberam em suas casas nos primeiros meses do Mestrado. Amo vocês.

Recordo especialmente da Silvana, Dierge e Enilene que me acolheram em Salvaterra. Também relembro da Mayanne, Daniele Mendes, Mirthis, Thais Mercês, mulheres que me ajudaram no processo de seleção do mestrado e do Jardimílio pelo auxílio ao longo desse processo de escrita.

Ao Renan, pela colaboração na leitura desse texto, pelo companheirismo, generosidade e paciência nessa estadia no Marajó. A Nice e ao seu Ivan por todo carinho e fraternidade. Aos *fives*, pela amizade fruto de uma longa jornada. Em nome da Jaqueline, agradeço a todos/todas os/as amigos/amigas que contribuíram para meu crescimento, afinal “Quem tem amigos/amigas, tem tudo”.

Aos professores/professoras de Salvaterra, em especial aqueles/aquelas que permitiram compartilhar um pouquinho de suas experiências nesta pesquisa. Aos colegas de trabalho da EMEIF 7 de setembro, em especial a coordenação pela liberação nos momentos oportunos ao Mestrado.

Ao JEDS - Grupo de pesquisa sobre Juventude Educação e Sociabilidade, e ao GEFES - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Feminismos, Educação e Sexualidade pela oportunidade de aprendizagem e comprometimento com a pesquisa.

A turma 16 do Mestrado, especialmente ao Eugênio, Marcia, Fabiola, Cynara e ao meu irmão de orientação Matheus, obrigado por tornarem esse momento mais suave e bonito, pois “só nasce da árvore, quem é da raiz”.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), principalmente aos docentes pela oportunidade de crescimento intelectual.

As avaliadoras (Prof^a. Marta e Prof^a. Adelma) e ao avaliador (Prof. Márcio) pela disponibilidade e pelas contribuições teóricas para o enriquecimento desta pesquisa.

A minha orientadora, a Prof^a. Lucélia Bassalo, pelas contribuições teóricas, afetivas, por sua benevolência, paciência, compreensão e firmeza comigo. Sua leveza, sem dúvidas, tornou esse período mais leve e amoroso possível.

Mil vezes, obrigado!

“Uma escola que não fala em gênero e em sexualidade não fala de mulheres, de homossexuais, de lésbicas, de travestis e de transexuais”

Fernando Seffner, 2020.

RESUMO

Essa dissertação que tem como título *Gênero, sexualidade e Docência: narrativas de professores/professoras iniciantes em escolas de Salvaterra/Ilha do Marajó* apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo geral compreender como professores/professoras iniciantes, que atuam em escolas municipais de Salvaterra/PA, tratam as temáticas de gênero e da sexualidade em suas práticas pedagógicas no contexto de ascensão da retórica antigênero, e como objetivos específicos: 1) delinear como a temática de gênero e sexualidade se apresenta na formação inicial e no ambiente de atuação; 2) discutir se as práticas pedagógicas dos docentes contemplam as temáticas de gênero e de sexualidade; e 3) perscrutar se as percepções sobre gênero e sexualidade se relacionam ao reconhecimento da diversidade na escola. A investigação desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa com enfoque da fenomenologia social. Os dados foram reunidos por meio de entrevistas narrativas e analisados à luz do Método Documentário. Ao todo foram realizadas seis entrevistas narrativas com docentes iniciantes, destes três são professores e três são professoras. Das análises das narrativas, emergiram dois modelos de orientação, denominados de: *resistência* e *instabilidade*. O modelo nomeado de “*resistência*” refere-se às narrativas que demonstram que mesmo com todas as limitações, há professores/professoras que tratam das temáticas em suas práticas pedagógicas. O modelo denominado de “*instabilidade*” orienta as falas que demonstram a ausência desses temas nas práticas pedagógicas dos/das docentes, suscitada por sentimentos de medo e incerteza. Os resultados da pesquisa demonstram que os/as docentes pouco tiveram acesso aos debates sobre as temáticas de gênero e de sexualidade em espaços formais na formação inicial, bem como em sua maioria, não participaram de projetos com esse teor ao longo de suas trajetórias; as escolas em que atuam não tem iniciativas voltadas para o tema em questão; os/as docentes tratam ocasionalmente das temáticas de gênero e de sexualidade em suas práticas, seja no ensino presencial ou nas atividades remotas, todavia suas práticas são interpeladas por um currículo formal que não contempla tais aspectos, além da presença do conservadorismo em muitas comunidades escolares que se opõem às temáticas em sala de aula; apesar disso, um grupo dos/das docentes, indica atuar em defesa dos direitos humanos, da equidade e da proteção à diversidade sexual e/ou de gênero, enquanto que outro grupo, demonstra que ainda não está preparado para lidar com esses/as alunos/alunas.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Docência; Professores/professoras Iniciantes; Educação Básica; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation, which is entitled Gender, sexuality and Teaching: narratives of beginning teachers in schools in Salvaterra/Ilha do Marajó, presents the results of the research that had a general objective to comprehend how beginners teachers, who work in municipal schools in salvaterra/PA deal with the themes of gender and sexuality in their pedagogical practices in the context of the rise of anti-gender rhetoric, and as specific objectives 1) to outline how the theme of gender and sexuality is presented in initial training and in the working environment; 2) discuss if the pedagogical practices of teachers include gender and sexuality issues; and 3) to scrutinize if the perceptions about gender and sexuality are related to the recognition of diversity at school. The investigation was developed from a qualitative approach with a focus on social phenomenology. Altogether, six narrative interviews were realized with beginning teachers, three of whom are male teachers and three are female teachers. From the analysis of the narratives, two orientation models emerged entitled: resistance and instability. The model named “resistance” refers to the narratives that demonstrate that even with all the limitations, there are teachers who deal with the themes in their pedagogical practices. The model called “instability” guides the speeches that demonstrate the absence of these themes in the teachers pedagogical practices, raised by feelings of fear and uncertainty. The research results show that teachers had little access to debates on gender and sexuality issues in formal spaces in initial training, as well as most of them did not participate in projects with this content throughout their trajectories; the schools in which they work do not have initiatives focused on the theme; teachers occasionally deal with gender and sexuality issues in their practices, whether in presential teaching or remote activities, however their practices are challenged by a formal curriculum that does not include such aspects, in addition to the presence of conservatism in many school communities that oppose the themes in the classroom; Despite this, a group of teachers indicates that they act in defense of human rights, equity and protection of sexual and/or gender diversity, while another group demonstrates that they are not yet prepared to deal with these students.

Keywords: Gender; Sexuality; Teaching; Beginning teachers; Basic education; Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EETEPA	Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará
ESP	Escola Sem Partido
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 Sobre as motivações e justificativas da pesquisa	19
1.2 O estado do conhecimento sobre a temática	25
1.3 A organização do texto.....	34
I A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	36
1.1 A natureza da abordagem e do enfoque da pesquisa.....	36
1.2 Entrevista Narrativa.....	43
1.3 O Método Documentário como técnica de interpretação das narrativas.....	46
1.4 O lócus da pesquisa: Salvaterra - o portal do Marajó.....	50
1.5 O <i>corpus</i> da pesquisa.....	53
1.6 Quem são os/as professores/professoras entrevistados/entrevistadas?.....	55
1.6.1 Impressões das entrevistas.....	56
1.6.2 Os/as participantes e as motivações sobre ser docente	57
II GÊNERO, SEXUALIDADE E DOCÊNCIA	67
2.1 Gênero e sexualidade no espaço escolar.....	67
2.2 Docência e as questões de gênero e sexualidade.....	77
2.3 A ascensão do discurso antigênero e seus efeitos no espaço escolar.....	80
III ENTRE AUSÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DEMANDAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE	89
3.1 Formação inicial	89
3.2 Reverberações na trajetória acadêmica e profissional.....	93
3.3 O desvelar das temáticas de gênero e de sexualidade nas escolas	97
3.4 Balanço sobre a formação inicial, trajetória acadêmica e profissional e a escola	103
IV AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E DA SEXUALIDADE	107
4.1 Recomendações curriculares, lacunas e estratégias	107
4.2 Atravessamentos subjetivos à prática docente	111
4.3 Ensino presencial e às temáticas de gênero e da sexualidade	116
4.4 Ensino remoto e às temáticas de gênero e da sexualidade	120
4.5 Balanço sobre as práticas pedagógicas.....	124
V A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 128	
5.1 A importância e necessidade do debate	128
5.2 As percepções sobre a presença da diversidade nas escolas	132
5.3 A relação com a diversidade sexual e de gênero nas escolas	135
5.4 Balanço sobre a diversidade	139

CONCLUSÃO	143
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES.....	158
ANEXOS	164

INTRODUÇÃO

Essa dissertação se inscreve na Linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), discorre sobre as práticas pedagógicas de professores/professoras iniciantes que atuam em escolas do Município de Salvaterra-Ilha do Marajó, Estado do Pará, referente às temáticas de gênero e da sexualidade, diante da ascensão da retórica antigênero. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque da fenomenologia social. Os dados foram reunidos por meio de entrevistas narrativas e analisados à luz do Método Documentário.

A seguir aponto minha compreensão a respeito de alguns elementos relevantes para esse texto, dentre eles, minha concepção de educação, escola, gênero e sexualidade e suas correlações com as práticas pedagógicas de professores/professoras iniciantes.

Compreendo a educação como prática social que vai além dos muros da escola, pois processos educativos podem existir em diferentes espaços e momentos de nossas vidas. Concordo que educação é todo conhecimento adquirido em nossas vivências na sociedade, assim “ninguém escapa da educação”. “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 1986, p. 7)

Chamamos de educação não-formal os processos educativos que ocorrem no cotidiano e nas relações humanas que são permeadas por trocas de experiências que serve para manutenção de valores culturais e sociais de determinados grupos; enquanto que a educação formal caracteriza-se pelos processos educativos, fruto das práticas pedagógicas desenvolvidos principalmente no chão da escola.

No cotidiano das relações sociais dependendo do grupo ao qual estamos inseridos/inseridas aprendemos, ensinamos e nos (des)construímos enquanto seres humanos, nessas relações também captamos determinados papéis, por exemplo, o que é ser homem e o que é ser mulher, quais comportamentos adequados a cada gênero, qual a orientação sexual ambos devem adotar, ou seja, “as instituições sociais com às quais nos relacionamos contribuem para a formação/construção de gênero, de maneira positiva ou negativa” (MAIO; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2020).

O conceito científico adotado nos estudos de gênero é fruto dos estudos feministas que ao longo de décadas se dedicaram a pesquisar, questionar e teorizar os estudos da mulher (LOURO, 2014). Deve-se destacar que “entre essas estudiosas, o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos” (LOURO, 2011, p. 63).

Os estudos feministas possibilitaram o questionamento sobre os papéis de gênero que eram tidos como naturais e justificavam as desigualdades entre homens e mulheres, também contribuíram para que os estudos *queer*¹ desnaturalizassem as concepções de sexualidade que eram baseados apenas na biologia. Com esses avanços, o gênero e a sexualidade passaram a ser compreendidos como construções sociais. Nessa perspectiva, “esses campos teóricos nos demonstraram que todas as formas de viver a sexualidade e os gêneros são culturais, históricas e contingentes” (LOURO, 2011, p. 69).

Neste sentido, concordamos com a afirmação de Louro (2014) de que a escola é uma instituição social que produz e sofre influências das normas sociais, o que torna esse ambiente generificado, regulando espaços e atitudes que são tidas de formas distintas tanto para meninos como para meninas. Um exemplo disso, são as atividades socialmente direcionadas para os meninos como jogar bola e para as meninas como brincar de boneca.

Desta feita, a escola é um ambiente generificado onde as práticas pedagógicas de professoras/professores são atravessadas por estas normas e regulações, fazendo com que muitas vezes em suas práticas educativas sejam reproduzidos padrões, valores e concepções que tendem a legitimar normatizações sociais.

Estudos como o de Gesser, Oltramari e Panisson (2015) que investigaram as concepções de sexualidade de docentes que atuavam na educação básica de uma capital do sul do país, identificam que essas concepções eram baseadas nos discursos *preventista* (preocupação com a prevenção tanto de gravidez na adolescência, como pelas Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), entre elas, o

¹ Segundo Miskolci (2009) essa teoria surge nos Estados Unidos ao final da década de 1980, refutando interpretações oriundas de estudos no campo sociológico sobre gênero e as minorias sexuais. Lentamente foi se instituindo a partir do debate realizado nas conferências da Universidade *Ivy League*, e caracterizando seu objeto de investigação centrado na presença e dinâmica da sexualidade e o desejo nas relações sociais.

vírus da imunodeficiência humana (HIV), com a fase do desenvolvimento em que se encontravam as crianças e os/as adolescentes, para não “incitar precocemente” algumas fases ligadas à sexualidade), *heteronormativo*² (discurso que marca situações da pedagogização das masculinidades e, principalmente, das feminilidades com base em normas cristalizadas de gênero e opressoras das mulheres; responsabilização das meninas pela gravidez na adolescência; incômodo com as expressões de sexualidade não heterossexuais), e de *democracia sexual* (As falas representativas desta unidade mostraram concepções e práticas voltadas ao acolhimento e aceitação das diferentes sexualidades pelas professoras e professores).

Oliveira Junior, Moreira e Crusoé (2017), ao pesquisarem sobre como a escola tem trabalhado a diversidade sexual nas práticas pedagógicas, concluíram que o ambiente escolar ainda caminha a passos vagarosos para com o respeito e, principalmente, no entendimento da diversidade sexual.

Em outra perspectiva, Couto Junior, Oswald e Pocahy (2018), em sua pesquisa com jovens estudantes do Ensino Médio, trazem uma reflexão sobre a (re)produção dos estigmas sociais no espaço escolar e sobre a urgência de se (re)pensar o planejamento de estratégias de resistência na tentativa de desmistificar a naturalização e normalização da suposta superioridade e supremacia das heteronormas.

Esses autores e autoras permitem indagar que a escola como uma instituição social, tem legitimado aquilo que Gesser, Oltramari e Panisson (2015) chamam de pedagogização dos corpos e das sexualidades³, direcionados à manutenção de padrões binários de masculinidades e feminilidades, os quais são considerados saudáveis e legítimos perante a Igreja e o Estado.

É comum que alunos/alunas, professores/professoras que fogem aos padrões da heteronormatividade, vivenciem situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar, isso demonstra que as práticas pedagógicas têm fomentado

² A heteronormatividade pressupõe a existência de uma norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (macho/ fêmea), gênero (se o indivíduo se reconhece como homem ou mulher) e orientação sexual por quem o indivíduo se interessa amorosa e sexualmente), como se houvesse entre estes elementos linearidade (SEFFNER, 2013).

³ A pedagogização dos corpos e das sexualidades consiste em um processo por meio do qual as práticas pedagógicas direcionam à reprodução do modelo da heteronormatividade (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015, p. 563).

predominantemente a patologização e o preconceito às pessoas que divergem desse modelo (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015).

As questões de gênero e da sexualidade se apresentam em documentos educacionais que subsidiam práticas pedagógicas nesse campo mais fortemente a partir da década de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que contemplava a temática como tema transversal no volume 10 sobre a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 2001).

Na década de 1990, os PCNs incluíram novas perspectivas na abordagem do tema sexualidade na Educação Básica. Esse documento apontava que a finalidade do trabalho sobre Orientação Sexual, deveria considerar a sexualidade como “algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano”, assim, “engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos” (BRASIL, 2001, p. 73).

Segundo Maio, Oliveira e Peixoto (2020) os PCNs tinham como intuito promover discussões com os/as profissionais da educação, assim como pais e mães ou responsáveis, visando a sistematização de medidas pedagógicas no trato das questões da sexualidade. A intenção primária era fazer uma discussão interdisciplinar entre as várias disciplinas do currículo, sobre itens ligados à saúde sexual, afetividade e sexualidade. Os/as autores/autoras descrevem que os temas mais recorrentes na segunda parte dos PCNs são os temas ligados à saúde reprodutiva e infecções, tais como à promoção da saúde das crianças e dos/das adolescentes, possibilitando trabalhos de ações preventivas às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz, bem como discussões sobre gravidez na adolescência

Embora os PCNs representassem um avanço para o campo da sexualidade naquela época, é necessário apontar seus limites. Apesar de se apresentar como um tema transversal, o conteúdo se limitava às discussões de caráter biológico, direcionados a saúde sexual e a “*higienização*” da sexualidade, enquanto que em sua execução, acaba sendo voltada para a perspectiva biológica (NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017). A sexualidade nos PCNs era vista sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais de acordo com Altmann (2001, p. 581), quanto à experimentação erótica, à curiosidade e ao desejo, estes são considerados comuns, quando a dois. “Noutros momentos, afirma-se uma certa dimensão histórica

da sexualidade”, todavia, “esta dimensão histórica é pensada como sendo construída em cima de algo naturalmente dado” (ALTMANN, 2001, p. 581).

Esses limites levaram ao enfraquecimento do tema orientação sexual nas práticas pedagógicas, pois seu caráter transversal restringia-se à disciplina de ciências e acabava não se efetivando, prevalecendo a questão biológica em detrimento de questões históricas, culturais e do respeito à diversidade sexual. De acordo com Altmann (2001) esse tema não tem apenas um caráter informativo, como sugerem os PCNs, mas sobretudo deveria ter um efeito de intervenção no interior do espaço escolar.

Com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCNs (2013), documento de caráter normativo, que visava estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Básica, orientando as escolas brasileiras na organização, articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2013), é evidenciado “a exigência de problematizar questões organizacionais da escola, fomentando o debate sobre a complexidade da diversidade humana e as práticas sociais voltadas para grupos excluídos historicamente” (SANTOS; PEREIRA; SOARES, 2018, p. 6).

As DCNs fazem menção entre seus fundamentos à Educação como Direito Humano, abordando entre outras temáticas, as questões de gênero e orientação sexual como necessárias para a construção da cidadania e do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito e da pluralidade (BRASIL, 2013). No entanto, não houve maiores aprofundamentos de como inserir questões de gênero e de sexualidade nas discussões curriculares, pelas poucas menções a esses temas e na concepção de Guizzo e Ripoll (2015, p. 475) por aparecem de forma transversal, “motivo pelo qual – não raro – acabam sendo esquecidas e/ou pouco trabalhadas/exploradas”.

Posteriormente, as discussões em torno da construção do novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) tornaram-se polêmicas, numa atitude desencadeada por grupos antigênero com interesses distintos, entre eles, grupos pró-vida e pró-família, representantes de setores conservadores da igreja católica e líderes de igrejas neopentecostais, mas que se reuniram para retirar do PNE qualquer menção ao gênero e à orientação sexual no documento final, bem como, para barrar a luta contra a LGBTQIA+fobia no ambiente escolar e o reconhecimento da diversidade de gênero (MISKOLCI, 2018).

Reis e Eggret (2017) enfatizam que a proposta do novo PNE (2014-2024) foi apresentada na Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010 e levou quase dois anos em tramitação e debates até a redação final ser aprovada e encaminhada para o Senado, contemplando as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual. Dessa maneira, no artigo 2º era enfatizado com diretriz do PNE a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012).

No entanto, os grupos reacionários passaram a relacioná-los ao termo *ideologia de gênero*. Após inúmeras discussões e polêmicas em torno desse trecho, o texto foi substituído no documento final por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43), retirando todas as menções a orientação sexual e ao gênero.

Segundo Reis e Eggert (2017) no documento final foram suprimidas as menções a gênero, identidade de gênero, orientação sexual, além da flexão de gênero, passando a se referir aos sujeitos apenas no masculino. Concluindo que o termo *ideologia de gênero* nas discussões do PNE (2014-2024) foi utilizado por defensores/defensoras de posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis do homem e da mulher, ao afirmarem que ideologia de gênero significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero.

Essas polêmicas retornam à agenda educacional brasileira com as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento construído para referenciar a reformulação dos currículos escolares e subsidiar novas práticas pedagógicas. A BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) em sua versão final suprimiu termos como orientação sexual e identidade de gênero,

Barroso e Macedo (2020) argumentam que as mudanças ocorreram nas páginas referentes às competências que devem ser trabalhadas no Ensino Fundamental, havendo também a exclusão dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”, na unidade temática “Vida e evolução”, no eixo sobre “Vida e sexualidade”, previsto para o ensino de ciências do 8º ano, assim como, nos conteúdos de Ensino Religioso que definia em um de seus eixos como objeto de aprendizagem, o estudo do “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas”.

Na última versão, foi realizada a substituição pelo eixo “princípios e valores éticos” (BRASIL, 2017).

Na versão atualizada apesar de a BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) e Ensino Médio (BRASIL, 2019) elucidar a importância de combater as desigualdades entre alunos e alunas, enfatizando o termo equidade, o documento apresenta uma contradição com a supressão dos termos identidade de gênero, e com a sexualidade articulada apenas à dimensão da saúde, diferentemente do propósito da abordagem em suas múltiplas dimensões (SANTOS; PEREIRA; SOARES, 2018).

Isto nos leva a argumentar que no Brasil se vive uma onda de retrocessos que acompanha movimentos ao redor do mundo, evidenciando uma atuação insistente e intensa de movimentos conservadores na elaboração de importantes documentos da legislação educacional brasileira, entre eles, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que resultaram na retirada das discussões sobre gênero e sexualidade, assim como indicado por Lima e Hypólito (2019).

Outros/outras autores/autoras discutem a ascensão de movimentos antigênero no Brasil, entre eles, o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que busca a proibição das discussões de gênero e de sexualidade nas escolas brasileiras (MIGUEL, 2016). Corroborando com este movimento, Penna (2016) detalha inúmeros Projetos de Lei⁴ no teor do MESP, que vem sendo apresentado nas Câmaras Federais, Estaduais e Municipais que objetivam cercear estudos, reflexões e discussões em torno de gênero e da sexualidade, embora grande parte deles tenham sido julgados e considerados inconstitucionais.

Paraíso (2016) analisa as estratégias de poder usadas por grupos reacionários do Brasil para controlar os currículos e proibir a discussão de gênero e sexualidade na escola. Nesse caminho, Mattos (2018) discute os esforços que têm sido empregados por grupos e movimentos antigênero para combater, e mesmo criminalizar, iniciativas pedagógicas para o trabalho com essas questões nas escolas brasileiras.

Essas leituras me induziram a reflexões e inquietações enquanto professor recém-formado, pois em minha graduação ao participar do movimento estudantil e

⁴ Entre os PLs dessa natureza, cabe destacar: 7180/2014, 867/2015, 1411/2015, 1859/2015, 5487/2016 e 246/2019.

de rodas de conversas, palestras, seminários e encontros científicos tive acesso às discussões em relação ao tema abordado, que me levaram a compressão de sua importância. A escola pode ser um espaço para construção do ser humano crítico, possibilitando sua convivência harmônica na diferença, mas essas polêmicas nos levam a perceber o quão difícil é essa tarefa.

Ao delimitar os/as docentes como professor/professora iniciante chamo atenção para aquele/aquela que está nos “primeiros anos de exercício profissional, os quais se configuram como uma etapa ímpar e marcante na vida do professor” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 43). Ressalto que me identifico nessa categoria, como um licenciado que está construindo possibilidades de atuação a partir do vivenciado durante a trajetória acadêmica.

De acordo com Papi e Martins (2010), a fase inicial da profissão docente é marcada pela aproximação de fatores pessoais com aspectos profissionais que podem ser uma etapa conflituosa e determinante para suas ações futuras e a própria permanência na docente. Dessa maneira, o/a professor/professora em início de carreira poderá tomar diferentes caminhos quanto a sua ação pedagógica, a depender das condições ao qual estão submetidos, sejam elas de trabalho ou sociais.

Diante dos fatos observados e ao refletir amplamente sobre eles, levantei questões como: Se os estudos científicos problematizam a presença de práticas machistas, sexistas e homofóbicas para além de outras questões nas instituições escolares, por que a formação de estudantes para o respeito e a igualdade no campo de gênero e da sexualidade ainda é um tema difícil de ser discutido nesses espaços? Qual a relação entre o contexto social e político atual e as discussões de gênero e sexualidade no campo educacional? Qual a relação de professores/professoras iniciantes com o tema em discussão?

1.1 Sobre as motivações e justificativas da pesquisa

Durante a Educação Básica, destaco fatos que me despertam lembranças dolorosas: vivenciei situações de discriminação que partiam de colegas, professores/professoras e membros da comunidade escolar que se direcionavam a vários alunos/alunas, entre eles/elas, eu. Situações nas quais, éramos submetidos/submetidas a apelidos e práticas de intimidação por meio da violência

verbal, visto que a maioria de nós possuía traços que fugiam ao padrão heteronormativo, ao mesmo tempo em que hoje percebo que nunca tive oportunidade de debater sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual nas escolas onde estudei.

Essas situações que partiam na maioria das vezes dos/das próprios/próprias colegas de classe, corroborado pelos/pelas professores/professoras, pela gestão e demais profissionais da educação, que ao presenciarem tais situações silenciavam-se ou negligenciavam-na, ao afirmarem que aquilo era “normal”, e não passavam de brincadeiras de crianças e adolescentes, revelando que, esse tipo de comportamento reforça a exclusão social de determinados grupos de estudantes, e desconsidera a função da escola enquanto mediadora das relações sociais no espaço escolar (COUTO JUNIOR; OSWALD; POCAHY, 2018).

Essas experiências despertam lembranças dolorosas enquanto estudante, lembranças que produziram efeitos sobre nossas formas de estar na escola, visto que a maioria de nós buscava se esconder para não sofrer alguma violência, muitas vezes buscando se integrar a norma baseada em um modelo heteronormativo, escondendo suas identidades, o modo de agir, andar e falar.

Ao ingressar no Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia, ainda nos primeiros semestres, começamos a debater questões de gênero na disciplina de Psicologia da Educação, isso foi um choque de início, visto que a maioria de nós não teve acesso as essas discussões anteriormente, dessa maneira, não tínhamos a compreensão de sua importância, por isso no decorrer da disciplina muitos/muitas colegas até se negavam a discutir questões referentes às violências de gênero, homofobia, transfobia, racismo e sexismo, temas mais recorrentes nas aulas.

Foram momentos difíceis, sobretudo, por estarmos arraigados de senso comum sobre o que era gênero, sexualidade e orientação sexual. Nesse período, comecei a me engajar no Movimento Estudantil, que promovia muitos espaços de discussão como rodas de conversas e seminários, estes foram essenciais para que eu pudesse conhecer mais a fundo o tema.

Ainda na graduação, como requisito avaliativo de uma disciplina, foi realizado um trabalho em grupo onde pesquisamos sobre as violências sofridas pelo público

LGBTQIA+⁵ no âmbito escolar. Me identifiquei profundamente como esse estudo e posteriormente, dei continuidade a esse trabalho, transformando-o em produção escrita que compartilhei em vários espaços acadêmicos⁶.

Além disso, como acadêmico do curso de Pedagogia tive a oportunidade de participar de seminários, encontros, mesas de debates e fóruns, que problematizavam o campo de gênero e de sexualidade nos espaços escolares e não escolares. Percebi que as discussões nem sempre eram bem recebidas pelos/pelas estudantes, constatando que ainda há no meio acadêmico certa resistência para essas discussões.

Durante esse período ficou evidente que ainda há muitas dificuldades ao debater e pensar propostas pedagógicas que evidenciem o gênero e a sexualidade na educação formal. Questionei-me inúmeras vezes sobre quais os motivos pelo qual a temática ainda está subalternizada nas escolas e outros espaços sociais, sobre a formação inicial, se tem sido suficiente para que os/as docentes compreendam seu papel, as possibilidades e desafios de práticas com esse tema.

Envolto neste dilema, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC⁷, que teve como foco analisar o momento atual do discurso ultraconservador sobre gênero e sexualidade pautado no Movimento Escola Sem Partido, bem como, sua influência para a atuação didático-pedagógica do/da professor/professora.

A pesquisa mostrou que entre os/as professores/professoras que atuavam no Ensino Médio e que foram interlocutores/interlocutoras da pesquisa, havia um conhecimento limitado acerca dos discursos reunidos no MESP visando cercear o debate sobre a temática de gênero e sexualidade em sala de aula, além de evidenciar que, a escola *lócus* de pesquisa não debatia a temática em espaços

⁵ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo e Assexuais). A sigla (Q) vem da palavra inglesa queer e serve para designar quem transita entre os gêneros feminino e masculino e até mesmo para além dessa binaridade. Por fim, o A diz respeito aos/as Assexuais aqueles/as que não sentem atração sexual ou afetiva por outra pessoa, independentemente de orientação sexual e de identidade de gênero. O símbolo de “mais” no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo.

⁶ Texto intitulado “A LGBTTfobia nas escolas do ensino básico”, produzido em parceria com a Profa. Msc. Elayne de Nazaré Almeida dos Santos, Disponível em: Anais do XXIII Encontro d@s Estudantes de Pedagogia – EPEPe, e apresentado no IX Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED e na XXII Semana Acadêmica do CCSE/UEPA.

⁷ Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Gênero e sexualidade na escola: entre discursos ultraconservadores e práticas de resistência”, defendido no ano de 2019, no curso de Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), sob orientação da Profa. Dr^a. Lana Claudia Macedo da Silva.

formais, deixando essa tarefa de modo informal à mercê da sensibilidade social e acadêmica dos/das docentes.

Outro fator marcante na pesquisa, centrou-se no fato de que muitos/muitas professores/professoras apresentavam formação recente, com pouco tempo de atuação em sala de aula, além de serem membros de uma geração jovem, assim como eu. Na teoria, os/as professores/professoras deveriam ser abertos/abertas a essa discussão, visto que pelo tempo da conclusão de sua formação, julgo que eles/elas teriam maior chance de confrontar-se com o conteúdo do campo de gênero e sexualidade, pois há alguns anos vem tomando uma grande proporção nos espaços acadêmicos.

Na prática, esses/essas docentes demonstraram um conhecimento limitado, muitas vezes reproduzindo estereótipos e incongruências do senso comum ao afirmar que “gênero é o homem e a mulher criados por Deus”, “discutir gênero e sexualidade é papel da família e não da escola”, “não podemos interferir na “opção sexual” dos alunos”, entre outros. Essas afirmações mostraram que muitos/muitas docentes, assim, como no meu tempo de estudante do Ensino Básico, ainda se afastam de seu papel enquanto responsáveis por uma formação crítica, que possibilite ao aluno conviver em harmonia com o pluralismo de ideias, tornando-se um sujeito tolerante, princípios resguardados pela Constituição Federal Brasileira (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

As conclusões a partir desta investigação me conduziram a percepção de que é importante aprofundar o entendimento sobre as práticas pedagógicas de professores/professoras iniciantes referentes ao campo de gênero e da sexualidade, ao notar que nas minhas vivências e experiências escolares, este tema se apresenta ora como subalterno, ora como potente para discussões amplas que possibilitam a problematização de temas como LGBTQIA+fobia, machismo, sexismo, desigualdade de gênero, tão presentes em nosso cotidiano escolar.

Como resultado deste percurso e motivação para a realização desta pesquisa de mestrado, delineia-se também a compreensão de que o espaço escolar, é um local de possibilidades, de construção do respeito aos que não estão de acordo com os padrões heteronormativos, ou seja, por um lado a escola atua na repreensão as vivências sexuais dissidentes de estudantes, professores/professoras e demais funcionários/funcionários, mas em outro extremo, ela se constitui em um local de

disputa de poder capaz de contribuir para reflexões e enfrentamentos às práticas discriminatórias sexuais e de gênero (VIANA; UNBEHAUM, 2016).

Esta trajetória aguçou a postura de questionar as práticas pedagógicas como essencial para se (re)pensar a escola como espaço de respeito à diferença, para apresentar novas pedagogias que atendam os marcadores de gênero e de sexualidade e que construa reflexões em torno das desigualdades e violências de gênero. A compreensão da escola como um ambiente generificado, assim como, afiança Louro (2012) ainda está por ser construída e, entender que as práticas pedagógicas sofrem atravessamentos de gênero, que resultam muitas vezes na manutenção de normatizações sociais, fazendo com que alunos/alunas, professoras/professores sofram regulações diárias em suas condutas, constitui-se num desafio.

Neste sentido, práticas pedagógicas que desconstroem as heteronormas são instrumentos para o enfrentamento às violências e discriminações de gênero e /ou orientação sexual. Isso pode gerar impactos tanto dentro das escolas como no meio social. Paralelamente, muitas tentativas de práticas educativas nesse teor têm sido interpeladas por interesses de movimentos antigênero que surgem com os avanços em torno dos debates sobre a temática, essas ideias continuam a avançar com vistas a padronizar a educação (LIMA; HYPOLITO, 2019), interferindo na reformulação de currículos escolares, lutando incisivamente para que o tema não faça parte da formação escolar.

Interessa-me, concordando com Couto Junior, Oswald e Pocahy (2018), que o discurso antigênero tem espalhado o pânico moral que fragiliza as possibilidades de práticas pedagógicas mais inclusivas com foco em uma sociedade mais justa, por isso, fomentar espaços de formação de educadores/educadoras atentos à trama cultural e política que marcam as concepções de sujeito e práticas pedagógicas surge como uma demanda para a construção da equidade. Tal qual como entendo ser o compromisso deste estudo.

Pensar nos temas gênero e sexualidade como potentes para questionar as normas estabelecidas nos espaços escolares, é possibilitar contribuições não só para a vida dos/das alunos/alunas, mas de toda comunidade escolar. Tal perspectiva, contribui para o rompimento com o sistema heteronormativo e para repensar a presença das questões de gênero e da sexualidade na escola, como

parte da trama que envolve todos/todas que constituem esse espaço, que direciona as práticas pedagógicas e os processos de construção das identidades dos sujeitos ali presentes (BORTOLINI, 2011).

Nesta perspectiva, nos sentimos encorajados a problematizar as práticas pedagógicas no campo de gênero e da sexualidade, trazendo discussões que produzam efeitos positivos para aqueles/aquelas que fazem o cotidiano escolar (alunos/alunas, professores/professoras, gestores/gestoras e demais profissionais). Conseqüentemente, compreendemos que a educação pautada no reconhecimento das diferenças e em práticas de desconstrução das normas regulatórias de gênero, produz efeitos na sociedade como um todo.

Além disso, esse estudo possibilita contribuições para se repensar a formação docente e o papel da universidade enquanto instituição promotora de investigações que aprofundem esses diálogos, na medida em que acredito que desenvolver estudos e pesquisas com vistas ao aprofundamento sobre discussões em torno das desigualdades sexuais e/ou de gênero pode favorecer mudanças significativas, evitando assim a manutenção das subalternidades nesse campo (FELIPE, 2007).

Me motiva também a ideia de que enquanto pesquisadores/pesquisadoras no campo de gênero e da sexualidade, nossa competência é desencadear o debate (FELIPE, 2007), inclusive questionando nossas próprias certezas, na medida em que não tive a pretensão de ir ao campo de investigação com respostas e sim desenhá-las conforme as experiências e observações.

A universidade tem um papel fundamental possibilitando esses estudos, ao instrumentalizar pesquisas voltadas para a problematização das lacunas na profissão e formação docente, articulando possíveis intervenções que sejam capazes de sanar desigualdades e violências decorrentes de identidade de gênero e/ou orientação sexual. As respostas e proposições descritas ao longo da pesquisa poderão contribuir para novas maneiras de se pensar o tema na área de formação de professores/professoras, servindo como literatura para outros estudos e como forma para buscar uma articulação entre o conhecimento produzido nas universidades e as demandas das escolas da Região Norte do País.

Portanto, o desenrolar desta Pesquisa de Mestrado em Educação é mais que um texto obrigatório para a obtenção de um título acadêmico, é a busca de respostas que me inquietam, que fizeram/fazem parte de vivências e experiências

durante toda a minha vida e agora como professor/pesquisador. Nos caminhos que atravessei/atravesso, busco respostas, enquanto estudante que fugia à norma regulatória de gênero, que sofreu *bullying* inúmeras vezes, e um jovem professor/pesquisador que acredita na produção e problematização do conhecimento como uma forma de ressignificar as práticas educativas.

1.2 O estado do conhecimento sobre a temática

No levantamento sobre as contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais (1995-2015), Viana e Unbehaum (2016) apontaram que gênero, sexualidade e diversidade sexual mantêm-se em franca progressão no campo da educação. O aumento se deu principalmente pela criação de grupos de pesquisa, distribuídos em diversas universidades, revelando que a produção está localizada particularmente em instituições públicas de ensino superior situadas na região sudeste e sul.

Embora o campo de gênero e da sexualidade venha a algum tempo ganhando maior notoriedade na Universidade, ainda há muitos desafios. Unbehaum (2014), em sua pesquisa sobre formação inicial, concluiu que nas licenciaturas como a Pedagogia de universidades públicas, há presença de disciplinas optativas que debatem esse tema, além de serem abordados transversalmente em disciplinas sobre políticas educacionais, sociologia da educação, entre outras. Porém, ainda há significativa dificuldade desses mesmos cursos instituírem disciplinas obrigatórias, apontando a necessidade de se refletir sobre o formato e o modo como tais cursos de formação vêm sendo oferecidos. O que se pode esperar, de fato, das ações desse tipo? Será que elas têm sido capazes de sensibilizar professores/professoras ou futuros/as professores/professoras a ponto de suscitar mudanças na prática educativa em prol da igualdade de direitos e da não discriminação por identidade de gênero e/ou orientação sexual? São questões levantadas por Unbehaum (2014).

Nessa perspectiva, o estudo ora proposto nesta investigação, pautou-se também no delineamento de investigações que tratassem sobre docentes iniciantes e suas práticas pedagógicas no campo do gênero e da sexualidade. Desta feita, foi realizado um levantamento no ano de 2020, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O recorte temporal compreendeu o período de 2015 – 2020, porque esse período corresponde ao cenário em que se observou retrocessos no campo de

gênero e sexualidade na educação. Para a investigação foram elencados como filtros de pesquisa: a) Grande área do conhecimento: Ciências Humanas; b) Área do conhecimento: Educação; c) Área de concentração: Educação; d) Avaliação: educação; e) Nome do programa: Educação. Utilizou-se como palavras-chave: docência gênero sexualidade; docente iniciante gênero sexualidade; prática pedagógica gênero sexualidade; docência ideologia de gênero

Inicialmente a busca de pesquisas considerando a produção nacional, mesmo após utilizar os filtros disponíveis no *site*, indicava um número alto de pesquisas, 19.857 no total. Entretanto, optamos por qualificar a identificação de investigações situadas na região norte dada a carência de pesquisas que oportunizem a visualização do desenrolar do tema nos programas de pós-graduação em educação na região.

Outro recurso utilizado para lapidar os resultados foi inserir as aspas nas palavras centrais com o intuito de forçar o mecanismo de busca, e acionou-se o filtro “Instituição”, marcando apenas o nome dos programas localizados na região norte do país.

Além disso, deve-se ressaltar que foi identificado um alto número de repetição de resultados, muitos trabalhos que são mencionados em um descritor são indicados novamente nos demais. Desta feita, foi necessário analisar cada pesquisa tendo em vista a maior proximidade com a palavra-chave utilizada como descritor de busca. Neste sentido tomou-se como critério de exclusão a) a repetição de resultados, mantendo o trabalho em apenas um descritor e, b) a maior proximidade com o descritor proposto.

De posse dos resultados obtidos, adicionamos ainda um terceiro critério, identificar se, nos trabalhos selecionados, havia vínculo entre as três palavras chave de interesse para a nossa investigação: docência de professores/professoras em início de carreira, gênero e sexualidade.

Os descritores que localizaram trabalhos que se aproximam da temática pesquisada são: docência gênero sexualidade, docência ideologia de gênero e prática pedagógica gênero sexualidade, enquanto que o descritor docente iniciante gênero sexualidade não apresentou resultados de acordo com os critérios adotados pela busca, como consta na tabela 1.

Tabela 1: Descritores da pesquisa

Palavra-chave	Trabalhos localizados
Docência gênero sexualidade	2
Prática pedagógica gênero sexualidade	2
Docência ideologia de gênero	2
Docente iniciante gênero sexualidade	0
Total	6

Fonte: Compilação do autor, 2022.

Com o descritor “docência gênero sexualidade”, localizou-se oito trabalhos, após leitura mais detalhada foi observado que seis pesquisas têm maior proximidade com os demais descritores, assim, restaram dois trabalhos. O descritor “prática pedagógica gênero sexualidade”, localizou oito pesquisas sendo que todas já haviam sido encontradas no descritor anterior, houve a exclusão de dois trabalhos que têm maior proximidade com o descritor anterior, outros quatro trabalhos foram descartados por abordarem gênero e sexualidade, mas não contemplarem as práticas pedagógicas, restando duas produções ao final da análise. Com o descritor docência ideologia de gênero, foram localizadas 6 pesquisas, sendo que 4 quatro delas não contemplavam o campo ideologia de gênero, restando 2 duas pesquisas. Portanto, identificamos na região norte, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2020, o total de seis pesquisas, conforme a tabela 1 e que são apresentados a seguir no quadro 1:

Quadro 1: Trabalhos localizados

Descritor	Título do Trabalho	Autor / Autora	Orientador / Orientadora	Ano	PPGE /IES	Nível
Docência gênero sexualidade	Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência	Jardinélio Reis da Silva	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	2019	PPGED/UEPA	Mestrado
	Significações de gênero e implicações para o trabalho docente nas creches	Cristina da Silva Cavalcante Krause	Lenilda Rêgo Albuquerque Faria	2017	PPGE/UFAC	Mestrado

Prática pedagógica gênero sexualidade	Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas	Luciane Tavares dos Santos	Tânia Regina Lobato dos Santos Co-orientadora: Lucélia de Moraes Braga Bassalo	2016	PPGED/UEPA	Mestrado
	Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas	Mayanne Adriane Cardoso de Souza	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	2019	PPGED/UEPA	Mestrado
Docência ideologia de gênero	O discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estaduais e municipais de Educação do Tocantins	Marcos Felipe Gonçalves Maia	José Damião Trindade Rocha	2017	PPGE/ UFT	Mestrado
	Novas famílias homoparentais e conjugalidade homossexual no entremeio do reconhecimento jurídico e da proibição dos livros didáticos com questões de gênero nas escolas municipais de palmas	Silvanio Coelho Mota	José Damião Trindade Rocha	2017	PPGE/ UFT	Mestrado

Fonte: Compilação do autor, 2022.

Conforme o quadro 1, dos trabalhos localizados, observa-se que três foram defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação em 2017, enquanto que no ano de 2016 apenas uma pesquisa foi apresentada e no ano de 2019, localizamos duas pesquisas e os anos de 2015 e 2018 não apresentaram nenhum resultado.

Também se considerou relevante identificar em que nível acadêmico ocorreram as investigações. A produção de conhecimento sobre a temática, tem sido realizada nos cursos de Mestrado, posto que nenhuma das pesquisas de doutorado identificadas no levantamento atenderam aos critérios adotados. Segundo a Plataforma Sucupira há vigência de 12 Programas de Pós-graduação em

Educação na região norte do país⁸, no entanto, apenas três possuem o curso de Doutorado, são eles, PPGE/UFAM, PPGED/UFPA e PPGED/UEPA. Supomos que o número reduzido de programas de Pós-graduação em Educação que ofertam Doutorado na região, não incluem orientadores com sensibilidade para a temática sobre docência, práticas pedagógicas no campo de gênero, sexualidade ou docência e ideologia de gênero, possivelmente por tratarem de assuntos marginalizados no campo clássico de pesquisas na área de educação.

Ainda de acordo com o quadro 1, identifica-se certa dispersão institucional, pois dois trabalhos que versaram sobre docência gênero sexualidade sendo um na Universidade do Estado do Pará e um na Universidade Federal do Acre. Outras duas produções investigaram prática pedagógica gênero sexualidade e estão localizadas na Universidade do Estado do Pará, e outras duas pesquisas pontuam o tema da docência e ideologia de gênero e foram realizadas na Universidade Federal do Tocantins. Em face ao exposto, fica notável que há uma concentração de pesquisas em três Programas de Pós-graduação em Educação na região norte.

As pesquisas realizadas na Universidade do Estado do Pará estão vinculadas a Linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, destes, dois estudos foram orientados pela Professora Lucélia de Moraes Braga Bassalo, que atuou como coorientadora da dissertação orientada pela Docente Tânia Regina Lobato dos Santos, enquanto que as pesquisas realizadas na Universidade Federal do Tocantins pertencem a linha de Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, ambos foram orientados pelo Docente José Damião Trindade Rocha. A pesquisa localizada na Universidade Federal do Acre está vinculada a linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, sob orientação de Lenilda Rêgo Albuquerque Faria. Desta feita, nota-se que os estudos nesse campo vêm sendo realizados por pesquisadores/pesquisadoras vinculados à linha de formação de professores dos Programas de Pós-graduação em Educação na região norte

A relação entre “docência gênero sexualidade”, foi discutida em duas pesquisas de Mestrado. A primeira pesquisa intitulada “Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência”, apresentada por Silva (2019),

⁸ Plataforma Sucupira: Cursos avaliados e reconhecidos. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br>>. Acesso em: 08 mai. 2020.

está vinculada ao programa de pós graduação em Educação – PPGED da Universidade do Estado do Pará, teve como objetivo geral compreender como a homofobia se faz presente nas trajetórias profissionais e pessoais de professores gays e professoras lésbicas, dada sua convivência com estudantes, seus familiares e colegas de profissão em um ambiente que reproduz a heteronormatividade, nesse sentido, seu objeto de estudo foi a homofobia vivenciada por professores gays e professoras lésbicas em escolas que reproduzem a heteronormatividade nas redes municipal e estadual de ensino do município de Castanhal-PA. Para sua investigação utilizou a Abordagem qualitativa com enfoque na Fenomenologia Social, o método para reunião de dados foi a Entrevista Narrativa e análise dos dados foi feita de acordo com o Método Documentário. O autor aponta como alguns dos resultados de sua pesquisa que os docentes homossexuais sofreram homofobia ao longo de sua trajetória de vida; que a relação estabelecida com a comunidade escolar também culmina em atos homofóbicos; e que o professor gay e professora lésbica, em algum momento, adaptam suas aulas para falar sobre gênero e sexualidade como forma de combater o preconceito e a discriminação infringida à homossexuais por serem pessoas que não se enquadram na heteronormatividade.

A segunda dissertação a discutir “docência gênero sexualidade” foi apresentada por Krause (2017) intitulada “Significações de gênero e implicações para o trabalho docente nas creches” ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Acre, utilizou o Método materialismo Histórico dialético e como técnica da pesquisa as entrevistas semiestruturadas com professoras e professores que atuam em três creches públicas do município de Rio Branco/AC, objetivou analisar como as significações de gênero permeiam as vivências de professores/professoras e suas possíveis repercussões no exercício da docência em creches públicas do município de Rio Branco/AC, portanto, seu objeto de estudo foi à docência e as significações de gênero nas creches. A autora aponta como resultados a presença de trabalho doméstico extensivo na atividade docente e a dimensão da maternagem atribuindo o cuidar com papel feminino, diante das implicações dos papéis de gênero historicamente construídos para o trabalho docente, percebeu-se a premência da discussão nos ambientes educativos sobre as significações do gênero enquanto, construção social, e do caráter político necessário à emancipação feminina em nossa sociedade, ainda, machista e patriarcal.

A relação entre “prática pedagógica gênero sexualidade”, foi discutida em duas pesquisas de Mestrado. A primeira dissertação apresentada por Santos (2016) intitulada “Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas” está vinculada ao programa de pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade do Estado do Pará. A pesquisa teve como objeto de estudo os discursos de professores da Educação infantil sobre gênero e os efeitos que produzem nas suas práticas pedagógicas, objetivando analisar discursos sobre gênero, buscando os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas de professoras em uma Unidade de Educação Infantil de Ananindeua-PA. Pautou-se em um estudo qualitativo de abordagem sócio-histórica, desenvolvido como pesquisa de campo, teve os dados produzidos a partir das observações, diário de campo, entrevistas narrativas e questionários e a análise feita com base no conceito de interdiscursividade da Análise do Discurso Francesa, tendo como corpus os professores que atuam na Educação infantil em Ananindeua. Ao final a autora aponta como alguns dos resultados, que, há presença do essencialismo na concepção dos professores sobre sexo, sexualidade de gênero, por isso, existe distintos modos de ação pedagógica na escola, onde por vezes os professores descontrolam ou reforçam as desigualdades de gênero, sobretudo, nos momentos lúdicos como o acesso aos brinquedos ainda genericados como para meninos e para meninas.

A segunda dissertação a discutir “prática pedagógica gênero e sexualidade” foi apresentada por Souza (2019) sob o título “Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas”, e está vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade do Estado do Pará, tendo como objeto de estudo a heteronormatividade nas experiências vivenciadas pelos/pelas estudantes transgêneros e professores/professoras no contexto escolar. Seu objetivo geral foi analisar a heteronormatividade nas experiências vivenciadas pelos/pelas estudantes transgêneros e professores/professoras no contexto escolar, apontando possibilidades de superação das desigualdades educacionais de gênero, por meio da Abordagem qualitativa, amparada na fenomenologia social de Alfred Schutz, utilizou como forma de reunião de dados a Entrevista Narrativa e como técnica de interpretação, o Método Documentário. Os interlocutores da pesquisa foram estudantes transgêneros e professores/professoras da rede pública e privada de

ensino de Belém. A autora chegou à conclusão de que nem todos os setores nas escolas possuem conhecimento sobre os direitos dos/das estudantes trans. Entretanto, deve-se destacar a importância de medidas que impeçam ou, pelo menos, minimizem atitudes referentes às cenas opressivas que machucam os indivíduos, conforme os relatos dos/as participantes. O ato de ignorar ou demonstrar-se alheio corrobora para o acentuamento deste quadro repleto de exclusão e segregação.

A relação entre “docência ideologia de gênero”, foi discutida em duas pesquisas de Mestrado. A primeira dissertação foi apresentada por Maia (2017) com o título “O discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estaduais e municipais de Educação do Tocantins”, e está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Tocantins. A pesquisa teve como objeto de estudo, a expressão ideologia de gênero e sua reverberação nas mídias regionais do Tocantins a partir da aprovação dos Plano Estadual e Municipais de Educação (2015-2025), seu objetivo foi compreender os significados da expressão “ideologia de gênero” a partir dos discursos, motivos e/ou justificativas que se manifestaram em jornais regionais online do Tocantins para a supressão das questões de sexualidade e de gênero dos planos municipais e estadual de educação, para tanto, o corpus de investigação foram Três jornais regionais online: Jornal do Tocantins, T1 Notícias e JM Notícia. A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfica e documental com inspirações da etnometodologia e etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação, bem como da análise do discurso numa perspectiva teórico-metodológica da abordagem multirreferencial. O autor concluiu, entre outros, que a expressão “Ideologia de gênero” tem sido utilizada para desqualificar outras formas de saberes e conhecimentos científicos que tentam mostrar e denunciar as diversas formas de ser homem e mulher nas diversas sociedades.

A segunda dissertação a discutir “docência ideologia de gênero” foi apresentada por Mota (2017) sob o título “Novas famílias homoparentais e conjugalidade homossexual no entremeio do reconhecimento jurídico e da proibição dos livros didáticos com questões de gênero nas escolas municipais de palmas” ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Tocantins. Teve como objeto de investigação, os casamentos homoafetivos, a “lei do silêncio” e o “pânico moral” que culminou com a imposta proibição, por força de lei,

dos livros didáticos das escolas municipais de Palmas em função de abordarem questões de gênero. O corpus do estudo foi o registro civil nacional do IBGE de 2013 a 2015 e os “etnotextos”: a Petição Inicial da Ação Direta de Inconstitucionalidade, a Medida Provisória Municipal de Palmas convertida na Lei, a Ata da Audiência Pública da OAB, o Acórdão do Supremo Tribunal Federal, Acórdão do Tribunal de Justiça do Tocantins, a Resolução do Conselho Nacional de Justiça, as imagens dos livros didáticos. A metodologia deste estudo foi a pesquisa bibliográfica qualitativa, na perspectiva da etnometodologia, etnopesquisa crítica e pesquisa implicada. O autor aponta entre as conclusões, que a “diversidade sexual e de gênero” como categoria e “regime de verdade” das identidades LGBTQIA+; a família homoparental preta de “dispositivos” de “vigilância e punição” da vida privada e social, sobretudo pelos agentes religiosos e das bancadas político-partidárias, no entorno da “fobia” chamada de “ideologia” ou “teoria de gênero”, que proíbe livros didáticos nas escolas e concorrendo para que estes sujeitos protagonizam o “antifamilismo homossexual”.

Ao realizar o levantamento sobre o estado do conhecimento do tema em tela, constatou-se que as pesquisas encontradas: 1) não discutem a docência na perspectiva de professores/professoras iniciantes; 2) não investigam a interlocução entre a docência, as práticas pedagógicas no campo de gênero e sexualidade e os movimentos antigênero; 3) as pesquisas não foram realizadas no lócus proposto para nossa investigação; 4) O número de pesquisas realizadas na região norte se apresenta de forma tímida 5) os métodos e enfoques de pesquisa são diversos, embora duas pesquisas utilizem o enfoque da fenomenologia social e o método documentário.

A partir das constatações acima, delimitou-se como questão central de nosso estudo: Como professores/professoras iniciantes, atuantes em escolas municipais de Salvaterra/PA, tratam as temáticas de gênero e da sexualidade em suas práticas pedagógicas no contexto de ascensão da retórica antigênero?

Portanto, nosso objeto de investigação se delineia como: As práticas pedagógicas de professores/professoras iniciantes que atuam em escolas do município de Salvaterra-Ilha do Marajó, Estado do Pará, referente às temáticas de gênero e da sexualidade, diante da ascensão da retórica antigênero.

Tendo em vista o objeto de estudo e a questão central da pesquisa, elenca-se como objetivo geral: compreender como professores/professoras iniciantes, que

atuam em escolas municipais de Salvaterra/PA, tratam as temáticas de gênero e da sexualidade em suas práticas pedagógicas no contexto de ascensão da retórica antigênero.

Assim sendo, os objetivos específicos: 1) delinear como a temática de gênero e de sexualidade se apresenta na formação inicial e no ambiente de atuação; 2) discutir se as práticas pedagógicas dos/das docentes contemplam as temáticas de gênero e de sexualidade; e 3) perscrutar se as percepções sobre gênero e sexualidade se relacionam ao reconhecimento da diversidade na escola.

1.3 A organização do texto

A primeira seção descreve a organização metodológica da pesquisa que contempla o *lôcus* do estudo, a constituição do *corpus*, a abordagem e o enfoque metodológico, a técnica de reunião de dados e o método de análise que possibilitaram reunir as narrativas dos/as docentes iniciantes sobre suas práticas pedagógicas referentes às temáticas de gênero e da sexualidade.

Na segunda seção discuto a articulação entre gênero, sexualidade e docência e seus atravessamentos a partir da escola, da prática docente, do/a professor/professora iniciante e das reverberações no cenário atual com a ascensão do discurso antigênero.

A terceira seção está relacionada ao objetivo específico delinear como a temática de gênero e sexualidade se apresenta na formação inicial e no ambiente de atuação desses/dessas professores/professoras. Dessa forma, apresento as narrativas dos/das docentes referentes à formação inicial, as reverberações na trajetória acadêmica e profissional e o desvelar dessas questões nas escolas onde atuam.

A quarta seção discute se as práticas pedagógicas dos/das docentes contemplam as temáticas de gênero e de sexualidade, apresentando reflexões em volta das questões curriculares, das subjetividades quando os/as professores/professores discutem o tema em voga e as práticas educativas no ensino presencial e mediante o ensino remoto emergencial.

A quinta seção está relacionada ao objetivo perscrutar se as percepções dos/das docentes sobre gênero e sexualidade se relacionam com o reconhecimento da diversidade na escola, apresentando as narrativas dos/das professores quanto a

importância e necessidade de debater essas temáticas com seus/suas alunos/alunos, além das percepções sobre a presença da diversidade sexual e/ou de gênero nas escolas e a maneira como estabelecem o relacionamento interpessoal com esses/essas estudantes.

Na conclusão, escrevo reflexões acerca da construção desta pesquisa, apresento os modelos de orientação que orientam as práticas pedagógicas e os caminhos a trilhar a partir desse estudo.

Por fim, constam as referências que foram utilizadas ao longo do trabalho, em seguida os apêndices: A – Termo de livre esclarecimento, B – Perfil dos entrevistados, C – roteiro de entrevista de entrevista narrativa e o anexo A – códigos utilizados na transcrição das entrevistas.

I. A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A organização teórico-metodológica dessa pesquisa que está centrada no campo da educação, se justifica pela compreensão de que as abordagens, métodos e técnicas nela adotados são a melhor forma de revelar as práticas pedagógicas de professores/as iniciantes no que se refere ao campo de gênero e da sexualidade. Neste tópico apresenta-se os elementos metodológicos que compõem esta investigação: a abordagem, o enfoque, o procedimento de reunião de informações, o método de análise, o *lócus* e o *corpus* da pesquisa.

1.1 A natureza da abordagem e do enfoque da pesquisa

A pesquisa qualitativa foi adotada como abordagem deste estudo sobre as práticas pedagógicas dos/das professores/professoras iniciantes no que se refere a gênero e sexualidade, por não se pretender quantificar os dados reunidos ao longo de nossa investigação, assim como, nossa pretensão foi a de compreender os sentidos e significados imbuídos nas práticas desses/dessas docentes. Quanto a presença dos métodos qualitativos na pesquisa em educação, concorda-se com Gatti e André (2011) que seu uso acarretou grande contribuição para as investigações do campo educacional, possibilitando compreender melhor os processos escolares e outros aspectos deste campo como a questão da aprendizagem e das relações estabelecidas no cotidiano e escolar.

Evidentemente, compreende-se que nosso fenômeno investigado está voltado para as relações sociais estabelecidas no campo educacional tendo como foco, os docentes iniciantes e suas práticas no que se refere ao gênero e sexualidade, especificamente sobre as relações de gênero, identidade de gênero e orientação da sexualidade. Desta feita, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Nessa perspectiva, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20), o que exige uma sensibilidade para os estudos empíricos sobre essas questões, logo se necessita de “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve

em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 30).

Outro ponto relevante é apontado por Flick (2009, p. 25) ao dizer que diferente da pesquisa quantitativa, “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento, em vez de simplesmente considerá-lo como uma variável a interferir no processo”. Também Gatti e André (2011) consideram que na pesquisa qualitativa, a aproximação entre o pesquisador e os fenômenos pesquisados, nesse caso, rompe com a neutralidade característica das pesquisas positivistas. Ao considerar esse pressuposto, enfatizo que enquanto pesquisador, também faço parte da dinâmica do fenômeno investigado.

Nesse sentido, Flick (2009, p. 25) ressalta que “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado”, existe uma gama de abordagens teóricas e seus métodos que caracterizam as discussões e práticas de pesquisa nessa abordagem. No entanto, ele considera que essas pesquisas partem de três pontos de investigação: 1) dos pontos de vista subjetivos; 2) investigam a elaboração e o curso das interações; 3) buscam reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas.

Embora as diversas abordagens da pesquisa qualitativa se diferenciam em suas posições teóricas, no modo como compreendem seus fenômenos investigados e na maneira como concebem o processo metodológico, Flick (2009) as resume em três perspectivas de concepção teórico-metodológico, as pesquisas podem: 1) se basear nas tradições do interacionismo simbólico e da fenomenologia; 2) ter como referência a etnometodologia e o construtivismo; 3) abranger as posturas estruturalistas e psicanalistas.

Desta feita, interessa para esse estudo, a primeira concepção que tem como foco o “ponto de vista dos sujeitos” pesquisados (FLICK, 2009, p. 29), ou seja, pretende-se compreender as práticas pedagógicas dos/das docentes iniciantes e seu ponto de vista quanto às questões de gênero e da sexualidade.

Em relação aos métodos de reunião dos dados, nesse primeiro grupo, onde as pesquisas se baseiam nas tradições do interacionismo simbólico e da fenomenologia, se tem uma forte predominância das técnicas de entrevista, entrevista semiestruturada e das entrevistas narrativas. Quanto aos métodos de interpretação utilizam a análise de conteúdo, análise narrativa e métodos

hermenêuticos (FLICK, 2009). No caso de nossa investigação utilizaremos outro método, tão relacionado a natureza de busca de sentidos e significados, o Método Documentário, apresentado nas próximas páginas.

Logo a abordagem qualitativa responde melhor os nossos objetivos propostos, coadunando com o enfoque adotado na pesquisa (fenomenologia social) e as técnicas de reunião de dados (entrevista narrativa) e método de análise (Método Documentário), respectivamente.

Optou-se pelo enfoque da fenomenologia social ao perceber que ele ajuda-nos na compreensão de como professores/professoras iniciantes tratam das questões de gênero e da sexualidade em suas práticas pedagógicas, além disso, na concepção de Bassalo *et al.* (2019), a fenomenologia social se apresenta como um enfoque importante no âmbito das investigações qualitativas ao destacar que ela parte de uma perspectiva interpretativa sobre sentidos e significados estabelecidos nas relações entre diversos sujeitos, entre elas, podemos elencar as relações educacionais, ponto de partida dessa pesquisa.

A fenomenologia social parte do ponto de vista interpretativo para buscar desenvolver uma compreensão das ações humanas, pois “o pesquisador que se interessa pela ação social humana deve propor-se a tarefa de compreensão do significado presente nas ações do sujeito” (BASSALO *et al.*, 2019, p. 223). Nesse caso, o foco da pesquisa é interpretar as práticas pedagógicas de professores/professoras iniciantes no que se refere às temáticas de gênero e da sexualidade para compreendermos quais as orientações esses docentes tomam em suas ações práticas em sala de aula.

Nesse sentido, a fenomenologia social possibilita pesquisas da realidade social a partir de objetos considerados pela tradição positivista como fenômenos não investigáveis, tais como as questões de gênero e da sexualidade no âmbito escolar.

É necessário contextualizar que a fenomenologia social se desenvolveu ao longo da obra de Alfred Schütz que por sua vez tomou como base a fenomenologia de Husserl e a sociologia compreensiva de Weber (BASSALO *et al.*, 2019).

Tal perspectiva fenomenológica, segundo Weller e Zardo (2013, p. 132) considera que “o entendimento da realidade social pelo viés da teoria schütziana se dá pela tentativa de compreender o “mundo do senso comum”, ou seja, “o mundo intersubjetivo que o indivíduo experimenta e o cenário da ação social”.

No entanto, para que o pesquisador consiga interpretar e compreender as experiências vivenciadas, acumuladas e sedimentadas pelos diversos sujeitos (SCHÜTZ, 1979), é necessário tomar como bases alguns aspectos essenciais para esta tarefa. O primeiro aspecto é considerar que todo ser humano é dotado de uma consciência pessoal de determinadas experiências, “dentro de cada consciência pessoal, o pensamento é sensivelmente contínuo e mutável e como tal, comparável a um rio ou “corrente de pensamento” (SCHÜTZ, 1979, p. 57). Essa consciência só pode ser acessada pelo esforço da reflexão, pois essas correntes de pensamento são organizadas sem qualquer julgamento em relação à uma existência temporal e pessoal.

Pode-se pressupor que os/as docentes iniciantes possuem uma consciência sobre o tema evidenciado na pesquisa e, essa consciência, pode ser acessada por meio de técnicas que levem a reflexão. Então, Schütz (1979) propõem como maneira de acessar a consciência em si, o método de redução fenomenológica ao qual ele também denomina de redução transcendental, porque este método:

Revela a consciência e suas características no seu estado puro e, acima de tudo, porque certas importantes estruturas da consciência somente se tornam visíveis através dessa redução. Como a cada determinação empírica da redução fenomenológica corresponde, necessariamente, uma característica paralela na esfera natural, e *vice-versa*, podemos sempre voltar à “atitude natural” e nela utilizar o discernimento que ganhamos da esfera da redução (SCHÜTZ, 1979, p. 59).

Um segundo aspecto delineado por Schütz (1979) é considerar a experiência. O autor considera que todo indivíduo tem uma consciência formada por experiências de um mesmo fenômeno. Nesse sentido, pode-se dizer que professores/professoras iniciantes têm uma consciência formada por experiências distintas em relação ao tema gênero e sexualidade.

Além disso, Schütz (1979) distingue a consciência do vivido e a experiência de viver em determinado contexto, que se refere a corrente interior de duração, uma corrente de fluxo contínuo onde são acrescentadas novas experiências que ainda não foram acessadas pelo esforço de reflexão, pois essa reflexão pertence ao mundo temporal e espacial da vida cotidiana. Assim:

Se tomarmos como ponto de partida o conceito de Bergson de *durée*, então fica claro que a diferença entre o fluxo de experiências na “duração pura” e as imagens descontínuas, delimitadas, no mundo

do tempo e do espaço, equivale a uma diferença entre dois níveis de consciência. Na vida cotidiana, enquanto age e pensa, o Ego vive ao nível da consciência do mundo do tempo e do espaço (SCHÜTZ, 1979, p. 61).

Para o autor, os indivíduos possuem um conjunto de experiências que vão se acumulando em sua consciência, assim cada nova experiência é acrescentada ao estoque de experiências, de forma contínua que só podem ser acessadas por meio da reflexão. Desta forma consideramos nesta investigação que professores/professoras iniciantes possuem vivências em relação ao tema gênero e sexualidade que só se torna passível de compreensão a partir do momento em que o pesquisador leva o interlocutor a refletir sobre elas.

A Consciência da experiência na *durée* - corrente de duração pura “é transformada a cada momento em *lembranças* do que acaba de ter sido assim; é o lembrar que suspende a experiência da corrente de duração irreversível e modifica, assim, a consciência, transformando-a em lembranças” (SCHÜTZ, 1979, p. 63). Consta também entre esses aspectos que todo ser humano tem experiências significativas.

As lembranças que ficam na corrente de duração pura podem se tornar experiências significativas, essas lembranças não estão no fluxo de duração, são experiências construídas, ou seja,

As experiências são aprendidas, distintas, acentuadas, marcadas, uma com relação à outra; as experiências que foram construídas como fases de um fluxo de duração tornam-se agora objetos da atenção como experiências construídas (SCHÜTZ, 1979, p. 62-63).

Entretanto, o autor ressalta que somente uma experiência já acabada, vista de forma rememorada, pode ser chamada de significativa, pois “somente o que já foi vivenciado é significativo, e não aquilo que está sendo vivenciado” (SCHÜTZ, 1979, p. 63). Em nosso caso, considero que as ações vivenciadas pelos/pelas professores/professoras iniciantes, seja na sua formação inicial ou nos primeiros anos de atuação profissional como pressuposto para compreender suas práticas quanto às questões de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, os seres humanos tomam certas atitudes diante das experiências vivenciadas, o que Schütz (1979) denomina de conduta imbuída de significado. Essas atitudes são consideradas como comportamentos, o qual é

definido “como uma experiência da consciência, através de atividade espontânea” (p. 66). A partir das experiências distintas se cria determinados tipos de comportamento devido a uma intencionalidade de atividade espontânea.

Os sujeitos atribuem significados às suas ações a partir de sua compreensão e de suas atitudes diante da vida, pelo fato de que cada pessoa em sua consciência tem planos distintos, cada plano é caracterizado por uma tensão de consciência, de modo que cada sujeito tem um plano de ação e um sonho, esses são graus diferentes de tensão conforme nossos interesses e que nos colocam em “atenção a vida” e “alerta total” (SCHÜTZ, 1979).

A atenção total é o princípio regulador básico de nossa vida consciente que “define os aspectos do mundo que são relevantes para nós; articula o fluxo contínuo de nossa corrente de pensamento; determina a extensão de nossa memória” (SCHÜTZ, 1979, p. 68). Enquanto que o conceito de “alerta total” “revela um ponto de partida para uma interpretação pragmática legítima de nossa vida cognitiva” (SCHÜTZ, 1979, p. 68), se volta para dentro dos atos, e sua atenção está exclusivamente voltada para realização de seu projeto, para a execução de nossos planos.

O último aspecto que destacamos da obra do autor se refere a ação no mundo exterior. Schütz (1979) considera que nossos movimentos corporais se traduzem como ações no mundo exterior, que se traduzem como ações significativas. É por meio de nossos movimentos que fazemos a transição daquilo que está na *durée* para o tempo espacial. Logo, conseguimos compreender e interpretar os sentidos e significados das práticas pedagógicas dos professores/professoras iniciantes também a partir de sua ação no cotidiano da sala de aula.

Deve-se considerar também que para fenomenologia social as experiências vivenciadas pelos sujeitos, bem como suas interpretações se dão no mundo da vida cotidiana, ao qual Schütz (1979, p. 73) se refere como “o mundo intersubjetivo que existia muito antes de nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores”. É possível a sua interpretação por meio do estoque de experiências que são anteriores as dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos foram repassadas, assim, pode-se dizer que o mundo da vida se refere ao

contexto histórico, político, social, cultural, econômico em que cada sujeito nasce e vive sua vida (FRIEBERTSHAUSE, 2001 *apud* BASSALO *et al.*, 2019).

Nessa perspectiva, as experiências de cada ser humano no mundo da vida é algo singular, ou seja, são experiências pessoais e intransferíveis, produzidas na história de vida, num determinado contexto de caráter subjetivo, elementos que delineiam a situação biográfica de cada pessoa (BASSALO *et al.*, 2019).

Para Schütz (1979) todos os momentos da vida de um ser humano é uma situação biográfica determinada, que é composta não somente pelo ambiente físico e sociocultural em que ele vive, mas também pela posição em que ocupa, posição essa que não é física e temporal, mas também moral e ideológica.

Dizer que cada ser humano tem uma situação biográfica determinada é referir-se ao fato de que cada sujeito tem sua história que “é a sedimentação de todas as experiências anteriores desse homem, organizadas de acordo com as posses “habituais” de seu estoque de conhecimento a mão” (SCHÜTZ, 1979, p. 68), p. 73), que como tais são posses únicas. “Dessa forma, o sentido subjetivo que tem uma ação para o ator é único e individual, porque se origina de uma situação biográfica única e particular” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

Nesse sentido, Schütz (1979, p. 74) considera que os seres humanos em seu cotidiano, “tem a qualquer momento um estoque de conhecimento à mão que lhe serve como um código de interpretação de experiências passadas e presentes”, ou seja, conseguimos compreender e desenvolvemos certas atitudes a partir de um estoque de conhecimento construído de e por atividades anteriores sedimentadas nas experiências que estão guardadas em nossa consciência, cujo somente nós temos posse, algo habitual.

Concorda-se que a “acumulação de conhecimento, nas diferentes fases da vida permite ao sujeito atuar de forma diferenciada na sua existência, possibilitando que utilize técnicas e estratégias para compreender ou controlar sua existência” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132). No entanto, esse conhecimento (prático) que age e pensa dentro do mundo da vida cotidiana não é homogêneo, por vezes é algo incoerente, parcialmente claro e como tal não está livre de contradições, posto que é incoerente e depende do interesse do indivíduo naquele momento, desta feita, os interesses mudam de forma contínua e provocam mudanças contínuas na sua forma e no seu conteúdo.

Além disso, os seres humanos não se interessam mais profundamente em ter clareza do conhecimento, das relações e dos princípios gerais que os regulam, se conformando com “respostas simples, objetivas e operativas aceitando tranquilamente e sem questionamento a verdade e as certezas” (BASSALO *et al.*, 2019, p. 229). A última acepção sobre o conhecimento prático, é que ele não é consistente pelo fato de que os seres humanos por vezes validam informações incompatíveis, ou seja, um ser humano “pode ter as mais diferentes e incongruentes opiniões sobre temas morais, políticos ou econômicos” (SCHÜTZ, 1979, p. 76).

Com isso, consideramos que os/as professores/professoras se delineiam enquanto docentes iniciantes e desenvolvem suas ações pedagógicas a partir de suas vivências e experiências no mundo da vida, influenciados/as pelo estoque de experiências constituída de visões e interpretações dos que lhe antecederam e também por suas próprias vivências em um determinado contexto social, cultural, político, econômico, posto que todo ser humano tem uma situação biográfica determinada.

1.2 Entrevista Narrativa

Sob o prisma da fenomenologia social, a entrevista narrativa desenvolvida por Fritz Schütze (2011) representa um importante aporte para reunião dos dados, pois “permite o acesso aos diferentes níveis da formação da experiência no cotidiano” (BOHNSACK, 2020, p.117), de modo que a identificamos como adequado para nosso estudo sobre professores/professoras iniciantes e suas práticas pedagógicas no que se refere ao gênero e a sexualidade.

De acordo com Weller e Zardo (2013, p. 133) o crescente uso da entrevista narrativa se dá pela “necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetória”. Com a entrevista narrativa tive a pretensão de “esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e, ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

Concordo que “a entrevista narrativa instiga o pesquisador a desvelar o sentido que o ator atribui ao seu próprio ato” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 133), ou seja, por meio das narrativas dos/das professores/professoras iniciantes frente ao

tema gênero e sexualidade tenho a possibilidade de interpretar o sentido de sua ação pedagógica, ressaltando que “este tipo de interpretação mantém relação intrínseca com a subjetividade do ser humano e corresponde a elementos de sua situação biográfica, de seu contexto de vida” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 133).

A entrevista narrativa destaca-se entre as técnicas de produção de informações para a pesquisa, por possibilitar produzir:

Dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática. Não apenas o curso “externo” dos acontecimentos, mas também as “reações internas”, as experiências do portador da biografia como os acontecimentos e sua elaboração interpretativa por meio de modelos de análise conduzem a uma apresentação pormenorizada (SCHÜTZE, 2011, p. 213).

Quanto à técnica em si, Jovchelovitch e Bauer (2002) lembram que a entrevista narrativa surge nas experiências de contação de histórias desenvolvidas desde as primeiras civilizações. Dessa forma, me interessa o fato de que:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91)

Em continuidade, essas autoras apresentam duas dimensões implicadas na contação de histórias: a) dimensão cronológica, referente as narrativas como uma sequência de episódios, e b) não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um "enredo". Logo:

A narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92).

Nesse sentido, a compreensão do que o/a participante diz não se refere apenas a “seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo” (JOVCHELOVITCH;

BAUER, 2002, p. 93), assim, por meio das narrativas busquei reconstruir as ações dos/das informantes e o contexto da maneira mais adequada: o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico desse/dessa informante, no caso desta pesquisa em relação ao gênero e a sexualidade em suas atividades docentes.

Ao optar pela entrevista narrativa tive a pretensão, assim como recomendam Weller e Otte (2014, p. 327), de “romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. Nesse caso, nosso objetivo é identificar os modelos de orientação⁹ que influenciam na construção e nas ações dos/das docentes diante do tema abordado.

Enquanto técnica, a entrevista narrativa parte de uma situação que encoraje e estimule o/a entrevistado/entrevistada, chamado de informante, a contar história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Desse modo, compreendo que a entrevista narrativa possibilita que os/as docentes iniciantes retomem suas experiências profissionais, de modo que me possibilite interpretar e compreender suas ações passadas.

Nessa perspectiva, “o ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural” (WELLER, ZARDO, 2013, p. 133). Dessa forma, os/as professores/professoras narraram relações de aproximação ou de afastamento em relação às questões de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas devido ao estoque de experiências resultantes de suas trajetórias biográficas no mundo da vida.

A técnica de entrevista narrativa consiste na ideia de reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tendo três etapas: 1) iniciar com uma pergunta narrativa orientada autobiograficamente; 2) explorar o potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos; 3) descrever situações, percursos e contextos que se repetem (SCHÜTZE, 2011).

As autoras Weller e Zardo (2013, p. 124) sintetizam cada uma dessas etapas, descrevendo que na primeira etapa, “a produção da narrativa não poderá ser interrompida; a inserção de novo questionamento somente poderá ser realizada

⁹ O termo modelo de orientação será explicado no tópico de análise de dados, por estar contido no Método Documentário.

após a indicação de uma *coda* narrativa”. A segunda etapa da entrevista narrativa é voltada “à exploração do potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira parte da entrevista” (*ibidem*, p. 124). Após esse momento, o pesquisador poderá intervir de modo a auxiliar na complementação das partes não compreendidas. Nesses casos, sugere-se a utilização de expressões como: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?” (SCHÜTZE, 2013, p. 212).

Por fim, a terceira etapa tem como objetivo “a descrição abstrata de situações, percursos e contextos que se repetem” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 124). Nesta etapa incentivam-se respostas argumentativas às perguntas do tipo “por quê?”, ou seja, “perguntas que instiguem o informante a verbalizar explicações subjetivas sobre eventos de sua trajetória” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 124).

Portanto, as narrativas dos/das professores/professoras iniciantes evidenciaram como tratam em suas práticas pedagógicas, as questões de gênero e sexualidade. A entrevista narrativa por sua vez, requer um procedimento de análise que se proponha a reconstruir os sentidos e significados das ações, a partir das falas das/dos participantes, por isso, optei pelo método documentário dentre aqueles que se dedicam às narrativas.

1.3 O Método Documentário como técnica de interpretação das narrativas

Com o Método Documentário tenho como objetivo “reconstruir o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado”. Trata-se aqui da interpretação dos diferentes níveis de sentido” (WELLER; OTTE, 2014, p. 328) presente em cada narrativa.

O Método Documentário foi apresentado pela primeira vez por Karl Mannheim nos anos de 1921/22, como modo de compreender as “visões de mundo” (*Weltanschauung*) de um determinado grupo (WELLER, 2005; BOHNSACK; WELLER, 2011). Para Weller (2005) “a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível por meio da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento atóxico”, ou seja “o papel do(a) pesquisador/pesquisador(a) passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente”

(WELLER, 2005, p. 262), isso quer dizer que o uso do método é uma forma de acessar conhecimentos, visões de mundo, modos de compreensão, em nosso caso, dos/das professores/professoras iniciantes sobre suas práticas pedagógicas voltadas às questões de gênero e da sexualidade e reconstruí-los teoricamente.

Segundo Weller (2005), Mannheim identifica no processo de interpretação das visões de mundo três níveis de sentido que se diferenciam: a) “nível objetivo ou imanente, dado naturalmente” (p. 263) (por exemplo, num gesto ou num símbolo); b) “nível expressivo, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo); c) nível documentário, ou seja, como documento de uma ação prática” (WELLER, 2005, p. 263).

Alcançar o sentido documentário requer uma mudança na postura do pesquisador que ao invés de perguntar o que é a realidade social na perspectiva dos informantes, irá perguntar como esta perspectiva está constituída de modo que se permita a interpretação pelo pesquisador das ações práticas da realidade vivenciada pelos interlocutores (BOHNSACK; WELLER, 2011). Ou ainda:

o sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserida num contexto específico e que, para entendermos o seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico (por exemplo, através do trabalho de interpretação), não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o significado de determinadas expressões e representações sociais (WELLER, 2005, p. 266).

Nesse caso as narrativas dos/das professores/professoras iniciantes estão inscritas em um contexto específico e, para que o pesquisador consiga se inserir nesse contexto, é necessário um trabalho interpretativo para que possa não apenas conhecer, mas compreender o que os leva a delinear tais práticas pedagógicas.

A adaptação do Método Documentário para a análise de dados qualitativos é fruto das contribuições de Ralf Bohnsack que atualizou e propôs aplicação do método, “com base na diferenciação dos três “níveis de sentido” apresentados por Mannheim” (WELLER, 2005, p. 268). A atualização do método o transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo, pois:

Bohnsack coloca a reconstrução do terceiro nível de sentido no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no

contexto social em que está inserida (nível documentário) (WELLER, 2005, p. 268).

A análise das entrevistas narrativas segundo o Método Documentário se realiza por meio das etapas descritas por Weller (2005) e Weller e Otte (2014) à saber: interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos.

A Interpretação formulada “busca reconstruir o sentido imanente, ou seja, aquilo que compreendemos de forma imediata” (WELLER; OTTE, 2014, p. 328), segundo as autoras, esta etapa inicia com a organização temática e transcrição da entrevista. Dessa forma, nessa etapa se recomenda “a) a organização dos tópicos discutidos na entrevista; b) a seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisadas; c) a análise detalhada do sentido imanente” (WELLER, 2005, p. 273). Nessa etapa identifiquei os tópicos ou temas discutidos no decorrer da entrevista realizada com os/as docentes iniciantes.

A interpretação formulada, é o momento em que reescrevi o que foi dito pelos/pelas informantes, “trazendo o conteúdo de suas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aquele(a)s que não pertencem ao meio pesquisado” (WELLER, 2005, p. 274). Neste momento, não teçi comentários, por mais que possuísse conhecimento sobre o grupo ou meio pesquisado, uma vez que os “dados sobre o entrevistado e sobre o contexto que não estão presentes no texto da entrevista, não constituem o objeto da interpretação formulada, podendo ser incluídas em uma etapa posterior da análise” (WELLER; OTTE, 2014, p. 328-329).

Já a interpretação refletida, segunda etapa, tem como objetivo a reconstrução dos modelos de orientação coletiva que orientam as falas dos/das informantes, nesse caso, recorro ao conhecimento que possuo sobre o meio pesquisado, diferente da etapa de interpretação formulada, pois:

Enquanto a interpretação formulada analisa a estrutura básica de um texto (organização temática), a interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o “quadro de referência” (*frame*), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações (WELLER, 2005, p. 276).

Nessa etapa, interpretei os modelos que orientam as narrativas dos/das docentes iniciantes, que delineiam suas práticas e suas motivações diante do tema em evidência. “No entanto, a reconstrução de um modelo de orientação comum só

poderá ser realizada através da comparação com outros grupos” (WELLER, 2005, p. 277), nesse caso a autora se refere à terceira etapa do método: a análise comparativa.

Na etapa de análise comparativa meu objetivo foi “a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados (por exemplo, entre diferentes entrevistas)” (WELLER, 2005, p. 278). As análises precisaram ser feitas com rigor e precisão com base nos dados empíricos reunidos nas entrevistas que possibilitaram a construção de tipos. As regularidades nos segmentos de textos das narrativas só podem ser identificadas “a partir da comparação com outras sequências de outros casos empíricos” (WELLER; OTTE, 2014, p.329). Para as autoras:

No início da análise comparativa de uma sequência, busca-se verificar a forma como os informantes elaboraram um mesmo tópico, ou seja, em que medida os quadros de referência que orientam as formas como um determinado tema ou problema foi narrado, apresentam semelhanças ou diferenças (WELLER; OTTE, 2014, p.329).

Na etapa de análise comparativa, realizei um paralelo entre as diferentes falas dos sujeitos, pois os/as informantes narraram de formas diversas um mesmo tópico, dessa forma foi possível apontar semelhanças e diferenças de acordo como o quadro de referências de cada entrevistado/entrevistada.

Por fim, a análise comparativa tem como objetivo a construção de tipos, que se refere a “um processo circular que inicia com a identificação e explicação dos modelos de orientação e do *habitus*” (WELLER, 2005, p. 281) do/da participante. De acordo com Bohnsack e Weller (2011, p. 17) a construção de tipos pode ser feita a partir da comparação, quando “um modelo de orientação que se repete ou quando encontramos diferentes modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação”.

Seguindo essas etapas, interpretei as narrativas dos/das docentes e busquei reconstruir os sentidos e significados implícitos em suas falas para que dessa forma se pudesse compreender as suas práticas pedagógicas diante do tema em evidência.

1.4 O lócus da pesquisa: Salvaterra - o portal do Marajó

Nosso estudo se configura como uma pesquisa de Campo, que tem como *lócus* o município de Salvaterra na Ilha do Marajó/PA. Ressalto que atualmente moro e atuo como docente dos anos iniciais na rede pública de ensino deste município.

O *Lócus* de pesquisa foi definido no município de Salvaterra, estado do Pará, por dois motivos principais: sua importância econômico, turística e política para a região do Marajó, especificamente para a Ilha do Marajó, considerada como o maior arquipélago do planeta e pela realização de concurso público com a integração de professores/professoras iniciantes a rede de ensino.

O Município está localizado às margens da Baía do Marajó, com o rio Paracauari que o separa da cidade de Soure-PA, além de fazer fronteira com o município de Cachoeira do Arari-PA. Caracteriza-se como uma das principais cidades de acesso à Ilha do Marajó por meio do Porto do Camará, além de seu território possuir um grande potencial turístico na região com destaque para as vilas de Joanes e Água Boa. Segundo o IBGE (s/d) em 2021, a população salvaterrense¹⁰ era estimada em 24.392 pessoas.

Nos últimos anos, especificamente em 2015¹¹ e 2020¹², a prefeitura municipal realizou dois concursos públicos destinados ao preenchimento de vagas para o cargo de professor/professora, o que não é frequente em outros municípios e mesmo na capital do estado. Com a chamada dos/das aprovados/aprovadas houve a inserção de novos docentes no quadro efetivo do município. A partir disso, levantei a suposição de que muitos desses/dessas docentes poderiam ser professores/professoras iniciantes, de tal modo que a rede municipal de ensino se tornou favorável de acordo com os critérios de inclusão para constituir o *lócus* da pesquisa.

¹⁰ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/salvaterra.html>.

¹¹ EDITAL Nº 001/2015 – PMS. Disponível em: <https://institutoagata.com.br/concursos-realizados/>.

¹² EDITAL Nº 001/2020 - PMSVT. Disponível em: <https://institutoagata.com.br/course/concurso-publico-da-prefeitura-municipal-de-salvaterra-pa/>.

Figura 1: Localização do Município de Salvaterra



Elaboração: Trindade Júnior; Barroso (2022)

Segundo informações da Prefeitura Municipal¹³, a história de Salvaterra possui muitas particularidades e está profundamente ligada ao processo de colonização iniciada por frades jesuítas no começo do século XVIII na Vila de Monsarás e posteriormente, se estabeleceram em Joanes. Nessa época, a região em que se concentra o município era habitada predominantemente pelos índios Sacaca descendente dos Aruans, grupo linguístico indígena muito importante no Brasil. Esse povo possuía vasta produção em cerâmica que se desenvolveu ao longo dos anos em toda a ilha do Marajó.

Nesse processo histórico, Salvaterra foi elevado à categoria de município no ano de 1961, pois até então, pertencia a Soure. Segundo o IBGE (2017)¹⁴, em divisão territorial datada de 31/12/1963, o município passou a ser constituído de 5 distritos existentes até os dias atuais: Salvaterra, Condeixa, Joanes, Jubim e Monsarás.

¹³ Disponível em: <https://prefeituradesalvaterpa.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em 22 de jul. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/salvaterpa/historico>. Acesso em 22 de jul. 2021.

No município está instalado o Campus XIX da Universidade do Estado do Pará - UEPA que foi implantado em 2005. Segundo o *site* da UEPA¹⁵ (2020, n.p), o Campus de Salvaterra, “iniciou as atividades acadêmicas na Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPa) e inaugurou seu prédio próprio em 24 de agosto de 2010. O Campus XIX tem contribuído para o crescimento científico - cultural do Marajó”, onde são ofertados os seguintes cursos: Licenciatura em Ciências Naturais - Biologia e Química, Física, Tecnologia de Alimentos, História e Pedagogia.

Verificou-se no sítio Qedu¹⁶ que Salvaterra também conta com uma Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPa) que disponibiliza cursos gratuitos na modalidade Ensino Médio e Curso Técnico Integrado destinados a população dessa região marajoara. A escola tecnologia de Salvaterra oferta cursos, tais como, Técnico em enfermagem, Técnico em guia de turismo, Técnico em informática, Técnico em agroindústria, Técnico em agropecuária, Técnico em hospedagem, Técnico em secretariado escolar e Técnico em administração.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2020¹⁷, o município possuía 6.546 estudantes matriculados na Educação Básica, entre os quais, 175 estavam matriculados em Creches, 803 na Pré-Escola, 2.228 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1781 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 1.082 no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estavam matriculados 477 estudantes. As matrículas da Educação Especial contavam com 208 alunos/alunas. Esses estudantes estão distribuídos em 49 escolas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB¹⁸, em 2019, nos anos iniciais na rede pública cresceu para 4,6, mas não atingiu a meta prevista para 4,8, bem como nos anos finais do Ensino Fundamental onde o município atingiu nota 4,0 sendo que a meta era 4,9.

Quanto a infraestrutura das escolas, em relação a equipamentos, apenas 31% (15 escolas), possuíam aparelho de DVD, 53% (26 escolas), tinham impressora, 8% (4 escolas), antena parabólica, 16% (8 escolas), máquina copiadora,

¹⁵ Disponível em: <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/centros-e-campi>. Acesso em: 23 jul. 2021

¹⁶ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3398-salvaterra/censo-escolar>. Acesso em: 23 jul. 2021.

¹⁷ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3398-salvaterra/censo-escolar>. Acesso em: 23 jul. 2021

¹⁸ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3398-salvaterra/ideb>. Acesso em: 22 jul. 2021

4% (2 escolas), retroprojetor, 41% (20 escolas) tinham televisão. Quanto o acesso à *internet*, 35% (17 escolas) possuem acesso à *internet*, sendo 12% (6 escolas) com acesso à *internet* banda larga.

Buscando traçar o perfil dos/das professores/professoras que atuam na rede municipal, verificou-se por meio do Sítio Qedu¹⁹ que 39 docentes responderam ao questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB de 2019. Destes 67% se autodeclararam pardos/pardas. A maioria (38%) tem tempo de atuação entre 5 a 10 anos de magistério, enquanto que os/as docentes iniciantes representavam 18% dos/das professores/professoras atuantes na rede. 59% dos/as professores/professoras da rede municipal trabalham em uma mesma escola, 51% em regime de trabalho efetivo/ estável.

1.5 O *corpus* da pesquisa

Definido o município de Salvaterra com *lócus* de estudo, o próximo passo foi constituir o *Corpus* da pesquisa, para isso, tomei como pressuposto a noção de que para selecionar pessoas a serem entrevistadas em uma pesquisa qualitativa, “nós escolhemos indivíduos e fontes de acordo com critérios externos: estratos sociais, funções e categorias” (BAUER, AARTS, 2002, p.58). Nesse sentido, o *corpus* foi constituído a partir da observação dos seguintes critérios:

- a) Ser professor/professora com tempo de atuação de até 5 anos de experiência em sala de aula;
- b) Ser professor/professora em exercício nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- c) Ser professor/professora da rede municipal de ensino de Salvaterra;

Acerca das dificuldades de aproximação com os interlocutores destacamos como itens fundamentais:

- a) Em 11 de Março de 2020, o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, elevou o estado de contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). O avanço

¹⁹Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/1506302-salvaterra?dependencia>. Acesso em: 03 ago. 2021

dessa pandemia que ainda perdura no Brasil e no Mundo, dificultou a aproximação com os/as docentes;

- b) Dificuldades para localizar os/as docentes na categoria iniciantes;
- c) Alguns/algumas docentes evitaram participar da pesquisa. Não houve esclarecimento dos motivos por parte dos/das participantes. Uma das selecionadas não respondeu as mensagens a partir do segundo contato, e a outra, após três tentativas, não foi localizada em seu ambiente de atuação.

Definido os critérios de seleção dos/das entrevistados/entrevistadas, a primeira tentativa de localizar professores/professoras iniciantes, ocorreu a partir da aproximação com coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Salvaterra. Entrei em contato pedindo indicação de docentes que se encaixassem nos critérios pontuados acima, nessa tentativa, não obtive sucesso.

Em uma segunda tentativa, me reportei ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará – SINTEPP do Município. Construí um texto e compartilhei com os/as colegas do sindicato, pedindo informações e possíveis indicações de docentes que atendessem os nossos critérios. Nessa segunda tentativa, também não obtive sucesso, apenas um professor entrou em contato e, após uma conversa inicial, verifiquei que ele não correspondia aos critérios definidos para o estudo.

Na terceira tentativa, busquei estabelecer uma rede de contatos com outros/outras docentes que atuavam no município e, com essa estratégia, consegui dialogar com dois professores e uma professora, mas apenas um docente se correspondia aos critérios da pesquisa, pois os demais atuavam há mais cinco anos. Dessa forma, a professora me indicou outros dois nomes, que também não foram entrevistados por atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao estabelecer essa rede de contatos, buscando indicações por meio de outros/outras docentes, contatei por meio do aplicativo *Whatsapp* cinco professoras, que atendiam aos critérios da pesquisa.

A realização do concurso público no município fez convergir para o mesmo local de trabalho professores/professoras que não se conheciam até então, de modo que tal situação favoreceu a identificação de docentes que atendiam aos critérios da pesquisa, desse modo, dois professores, tiveram interesse em participar da

pesquisa, após conversa informal sobre meu estudo em nosso local de atuação, haja visto que trabalhamos na mesma escola.

Desta maneira, cheguei ao total de oito sujeitos/sujeitas, mas como houve recusa de duas professoras em participar do estudo, foram realizadas seis entrevistas, sendo três com professores iniciantes e três com professoras iniciantes.

Considerando os cuidados éticos da pesquisa externados no Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento - TCLE e as orientações para codificação de acordo com Método Documentário (WELLER, 2005), esses professores e professoras foram nomeados com as letras do alfabeto seguidas de *m* para indicar masculino e *f* para referenciar feminino.

1.6 Quem são os/as professores/professoras entrevistados/entrevistadas?

Os seis docentes que colaboraram com nossa investigação são tratados no texto atendendo a prerrogativa de decodificação do Método Documentário que oportuniza a não identificação e preservação de suas identidades. Assim, temos como interlocutores, docentes do Ensino Fundamental (anos finais) que atuam em diversas disciplinas como Língua Portuguesa, Arte, Ciências, Educação Física e Estudos Amazônicos. Atendendo os aspectos éticos de realização da pesquisa e de aplicação do Método Documentário os professores são designados por Am, Dm e Em e as professoras são nomeadas por Bf, Cf e Ff.

Am foi o primeiro docente entrevistado. Ele tem 31 anos. Atua na Educação Básica desde 2017. Ele se autodeclarou como heterossexual, cisgênero e branco. Nasceu na cidade de Belém do Pará. Atualmente é professor nos anos finais do Ensino Fundamental em Salvaterra. É licenciado pleno e tem Mestrado e Doutorado.

Bf foi a segunda entrevistada. Ela tem 28 anos. Atua desde 2018. É professora da rede privada de ensino no município de Belém e da rede municipal de ensino em Salvaterra. Se autodeclarou como lésbica, cisgênero e negra. Natural da cidade de Benevides/PA. É licenciada e possui especialização.

Cf foi a terceira entrevistada. Ela tem 27 anos de idade. É natural da cidade de Belém. Está em sua primeira experiência como professora nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ela é heterossexual, cisgênero e se autodeclarou parda. Sua formação inicial é Licenciatura e possui Mestrado.

Dm foi o quarto entrevistado. Ele tem 30 anos e é natural da cidade de Belém. Se autodeclarou heterossexual, cisgênero e Afro indígena. Está em sua primeira experiência como professor nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ele é licenciado em Música.

Em foi o quinto entrevistado. Ele tem 29 anos e é natural do Município de Belém. Se autodeclarou heterossexual, cisgênero e Branco. Atua a cerca de três anos como professor no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio, de início na rede estadual de ensino no município de Cachoeira do Arari/Ilha do Marajó e mais recentemente na rede municipal de Salvaterra. Sua formação é a Licenciatura e possui Especialização.

Ff foi a sexta entrevistada. Ela tem 40 anos, natural da cidade de Belém/PA, casada, heterossexual, cisgênero e branca. Ela atua a cerca de 1 ano em duas escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sua formação é a licenciatura.

1.6.1 Impressões das entrevistas

As entrevistas ocorreram de forma diferenciada e de acordo com a disponibilidade dos/das docentes. É necessário ressaltar que a pesquisa foi realizada em meio a Pandemia de COVID-19, por isso, houve o cuidado de se evitar qualquer contato presencial entre entrevistador e entrevistado/entrevistada atendendo as recomendações da OMS e do Governo do Estado do Pará. As entrevistas ocorreram por meio da plataforma digital *Google Meet* e pelo aplicativo de mensagem instantânea, *Whatsapp*.

A entrevista com o professor **Am** durou cerca de 2 h e 18 minutos e ocorreu por meio do *Whatsapp*. No primeiro contato se mostrou disposto a colaborar com a pesquisa, mas lançou algumas dúvidas sobre a forma na qual poderia contribuir. Após todos os esclarecimentos, aceitou conceder a entrevista. Durante a entrevista, demonstrou conforto em suas narrativas, no entanto, algumas vezes reiterou que como não era seu “lugar de fala”, tinha receio de confundir alguns temas referentes ao estudo.

A entrevista com a professora **Bf** durou cerca de 35 minutos e foi realizada por meio da plataforma *Google Meet*. A docente se mostrou interessada em colaborar com a pesquisa desde meu primeiro contato por meio do *Whatsapp*. Durante a entrevista ela demonstrou estar confortável com a temática externando

em sua narrativa, experiências desde a época da graduação como professora voluntária. Demonstrou alegria em algumas respostas, ao final ressaltou que era lésbica e que isso era motivo de alegria em participar do estudo.

A entrevista com a professora **Cf** durou cerca de 25 minutos. Foi realizada por meio da plataforma *Google Meet*. Assim como os outros, desde o primeiro contato por meio do *Whatsapp*, se mostrou interessada em colaborar com a pesquisa. Durante a entrevista, ressaltou algumas vezes que naquele momento estava iniciando sua trajetória como docente, e que a escola em Salvaterra tratava-se de sua primeira experiência em sala de aula. Salientou também que a atividade como docente foi iniciada durante o período da pandemia, logo não poderia contribuir de forma mais aprofundada com as questões referentes à prática pedagógica.

A entrevista com o professor **Dm** durou cerca de 1 h e 30 minutos. Embora houvésemos combinado de que ela se realizaria por *Google Meet*, por problemas de acesso à internet, ela foi realizada por meio do aplicativo *Whatsapp*. Esse professor se dispôs a participar da pesquisa. Ele demonstrou conforto em suas narrativas, ao final agradeceu o convite por considerar importante trazer esse tema para o debate.

A entrevista com o professor **Em** durou cerca de 48 minutos. Ela foi realizada, inicialmente por meio da plataforma *Google Meet*, mas devido problemas de acesso à internet, foi finalizada por *Whatsapp*. Em suas narrativas considerou a importância do tema e ao final agradeceu pelo convite.

A entrevista com a professora **Ff** durou 1 h e 30 minutos. Devido a problemas com a internet, algo comum em Salvaterra, ela foi realizada por *Whatsapp*. A docente colaborou de forma espontânea desde o primeiro contato, se disponibilizando para entrevista. Durante suas narrativas ele retomou várias vezes suas experiências e ressaltou que considera importante pesquisas sobre esse tema.

1.6.2 Os/as participantes e as motivações sobre ser docente

Embora a decisão pelo magistério não seja o foco deste estudo, considero importante conhecer o que levaram os/as docentes iniciantes à escola por essa profissão. Tardif e Raymond (2000) argumentam que as experiências pessoais antes da entrada na formação inicial, não só servem para compreender o sentido da

escolha pela docência, mas também têm influência na orientação e nas práticas pedagógicas do/da professor/professora.

Os/as docentes apresentaram duas posições em relação à escolha pela docência. A primeira se refere a “escolha *ao longo da vida*” é representada no relato de Am:

be:m como eu escolhi à docência basicamente (.) e::u ao longo da minha vida fui desenvolvendo o interesse pela docência desde o período em que eu estava na escola eu achava interessante algumas disciplinas dentre elas principalmente a disciplina de História, mas principalmente eu acredito que o que deve ter sido um ponto bastante forte para essa minha escolha foi o fato de a minha mãe hoje em dia aposentada mas durante muitos anos foi professora de primeira à quarta e depois professora de:: Educação Especial. Meu pai que durante muito tempo foi taxista, ele acabou se formando um pouco mais tarde e aí começou a trabalhar também como professor, hoje em dia ele é professor concursado no município de (...) ²⁰, ministrando aulas de língua estrangeira, então nessa convivência com os meus pais eu acabei de alguma forma indo para o campo da docência por ser as (..) referências que eu tinha dentro da família (...).

O professor relata que o interesse pela docência foi se desenvolvendo ao “longo de sua vida”, pois suas vivências e oportunidades lhe levaram a escolha pela profissão docente que também foi influenciada pela sua convivência familiar com a mãe professora e o pai professor, bem diferente de Bf que escolheu essa profissão “*ocasionalmente*”:

A docência na verdade não estava nos meus planos né (.) é foi por assim dizer um caminho que foi por (.) opção por eu não ter sido aprovado por exemplo em jornalismo né eu sempre gostei da área da comunicação então quando eu terminei meu ensino médio em 2010 (.) eu queria porque queria ser da área do jornalismo (.) e aí:: não fiz preparatório e pensei que passar em vestibular seria fácil fiz um ano fiz dois anos fiz três anos aí de jornalismo e não consegui e eu tava saturada né e eu falei olha quer saber eu vou procurar uma área que seja mais ou menos (.) semelhante né a área de Jornalismo e aí eu fui pesquisar (...) e (.) pesquisei fiz o vestibular no ano seguinte em 2012 (.) 13, não, foi 2013 e aí passei e fui conhecer o caminho das (...) e não me arrependo né

A professora relata que a docência não fazia parte de seus “planos”, pois seu interesse era cursar um bacharelado, mas devido às inúmeras tentativas sem

²⁰ Os trechos ou palavras que pudessem revelar o sujeito, foram suprimidos e substituídos por (...) para preservar o sigilo acerca da identidade do/da entrevistado/entrevistada.

conseguir aprovação, ela optou por mudar de área embora observe haver proximidade entre elas e obteve aprovação em uma Licenciatura.

Conforme os relatos de Am e Bf, percebemos que os/as professores/professoras em suas histórias pessoais de vida escolheram a docência por diferentes motivos. Em conformidade, Tardif e Raymond (2000) destacam que entre os vários fatores que influenciam na escolha pelo magistério estão a vida familiar e as pessoas significativas da família, as experiências escolares, as experiências extraescolares e outras atividades coletivas.

Destarte, segundo esses autores, os saberes profissionais adquiridos pelos/pelas professores/professoras têm forte dimensão temporal, ou seja, são adquiridos no âmbito do desenvolvimento da carreira no magistério. As bases desses saberes parecem construir-se na fase inicial de sua atuação, por outro lado, esse período também se constitui em uma fase crítica relacionada às experiências anteriores e os reajustes exigidos pelas realidades de seu trabalho.

Embora a carreira docente seja um *continuum* (HUBERMAN, 1992), marcada por diferentes etapas, enfatizo a fase inicial como a mais desafiadora. Em conformidade com Almeida, Pimenta e Fusari (2019) elucidado que nessa fase o/a professor/professora vai construindo sua identidade na confluência das suas características advindas de sua história pessoal e de formação com a realidade do mundo do trabalho docente, que é atravessado por fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais.

Quando se trata do ciclo profissional do/da professor/professora, há diferentes definições quanto à fase iniciante. Huberman (1992), considera o/a professor/professora iniciante aquele/aquela que se encontra nos três primeiros anos de experiência na docência. Veenman (1988), argumenta que essa fase se prolonga até o quinto ano. Por fim, Marcelo Garcia (1999) acredita que esse período corresponde aos sete primeiros anos da carreira docente. Diante desses estudos, esta pesquisa considerou os primeiros cinco anos de carreira docente, para delimitar os/as professores/professoras iniciantes.

A fase iniciante corresponde ao período de transição de estudante para professor/professora, que é marcado por tensões e aprendizagens intensivas (MARCELO GARCIA, 1999). Segundo o autor, no primeiro ano como docente, os/as professores/professoras são principiantes, e em muitos casos, no segundo e terceiro ano, ainda não tenham uma identidade pessoal e profissional consolidada. Nesse

sentido, é compreensível que nesta fase seja comum que professores/professoras despertem muitas dúvidas e tensões ao desenvolver suas práticas em sala de aula, e isto não muda de uma hora para outra.

A afirmação acima pode ser observada nos relatos de duas docentes sobre o período de chegada na escola e suas primeiras experiências profissionais. Vejamos o que diz Bf:

Eu comecei de fato né a assumir uma turma (.) em 2018 quando eu ainda nem tava formada, na verdade né não foi aí, eu comecei ainda na graduação com o cursinho que tinha na Popular e aí porque eu queria já né é, para ser professora que eu tenho em mente até hoje é que se a gente quer ser professor a gente só vai conhecer isso na prática então ainda em 2014 no segundo semestre participei de uma seleção para dar aula lá no cursinho da (...) e comecei né e eu amei esse contato por que eu dava aula para alunos do ensino médio então de jovem para jovem era tudo muito bacana de lidar e aí eu fiquei eu acho que os dois anos nesse cursinho aí eu consegui outra bolsa na universidade por aí foi (.) Aí quando eu tava no ápice né da formatura surgiu uma oportunidade aqui mesmo em (...) onde eu moro numa escola particular e foi onde eu fui assumir de fato uma turma né já como uma=uma professora mesmo prestes a pegar ali o diploma e foi uma experiência (2) boa mas com receio né porque eu vinha da realidade dos alunos da escola pública para rede privada e aí eu fui ver os inúmeros desafios (...) eu tive uma outra oportunidade e tô assumindo agora em Belém né não estou mais aqui em (...) e também Salvaterra então e na expectativa também né em meio pandemia agora (.) com (.) esse suposto retorno né das aulas presenciais dá até um nervoso caramba aulas presenciais; como que vai ser então foi=foi bom eu gostei desse contato (.) e (.) ansiosa né para ver também como é que vai ser agora lá com esses alunos de Salvaterra.

A professora narra sua primeira experiência como professora voluntária de um cursinho popular e em seguida como professora de escola privada e que essas vivências foram positivas, embora ela tenha tido receio diante dos desafios da fase iniciante, principalmente por transitar entre duas realidades, da escola pública para a escola privada. Essa tensão se intensifica em meio a pandemia com o retorno das aulas presenciais, visto que a atuação nas escolas municipais de Salvaterra é uma nova realidade para a docente.

O relato de Ff também revela as tensões do início de sua atuação como docente:

Ele foi o melhor possível @ (2) @ claro né eu venho com todo gás iniciando a minha profissão (.) e todo um desejo (2) ansiedade um pouquinho de medo relacionado à responsabilidade que nós temos

de assumir uma sala de aula (.) de trabalhar com a educação (.) de trabalhar essa educação de uma forma mais viável possível né (...) então apesar do período pandêmico e desses anseios né de saber como seria (2) novo né esse contato como os alunos com uma equipe eu tive:: resultados positivos né, é claro que existem inúmeras dificuldades existem inúmeras situações pontos em que precisa ser melhorado (...) por um lado foi um choque se eu pensar em termos estruturais, né nas escolas, porque eu venho de – apesar de que eu sei que existem escolas né mal estruturadas (2) na capital e na região metropolitana de Belém porém quando a gente encontra isso no interior eu fiquei um pouco chocada né com o estado de abandono de muitas escolas pelo período pelo ano em que estamos né (2) isso me gerou um pouco de preocupação (...)

A professora narra que a recepção nas escolas onde atua foi a melhor possível, no entanto, esse período inicial lhe despertou além do desejo de acentuar práticas significativas, outros sentimentos como o medo, receio e a ansiedade diante do desconhecido. Ela ainda ressalta que sua chegada “foi um choque” ao perceber as condições estruturais das escolas, visto que a maioria delas, encontra-se em estado de abandono por parte do poder público.

Nesse sentido, Papi e Martins (2010) destacam que as condições de trabalho, as relações interpessoais, além do conhecimento adquirido ao longo da formação inicial e o apoio que recebem no desenvolvimento profissional podem tornar esse período mais fácil ou mais difícil. Esse aspecto pode ser verificado na fala de Cf:

na verdade eu ainda não tive um contato com os meus alunos de estar na sala de aula é: eu já=já dei algumas aulas e alguns plantões pedagógicos para alguns poucos alunos né e basicamente foi esse contato que eu tive em sala de aula com os alunos e: (2) é como eu posso explicar (2) como é um contexto totalmente diferente na verdade eu=eu sinto que eu não nem=nem tive a experiência de fato de entrar na sala de aula com a minha turma então essa pergunta é um pouco difícil para mim responder porque eu já=já dava aula de reforço antes né de ciências para alguns poucos alunos Então para mim parece que ainda é mais ou menos isso né de estar ali na- com os dois ou três alunos ensinando especificamente um assunto de um reforço.

Quanto às condições de trabalho, a professora afirma que ainda não teve contato com seus/suas alunos/alunas presencialmente devido o ensino remoto, realidade imposta pela Pandemia de Covid-19. Considerando a realidade das escolas de Salvaterra, há uma grande dificuldade nas condições estruturais e de apoio ao trabalho docente, como a dificuldade de acesso à internet, que poderia auxiliar nos encontros não-presenciais, por isso, muitos/muitas docentes que

iniciaram sua atuação durante esse período ainda não conhecem seus/suas alunos/alunas, mesmo que a distância.

Cf diz que suas primeiras experiências foram em plantões pedagógicos “para alguns poucos alunos”, e ela sente como se ainda não tivesse uma vivência com suas turmas devido esse contexto. Outro aspecto relevante nessa fala, são as relações interpessoais, que evidentemente foram afetadas devido às regras de distanciamento social imposta pela pandemia, e isso leva a docente a sentir-se como se ainda não estivesse atuando como professora.

Segundo Romanowsky e Martins (2013), a percepção da incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa, além das poucas vivências já experienciadas implicando pouca possibilidade de amparo para decisões tomando por referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores e o fato do professor/professora se sentir solitário em sua prática docente, pois ainda está compondo os vínculos com seus/suas parceiros/parceiros de trabalho na escola e com a categoria profissional, constituem-se em desafios na prática que geram os conflitos e insegurança.

Na concepção de Veenman (1984) a fase de iniciação profissional sempre envolve um *choque de realidade* decorrente da ruptura que ocorre entre as ideias constituídas na formação inicial e na experiência pessoal, e a dureza da realidade da sala de aula, do contexto escolar e das políticas educacionais. Essa constatação está presente na fala de Am:

outro Impacto que foi quando eu comecei a trabalhar entre finalzinho de 2016 depois durante todo ano de 2017 começo de 2018 eu trabalhei como professor de (...) e de (...) no estado e lá eu pude ver como era trabalhar com as crianças do Ensino Fundamental e do Médio aquela situação que eu vi na época de estágio em alguns momentos quase se re- repetiram quando eu era professor eu comecei a perceber a diferença entre trabalhar para o ensino médio trabalhar para o Ensino Fundamental e trabalhar no EJA e também a diferença entre uma sala e outra (...) então o impacto se eu fosse descrever algum Impacto o impacto foi esse foi de entender essa: (2) distância muito grande entre teoria e prática foi o de entender que: por mais que nós queiramos construir um ensino que seja transformador que torne os alunos (.) autônomos (.) que nós consigamos construir metodologias para que os alunos não só: absorvam conhecimento mas que eles consigam através de suas próprias pernas é: transitar (.) pelo caminho da busca pelo conhecimento para que eles possam aprender a construir o conhecimento deles é acaba sendo um pouco complicado demais acaba sendo um pouco mais difícil do que aquilo que a gente pensa

na teoria (...) (.) o impacto foi esse foi de perceber que aquele estudante que vivia o idealismo bastante romântico no campo da educação não que dizia não vou me formar em (...) porque eu quero promover debates sobre luta de classes debate sobre movimentos revolucionários debates anti racistas e antilgbtfóbicos aquele=aquele estudante que tinha um ideal que era bastante romântico nesse sentido acabou entendendo que na prática era um pouco mais complicado aliás era bem mais complicado e promover um ensino que fosse de fato libertador pro alunas seria um desafio bem maior do que aquele que eu aprendi durante a graduação e que durante muitos anos eu cultivei

Am relata o impacto de sua primeira experiência como professor da Educação Básica ao vivenciar os desafios da escola pública, devido ao fato de notar uma grande diferença entre a teoria estudada ao longo de sua formação e a prática vivenciada naquele momento, pois ele tinha uma visão romântica sobre a educação e essas suas primeiras experiências lhe levaram a entender “que na prática era um pouco mais complicado”. Sobre a experiência vivenciada por esse professor é importante destacar que “a formação que recebem na graduação oferece apenas uma visão geral sobre algumas situações que poderão vivenciar na escola, uma vez que não é possível prever todos os imprevistos e todas as situações que irão/poderão surgir” (NUNES; CARDOSO, 2013, p. 69).

O período inicial é marcado pelas descobertas sobre as dinâmicas que permeiam o ambiente escolar, o que requer do/da profissional um esforço para sua sobrevivência. Nesse sentido, "embora essa fase guarde relações com a história vivida enquanto estudante e, especialmente, com o percurso de formação, é nela que o professor iniciante constitui as bases que sustentarão sua atitude docente" (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019, p. 190).

Nessa perspectiva, a identidade profissional irá se construir ao longo da trajetória do/da professor/professora, isso se dá, segundo Pimenta (1997) a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

A construção da identidade profissional requer desses/dessas novos/novas docentes respostas a temas contemporâneos que emergem do contexto escolar, entre eles, elencamos as questões de gênero e da sexualidade, ressaltando que embora a formação inicial por vezes instrumentalize o/a professor/professora, a prática cotidiana será decisiva sobre qual caminho trilhar, por isso, o/a iniciante

precisa estar atento as tramas que perpassam o ambiente escolar, somando-se ao fato desta fase ser caracterizada por aspectos de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1992).

Entretanto, destaco que a fase inicial também pode ser privilegiada na busca pela melhoria nos processos educativos. Na concepção de Papi e Martins (2010, p. 43) “a fase de iniciação, em especial, tem sido privilegiada, na medida em que se percebe a necessidade constante da melhoria nos processos educativos, pois esse período se inscreve como tempo/espço privilegiado para a constituição da docência”. Dessa forma, os/as professores/professoras que tem em vista que temas como o gênero e a sexualidade permeiam seu cotidiano profissional como assunto a ser abordado em sua prática, devem buscar configurar ações significativas na construção de sua identidade referente ao tema.

Conforme Vicente (2020) a dinâmica escolar quando se trata do tema gênero e sexualidade nem sempre é a melhor possível, apontando a permanência de *tabus* quanto ao assunto, não só nas práticas dos/das professores/professoras com maior experiência em sala de aula como também por parte da própria gestão escolar e dos demais profissionais que compõem a escola.

Dessa forma, o/a professor/professora iniciante ao se deparar com essa realidade escolar, na maioria das vezes pode ser levado pela necessidade de acentuar práticas educativas diferenciadas, porém, nesse período também ele irá descobrir as contradições nelas existentes, na medida em que:

Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Segundo Romanowsky e Martins (2013) mesmo com muitas inseguranças, mas com a pretensão de superar esses entraves, os professores/professoras iniciantes normalmente segue duas orientações, uma de adaptação ao sistema e outra enquanto uma prática de compromisso pessoal, assim:

Começam a enfrentar os desafios do trabalho consultando, pesquisando, testando, registrando as situações bem-sucedidas e conseguem se adaptar ao sistema. Outros adotam uma posição heroica, missionária, assumindo o trabalho como compromisso

peçoal, e mesmo com dificuldades criam uma cultura profissional. São imbuídos de idealismo em torno do trabalho docente (ROMANOWSKY; MARTINS, 2013, p. 13).

Por isso, ao problematizar as questões de gênero e sexualidade atreladas à prática do/da professor/professora iniciante se pode notar que mesmo como uma formação sólida voltada para essas temáticas no período de formação inicial, esse/essa profissional pode assumir uma postura de adaptação e reprodução de práticas tradicionais que deixam esses temas a margem, muitas vezes, devido a estrutura pedagógica instaurada nas escolas que “força-o” a assumir uma postura tradicional ou ele/ela pode seguir em outra direção ao acentuar práticas educativas inovadoras.

Por meio dessas leituras, refleti que o tema em voga se constitui com um desafio nessa fase de iniciação, ao elucidar o fato de que nem sempre as discussões sobre gênero e a sexualidade serão bem recebidas nas escolas, por isso, a depender das condições sociais e de trabalho as quais este/esta professor/professora está inserido, ele/ela poderá ressignificar as práticas ou numa tentativa de inserção e adaptação ao meio, deixá-las de lado.

No entanto, é necessário ressaltar o papel deste/desta professor/professora no trato com o tema, na medida em que se concorda que seria um avanço se suas práticas educativas problematizassem as questões de gênero e de sexualidade como uma forma de configurar novas perspectivas de abordagem.

Acredito na potencialidade das práticas do/da professor/professora iniciante ao teorizar de acordo com Pimenta (1997) que elucidada a importância da prática docente por meio da problematização para buscar novas metodologias que respondam às demandas de sala de aula que por vezes ainda não se encontram com uma didática construída teoricamente, assim:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1997, p. 11).

Cabe ressaltar que essa prática docente do/da professor/professora iniciante vai se transformando no decorrer de sua vida profissional, na medida em que os

saberes iniciais podem se reelaborar conforme as vivências e experiências do cotidiano escolar. Nesse sentido, a *autoformação* é necessária para que o/a docente construa saberes referentes à temática discutida. Nessa visão:

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática* (PIMENTA, 1997, p. 11).

Nesse sentido, esse confronto entre os saberes iniciais e as práticas vivenciadas no cotidiano escolar são necessários para que o/a professor/professora iniciante construa bases sólidas quanto às discussões sobre temas referentes a gênero e a sexualidade. Esses saberes que são construídos de forma constante, devem ser refletidos na/e sobre a prática.

Portanto, os/as professores/professoras iniciantes enfrentam grandes desafios para consolidação de sua identidade profissional, numa fase que pode ser marcada por dúvidas e inseguranças diante do novo, porém esses/essas sujeitos/sujeitas também apresentam um grande potencial na reconfiguração das práticas pedagógicas, quando buscam superar as perspectivas de ensino tradicional por meio de seu arcabouço teórico e da reflexão sobre a prática.

Todavia, quando se trata das questões de gênero e da sexualidade, o/a professor/professora iniciante precisa ter consciência de seu papel enquanto agente transformador, comprometido com uma concepção de escola inclusiva, democrática e fincado no respeito à diversidade presente no ambiente escolar, para que dessa maneira consiga desenvolver ações educativas significativas e inovadoras.

II GÊNERO, SEXUALIDADE E DOCÊNCIA

A articulação entre gênero, sexualidade e docência atravessa esse trabalho de modo que julgamos importante discutir aproximações a partir da escola, da prática docente e do/da professor/professora iniciante. Deste modo, esta seção está dividida em três tópicos a saber: No primeiro tópico “*gênero e sexualidade no espaço escolar*”, se discute como as questões que perpassam pelo gênero e pela sexualidade permeia o espaço escolar, na maioria das vezes sendo subalternizado nas práticas cotidianas nas instituições de educação formal.

Em seguida, no segundo tópico “*docência e as questões de gênero e sexualidade*”, se faz uma reflexão acerca da presença negada do gênero e da sexualidade nas salas de aula e da tensão que cerca as práticas pedagógicas.

Por fim, no tópico “*a ascensão do discurso antigênero*”, pretende-se debater o surgimento da retórica antigênero e o termo *ideologia de gênero* alavancada pela Igreja Católica e mais recentemente visualizado pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP) e que vem ganhando força nos últimos anos e interferindo no meio social e educacional, sobretudo, no espaço escolar.

2.1 Gênero e sexualidade no espaço escolar

Antes de nos determos na discussão sobre a escola, devo destacar que concordo com a concepção de Rago (1998) de que as construções das diferenças sexuais entre os universos masculinos e femininos são históricas e culturalmente determinadas, por isso, não se pode representá-las pelo viés essencialista centrado no campo biológico. Isso permite compreendermos gênero como construção social, pois desde o nascimento ou até mesmo antes dele são ensinados papéis sociais a serem desempenhados por meninos e meninas.

Mas nem sempre foi assim, o gênero enquanto campo teórico resulta de diferentes rupturas que questionam e desconstruem a ideia de um ser único e universal, da emergência de movimentos sociais novos e da consolidação dos estudos sobre a mulher, dos estudos feministas da década de 1960 (SCAVONE, 2008). A autora reconhece, entretanto, que estudiosas de outros períodos já haviam elaborado pesquisas pioneiras sobre a mulher, como os estudos de Madeleine Guilbert, em 1946, sobre o aspecto do trabalho e as pesquisas de Margareth Mead,

em 1948. Ressalta ainda que foi a análise desenvolvida por Simone de Beauvoir, no livro *o Segundo Sexo*, em 1949, que impactou a compreensão sobre a mulher, retirando-a da noção determinista, divina e universal, assim, “pode-se dizer que essa constatação lançou a primeira semente para os estudos de gênero, já que ela distingue o componente social do sexo feminino de seu aspecto biológico, ainda sem conceituar ‘gênero’” (SCAVONE, 2008, p.175).

Nessa perspectiva, Louro (2014, p. 19) corrobora com essa interpretação apontando que somente no final da década de 1960 “que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para construções propriamente teóricas”, momento em que “estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro”, desenvolvem as problematizações do conceito de gênero.

De forma geral, estudos sobre os mais diversos temas como educação, política, saúde e trabalho, a violência, o corpo, entre tantos outros, “passaram a ser tratados com o “olhar de gênero”. E foi esse olhar que deu visibilidade às relações de dominação e poder que dividem o mundo social em gêneros e que questionaram uma ordem sexual tida como natural” (SCAVONE, 2008, p. 178).

No campo teórico, um importante aspecto foi apontado por Scott (1995, p. 21) ao delinear gênero, primeiramente, como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, e apontando-o como uma forma de significar as relações de poder, categoria que passou então a ser adotada pelas feministas. Segundo a autora:

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres (SCOTT, 1995, p. 7).

Nesse sentido, o debate sobre o gênero é centrado no campo social, embora não se negue às questões biológicas. Ao centrar o gênero no campo social, busca-se analisar as diferenças a partir dos arranjos sociais, das construções históricas, e das formas de representação do masculino e feminino. Nessa perspectiva, o conceito de gênero tem sido muitas vezes utilizado pelo senso comum como sinônimo de sexualidade, embora os conceitos se complementem, a sexualidade é

compreendida como o modo afetivo com que um sujeito se relaciona com o outro, podendo vivenciar suas experiências com pessoas do mesmo gênero, do gênero oposto, com ambos ou sem parceiros (LOURO, 2014), pois os seres humanos se relacionam a partir da percepção e vivência de seus desejos e do reconhecimento de sua sexualidade.

Nesse sentido, Heilborn (2006) *apud* Colling e Tedeschi (2019) aponta que a sexualidade é um conceito que passa por constantes transformações, por fazer parte de um processo complexo que envolvem diversos aspectos da vida humana, com as questões afetivas, sociais e culturais, por isso, pode-se pensar nesse conceito como sendo empírico, analítico e político.

De modo empírico compreende-se a sexualidade como conceito que descreve as experiências sexuais entre seres humanos de diferentes culturas (COLLING; TEDESCHI, 2019), para além dessa definição podemos “entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000, p. 5-6).

Entretanto, por se tratar de uma pesquisa voltada ao campo da educação, ressaltamos, que a inclusão do debate sobre gênero e diversidade sexual nos espaços acadêmicos ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos homossexuais que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares (DINIZ, 2008).

Com esses avanços, os campos de estudos de gênero e da sexualidade passaram por transformações, se caracterizando como múltiplo e não estático, dessa maneira, acompanhando as mudanças sociais com a pretensão de trazer para a cena, os indivíduos historicamente silenciados e oprimidos, nesse caso, as mulheres e os LGBTQIA+ e fazendo sua intersecção com raça, etnia, classe, religião, entre outros.

Essas mudanças e transformações nos estudos de gênero e da sexualidade serviram para o aperfeiçoamento das discussões sobre os mais diversos temas abordados nesse campo teórico. Na educação formal, por exemplo, há uma relação tênue entre as questões de gênero e de sexualidade e o âmbito educacional ao considerarmos que as situações que envolvem esses marcadores sociais estão presentes no chão da escola e as instituições escolares nem sempre respondem de

maneira adequada a elas, pois existe uma estrutura heteronormativa que não permite que esses temas sejam tratados nas escolas.

Nos últimos anos, especialmente na última década, o assunto tem tomado conta da agenda educacional seja por aqueles que defendem que a escola precisa discutir e trazer para as práticas pedagógicas esses temas ou por aqueles que adotam uma postura contrária à (re) inserção de tais questões nesse campo.

Destarte, segundo Guizzo e Ripoll (2015), a escola – enquanto instituição educacional formal – foi criada por volta do final do século XVI, entretanto, na atualidade a estrutura física, a forma como são desenvolvidas as aulas, os conteúdos propostos e a organização curricular em muito se assemelham àqueles de séculos atrás, o que desencadeia crises educacionais que demandam novas respostas.

Embora a escola mantenha sua estrutura e as práticas pedagógicas sejam muito semelhantes às de séculos atrás, um diferencial que marca esse modelo atual é a diversidade de sujeitos que não se compara aos alunos e alunas de outras épocas. Um dos motivos da crise nas escolas é justamente o fato das instituições escolares não estarem levando para o âmbito educativo assuntos que efetivamente despertem o interesse e satisfaçam as necessidades desses/dessas alunos/alunas contemporâneos (GUIZZO; RIPOLL, 2015).

Nesse limiar, o modelo educacional tradicional vem sendo há algum tempo contestado e questionado por sujeitos vinculados ao campo educacional (pesquisadores/pesquisadoras, professores/professoras, estudantes), especialmente a partir da segunda metade do século XX. Somam-se a esses agentes, outros grupos sociais que historicamente estiveram à margem dessa educação e que conseqüentemente não se reconhecem como iguais a partir de processos de desigualdade produzidos pelas de diferenças como gênero, sexualidade, raça, etnia e classe social que se dá em diferentes espaços, incluindo-se – certamente – a escola (GUIZZO; RIPOLL, 2015).

A escola é capaz de fabricar identidades, reforçando diferenças, distinções e desigualdades entre alunos e alunas, pois desde seu surgimento, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva, ela se incumbiu de separar os sujeitos, reforçando que “ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*” (LOURO, 2014, p. 65). Para a autora é necessário questionar como na escola se produziram/produzem diferenças e quais efeitos elas

têm sobre os sujeitos, na medida em que por meio de símbolos e códigos essa instituição direciona o que pode ou não se pode fazer, informando os lugares a serem assumidos pelos diferentes sujeitos que circulam e se relacionam nesse ambiente.

Nessa perspectiva, seguimos Bassalo (2010) ao pensar sobre as relações de gênero e o papel da escola, partindo do pressuposto que aprendemos, em diferentes momentos da vida, os significados atribuídos sobre o que é ser homem ou mulher, e que nesses processos, os estereótipos podem ser reforçados ou desconstruídos. Nesse sentido, quando falamos das práticas escolares ou da educação formal, podemos afirmar que na escola, aprendemos ou desconstruímos modos de ser, somos direcionados ou desviamos de determinados comportamentos e sentidos que constroem nossos corpos e produzem efeitos em nossos modos de estar nesse ambiente.

As regulações do ambiente escolar guiam a comportamentos adequados de acordo com o gênero, e ensinam a rejeitar aqueles que são tidos como inadequados socialmente, assim, “todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem as diferenças” (LOURO, 2014, p. 65), todavia, enquanto sujeitos ativos, os alunos e alunas “se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens - reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2014, p. 65).

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que a escola é construída pela diferença, entre elas, as diferenças de gênero e de sexualidade, este espaço manifesta repulsa, marginalização e exclusão àqueles e aquelas que fogem às normalizações, apresentando outras maneiras de ser e existir.

Para Miskolci (2005, p. 14), “no ambiente escolar, passa-se por um aprendizado que coloca cada um em seu lugar, naquele que lhe cabe segundo a sociedade que está inserindo”. Dessa forma, se constrói preferências, e as práticas cotidianas escolares tendem a contribuir para manter um padrão: o que é bom ou ruim, certo ou errado, aceitável ou repugnante de acordo com o que é considerado válido naquele contexto.

Essas reflexões levam-me a concordar que as práticas escolares “fabricam” sujeitos por meio da disciplina (FOUCAULT, 1987), eles se tornam ao mesmo tempo objetos e instrumentos desse exercício. Louro (2014) destaca que esse processo de fabricação é sutil, quase imperceptível, e se dá em práticas cotidianas, em atos tidos

como naturais, tais como os gestos e as palavras que portam sentidos e comunicam significados.

No cotidiano escolar é possível visualizar a fabricação desse comportamento em vários momentos e atividades que passam despercebidas aos nossos olhos, mas que servem para regular o comportamento de alunos e alunas. Miskolci (2005) elucida diante da sua constituição histórica o fato de a escola já ter colocado meninos e meninas em salas separadas, com objetivos de formar sujeitos distintos.

Alguns exemplos corriqueiros que podemos citar: a hora da entrada ou do recreio, onde há filas que separam meninos e meninas, nas atividades lúdicas onde brinquedos são divididos pelo gênero e muitas vezes por cor e, até mesmo no comportamento dos alunos e alunas, onde meninos são tidos como naturalmente menos interessados nos conteúdos, mais bagunceiros, enquanto que as meninas são tidas como sensíveis dedicadas e esforçadas.

Por sua vez, Bassalo (2010) apresenta como exemplo que, no cotidiano escolar e em situações despretensiosas, comuns e rotineiras se desenvolvem aprendizagens por meio da linguagem, de modo que a menina aprende que tem uma condição de sujeição social em relação aos meninos quando a professora utilizando a norma culta, se dirige a elas no masculino, de sorte que as meninas devem sentir-se incluídas naquele chamado. O fato não é o mesmo com os meninos, pois quando a professora se refere a alguém no feminino, o menino sabe que não está se referindo a ele.

O exemplo citado nos direciona a perceber a sutileza da construção das diferenças entre meninos e meninas, demarcando e sublinhando as fronteiras de gênero, pois não se dá possibilidade para a manifestação de diferentes masculinidades e feminilidades. Nesse sentido,

Ao percorrer as escolas, notamos facilmente o quanto é intensa a generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessivamente demarcadas e sublinhadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos (JUNQUEIRA, 2010, p. 216)

O autor ressalta que coisas simples como a cor de uma roupa ou de uma bicicleta podem se tornar generificados, transformando-se em objeto de distinção e classificação (coisa de menino ou coisa de menina), portanto alvo da criatividade

imposta pela norma em que afirma que meninos não podem usar coisas de menina e vice e versa. No ambiente escolar, Louro (2014) destaca três aspectos onde é possível observar a instituição das distinções e das desigualdades entre os gêneros, são elas: a linguagem, os livros didáticos e as aulas de Educação Física.

A autora destaca que por meio da linguagem são apontados os lugares de cada gênero, além do fato da linguagem ser marcada pelas distinções de gênero, ora ocultando a presença do feminino, ora pelos adjetivos (negativos) atribuídos aos sujeitos.

Outros autores coadunam com a afirmativa da autora, entre eles, Diniz (2008, p. 486), pois segundo ele “não há como discutir gênero e educação sem discutirmos também o papel da linguagem como fator de exclusão”, referindo-se ao fato de que nas línguas latinas, quando em conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem, obriga-se a utilização no currículo escolar da forma masculina de forma genérica para reportar-se tanto a meninos como a meninas. Para o autor, o fato de referir-se a alunos e alunas sempre na forma masculina, mesmo quando é superior o número de mulheres em um grupo escolar, longe de ser um ato inofensivo, favorece uma construção que privilegia sempre um dos polos, que nesse caso é o masculino.

Refletindo acerca da nomeação universal e no masculino, Bassalo (2010) discorre que a escola por meio da linguagem e das práticas dos/das professores/professoras, pode contribuir para transformar as relações de poder com vistas à superação dessa lógica de compreensão binária que por sua vez é desigual entre alunos e alunas.

Sobre os livros didáticos, Louro (2014) destaca que eles têm sido objeto de várias investigações que examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises demonstram a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades tidas como masculinas ou como femininas. Outro fator observado pela autora é a presença da representação de uma família tradicional, leia -se, constituída por um pai, uma mãe e, comumente, por dois filhos (um menino e uma menina). Dessa feita se ignora outros arranjos familiares, a pluralidade de atividades exercidas por homens e mulheres, além do fato de que os livros não conseguem superar as fronteiras entre os gêneros.

O terceiro aspecto problematizado por Louro (2014) são as aulas de Educação Física. Segundo ela, a história dessa disciplina se vincula a biologia, o que colaborou para a manutenção de práticas de saúde e de higiene, contribuindo para que fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da "natureza") para a separação das turmas femininas e masculinas, além de privilegiar o debate sobre as "diferenças de habilidades físicas" (LOURO, 2014, p. 77), onde meninos e meninas devem se interessar e desempenhá-las de formas distintas. A autora destaca que nessa disciplina também há uma excessiva preocupação com as manifestações das sexualidades das crianças, numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo, destacando-se o papel do esporte na formação dos sujeitos masculinos e femininos.

Miskolci (2005) contribui ao dizer que ainda na atualidade, nas aulas de Educação Física é possível verificar as fabricações das diferenças e perpetuação das desigualdades de gênero, pois nas atividades, ao se fazer a separação entre dois extremos, masculino e feminino, contribui-se para a divisão tradicional dos gêneros, além de colocar sempre o masculino de forma privilegiada.

Segundo Louro (2014, p. 66) “o campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual”. Todas essas situações cotidianas vislumbradas anteriormente, nos levam a reflexões em torno da construção desse modelo heteronormativo no ambiente escolar que passa a direcionar as práticas escolares, orientando o comportamento de alunos e alunas, professores e professoras e dos demais que compõem esse espaço.

Dessa feita, pressupondo que há um modelo correto de orientação sexual²¹ (heterossexualidade) e identidade de gênero²² (cisgênero), aqueles/aquelas alunos/

²¹ Segundo o Glossário da Diversidade (2017, p. 15), orientação sexual é um termo utilizado para designar a atração afetivo-sexual que uma pessoa sente em relação a outros indivíduos. Em relação a orientação da sexualidade, uma pessoa pode ser **assexual** (que não sente atração nenhuma), **bissexual** (atração por mais de um gênero - ou, por dois gêneros e outros gêneros), **heterossexual** (atração pelo gênero oposto), **homossexual** (atração pelo mesmo gênero) ou **pansexual** (atração por todos os gêneros).

²² Segundo o Glossário da diversidade (2017, p. 14) A identidade de gênero se refere ao gênero no qual a pessoa se identifica (se ela se identifica pertencente ao gênero masculino ou feminino, aos dois gêneros ao mesmo tempo ou se ela vê a si fora desse “padrão” convencional). O gênero com o qual uma pessoa “se identifica pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento”, assim, “chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no momento de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 10), e “denominamos

alunas que fogem dessa norma padronização tendem a sofrer punições, sendo consideradas como alguém com desvio, como explica o trecho abaixo:

Aqueles que põem em questão os padrões estabelecidos são rotulados como “anormais” que, são entendidos como os que podem contaminar os “saudáveis”. Nesse entendimento e fixação da percepção acerca dos sujeitos, a atribuição do rótulo é justificada pelas práticas sexuais assumidas por essas pessoas, pelo percurso de construção de suas identidades, ou pela relação que estabelecem com seus corpos. Constituem-se, assim, como seres abjetos (BRANCALEONI; AMORIM, 2017, p. 60).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a heteronormatividade como estratégia de regulação dos corpos, visa a formação de seres humanos para um padrão heterossexual. Esse modelo é entendido como natural e para muitos parece estar na “ordem das coisas”, o que faz com que indivíduos que não se reconheçam nele sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc” (SEFFNER, 2013, p. 150-151).

A heteronormatividade de acordo com Butler (2003) está no centro das práticas escolares, de tal modo que a escola se torna uma instituição social que busca garantir a incorporação de normas de gênero e o êxito de uma heterossexualidade compulsória pois exige que todos/todas os/as alunos/alunas apresentem uma coerência universal entre sexo, gênero e desejo.

Dessa feita, a escola enquanto instituição social está inserida em uma sociedade heteronormativa, que atua sobre os indivíduos que “desviam da norma” a partir de diferentes violências, produzindo preconceito e discriminação, salientando o fato de que o Brasil ainda figura entre os países com mais assassinatos de pessoas LGBTQIA+, sendo o primeiro lugar quando se trata de assassinatos de pessoas trans no mundo ²³.

Nesse sentido, Louro (2014) diz não ter dúvidas de que a instituição escolar propõe, explicitamente, a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais seguindo os padrões da sociedade na qual a escola se inscreve,

as pessoas não-cisgênero, as que não são identificadas com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero ou trans” (*ibidem*, p.10). É importante ressaltar que existe uma diversidade quanto a identificação das pessoas com algum gênero, visto que nem todas se identificam como cisgênero.

²³ Segundo relatório do Grupo Gay da Bahia - GGB (2021), o Brasil continua sendo o país do mundo onde mais pessoas LGBTQIA + são assassinadas: uma morte a cada 29 horas. Relatório disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/02/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>.

para isso há vigilância constante sobre as atitudes e comportamentos de alunos e alunas.

Dessa maneira, é interessante observar que “o cotidiano escolar é um universo privilegiado para observar a contínua vigilância das normas de gênero sobre todas as pessoas” (JUNQUEIRA, 2010, p. 213), não é à toa que no cotidiano escolar cenas de homofobia, machismo, sexismo são vistas de modo constante.

Percebemos que esse modelo binário pautado na heteronormatividade também depende do ocultamento de orientações da sexualidade alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização (MISKOLCI, 2005). O preconceito e a discriminação contra os LGBTQIA+ de forma intencional e ativa é uma das formas utilizadas para construir identidades tradicionais no ambiente escolar.

Em continuidade, o policiamento de gênero é utilizado para padronizar os comportamentos de alunos/alunas LGBTQIA+ nos espaços escolares. Segundo Miskolci (2005) um rapaz que denote interesse por um colega do mesmo gênero é comumente qualificado como o diferente, tomado como o outro, o que levará esse sujeito a experienciar situações de discriminação.

Não obstante, há professores/professoras que adotam um comportamento reativo de negação à diversidade sexual e de gênero presentes na escola, há também aqueles e aquelas que embora aceitem esses sujeitos, ainda manifestam um sentimento de estranheza com eles. Dessa forma, evidencia-se o peso da heteronormatividade nas relações pedagógicas, no reconhecimento de identidades e orientações sexuais diversas (BASSALO; WELLER, 2020).

Para Miskolci (2005) a discriminação ocorre quando a escola participa da rejeição social daqueles que vivem masculinidades ou feminilidades de formas dissidentes, assim aqueles que desviam do padrão hegemônico, passam a ser tidos com maus exemplos.

Assim, no ambiente escolar, gays e lésbicas, por exemplo, não são reconhecidos enquanto homens e mulheres por não corresponderem a um padrão de masculinidades e feminilidades, ao passo em que se espera uma coerência entre sexo, gênero e sexualidade, conforme explica Butler (2003).

Dessa forma, se considerarmos que na escola não se aprende somente os conteúdos propostos por um currículo formal, mas que também ela é capaz de fabricar aprendizagens subjetivas, tais como a construção de identidades sejam elas

de gênero, etnia, classe social, percebemos que na maioria das vezes essas construções estão acontecendo de maneira desigual.

Portanto, ao denotar que essa forma de fabricação de sujeitos baseado em estereótipos de gênero e de orientação sexual, na heteronorma, é possível afirmar que a instituição escolar em seu cotidiano está comprometida com a manutenção da sociedade dividida em polos contrários, formando pares opostos como masculino/feminino, heterossexual/homossexual, brancos/negros, privilegiando sempre um em face ao outro.

No entanto, devemos apontar de acordo com Bassalo (2010, p. 145) que “considerando diferentes posições sobre escola, há certo consenso em torno da ideia de que a escola contribui para formação de indivíduos, sejam eles agentes de reprodução ou de transformação da sociedade”. Ao considerar o papel de transformação da escola é fundamental problematizar e trazer para a prática pedagógica as situações que contribuem para a permanência de um ambiente heteronormativo. Essa heteronorma presente na escola pode ser desconstruída e transformada em reconhecimento das múltiplas formas de ser e estar no mundo, “que as relações de opressão, rotulação e discriminação podem ser transformadas em relações de igualdade, e assim vislumbrar a formação de sujeitos solidários e zelosos dos limites da existência de cada um” (BASSALO, 2010, p. 149).

Para Louro (2014) às relações de poder que guiam o espaço escolar devem ser desestabilizadas e problematizadas, demonstrando que embora essa instituição seja fortemente constituída sobre hierarquias, ela também é fundamental para sua desconstrução, seu papel é atuar pedagogicamente no enfrentamento às desigualdades sexuais e de gênero ou qualquer outra forma de opressão.

2.2 Docência e as questões de gênero e sexualidade

Ao falar sobre a presença das questões de gênero e sexualidade em sala de aula, mais particularmente nas práticas dos/das professores/professoras, problematizo que por muito tempo esse espaço e essas práticas foram tidos como *sexualmente neutras*, termo utilizado por Miskolci (2005), pois se esperava que os/as docentes não discutissem esses assuntos em suas aulas. Segundo este autor, na visão tradicional, o tema em questão deveria ser um assunto privado, ao

menos restrito ao lado de fora da escola, nesse caso, não se admitia interferências, cabendo às questões de gênero e da sexualidade, o lugar do silêncio.

Louro (2011) faz uma provocação, ao ponderar que no cotidiano fazer discussões de gênero e da sexualidade ao mesmo tempo que pode ser prazeroso e instigante, pode despertar certas complicações, quando isso se refere à prática docente. Assim,

Falar sobre prazer, desejo e amor pode ser ótimo e discutir como se experimentam todas essas coisas quando se é uma mulher ou um homem, quer dizer, discutir se há distinções e aproximações nas experiências ou nas vidas dos sujeitos masculinos e femininos também costuma provocar discussões acaloradas e instigantes; mas, quando temos de encarar esses temas em nossa posição de educadoras e educadores, as coisas parecem se complicar (LOURO, 2011, p. 63).

Nesse sentido, Furlan e Müller (2013) fazem uma constatação relacionada à prática docente. As professoras participantes dessa pesquisa, demonstravam-se receosas com a possibilidade de trabalho com essas questões, principalmente quando apareciam situações referentes à homossexualidade, pois, para elas, o assunto poderia trazer diversos problemas, sobretudo, com pais/mães e familiares.

Inúmeros fatores interferem nessas percepções das/dos docentes sobre desenvolver ou não, práticas pedagógicas voltadas para esses temas, citando: a falta de preparo, os preceitos religiosos, as crenças e valores entranhados, que fazem muitos/muitas docentes se sentirem constrangidos sem saber de que maneira lidar com a circunstância, mas um ponto central nessa problemática se refere “a falta de formação inicial e continuada é um aspecto que impede o tratamento da temática de forma mais aprofundada em favor do respeito às diversidades” (FURLAN; MÜLLER, 2013, p. 162).

Essa constatação também é evidenciada recentemente por Vicente (2020) que afirma que é comum que os discursos de professores/professoras apontem problemas em suas intervenções didático-pedagógicas por falta de (in)formação e/ou insegurança para tratar de assuntos relativos às sexualidades e ao gênero, “o que contribui no processo de subalternização dos sujeitos não hegemônicos por não encontrarem representações sobre si, sendo eternos desviantes à norma” (VICENTE, 2020, p. 85).

Quando se pontua a falta de preparo em gênero e sexualidade devido à formação inicial e/ou continuada, é válido ressaltar que o tema esteve por muito tempo na subalternidade do currículo de formação de professores/professoras, o que impossibilitava que fosse discutido de forma mais ampla e crítica nos cursos de licenciatura.

Entretanto, nos últimos anos, houve a expansão dos debates sobre questões de gênero e de sexualidade nos cursos voltados à área da educação, conforme constatou Viana e Unbehaum (2016), além do aumento de projetos de formação inicial que contribuem para as práticas pedagógicas dos novos/novas professores/professoras.

Em conformidade com este fato, Soares (2019, p. 15) constatou “um empenho na área da educação em implementar disciplinas obrigatórias ou optativas na formação inicial, bem como a oferta de disciplinas na perspectiva transversal”. Esse estudo também aponta diversos desafios para o debate de gênero e diversidade sexual na formação inicial docente, tais como:

a luta por espaços dentro da matriz curricular no âmbito institucional; a percepção e compreensão pelos/as discentes da relevância desses marcadores para sua prática pedagógica; a ampliação do diálogo para além dos espaços não escolares; a ruptura de estereótipos; e papéis difundidos por instituições religiosas (SOARES, 2019, p. 15).

Porém, precisamos ressaltar que a ausência das discussões sobre gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas, não se dá apenas pela carência de disciplinas na formação inicial ou de cursos de formação continuada, mas também pela falta de políticas públicas educacionais voltados para esse aspecto, pela não instrumentalização e incentivo por parte do poder público que viabilize essas discussões, e devido às dificuldades de apoio social, sobretudo, da comunidade escolar, visto que esses temas ainda permanece como tabu para maioria da sociedade.

Esses fatos demonstram desafios e possibilidades para a reconfiguração das práticas pedagógicas frente ao tema, tanto para os/as docentes com grande experiência em sala de aula, que necessitam não só de formação continuada para compreensão de como abordar essas questões, mas de apoio e incentivo político e social em suas práticas educativas, como para aqueles/aquelas profissionais que estão iniciando sua carreira no magistério.

2.3 A ascensão do discurso antigênero e seus efeitos no espaço escolar

Devemos ressaltar que outro fato que interpela as práticas pedagógicas de professores/professoras iniciantes no campo do gênero e de sexualidade tem sido a escalada do discurso antigênero que se reflete no meio educacional, onde de acordo com Bassalo e Weller (2020) há recuo quanto à inserção das temáticas relacionadas à sexualidade e ao gênero. Isso faz com que professores/professoras sejam levados a desenvolver práticas pedagógicas sem formação específica e assentadas no senso comum.

Segundo Seffner (2020, p. 77) tratar de gênero e da sexualidade “na escola pública brasileira instaura nos dias de hoje um clima de pânico moral, alimentado por movimentos políticos contrários à democracia, no Brasil e no mundo”. Junqueira (2017) caracteriza essa situação, como uma ofensiva reacionária nesses campos, afirmando que não é um fenômeno nacional e que há presença de movimentos transnacionais apoiados, sobretudo, por grupos religiosos fundamentalistas que tem nas questões de gênero e da sexualidade seu principal inimigo. O autor afirma que:

Nos últimos anos, em dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no “gênero” o principal mote em suas mobilizações. “Gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero” ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum (JUNQUEIRA, 2017, p. 25-26).

Ainda segundo esse autor, nas últimas décadas, se observa em diversas partes do mundo, manifestações em prol desse discurso antigênero, principalmente em países como Itália, França e Reino Unido. Esses movimentos buscam instalar o pânico moral²⁴, com vistas a garantir o apoio de uma grande parcela da sociedade para obter o avanço de suas pautas reacionárias.

Esses grupos buscam a renaturalização de concepções tradicionais sobre as questões de gênero e da sexualidade que desde a década de 90 vem perdendo espaço na sociedade com o avanço do ideário do estado laico. Esse discurso, busca:

²⁴ Miskolci (2007, p. 111) destaca que esse conceito foi criado por Stanley Cohen no ano de 1960 quando “desenvolveu uma reflexão sobre como a sociedade reage a determinadas situações e identidades sociais que presume representarem alguma forma de perigo”.

Com efeito, por meio de uma tematização acerca dos “riscos” da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. Para tanto, tais cruzadas morais investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero) sexualidade, diferença sexual (JUNQUEIRA, 2017, p. 26).

Esses discursos falseiam as interpretações dos estudos de gênero desenvolvidos ao longo de anos, deslegitimando as conquistas de militantes e estudiosos que levaram anos para se consolidar, estigmatizando-os como “destruidores da família”, “gayzistas”, “feminazes”, “heterofóbicos”, entre outras definições amealhadas pelo autor.

O campo de estudos de gênero e da sexualidade sob ataque de diversos grupos, não só religiosos, mas de diferentes segmentos sociais (estudiosos, artistas, políticos, militares) vê-se sob a égide de um termo novo e sem lastro acadêmico, o sintagma *ideologia de gênero*.

A origem desse termo é marcadamente ligada à Igreja Católica. Na década de 1990, em reação às discussões ocorridas para a aprovação dos documentos da Conferência Internacional sobre População, no Cairo, em 1994, e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, a igreja montou uma contraofensiva para combater os avanços das temáticas de gênero e manter a naturalização da ordem sexual (JUNQUEIRA, 2017). Esta posição é reafirmada por autores como Miskolci e Campana (2017) citando que as origens das ideias que sustentam a existência de uma “*ideologia de gênero*” podem encontrar-se no seio da Igreja Católica, mais especificamente nos textos do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger.

Desde essa época, a Igreja passou a combater veemente as discussões científicas relacionadas ao gênero e a sexualidade, tendo-o como um dos principais precursores da propagação como um *slogan*, do termo *ideologia de gênero*, assim como relatado abaixo:

Assim, a construção da doutrina católica contrária ao gênero começou no pontificado de Wojtyła (João Paulo II), sob o comando do prefeito da congregação para a Doutrina da fé, cardeal Ratzinger, que em 2005 sucederia a Wojtyła no papado, adotando o nome de Bento XVI. A partir de 2000, delineia-se com clareza o adversário a ser combatido: aquilo que muitos que no Brasil recebeu o nome de “ideologia de gênero”, mas que na França e na Itália costuma ser

chamada de “teoria do gender” (“théorie do gender”, “teoria del gender”), com o uso do inglês como forma de marcar sua origem alienígena (MIGUEL, 2016, p. 598).

De acordo com Miskolci e Campana (2017) o pontificado de Wojtyła foi marcado pelo combate às questões de gênero. Em seus discursos, reforçava o papel da mulher como submissa ao homem, dizendo que a busca pela igualdade de direitos estaria ferindo a naturalização de um gênero feminino dotado por Deus. O papa manifestou-se contra o discurso feminista e reiterou que a maternidade era um elemento-chave da identidade feminina em uma carta dedicada às mulheres no ano de 2004.

Sobre esse período, Junqueira (2017) aponta uma série de documentos, artigos e livros que buscam a reafirmação da ordem sexual, entre eles, o mais incisivo e polêmico documento elaborado sobre o tema: *o Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas* (PONTIFÍCIO Conselho para a Família, 2006 *apud* JUNQUEIRA, 2017).

Nessa perspectiva, Paternotte e Kuhar (2018) analisam que a Igreja Católica desempenhou um papel fundamental na propagação do slogan da *ideologia de gênero*, ao oferecer meios para que muitos ativistas produzissem estratégias para alavancar essa ideia que era considerada prioridade para muitos líderes da Igreja mundo a fora.

A expressão *ideologia de gênero* no contexto latino-americano, por exemplo, foi visualizada pela primeira vez em 1998 em um documento da Igreja Católica fruto da Conferência Episcopal do Peru, que foi vastamente reproduzido em todo continente e também na Europa (YANNOULAS; AFONSO; PINELLI, 2021).

Nesse sentido, Barroso e Macedo (2020) discorrem que a igreja católica passou a subverter os estudos sobre gênero e a sexualidade, criando ideias alternativas para contestar os conhecimentos até então produzidos, objetivando criar desentendimentos nas pessoas, para que se acredite e propague a visão religiosa sobre o assunto. Esse pensamento é ratificado na afirmação abaixo:

A Igreja passou a propagar ideias alternativas usando e subvertendo as noções que repudia e, também, contestar a suposta hegemonia cultural e política do “gênero pós-moderno” no contexto de uma batalha global das idéias. A Igreja, portanto, utiliza noções progressistas como “gênero” ou “feminismo” alterando seu significado, criando confusão no entendimento das pessoas comuns

e ressignificando a pauta que vozes liberais vinham tentando articular nas últimas décadas (PATERNOTTE; KUHAR, 2018, p. 512).

Na concepção de Junqueira (2017), *Ideologia de gênero* parte dos pressupostos da *teologia do corpo*, discurso originário da Igreja Católica, que se posiciona contrário ao empoderamento das mulheres, o direito ao aborto, o casamento igualitário, a educação sexual, entre outros, com vistas a manter a família sustentada no modelo de heterossexualidade, como único modelo a ser seguido. Neste sentido,

Esta estratégia pressupõe investimentos contundentes na naturalização e atualização da dominação masculina, das normas de gênero e da matriz heterossexual, com vistas a fazer prevalecer maneiras de ser, pensar e agir pautadas, única ou prioritariamente, a partir de marcos morais, religiosos, tradicionais, dogmáticos, intransigentes e antipluralistas (JUNQUEIRA, 2017, p. 47-48).

É importante destacar que essa posição de combate a temática de gênero e da sexualidade não é exclusiva de grupos relacionados a setores da igreja católica, há confluências de interesses de outros grupos sociais e estes ganharam espaço e protagonismo. Chamaremos esses grupos de neoconservadores²⁵ para todos os efeitos, pois embora distintos, apresentam um objetivo em comum: retroceder e combater os estudos de gênero e da sexualidade, sobretudo no campo educacional.

Na atualidade, o termo *ideologia de gênero* não é mais exclusivo da Igreja Católica, sendo agora utilizado por outros grupos religiosos, como por evangélicos neopentecostais e por políticos da extrema direita, como afirmam Côrrea e Kalil (2020 *apud* BARZOTTO; SEFFNER, 2020). No Brasil nos últimos anos, os movimentos antigênero têm se ligado profundamente ao Movimento Escola Sem Partido ganhando visibilidade pela atuação de uma série de partidos políticos da ala da ultradireita (BARZOTTO; SEFFNER, 2020), entre eles, o Partido Social Cristão (PSC), Partido Social Liberal (PSL), Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Democratas (DEM), Partido Progressista (PP), Patriota, Republicanos, Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB), entre outros.

²⁵ No Brasil, identifica-se três correntes com ideias distintas, mas que unem, originando os grupos neoconservadores, são eles: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o antigo grupo anticomunismo (MIGUEL. 2016).

Diante dessas mudanças, a agenda que se contrapõe a direitos fundamentais relacionados ao gênero e a sexualidade são conduzidas por uma aliança inédita de católicos, de evangélicos e de outras representantes do conservadorismo no poder legislativo (FACCHINI; SIVORI, 2017). Miguel (2016) afirma que essas alianças se caracterizam pela união de grupos que defendem o libertarianismo, os fundamentalistas religiosos e os grupos anticomunismo.

Para o autor, os defensores do Libertarianismo acreditam no estado mínimo e na economia baseada nos mecanismos de mercado, no Brasil é representado pelo Instituto *Millenium*. Já o fundamentalismo religioso “se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MIGUEL, 2016, p. 593), esse grupo se diz contrário a adoção por casais do mesmo gênero, ao combate a homofobia e ao direito ao aborto. No congresso Nacional esse grupo se alia à chamada Bancada BBB (do Boi, Bíblia e da Bala) composta por políticos latifundiários, conservadores e armamentistas. E o anticomunismo que após o fim da guerra fria renasce de uma nova forma no contexto brasileiro e latino-americano, elegendo como novos inimigos o “bolivarianismo” (uma doutrina defendida pelo venezuelano Hugo Chávez) e o Foro de São Paulo, “conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda, que na narrativa anticomunista assumiu a feição de uma conspiração para dominar o subcontinente” (MIGUEL, 2016, p. 593).

Com a união desses grupos, seus defensores se manifestam contrários a quaisquer mudanças que propõem a desnaturalização e desestabilização de hierarquias sociais, criando mecanismos para atingir seus objetivos, entre eles, falsear informações (*fake News*) sobre os temas ao qual são contrários. Exemplo disso foi a propagação de que a escola estaria ensinando práticas sexuais às crianças²⁶, inclusive distribuindo mamadeiras de piroca²⁷ para seus/suas alunos/alunas, o que levou a disseminação dessa informação nas mídias sociais durante as eleições presidenciais no ano de 2018.

A principal arma para a propagação dos discursos oriundos desses grupos está na instauração do *pânico moral* entre as pessoas, que muitas vezes não compartilham dessas ideias, mas por medo acabam aderindo a elas, pois o pânico

²⁶ Informação mais detalhada sobre o tema pode ser verificada em: <https://www.e-farsas.com/e-verdade-que-o-pt-de-haddad-distribui-mamadeira-erotica-nas-escolas.html>.

²⁷ Seria uma mamadeira com o bico de borracha em formato de pênis.

moral se centra no fato da existência de um problema que ameaça os valores tradicionais de um determinado grupo que está baseado em valores morais, porém sem que haja provas da existência desse problema. Neste sentido,

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas (COHEN, 1972, p. 9 *apud* MISKOLCI, 2007, p. 111).

Exemplos de pânico moral utilizado para promover a ideia da existência da *ideologia de gênero* são inúmeros e citados por Fachinni e Sivori (2017, n.p) que se referem a atuação da “bancada evangélica no congresso Nacional com um relato apocalíptico no qual os direitos e políticas para as mulheres e LGBT, além de cercear a liberdade religiosa, ameaçaria a integridade moral das crianças e da família brasileira”. Pode-se considerar também a resistência à educação sexual nas escolas, onde julga-se que tal atuação faria com que alunos/alunas aprendessem práticas sexuais ou adotassem identidades e orientações sexuais como resultado deste tipo de atividade.

No campo educacional, outras ações envolvendo pânico moral que mobilizou políticos brasileiros, tendo como mote a defesa da família, levaram a retirada do *kit Brasil Sem Homofobia* das escolas de todo país, esse kit fazia parte do programa Brasil sem Homofobia que foi iniciado em 2004 e tinha como objetivo, o enfrentamento a violência e o preconceito contra a população LGBTQIA+, que entre outros aspectos, enfatizava a formação de educadores/educadoras para tratar das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, mas acabou sendo estigmatizado de *Kit gay*. Também é necessário destacar as mobilizações em torno do Plano Nacional de Educação que retirou desse documento qualquer menção às questões de gênero e de sexualidade (REIS; EGGERT, 2017; MAIO; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2020).

Em suma, *ideologia de gênero* não é sinônimo de estudos de gênero, já que “os estudos de gênero são, portanto, um campo de estudos, ao passo que “ideologia de gênero” é um slogan criado para combater avanços da laicidade e da

secularização em escala global” (BARZOTTO; SEFFNER, 2020, p. 155). Complementando o argumento, Junqueira (2017, p. 47) pontua que “é uma categoria retórica que tornou-se uma categoria política no sentido estrito e, então, uma poderosa categoria de mobilização política autoritária e reacionária”.

Outro grande expoente para os discursos antigênero no Brasil foi à adesão do Movimento Escola sem partido²⁸, que de acordo com Miguel (2016) se constitui numa iniciativa que tinha inicialmente com umas de suas bandeiras o combate à doutrinação marxista nas escolas brasileiras e no momento atual aderiu ao slogan *ideologia de gênero*. Nota-se a presença de outros interesses no tema em questão referente ao Movimento Escola Sem Partido, o objetivo maior desse grupo é combater a doutrinação ideológica nas escolas, assim, para esse movimento as questões de gênero fazem parte do arsenal político ideológico que professores/professoras usariam para doutrinar alunos e alunas.

Segundo o autor, o MESP, também criou ou adotou mecanismos para vigiar professores/professoras em exercício de sua profissão. Uma das estratégias utilizadas foi a criação de notificações extrajudiciais para que os/as responsáveis de estudantes, e outras pessoas de interesse possam utilizá-las enquanto a legislação não incorpora os preceitos desse movimento.

Essa medida difundiu-se em meados de 2015, sustentada na ideia de que “os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS, art. 12 *apud* MIGUEL, 2016, p. 602). Segundo o autor, essa medida não é fruto do MESP, ela surgiu na direita católica tendo como iniciador o procurador Guilherme Schelb. “No vídeo em que ensina a preparar a notificação, (...) Schelb não se furta incluir um incentivo material à defesa da primazia moral da família, citando a possibilidade de obter polpudas indenizações pecuniárias de professores e colégios (o vídeo aparece em Távora, 2015)” (MIGUEL, 2016, p. 602).

A partir desse episódio vale destacar que:

²⁸ É um projeto criado por Miguel Nagib em 2004 “como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 729-730).

O MESP aderiu à campanha e passou a disponibilizar um modelo de notificação extrajudicial em seu website. O modelo que eles indicam é mais amplo, não se limitando às questões de gênero, embora não deixe de destacá-las no texto (MIGUEL, 2016, p. 602).

Nesse contexto, outro fato marcante é a criação de projetos de Lei em diversos estados e/ou municípios inspirados na Escola Sem Partido, destacando-se os projetos de lei que tramitaram ou tramitam na Câmara dos deputados, entre eles, os PLs 7180/2014, 867/2015, 1411/2015, 1859/2015, 5487/2016 e 246/2019, em sua maioria, julgados e considerados inconstitucionais.

Ao analisar estes projetos inspirados na ESP (BARROSO, 2020) notamos a presença de algumas marcas de interesse comum entre eles. A primeira delas é a defesa da educação neutra, sob a alegação de que a escola estaria doutrinando seus alunos e alunas para que se tornem militantes de esquerda ou troquem de sexo (BARZOTTO; SEFFNER, 2020). Esses projetos propõem que a escola não discuta temas que se contrapõe às concepções dos pais e/ou responsáveis dos alunos e alunas, segundo Miguel (2016, p. 617) “o slogan da educação “neutra” esconde a compreensão de que a escola precisa ser neutralizada para que a autoridade que os pais exercem sobre os filhos possa ser absoluta”.

A partir desse primeiro ponto, o segundo fator em comum é a defesa da primazia da família sobre a escola e o direito de aprendizagem dos alunos e alunas, segundo Miguel (2016, p. 616) o argumento “dos defensores do Escola Sem Partido recai na percepção de que os filhos são como se fossem propriedade dos pais, como fica patente no slogan “Meus filhos, minhas regras”. O papel da escola seria apenas de transmitir conteúdos, e a escola não poderia ensinar nada que contrarie a vontade dos/das responsáveis.

O terceiro ponto que se encaixa em outros dois fatores citados acima é o combate à *ideologia de gênero*. Barzotto e Seffner (2020) argumentam que a partir das ideias da ESP há o esvaziamento do direito público em detrimento do direito privado, nesse caso, a pretensa defesa da educação neutra e a elevação das convicções da família sobre a escola é reforçada pelo sintagma da *ideologia de gênero* que é utilizado como argumento para proteger as crianças de um certo perigo que nesse caso seria qualquer discussão que abordasse gênero, sexualidade, diversidade sexual.

À vista disso, os movimentos antigênero, como o MESP, tem como mote a existência da suposta *ideologia de gênero* e utilizam desse sintagma na tentativa de barrar quaisquer discussões sobre as temáticas de gênero e da sexualidade, seja nas práticas pedagógicas ou em qualquer outro aspecto educativo.

A seguir veremos como se desdobram o gênero e a sexualidade nas práticas pedagógicas a partir do que narraram os participantes da pesquisa.

III ENTRE AUSÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DEMANDAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

A partir dessa seção apresento as análises das narrativas dos/das docentes iniciantes à luz do Método Documentário que possibilitou a interpretação dos sentidos e significados de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, essa parte se relaciona ao objetivo específico delinear como a temática de gênero e sexualidade se apresenta na formação inicial e no ambiente de atuação desses/dessas professores/professoras, de tal modo, que apresento discussões referentes à formação inicial, as reverberações na trajetória acadêmica e profissional e o desvelar dessas questões nas escolas onde atuam.

3.1 Formação inicial

Assim como apontado na seção anterior, gênero e sexualidade estão na escola e atravessam o fazer pedagógico em sala de aula. Entretanto, refletimos "se na formação inicial os/as professores/professoras tiveram oportunidade de discutir temas referentes a gênero e a sexualidade". Da análise das narrativas emergiram duas posições. A primeira que se refere à "*ausência de formação ao longo da licenciatura*" se revela na fala de três docentes entrevistados/entrevistadas. Vejamos o que diz Am:

Basicamente para eu entender minimamente sobre o assunto eu tive que correr atrás já depois de alguns anos da minha formação é: (2) eu:: vi uma ou outra vez debates acerca do assunto na minha formação de (...) que é uma de- licenciatura na minha formação de bacharel em (...) eu não me recordo de ter ouvido tanto sobre o assunto nas aulas mas com toda certeza eu ouvi muito mais do que na minha formação de história eu acabei ouvindo muito mais na de museologia no que diz respeito os debates entre os alunos por ser talvez uma formação na Universidade Federal e também por eu já fazer essa formação com acadêmicas que tinham mais ou menos a minha idade já era um pouco mais jovens diferente da graduação de (...) que já eram pessoas mais velhas eu acabei ouvindo bem mais na museologia debates sobre o assunto nos congressos que eu ia nos debates às vezes em sala de aula mas principalmente nos corredores sobre a questão sobre as questões de gênero trazendo a necessidade de se debater sobre o feminismo sobre a luta das mulheres e paralelo a isso também já começava a soltar mais os olhos a questão da=da identidade de gênero da orientação sexual a busca por se desconstruir determinadas termos que na época eu mais ouvia pelos bastidores do que necessariamente me envolvia

com os debates agora na minha formação de história eu me recordo de um momento em que o tema foi trazido dentro de uma disciplina (...).

O Professor relata que discutiu acerca desses assuntos “uma ou outra vez” na sua formação de Licenciatura e no Bacharelado teve acesso a temas como feminismo e a luta das mulheres na maioria das vezes em espaços informais. Ao dizer “eu tive que correr atrás” mostra que na formação inicial como docente esse tema ficou subalternizado, deixando-o à mercê da sensibilidade social e acadêmica de estudantes que se interessavam por essas discussões, uma vez que esse assunto não era abordado em disciplinas da matriz curricular na licenciatura. Ele ressalta que teve que buscar conhecer a temática por conta própria e após conclusão do curso. Essa constatação é reafirmada na fala de Bf:

Na formação:: (.) eu não me recordo na verdade na=nos eventos do curso sim né mas assim enquanto disciplina mesmo (.) eu não me recordo (.) mas nos eventos eu participava de muitos eventos que traziam as temáticas né (.) mas enquanto disciplina não lembro de nenhuma

A professora Bf também não lembra de que este assunto tenha sido um tema nas disciplinas de seu curso, contudo recorda que teve contato em “muitos eventos que traziam as temáticas, ou seja, a docente indica que teve acesso informalmente no ambiente acadêmico, mas não por meio do desenho curricular do curso. Devemos refletir, que mesmo após anos, as temáticas de gênero e da sexualidade ainda não estão inseridas nos currículos dos cursos de licenciatura, revelando a carência quanto a estudos deste cunho e ainda que, na maioria das vezes, se restringe a discussões em eventos acadêmicos.

Ainda referente a primeira posição Dm revela:

Não: professor (.) é essas coisas assim (.) esses debates esses temas eu só tive contato (.) é: dentro dos movimentos sociais dentro do movimento estudantil na no currículo da faculdade não

O professor Dm afirma que o tema gênero e sexualidade não estava presente nas disciplinas ou aulas de seu curso de licenciatura. Ele ressalta que só teve contato de modo informal por sua atuação no movimento estudantil, para afirmar enfaticamente que “no currículo da faculdade não”. Percebemos assim, que o tema

não fazia parte como conteúdo do desenho curricular do curso de nenhuma das licenciaturas citadas por Am, Bf e Dm.

Nessa fala, pode-se destacar também, a importância da educação não-formal, que por meio dos movimentos sociais, vem desenvolvendo formação crítica e política para muitos/muitas estudantes e docentes sobre temas ligados ao gênero e a sexualidade, dessa forma, contribuindo para a formação extracurricular.

Os relatos de Am, Bf e Dm revelam que embora esses temas não estejam sendo debatidos no currículo formal das licenciaturas, eles estão presentes nos eventos acadêmicos que de certa forma estão ligados a universidade, nos levando a percepção, de que o acesso a esses debates acontece no meio acadêmico, embora de forma indireta em discussões informais.

Por outro lado, outra perspectiva é apontada na segunda posição nomeada de “*acesso ao debate na formação inicial*” e se apresenta na fala de Cf:

Sim sim eu tive algumas oportunidades até (.) na=na grade de disciplinas pedagógicas principalmente, principalmente não, na grade de disciplinas pedagógicas na verdade foi onde eu discuti é: alguns textos (.) não vou lembrar agora o nome do autor dos textos que a gente discutiu, mas a gente discutiu por meio de seminários cheguei a preparar seminário sobre isso e assistir também dos meus colegas em algumas disciplinas pedagógicas.

A professora Cf relata que teve oportunidade de discutir a temática de gênero e da sexualidade durante sua formação inicial, tendo acesso a referenciais teóricos e atividades no desenvolvimento de disciplinas pedagógicas no decorrer da licenciatura. Em sua fala, nota-se certo avanço quanto a inserção desses debates na formação inicial, ressaltando que a professora cursou licenciatura em Ciências Biológicas, onde era/é comum o trato desses temas a partir de uma perspectiva biológica.

A segunda posição também aparece no relato de Em:

Tivemos muito por conta de colegas que pertencem a comunidade LGBTQI+ onde eles sempre é (.) nos debates em sala eles abordavam esses temas e::: alguns professores passaram a incluir também esses temas durante é as aulas tanto sobre questões sobre a comunidade LGBTQI+ quanto questões de gênero

O professor Em revela que teve acesso a esses debates na sua formação inicial por conta de colegas que “pertencem a comunidade LGBTQI+”, que

introduziram o tema nas atividades cotidianas acadêmicas e dessa forma os/as professores/professoras passaram a incluir discussões sobre “comunidade LGBTQI+” e “questões de gênero” em suas aulas. Nesse sentido, podemos refletir que temas referentes ao gênero e a sexualidade foram inseridos nas discussões formais nos cursos de formação inicial quando há alguma demanda e não propriamente porque eles façam parte do conteúdo das disciplinas ou sejam de interesse dos/das docentes ou que reflita uma nuance da formação profissional prevista no projeto pedagógico do curso.

Ainda nessa segunda posição se encontra a fala de Ff que afirma que teve acesso aos debates do início até o final de seu curso Licenciatura:

Sim é:: desde o início praticamente ali no segundo semestre essas discussões se tornaram bem latentes até por que é=é algo muito específico do meu curso né trabalhar as relações sociais porque eu sou licenciada em Ciências sociais e::: trabalhar as relações sociais na sociedade é uma coisa que:: a gente pontua né que a gente trabalha que as ciências estuda bastante então isso sempre foi muito discutido até o final do curso né questões sobre a mulher (.) questões sobre é:: o feminismo(.) questões sobre as relações de gênero violência (.) enfim todas essas temáticas sexualidade (...)

Em sua narrativa, a professora Ff pontua que devido a sua formação ser em Ciências Sociais essas discussões eram latentes, pois seu curso trabalha as relações sociais, então, temas como questões de gênero, relações de gênero e sexualidade são abordados de forma constante. Ao longo da entrevista, fica perceptível que esta dinâmica influenciou em suas práticas pedagógicas, visto que a partir de sua formação inicial, ela compreende que debater esse tema é algo necessário, mesmo quando ele não está presente de forma explícita no conteúdo proposto pelo desenho curricular das disciplinas.

Nas falas de Cf, Em e Ff percebemos que esses temas se apresentam na formação inicial nas diversas licenciaturas de formas distintas, seja em disciplinas pedagógicas por meio de discussões teóricas e/ou em outras atividades como seminários, seja devido às demandas emanadas dos e das discentes que instigam colegas e professores/professoras a incluírem tais debates nos espaços formais acadêmicos ou por esse debate fazer parte da estrutura curricular de forma mais evidente em cursos afeitos à debates sobre as dinâmicas sociais.

3.2 Reverberações na trajetória acadêmica e profissional

Refletimos, se os/as docentes em início de carreira e que atualmente atuam em Salvaterra são afeitos em sua trajetória acadêmica e/ou profissional as temáticas de gênero e de sexualidade, levando-nos a seguinte questão “os/as docentes tiveram oportunidade de desenvolver ou participar de projetos que abordassem questões referentes às temáticas de gênero e de sexualidade”. Das análises das narrativas, emergiram duas posições. A primeira posição “os/as docentes não desenvolveram ou participaram de projetos” está presente nas narrativas de quatro professores/professoras. Vejamos o que diz Am:

Dentro (2) da docência eu não cheguei a: ter nada especificamente voltado para=para essas questões tipo nem de ter um projeto na escola que tratasse sobre o assunto e nem na minha época da=da formação eu não participei também de nenhum projeto de Iniciação científica ou de extensão que abordasse os temas mas eu:: (3) estive em vários eventos que abordavam sobre os assuntos e acerca das minhas próprias ações na sala de aula mas no campo das pesquisas eu acabei passando um pouco por esses temas (.) por exemplo eu escrevi um artigo que foi publicado numa revista intitulada memória LGBT e esse meu artigo que abordavam a questão do patrimônio cultural trazia o patrimônio (.) trazia melhor dizendo o contexto histórico e político da=da festa que ocorre no período do círio depois que a trasladação passa na República no caso eu me refiro a festa das Chiquititas eu escrevi esse artigo pensando na questão do patrimônio mas eu expliquei o contexto do Círio contexto de surgimento do baile das Chiquititas como é que essa fe- festa que corre ligada ao círio tem todo um aspecto artístico cultural político e também patrimonial que pode deve ser levado em consideração e acaba sendo se eu não me engano uma das festas mais antigas que ocorrem em memória e também ativismo político voltada para o movimento LGBT (...).

O trecho “na minha época da=da formação eu não participei” evidencia que na formação inicial, o professor Am não se envolveu em nenhum projeto de ensino, pesquisa ou extensão que tenham se voltado para as questões de gênero e da sexualidade revelando que a temática pouco se fazia presente em projetos com este cunho na universidade.

Em sua atuação profissional, Am enfatiza que “dentro (2) da docência eu não cheguei a: ter nada especificamente voltado para=para essas questões”, demonstrado também que não participou de projetos com estas temáticas em sua trajetória docente. Diante dessa afirmação, reconhecemos que se por um lado as

escolas em que atuou provavelmente não desenvolveram propostas educativas que problematizam as questões de gênero e de sexualidade, por outro a ausência de formação na área não o tornou relevante para sua atuação.

Apesar disso, o docente revela que teve oportunidade de conhecer um pouco mais sobre essa temática em eventos acadêmicos e isso ecoou em seus interesses dado que chegou a escrever e publicar um artigo sobre o tema, a partir da compreensão da dimensão de patrimônio cultural presente na Festa da Chiquita, evento ligado ao Movimento LGBTQIA+ e que acontece no período do Círio de Nazaré, em Belém do Pará,.

Reverberações do acesso informal a temática e relacionados a primeira posição também está representada pela fala de Bf:

Eu tive mais contato na graduação né eu sempre busquei participar de (.) não de fazer pesquisas voltadas para esses temas né mas se bem que já, tá vou já falar, mas eu procurei por exemplo participar de eventos mesmos né que debatiam sobre essas temáticas (.) rodas de conversas (.) grupos de discussões; teve uma recentemente né, da minha finalização da minha pós a gente buscou eu com meu grupo de pesquisa né trabalhar não necessariamente a temática mas sim, discutir como a temática da sexualidade ela foi posta no comercial numa propaganda da Burger King então até porque a gente estava trabalhando com a semiótica discursiva então a gente buscou pegar aquele (.) aquele=aquela como é aquela frase da Damares e a gente tentou associar isso né aí o Burger King foi pegou aquela discussão que ela levantou sobre carnaval não lembro necessariamente agora a frase né, Égua esqueci, abstinência=abstinência sexual do jovem e aí a Burger King foi e fez a propaganda né então a gente tentou fazer esse estudo então eu penso que foi uma oportunidade também de verificar até mesmo como que (.) ali a semiótica discursiva ela tava voltada né analisando a frase as cores tudo que foi usado para construir a própria temática (....)

A professora inicia sua fala enfatizando a “graduação”, pois assim com Am, Bf nunca participou de projetos específicos voltados para essas temáticas em sua formação inicial. Porém, ela ressalta que se empenhava em participar de eventos acadêmicos que tratavam desses assuntos como “rodas de conversas” e “grupos de discussão”. Compreendemos que esses espaços têm sido relevantes para a formação crítica dos/das estudantes, visto que o currículo formal ainda não a contempla de forma adequada.

Bf lembra que recentemente desenvolveu um trabalho na conclusão de sua especialização voltado para “a temática da sexualidade posta no comercial numa

propaganda da Burger King”. Ela pontua que utilizando a semiótica, fez uma associação entre esse comercial e a fala da Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, sobre abstinência sexual. Tendo em vista o atual cenário, é válido destacar que essa figura política tem sido uma das principais representantes do discurso conversador que se contrapõem às discussões sobre questões de gênero e da sexualidade em quaisquer espaços sociais.

Ainda na primeira posição Dm diz que:

não (2) eu já:: (4) eu já eu presenciei na época que eu estagiava a professora é problematizando questões raciais problematizando questões (.) da=da violência contra a população negra e questões de intolerância religiosa (.) através do uso de obras de arte através do uso de reflexões sobre a arte mas em relação a gênero sexualidade e orien- é gênero e sexualidade eu não; acho que a gente ainda precisa: (.) é avançar bastante nesse debate.

Assim como os demais, esse relato revela que o professor, em sua formação inicial, não participou de atividades que indicasse a importância de trabalhar com gênero e sexualidade. Dm relata que no estágio, foram realizadas discussões voltadas para questões raciais e sobre a intolerância religiosa, mas nunca participou de iniciativas que evidenciassem o gênero, a orientação sexual e/ou identidade de gênero, revelando até certa dúvida no uso correto das palavras. O professor aponta que seu curso precisa “avançar bastante nesse debate”, enfatizando que o tema pouco está presente em seu curso de licenciatura.

As falas de Am, Bf e Dm demonstram que nas licenciaturas, projetos dessa grandeza carecem de proposições e incentivos, visto que ainda não contemplam as demandas de gênero e de sexualidade, bem como, nas escolas há ausências de projetos de ensino nesse cunho.

Em perspectiva contrária, a segunda posição indica “*o/a docente que desenvolveu e/ou participou de projetos com a temática*”. Vejamos o que diz Cf:

Sim é na- projetos não, mas eu já participei (3) de=de aulas e já ministrei aulas sobre isso em uma escola quando eu participava do:: projeto PIBID na graduação (.) então não foi um projeto em si sobre isso mas foi algo que eu desenvolvi junto com a professora regente naquela época (.) que foi dentro desse grande projeto que é o PIBID.

Destacando a formação inicial, a professora afirma que embora não tenha participado de projetos específicos sobre essas temáticas, ela teve a oportunidade de envolver-se com o tema ao desenvolver atividades voltadas para as questões de gênero e da sexualidade durante a licenciatura quando participava de um projeto vinculado ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

O relato de Ff também representa a segunda posição:

Sim (.) sim no- (.) quando eu comecei logo a escrever no início logo do curso nós fomos incentivados a: (.) debater a pesquisar sobre esses assuntos né e:: eu fui logo me envolvendo a partir de um trabalho que eu fiz sobre políticas:: afirmativas né e aí eu me identifiquei e comecei a pesquisar sobre:: a mulher a situação da mulher no Brasil (.) no mundo e aí eu descobri assim um cenário né que poderia me lançar (2) e aí logo em seguida pra=pra melhorar minha pesquisa pra estudar pra conhecer mais eu comecei a frequentar o grupo de estudos Eneida de Moraes que trabalha justamente sobre isso na Universidade Federal eles fazem pesquisa sobre gênero e violência contra mulher e aí foi aqui também que eu comecei a participar de inúmeras mesas redondas de simpósios de encontros muitos específicos né que trabalhavam a questão de movimentos LGBTQIA+. Então eu tive sim bastante participação em relação a isso.

O trecho “eu tive sim bastante participação em relação a isso” demonstra que desde o início de sua licenciatura, a professora foi incentivada a pesquisar, escrever e debater sobre temas ligados ao gênero e a sexualidade e isso a levou ao envolvimento em uma pesquisa sobre políticas afirmativas e a estudar a situação das mulheres no Brasil e no mundo.

Seu relato demonstra não só a importância da participação em projetos de ensino, pesquisa ou extensão ao longo da formação inicial, como também da inserção em grupos de estudos e pesquisas, ao revelar que o interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre as questões de gênero lhe levaram a “frequentar o grupo de estudos Eneida de Moraes”.

A inserção nesse grupo de estudos que se volta para o debate de questões de gênero como a violência contra mulher também colaborou para que Ff pudesse participar de outros espaços acadêmicos, como as “mesas redondas” e “simpósios” que tratavam dessas temáticas e que foram importantes em sua formação inicial.

As falas de Cf e Ff enfatizam em sua trajetória a presença das temáticas de gênero e da sexualidade na formação inicial, na qual Cf teve a oportunidade

de participar de iniciativas desse cunho em um projeto de iniciação à docência e Ff, além de pesquisar sobre a temática da mulher, pode participar de um grupo de estudos voltado para esses campos.

3.3 O desvelar das temáticas de gênero e de sexualidade nas escolas

Embora as questões de gênero e de sexualidade permeiam o ambiente escolar, muitas vezes há entraves para que esses temas sejam discutidos nas escolas. Considerando a realidade de Salvaterra, refletimos “se as escolas em que os/as docentes iniciantes atuam, permite o debate sobre questões de gênero e de sexualidade”. A partir da análise de suas narrativas, delinearam-se duas posições. A primeira posição se refere “*os/as docentes que desconhecem as orientações sobre o tema*”, representada por Am:

(...) nem tive ainda oportunidade de ver qual seria a recepção do corpo docente do das escolas em que eu estou trabalhando, mas eu acredito que se- dependendo de como for as pessoas que trabalham na escola (.) se elas tiverem uma perspectiva muito religiosa muito conservadora muito fechada que não se permite ao diálogo com diferente talvez haja uma certa resistência, mas do que eu pude conhecer até agora eu acredito que vai ser tranquilo (.) eu conheci pessoas que estão dispostos a trabalhar pessoas que (.) acreditam na educação até mesmo num sentido bastante transformador no sentido bastante essencial para nossa sociedade então eu acho que não vai haver resistência (.) mas ainda não tive experiência.

O trecho “nem tive ainda oportunidade de ver qual seria a recepção do corpo docente das escolas em que eu estou trabalhando” e “ainda não tive experiência” revelam que o professor iniciou suas atividades em meio a pandemia de Covid19, período caracterizado pelo trabalho remoto que atravessou a dinâmica de reconhecimento dos pares com quem atua.

No trecho “dependendo de como for as pessoas que trabalham na escola (.) se elas tiverem uma perspectiva muito religiosa muito conservadora muito fechada que não se permite ao diálogo com diferente talvez haja uma certa resistência”, Am reconhece que o contexto atual, marcado por uma ascensão ou visibilização das nuances do conservadorismo nas crenças religiosa, atravessam a escola e dificultam os diálogos e abordagens sobre esses temas.

O professor finaliza supondo que pelo que se pode conhecer desses profissionais atuantes nessas escolas há comprometimento com uma educação transformadora, algo essencial para nossa sociedade.

Também nessa posição, Bf relata que:

Olha (2) se permite ou não (2) é eu não posso te afirmar porque eu nunca fui privada nunca me chamaram né olha professora fulano de tal relatou que você tá falando sobre isso, mas assim eu digo que enquanto eu estou em sala de aula quem manda sou eu, mesmo no sentido da palavra então enquanto eu me sentir: (.) confortável para debater sobre essas questões né eu vou: e falo, agora onde eu não me sinto confortável eu também procuro não trabalhar (...) mas se eu me senti confortável eu vou e trabalho né eu penso que é importante a gente tá falando aí de diversidade também né o que tanto a BNCC quer que a gente faça o que eu penso também que é super mega importante né do que trabalhar por exemplo orações coordenadas e subordinadas que o aluno vai se perguntar onde um dia ele vai precisar disso na vida dele né.

A professora não sabe afirmar se as escolas permitem ou não esse debate. Na passagem “porque eu nunca fui privada” se refere ao fato de que até o momento não foi questionada por discutir esses assuntos, porém, mesmo acreditando na sua liberdade de cátedra, ela só discute o tema em espaços que lhe são confortáveis. Sua fala nos revela que há espaços e/ou instituições onde essas temáticas não são bem recebidas, o que gera desconforto a ponto de ela afirmar “procuro não trabalhar”, evidenciando que embora a docente deseje abordá-la em sua prática, deixa de fazê-lo.

Para Bf esses temas são importantes, tal como falar da diversidade, segundo ela um aspecto cobrado pela BNCC. A docente concorda que esses assuntos são necessários para vida do/da aluno/aluno, porém ressalta que mesmo abordando o tema da equidade, a BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) excluiu os temas voltados para identidade de gênero e orientação sexual.

Cf também diz que não conhece a forma que as escolas se posicionam em relação a esse debate:

Se permite (.) na verdade eu não sei Ramon como eu estou chegando agora (.) é eu não=não conheço bem né eu não sei como=como que a escola se posiciona em relação a isso, mas considerando que até agora eu sempre tive liberdade né para=para trabalhar para desenvolver o meu trabalho então eu vou considerar que sim.

O trecho “como eu estou chegando agora (.) é eu não=não conheço bem né” revela um aspecto importante de sua atuação no município, visto que a professora iniciou sua atuação no período da pandemia, quando as escolas estavam adotando o modelo de ensino remoto e, por isso ela desconhece a maneira como a escola trata das temáticas de gênero e de sexualidade.

Entretanto, Cf ressalta que sempre teve liberdade para desenvolver seu trabalho e isso lhe leva a pensar que as escolas permitem debater esses assuntos.

Ainda na primeira posição, encontra-se o relato de Em:

É:: essa pergunta é um pouco difícil de responder (1) porque:: a maioria das escolas em que eu atuo são escolas que fazem parte da zona rural né são escolas do campo onde são temas ainda que podem ser tratados como tabu em comunidades muito conservadoras (1) né então eu não sei como te responder é com 100% de certeza essa pergunta.

O professor ao afirmar que “é um pouco difícil de responder” ressalta o fato de atuar em escolas longe dos grandes centros em que esses temas são considerados, como ele mesmo define “tabu”, devido às mentalidades conservadoras presentes nas comunidades. Nessa perspectiva, ressalto que esse “tabu” transcorre bem antes da ascensão dos discursos conversadores em muitas localidades, onde é concebido o pensamento de que a escola não pode tratar de questões referentes ao gênero e a sexualidade, sendo assunto restrito à família. Desta feita, a fala do docente retrata uma realidade que perdura em muitas escolas do país, para além das escolas do campo, visto que as entraves quanto a esses debates acontecem também em escolas da cidade, devido ao conservadorismo presente na comunidade escolar tanto do campo como da cidade

As falas de Am, Bf, Cf e Em revelam de maneiras distintas as incertezas quanto à permissão desses debates nas escolas onde atuam. Na concepção de Am e Em quando a comunidade escolar é composta em sua maioria por pessoas com um pensamento conservador há uma grande dificuldade de inserir as temáticas de gênero e da sexualidade nas práticas pedagógicas.

A Segunda posição é representada na fala de Dm que indica “*o docente que não propôs o tema nas escolas*”:

Bem é:: em alguns lugares que trabalhei (.) eu nunca na verdade eu nunca propus esse debate mas (.) imagino que:: é um debate complicado principalmente devido (.) à presença de professores que

tem relação com religiões que pregam o conservadorismo e que (.) e que não toleram outras verdades que não sejam a sua verdade né:: as suas=as suas regras os seus dogmas alguns professores líderes dessas religiões então (.) que=que tinham um discurso muito secretário né em relação (4) a em relação a Sexualidade muito opressão em relação a Sexualidade em relação às vezes até é:: os adolescente que estão entrando na puberdade e=e=e estão começando a se paquerar se namorar e tal (.) então eu acho muito complicado ma::s agora na prefeitura de Salvaterra lá no Jubim eu não sei como é que, no Jubim em Joanes que eu tô dando aula, não sei como é que=que ia se dar, mas na minha experiência dentro da escola eu percebo que o entrave e ele é muito ele=ele=ele recai muito dentro dos discurso religioso e que e os tabus os dogmas mas principalmente das religiões judaico-cristãs eles na- não deixam (.) a gente avançar nesse debate mas eu nunca cheguei a propor isso não.

Os trechos “em alguns lugares que trabalhei (.) eu nunca na verdade eu nunca propus esse debate” e “eu nunca cheguei a propor isso não” revelam que o professor não chegou a propor o tema nas escolas em que atua e, por isso, não sabe como seria a recepção da comunidade escolar.

Na percepção de Dm as discussões sobre as temáticas de gênero e da sexualidade podem ser complicadas devido “à presença de professores que têm relação com religiões que pregam o conservadorismo” dentro das instituições de ensino, pois suas experiências escolares, lhe levaram a perceber que esses entraves acontecem devido os discursos religiosos, principalmente das religiões judaico-cristãs que são fortemente propagados nas escolas e que não permitem que esses debates avancem.

A terceira posição é representada pela fala de Ff, que diferente das demais posições revela que “*a escola permite esses debates*”:

Sim permitem e até nas reuniões pelo_menos na reunião em uma dessas escolas por exemplo da escola quilombola (.) é:: nós já estamos também trabalhando a temática sobre a violência sexual na infância de tanto que a gente tem essa necessidade de trabalhar (.) esses temas com os jovens lá com os adolescentes né por inúmeros fatores né por questões de gravidez na adolescência na escola pra que:: justamente seja quebrado é esse ciclo de pensamento preconceituoso comportamento preconceituoso com o outro e aí a gente trabalha bastante isso né de liberdade para que eles comecem não só a respeitar como também é: (.) perceber ou ter a oportunidade de que eles também podem ser mais livres com relação aos seus corpos (...) Mas isso ainda é recente. Devido ao tempo curto em 2021, isso ainda não foi trabalhado de forma mais ampla.

A professora relata que em uma das escolas em que atua, referindo-se à uma escola quilombola, os/as professores/professoras trabalharam a temática “violência sexual na infância”, devido à necessidade apresentada pelos/pelas jovens e adolescentes nos aspectos relacionados a gravidez na adolescência, como forma de enfrentamento ao preconceito e até mesmo para compreensão da liberdade sobre seus corpos.

No entanto, Ff também pontua que essas discussões nessa escola, ainda são recentes e precisam ser trabalhadas de forma mais ampla nas práticas educativas. Sua narrativa destaca que a compreensão por parte da comunidade escolar sobre as temáticas de gênero e de sexualidade é necessária para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nesse intuito.

Em continuidade, refletimos “se as escolas onde esses/essas docentes atuam possuíam iniciativas para debater as questões de gênero e da sexualidade”. A partir das análises das narrativas, delinearam-se duas posições. A primeira posição que se refere ao “*desconhecimento de iniciativas sobre o tema*” é representada nas falas de Am, Cf, Dm:

Am: Quando eu estava trabalhando como contratado no estado eu cheguei a propor o tema da diversidade de gênero da diversidade sexual como:: uma proposta para um projeto que nós iríamos colocar para os alunos no outro semestre só que acabou que eu tive que sair da escola não vi isso ser concretizado agora em relação a atuação que estou tendo hoje em dia eu sou conta- eu sou concursado no município de Salvaterra porém eu assumir no período da pandemia e nesse período as aulas não estão sendo presenciais elas estão sendo remotas e ela funciona da seguinte forma nós preparamos um trabalho e:: esse trabalho apresentado pros=pros estudantes eles depois fazem e nos entregam e nós atribuímos umas notas a eles tá e: em relação a isso eu não pude ver os projetos que existem na escola eu não pude ainda ter acesso as (.) tentativas de implementar ou não esses debates em sala de aula então eu não sei se pode haver resistência por parte de pessoas dentro dessas duas escola nas quais eu estou trabalhando (...).

Am lembrou que “no estado eu cheguei a propor o tema da diversidade de gênero da diversidade sexual como:: uma proposta para um projeto”, referindo-se ao período em que atuou como professor da rede estadual de ensino, quando propôs a temática da diversidade sexual como projeto de ensino, ele indica que não houve concretização dessa proposta após sua saída.

O trecho “eu assumir no período da pandemia” demonstra que o professor iniciou sua atuação nas escolas de Salvaterra durante a vigência do ensino remoto emergencial, e por esse fato, ainda não pode verificar os projetos que existem nas escolas em que trabalha, nem pôr em prática tentativas de debater essas questões. Devido aos fatos, Am não tem certeza quanto a recepção desses temas nas escolas em que atua.

Verifica-se na fala de Am que muitos/muitas professores/professoras desconhecem iniciativas voltadas para o campo de gênero e da sexualidade nas escolas onde atuam e que dependendo da comunidade escolar, pode haver resistência quanto há posições dessa natureza.

Em perspectiva contrária, a segunda posição indica que “*a escola não possui iniciativas para esses temas*”, e se apresenta nas narrativas de dois docentes. Em relata que:

Iniciativas (1) ainda não= não me foi passado até o momento (1) é existem debates paralelos entre colegas de= de profissão colegas professores colegas gestores coordenação mas em relação a iniciativas para dentro de sala de aula até o momento não existem.

O trecho “não me foi passado até o momento” indica que as escolas onde o professor atua não lhe informaram sobre atividades voltadas para os temas gênero e/ou sexualidade. Nessa fala, podemos verificar que existem “debates paralelos” entre os/as profissionais da educação, mas que as escolas não possuem estratégias concretas vinculadas a sala de aula.

A fala de Ff também indica que as escolas onde atua não possuem uma ação efetiva com relação a esses temas:

(...) Ainda não tem assim algo que nós já colocamos em prática em termos de corpo né escolar isso foi uma iniciativa muito particular de cada professor que eu vi que alguns colegas meus né (.) uma da escola quilombola é uma professora ela é de ciências e o outro é da escola de Condeixa que é o professor de ciências eles trabalharam Eu também trabalhei eu não sei se ele chegar a trabalhar a questão da sexualidade: em si mas eu acredito que sim pelo pouco que nós dialogamos eu não sei das outras disciplinas em uma das escolas nós já tivemos um debate sobre isso para que a gente possa justamente colocar em prática algo mais específico mais amplo esse ano e na outra não na outra não houve essa=esses debates esse planejamento nós vamos tentar colocar isso quando iniciar próximo de iniciarem as aulas ali naquela semana de planejamento escolar que é em fevereiro.

Em sua narrativa, a professora indica que não há um projeto institucional, entretanto, mostra que há algumas ações, mas se trata sempre de “uma iniciativa muito particular de cada professor”, referindo-se ao fato de que as escolas onde trabalha não possuem uma disposição para trabalhar às temáticas de gênero e da sexualidade. Ela enfatiza que dois colegas professores de ciências vêm desenvolvendo essas temáticas, assim como ela.

A fala de Ff faz um paralelo entre as realidades de duas escolas, visto que ela trabalha em uma escola do campo, onde ainda não houve um debate voltado para inserção desses temas em sala de aula, e uma escola quilombola, onde a temática vem sendo discutida, mas ainda não se concretizou.

O trecho “nós vamos tentar colocar isso quando iniciar” indica que há um empenho dos/das professores/professoras para inserir tais temas nas propostas educativas de uma das escolas citadas, por meio das discussões na semana pedagógica e provavelmente ela conta com o retorno às aulas presenciais.

O professor Em e a professora Ff apontam que nas escolas onde atuam há um debate desencadeado pelos/pelas docentes, mas que essas instituições ainda carecem de uma iniciativa concreta voltado para essas questões, por exemplo, um projeto de ensino com foco nos campos de gênero e da sexualidade.

3.4 Balanço sobre a formação inicial, trajetória acadêmica e profissional e a escola

No primeiro tópico sobre a formação inicial emergiram duas posições. A primeira que se refere a “ausência de formação ao longo da licenciatura” se revelou nas falas de Am, Bf e Dm e a segunda posição nomeada de “acesso ao debate na formação inicial” se apresenta nas falas de Cf, Em e Ff.

Na primeira posição, verificou-se nos relatos de Am, Bf e Cf que as temáticas de gênero e da sexualidade não faziam parte das discussões formais de nenhuma das licenciaturas citadas, se restringindo a eventos acadêmicos realizados nos espaços das Universidades. Esse fato também é visualizado no estudo de Macedo e Cardoso (2021) que analisaram se estudantes de cursos de licenciatura possuíam em sua formação discussões acerca de sexo, sexualidade e relações de gênero. Os resultados demonstraram que há poucos espaços para essas discussões, e que há ausência da abordagem desse tema nas licenciaturas. Os autores ressaltam que “Eventos, palestras e grupos de discussão estão entre os principais ambientes

relatados pelos estudantes que promoveram a abordagem dessas discussões” (MACEDO; CARDOSO, 2021, p. 168), o que se torna especialmente relevante dada a ausência de estudos sistemáticos nos currículos da formação de professores nas diferentes licenciaturas.

Na segunda posição representada pelas falas de Cf, Em e Ff percebe-se que esses temas se apresentam na formação inicial de formas distintas, seja em disciplinas pedagógicas por meio de discussões textuais e/ou seminários no curso de Ciências Biológicas, já no curso de Educação Física devido às demandas apresentadas pelos/pelas discentes que instigam colegas e professores/professoras a incluírem tais debates nos espaços formais da sala de aula ou por esse debate fazer parte da estrutura curricular de forma mais evidente em cursos afeitos à debates sociais como no curso de Ciências Sociais.

Entretanto, embora a inserção desses temas nos cursos de licenciatura represente avanços, defendo a posição de Macedo e Cardoso (2021), na qual apontam que esses assuntos devem ser inseridos na sala de aula por meio de disciplinas e não somente de discussões transversais, visto a importância de uma formação em gênero e sexualidade embasada em estudos científicos.

No segundo tópico sobre a trajetória acadêmica e profissional dos/as docentes e questões referentes às temáticas de gênero e da sexualidade, emergiram duas posições. A primeira posição “os/as docentes não desenvolveram ou participaram de projetos” está presente nas narrativas de Am, Bf, Dm e Em. A segunda posição indica “o/a docente que desenvolveu e/ou participou de projetos com a temática” é representada pelos relatos de Cf e Ff.

Na primeira posição, verifica-se nas falas de Am, Bf e Dm que nas licenciaturas, projetos voltados para as temáticas de gênero e da sexualidade ainda carecem de proposições e incentivos, pois raramente contemplam esses temas, bem como, nas escolas de Salvaterra há ausências de projetos de ensino nesse cunho. Concordo que a ausência da discussão e/ou projetos sobre esses temas em sala de aula, dá-se justamente pela lacuna na formação docente, por não possuírem preparo, familiaridade ou habilidade para tratar a temática, o que demonstra a ausência que os/as docentes tiveram dessas discussões em sua formação inicial, assim como, avaliam Macedo e Cardoso (2021).

Na segunda posição consta os relatos de Cf e Ff que enfatizam em sua trajetória a presença das temáticas de gênero e da sexualidade na formação inicial,

pois a professora Cf teve a oportunidade de participar de iniciativas desse cunho em um projeto de iniciação à docência e a Professora Ff que além de pesquisar sobre a temática da mulher, pode participar de um grupo de estudos voltado para esses campos.

Esses relatos podem indicar que a participação em projetos desse teor contribui para a aquisição do conhecimento sobre esses temas e conseqüentemente para sua inserção nas práticas educativas, haja visto que a “compreensão que os/as professores/as possuem sobre a diversidade de gênero e sexual pode suscitar discursos, práticas pedagógicas e até projetos educativos que emancipem os/as alunos/as” (MAIO; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2020, p. 72).

No terceiro tópico que retrata se as escolas permitem o debate sobre questões de gênero e de sexualidade, delinear-se duas posições. A primeira posição se refere “os/as docentes que desconhecem as orientações sobre o tema”, representada pelos relatos de Am, Bf, Cf e Em. A Segunda posição é representada na fala de Dm que indica “o docente que não propôs o tema nas escolas” e a terceira posição é representada pela fala de Ff, que revela que “a escola permite esses debates”.

Na primeira posição os/as docentes enfatizam de maneiras distintas as incertezas quanto a realização de atividades acerca do gênero e sexualidade nas escolas onde atuam. As narrativas Am e Em revelam que se a comunidade escolar é composta por pessoas com um pensamento conservador há uma grande dificuldade em inserir as temáticas de gênero e da sexualidade em suas práticas educativas.

Nesse sentido, de acordo com Maio, Oliveira e Peixoto (2020) discutir e estudar sobre as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades no espaço escolar é uma tarefa difícil, devido ao avanço do conservadorismo nos últimos anos que dissemina ideologias religiosas e propaga discursos em favor da família nuclear, da heterossexualidade e da abstinência sexual, o que dificulta tais discussões.

Na terceira posição, o relato de Ff pontua que as discussões sobre questões de gênero e da sexualidade nas escolas em que atua, são recentes, reconhecendo que assuntos relacionados ao tema de gênero e sexualidade precisam ser trabalhados de forma mais ampla nas práticas pedagógicas. Tal posição está alinhada com a posição de Maio, Oliveira e Peixoto (2020, p. 63) ao apontar que o incentivo a ações desta natureza, envolvendo a diversidade sexual assim como o gênero, são importantes nas unidades escolares e tem como intenção “contribuir

para a diminuição das desigualdades e discriminações sociais, sobretudo às relacionadas às mulheres e pessoas LGBTQIA”.

Sobre iniciativas para o debate das questões de gênero e da sexualidade nas escolas, delinear-se duas posições. A primeira posição que se refere ao “desconhecimento de iniciativas sobre o tema” é representada nas falas de Am, Cf, Dm. A segunda posição indica que “a escola não possui iniciativas para esses temas”, e apresenta as falas de Em e Ff.

Na primeira posição, verifica-se com a narrativa de Am que muitos/muitas professores/professoras desconhecem as iniciativas voltadas para as temáticas de gênero e da sexualidade nas escolas onde atuam. Além disso, vemos em sua narrativa a preocupação com o contexto atual quando ressalta que na comunidade escolar, pode haver resistência por parte de diferentes segmentos, quanto a realização de ações que envolvam discussões e atividades que versem sobre gênero e sexualidade.

Para muitos/muitas docentes, tratar de temas voltados para assuntos relacionados às temáticas de gênero e da sexualidade em suas práticas pedagógicas pode ser algo problemático, sobretudo quanto se refere aos familiares dos/das estudantes, assim como salientado por Furlan e Muller (2013, p.159) que destacam “o fato de que muitos/as responsáveis pelas crianças poderiam até mesmo procurar a mídia, agindo como se esse tema fosse inteiramente proibido, principalmente na escola”.

Na segunda posição, as falas de Em e Ff indicam que nas escolas onde atuam há debates sobre os temas em tela, porém desencadeado pelos/pelas docentes, situação também identificada por Moura, Cavalcanti e Moura (2021, p. 286) que afirmam que “as discussões sobre gênero e sexualidade surgem apenas por iniciativa de algum professor, quando este resolve trazer um debate específico para as aulas”. Esses relatos demonstram a ausência de uma ação ampla, uma política educacional ou da instituição escolar que se transmutem em iniciativas concretas voltadas para a garantia de acesso a conteúdo de base científica sobre os assuntos que cercam o gênero e a sexualidade e estão presentes nas escolas.

IV AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E DA SEXUALIDADE

Discutir se as práticas pedagógicas dos/das docentes iniciantes contemplam as temáticas de gênero e de sexualidade se constitui com um dos objetivos específicos deste estudo. Entretanto, o diálogo com os/as docentes trouxe à tona outras demandas pertinentes como as questões curriculares e as subjetividades quando discutem o tema em voga, além disso, as narrativas apresentam as práticas pedagógicas no ensino presencial e mediante o ensino remoto emergencial, como pode-se verificar nesta seção.

4.1 Recomendações curriculares, lacunas e estratégias

Um dos elementos que emergiram das narrativas dos/das docentes se refere à presença das temáticas de gênero e da sexualidade no currículo escolar e indicam duas posições. A primeira posição anuncia que *“a discussão não está explícita no currículo”*. Para Am:

Bem na atualidade nós temos a Base Comum Curricular (...) apesar de existir esse=esse documento que orienta a nossa atuação em sala que eu posso dizer que esse documento ele acaba sendo bastante generalista demais em muitos aspectos então ao mesmo tempo em que (.) ele não (.) se torna tão específico dizendo que nós devemos abordar assunto X e Y para que eu possa dizer olha é:: a gente pode ou não trabalhar isso desse jeito ao mesmo tempo em que ele acaba de certa forma entre aspas, generalizando alguns aspectos, ele também acaba permitindo com que o professor em sala de aula tem uma liberdade maior para trabalhar alguns temas e então eu acredito que (.) (...) eu acredito que fica um pouco aberto demais para que o professor tendo essa sensibilidade de compreender esses temas possa trabalhar as questões de gênero.

Ao falar sobre o currículo, Am faz alusão a BNCC, o documento que orienta a (re)formulação dos currículos escolares e das disciplinas em toda Educação Básica. Pode-se verificar neste trecho de sua fala que a existência desse documento que, em sua opinião, “orienta a nossa atuação em sala” não traz os assuntos citados,

Na visão do professor, a BNCC ao mesmo tempo em que “acaba permitindo com que o professor em sala de aula tem uma liberdade maior para trabalhar alguns temas”, também chama atenção para o fato de “fica um pouco aberto demais”, deixando lacunas para que os/as docentes se sensibilizem em relação a esses

temas pois podem ser tratados de forma genérica. Ainda na primeira posição, Bf também faz referência a BNCC:

Olha:: porque como a gente trabalha com base na=na BNCC né então a gente tá falando de linguagem então envolve isso né só que (3) a gente também não é como (.) eu penso que não tá muito ainda desenhado essa=essa liberdade né o professor ele precisa trabalhar muito isso só que não ve::m o modelo né claro porque também vai de professor para professor mas eu penso que abertamente (.) que tá só na teoria né que eu tenho que trabalhar porque o jovem tá aí é uma discussão que a gente não pode deixar de fazer, mas no currículo em si eu nunca vi assim abertamente né então cabe ao Professor criar meios para=para debater essas questões né (...).

O trecho “a gente trabalha com base na=na BNCC” indica que o currículo de sua disciplina também é baseado nesse documento. Na frase “no currículo em si eu nunca vi assim abertamente” revela que apesar da necessidade de abordar esses assuntos, eles ainda não estão explícitos no currículo dessa disciplina. Devemos ressaltar que ao contrário de seu colega afirma que “não tá muito ainda desenhado essa=essa liberdade né o professor ele precisa trabalhar muito isso só que não ve::m o modelo né”. Neste sentido, aponta para o cumprimento do que é recomendado legalmente, embora perceba a necessidade de trabalhar com as temáticas.

Deve-se também destacar que a professora Bf supõe que cabe ao professor/professora criar meios para que possa trabalhar essas temáticas em sala de aula, já que não existe um modelo para abordá-las de acordo com a matriz curricular da disciplina em que atua.

O relato de Ff, além de indicar que o tema não está explícito no currículo, aponta alguns meios pelo qual esses temas podem ser abordados:

Elas não estão bem especificados não tem nada assim que diga a discussão:: de sexualidade:: na Amazônia:: .não tem nada disso o que tem por exemplo é sobre o eixo que fala sobre (.) culturas e identidades E aí eu vou ter lá nos objetivos né é presença da=das diferentes identidades na Amazônia e as habilidades vão me dizer mais especificamente que=que eu vou trabalhar com relação a isso mas ele diz assim os modos de vida né na Amazônia ele não especifica nada que eu tenho que trabalhar né é gênero e sexualidade então eu que já vou encaixando por conta () por conta própria né (.) esses eixos esses temas essas discussões na sala de aula eu aproveito algo que dentre das Ciências Sociais eu tenho liberdade para trabalhar e eu já vou e tento encaixar é::

contextualizando aqui na Amazônia mas não tem nada específico no meu currículo não de Estudos Amazônico (...).

Os trechos “elas não estão bem especificadas” e “não tem nada específico no meu currículo de Estudos Amazônico” demonstram que as discussões sobre gênero e a sexualidade também não estão especificados no currículo de sua disciplina mediante a retirada desses temas da BNCC e conseqüentemente dos currículos estaduais e municipais.

A maneira que professora encontrou para propor esses temas sala de aula é indicado no trecho “o que tem por exemplo é sobre o eixo que fala sobre (.) culturas e identidades”, eixo que tem como objetivo abordar as diferentes identidades na Amazônia, portanto compreendemos que ela tenta encaixar essas discussões por meio de temas afins

Nas narrativas de Am, Bf e Ff é salutar que a BNCC deixou à margem os temas voltados para gênero e para sexualidade e isso dificulta a inserção desses debates no currículo formal de disciplinas como Arte, Língua Portuguesa e Estudos Amazônicos, contudo, a docente dessa última disciplina encontrou fendas para tratar dessas temáticas em sua prática.

A segunda posição “*possibilidades presentes no currículo escolar*” está presente nas falas de três docentes. Cf indica que:

Tem (.) na matriz curricular que é baseada na (.) na BNCC e também com algumas adaptações do estado tem uma habilidade que=que (2) que propõe discutir essa questão da identidade de gênero etc casando mais ou menos ali com as outras habilidades onde a gente fala sobre métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis e sobre o próprio aparelho reprodutor masculino e feminino então tá=tá dentro desse dessa temática digamos assim.

A professora compreende que a matriz curricular de Ciências é baseada na BNCC, mas como as adaptações do documento curricular do estado do Pará, que contempla uma habilidade que permite introduzir a reflexão sobre identidade de gênero, porém fazendo uma associação entre outras habilidades que tratam dos aspectos biológicos da sexualidade como uso de métodos contraceptivos e a reprodução humana.

Compreende-se nesse relato que há prevalência das discussões biológicas sobre a sexualidade na disciplina de ciências, bem como, o tema gênero aparece como coadjuvante nas habilidades postas no currículo dessa área do conhecimento.

O relato de Dm também apresenta algumas possibilidades a partir do currículo de Artes:

Bem (5) an:: na (.) linguagem do teatro (2) a gente (.) trabalha muito (.) com a questão da construção dos estereótipos da construção (2) é:: das figuras e das relações sociais e da construção dessa linguagem para=para compreensão da dessa interação com o universo sensível da interação com corpo da interação com a sociedade (.) então dentro de atividade teatrais é muito=é muito interessante é criar dinâmicas e perceber a diversidade e diferença entre as pessoas e inclusive conseguir é desconstruir determinados preconceito (.) é fazer perceber determinadas é:: atitudes opressoras atitudes que (3) tragam algum tipo de violência algum tipo de malefício além de:: poder mostrar como é como é a diversidade e cada=cada papel cada lugar que pessoa as pessoas adquire dentro da=da sociedade dentro das Comunidades, an:: assim como na linguagem da dança que envolve o uso do corpo envolve um pouco do uso da sex- do conhecimento e domínio do corpo do uso do uso responsável e=e consciente dos movimentos da corporeidade então dentro principalmente dessas duas linguagens é muito=é muito pertinente é:: trabalhar esteticamente as construções de gênero trabalhar os papéis sociais trabalhar como=como é que=que a sociedade lida (2) e como é que são como é a diversidade das pessoas como é o comportamento e vários tipos de esterior- (6) nas visualidades também é possível levar () através de contato com obras que=que trabalhem né o âmbito da sexualidade o âmbito da identidade de gênero e o âmbito da orientação sexual de das impressões que a gente tem dos sentimentos que a gente tem então como a atividade em artes ela é muito dinâmica e=e a própria BNCC pede que a gente leve o conhecimento em artes para reflexão sobre temas relevantes para a sociedade então é muito=é muito existe uma gama de possibilidade da gente usar esse conhecimento (...).

Na visão do professor existe “uma gama de possibilidade da gente usar esse conhecimento” levando em conta o que orienta a BNCC e ele tem em vista que as questões de gênero e da sexualidade são temas relevantes para nossa sociedade. Ao se referir a “linguagem do teatro” discorre que esses assuntos poderiam ser abordados por meio da desconstrução de estereótipos, das discussões sobre as relações humanas e da percepção por meio de dinâmicas teatrais sobre a diversidade e a diferença entre as pessoas.

Para Dm na “linguagem da dança” o tema pode ser abordado pelo aspecto corporal com foco em seu domínio e conhecimento e do uso responsável da corporeidade que indicariam maneiras de “trabalhar esteticamente as construções de gênero trabalhar os papéis sociais”.

A expressão “nas visualidades” indica as possibilidades por meio das artes visuais que podem trazer às temáticas da sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual pelo contato com as obras de arte e pelos sentimentos que elas despertam nos seres humanos.

A percepção do docente Em também representa a segunda posição:

É bem em relação à Educação física (1) a questão do gênero ela pode ser trabalhada de uma forma muito=muito leve trazendo debates por exemplo em relação (1) aos esportes femininos e masculinos a disparidade né entre questões socioeconômicas questões de divulgação da própria mídia né em relação a diferenciação entre os esportes masculinos e femininos então eu trago nesse sentido (1) né de fazer essa reflexão sobre essa disparidade no que se refere aos esportes masculinos e femininos.

Se referindo a disciplina de Educação Física, o professor aponta que a “questão de gênero” pode ser desenvolvida por meio de ponderações sobre as práticas esportivas masculinas e femininas, trazendo uma análise acerca da desigualdade que acomete as pessoas baseadas no fato de serem homens e mulheres que afetam os salários, as condições sociais e até mesmo na visibilidade que tem sido distinta entre os gêneros.

Verifica-se nos relatos de Cf, Dm e Em algumas possibilidades pedagógicas nos currículos de Ciências, Artes e Educação físicas voltados para as questões de gênero e da sexualidade, no entanto, são questões pontuais que revelam as lacunas quanto a inserção desses temas nas propostas curriculares.

4.2 Atravessamentos subjetivos à prática docente

Diante do contexto político contemporâneo e em concordância com Miskolci (2005), relembro que se esperava que professores/professoras não discutissem temas ligados ao gênero e a sexualidade em suas aulas dado os efeitos da visão tradicional que perdurou/perdura ou está sendo recuperada neste momento do país, na qual esses assuntos devem ser restritos ao ambiente familiar e renegados ao lugar do silêncio nas escolas. Dessa feita, os/as docentes que atuam em Salvaterra narram como se sentem ou se comportam ao ter que debater temas referentes a gênero e a sexualidade em suas práticas educativas. Das análises das narrativas emergiram duas posições. A primeira posição designada “*medo, insegurança e a sensação de incapacidade*” está presente nas falas de três docentes. Bf diz que:

Olha é: um receio sabe (...) principalmente no contexto que a gente vivência né contexto da política, gente é um medo de a gente se posicionar tanto em termos de sexualidade gênero de política mesmo porque a gente vai se- lidar ali com o embate né, os alunos a gente (.) tem que passar para ele a ideia de que discutir não é brigar então quando a gente levanta ou tenta no mínimo né levantar um debate dentro de sala de aula a gente tem que ir muito bem preparado em termos de teoria também né porque (3) o que a gente fala olha no início foi muito ruim porque essa questão de=de ser filmado né, ah o professor está sendo filmado eu posso usar isso contra ele () então era muito difícil a gente lidar com isso por outro lado tem aqueles alunos que querem né porque tão aí na adolescência querem ouvir também o professor ma- e a gente sabe que na escola dificilmente há um debate voltado para essas questões né então o meu ainda é meio que receoso trabalhar com isso porque a gente sabe como é=é a sociedade sobretudo as famílias também a mente né esse choque de gerações então é receoso da minha parte ainda é receoso né.

As palavras receio e medo se destacam como sentimentos que atravessam a professora do início ao final de sua narrativa. O trecho “principalmente no contexto que a gente vivência né contexto da política” demonstra reconhecer que o atual contexto político não tem sido favorável para abordar gênero e sexualidade em sala de aula. Ela destaca com a frase “no início foi muito ruim porque essa questão de=de ser filmado né” o momento de tentativa de acirramento do controle sobre a prática pedagógica dos professores, relacionado especialmente a grupos políticos conservadores ligado ao Movimento Escola Sem Partido. situação que gerou além do receio, o medo, ao ter que se posicionar sobre esses assuntos.

O excerto “a gente tem que ir muito bem preparado em termos de teoria” indica que discussões sobre gênero e sexualidade, na maioria das vezes são carregadas de visões do senso comum, enviesadas por entendimentos religiosos que geram polêmica e exigem fundamentação teórica que sustente a refutação de tais suposições. Esta preocupação revela um cenário complicado, por isso Bf considera que é algo “muito difícil a gente lidar com isso” quando se refere aos debates sobre as temáticas citadas.

A docente Bf também cita outros entraves, a começar pelo fato de que “na escola dificilmente há um debate voltado para essas questões”, destacando o silêncio como atitude da escola neste campo e depois, pela “sociedade sobretudo as famílias”, demonstrando que identifica a circulação do discurso conservador ou a

dimensão de tabu que circula entre as famílias que tendem a acreditar que esses temas deveriam ser discutidos nos espaços privados do lar.

Com outra docente, vemos que a insegurança é o sentimento que marca uma possível atuação no tema. Vejamos o que Cf mostra em sua fala:

eu me sinto bastante insegura ainda (.) sinceramente porque: (.) eu procuro me informar bastante sobre esse tema (.) é:: por um=um gosto pessoal mesmo eu=eu sigo YouTubers influencers que debatem bastante isso a questão não a questão da educação né mas pessoas LGBTs principalmente que discutem essa questão e:: só que em relação a tratar na sala de aula eu me sinto bastante insegura (2) é:: principalmente como eu posso dizer (.) por medo de sofrer represálias talvez eu não sei como os pais dos alunos é vão lidar com isso entendeu (.) e a própria escola também então é um tema que=que (.) que tá bastante presente na matriz né eu sou professora de ciências então não tem como não falar sobre esse assunto mas eu ainda me sinto assim um pouco insegura.

A professora acentua, em sua narrativa, aumentando o tom de sua voz as palavras insegurança e medo, para marcar sua inquietação diante da possibilidade de abordar as temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula. No trecho “eu procuro me informar bastante sobre esse tema” demonstra que Cf busca conhecimentos de modo informal sobre esses assuntos que estão presentes na matriz curricular de ciências e que deveriam ser debatidos com os/as alunos/alunas.

Devemos dar especial atenção ao fato de que ela destaca no trecho “medo de sofrer represálias talvez eu não sei como os pais dos alunos é vão lidar com isso entendeu” o sentimento de medo, dada as incertezas da reação das famílias e da escola, visto que no cenário atual essas discussões na maioria das vezes causam tensão e por vezes uma reação relevante e agressiva dos pais, como indicador da ascensão dos discursos antigênero.

O sentimento de despreparo é relato por Dm:

Olha (2) eu acho que são debates necessários (...) mas eu acho que assim como esse debate outros debates que não estão dentro da do âmbito escolar e que são muito necessárias às vezes muito mais necessárias do que determinados conhecimentos técnicos e científicos que=que são ensinados dentro da escola então eu vejo (2) muita coisa assim é:: a gente ainda precisa avançar e não ter medo não ter receios de=de quebrar determinados paradigmas de quebrar práticas defasadas e:: e de enfrentar pensamentos conservadores isso daí é muito=é muito importante e que vai trazer muita coisa boa para escola vai trazer mudanças significativas e:: acima de tudo melhorar o acolhimento que a gente tem é:: aos alunos que sofrem

das opressões que sofrem dos preconceitos então eu me sinto assim com muita:: com muita de vontade de debater esse tipo de tema mas eu ainda não me sinto:: digamos assim capacitado para tal (.) além de entender que em Determinados temas eu tô no meu espaço de fala em determinados temas eu não tô no meu espaço de fala mas entendo que de alguma forma eu posso colaborar (.) e devo.

Para dar início a sua reflexão, o professor enfatiza com a frase “eu acho que são debates necessários”, sua concordância com a compreensão de que são debates importantes para o âmbito escolar como forma de superar práticas defasadas e enfrentar pensamentos conservadores destacando ainda que isso traria melhorias no acolhimento dos/das alunos/alunas que sofrem algum tipo de opressão.

O docente Dm também indica que o tema precisa avançar nas escolas, e para que isso ocorra os/as docentes precisam “não ter medo não ter receios” de propor tais discussões. Ele ressalta que é preciso “quebrar determinados paradigmas de quebrar práticas defasadas e:: e de enfrentar pensamentos conservadores”, mas apesar dessa compreensão e da disponibilidade de discutir esses assuntos em sala de aula, verifica-se em sua fala que o professor não se sente preparado teoricamente e destaca que também não é seu lugar de fala, o que de certo modo anuncia sua posição como homem e heterossexual, mas se mostra disponível ao afirmar que “não tô no meu espaço de fala mas entendo que de alguma forma eu posso colaborar (.) e devo”.

As falas de Bf, Cf e Dm revelam sentimentos negativos quando o assunto em sala de aula são temas voltados para o campo do gênero e da sexualidade. A insegurança, o medo e a desqualificação são marcados em suas narrativas que acompanham o cenário político e social desfavorável para essas questões, principalmente com a alavancada de discursos conservadores que se opõem a essas discussões nas escolas.

Em contraposição, a segunda posição intitulada de “*docentes discutem o tema com tranquilidade*” é verificada na fala de Am:

Eu me sinto tranquilo eu acredito que é um tema que deve sim ser abordado há toda uma necessidade de se combater a disseminação do preconceito que já está bastante: enraizado dentro do senso comum então no que diz respeito a mim eu me sinto tranquilo já aconteceram algumas situações que foram um pouco desconfortável porque querendo ou não quando a gente vai abordar esse=esse tema (.) a gente vê do outro lado pessoas que acabam arreadas e

consideram é um desrespeito em relação a elas trazemos esses tema isso vai desde professores mesmo que já tem um certo preconceito enraizado até mesmo em relação aos alunos (...) No mais eu não tenho nenhum problema em abordar isso em sala de aula cada vez mais eu vejo menos problema ainda eu vejo cada vez mais necessidade de ser abordado esse tema e querendo ou não nós mesmos temos que desconstruir determinadas visões que nós temos como por exemplo a ideia de não abordar um determinado tema por receio de como é que esse tema vai ser recebido em sala de aula.

O professor inicia dizendo “eu me sinto tranquilo” demonstrando como sentimento básico a serenidade no debate sobre as temáticas embora ressalte ter tido momentos em que se sentiu “um pouco desconfortável”. Nos trechos “um tema que deve sim ser abordado” e “eu vejo cada vez mais necessidade de ser abordado esse tema” verifica-se que Am reconhece a importância dessas discussões nas escolas para enfrentar a “disseminação do preconceito”. Todavia, ressalta que existem pessoas, entre elas, professores/professoras que não concordam com essa ideia, devido ao preconceito enraizado em suas visões de mundo.

No excerto “a ideia de não abordar um determinado tema por receio”, o professor pontua que os/as docentes precisam romper com o silêncio, que na maioria das vezes é gerado pelo temor das controvérsias que tem cercado os temas de gênero e sexualidade na escola.

O relato do professor Em também representa a segunda posição:

Muito bem eu acho que são temas necessários são temas que precisam ser debatidos é nós vivemos em uma sociedade muito preconceituosa e nós enquanto formadores de seres humanos né enquanto docentes (3) precisamos devemos é (1) ter um cuidado né e:: (1) precisamos de fato incluir tais temas na nossa realidade na nossa vivência enquanto docente.

A expressão “muito bem”, utilizada para ressaltar seu sentimento ao tratar dos temas em sua prática pedagógica, anuncia o conforto como o sentimento que atravessa o professor. No trecho “eu acho que são temas necessários” verifica-se que Em reconhece a importância e o papel do/da docente em incluir e debater questões de gênero e da sexualidade em sala de aula, dada nossa convivência na sociedade que ainda é “muito preconceituosa”.

Essa mesma sensação pode ser verificada na narrativa de Ff:

Ah eu me sinto muito à vontade, eu sinto o desejo de falar bastante sobre isso é:: com as turmas (.) Porém é:: (.) A disciplina de Estudos Amazônicos ela limita um pouco né um pouco é diferente da=das Ciências Sociais né da Sociologia quando ela é trabalhada no Ensino Médio a gente tem eixos né bem mais específicos para trabalhar isso de forma mais ampla (.) e mesmo assim quando eu tive a possibilidade de encaixar isso nos Estudos Amazônicos por exemplo tivemos um tema que ia falar sobre resistência e luta na Amazônia para o sétimo ano e aí eu não tive uma sombra de dúvidas eu falei que eu vou encaixar agora uma temática sobre isso né iniciar essa discussão com eles eu me sinto muita vontade na verdade isso é uma necessidade né que nós possamos colocar isso em prática nas escolas para começar a desmistificar determinados pensamentos né preconceituosos para que nós possamos trabalhar isso com jovens de uma forma mais naturalizada digamos assim né (...).

A professora inicia sua fala com a frase “Ah eu me sinto muito à vontade” e ressalta isso ao longo de sua narrativa revelando-se confortável ao trazer esses temas para sala de aula. Nos excertos “mesmo assim quando eu tive a possibilidade de encaixar” e “eu não tive uma sombra de dúvidas eu falei que eu vou encaixar agora uma temática”, a professora Ff enfatiza que encontrou uma oportunidade e tratou da temática com seus/suas alunos/alunas, porém ela aponta que há limitações no currículo ao fazer uma comparação entre campo de saberes e disciplinares.

Verifica-se na afirmação de que “isso é uma necessidade” que a professora compreende que esses temas são importantes nas práticas pedagógicas, como forma de “desmistificar determinados pensamentos né preconceituosos”, e para trabalhar com os/as jovens estudantes como assuntos comuns que fazem parte de sua vida.

As falas de Am, Em e Ff revelam sentimentos positivos como tranquilidade e conforto ao discutir esses temas com seus pares e seus alunos/alunas, demonstrando também que esses/essas docentes compreendem a importância dessas temáticas em suas práticas como meio para enfrentamento do preconceito ainda latente na sociedade.

4.3 Ensino presencial e às temáticas de gênero e da sexualidade

Outros elementos foram abordados pelos/pelas professores/professoras relacionados a abordagem das temáticas de gênero e da sexualidade em sala de aula, donde delinear-se duas posições. A primeira posição intitulada “os/as

docentes não discutiram esses assuntos em sala de aula”, representa as falas de Bf, Cf e Dm.

Bf: Não nunca discuti (.) nem tô discutindo (.) essas temáticas né (2) mas há possibilidade de eu penso que=que isso pode ocorrer num futuro breve né.

A professora Bf é enfática ao afirmar que nunca discutiu a temática nas aulas de Língua Portuguesa. A expressão “futuro breve”, indica que tem uma visão positiva e a disponibilidade de tratar o tema de gênero e de sexualidade em suas práticas educativas. Essa posição também é representada por Dm:

Não em sala de aula:: dando aula ainda não ainda não discuti não só=só em determinadas situações (4) em que:: (2) eu escutei falas preconceituosas ou coisas=ou coisa parecida eu já=eu já intervir eu assim (.) ou algum tipo de opressão concreta mesmo já intervir conversando mas como tema da aula não.

A frase “não em sala de aula” e “dando aula ainda não” demonstra que o professor ainda não abordou esses temas como conteúdo formal nas aulas de Arte. Entretanto, o trecho “determinadas situações” indica que o docente interviu em momentos oportunos quando esteve diante de manifestações que expressassem posturas de preconceito, discriminação ou visualizou algum tipo de opressão em sala de aula.

Com as falas de Bf e Dm compreendemos que gênero e da sexualidade ainda são temas poucos abordados nas práticas pedagógicas desses/dessas docentes iniciantes que atuam no município de Salvaterra e, mesmo que esses/essas professores/professoras tenham consciência sobre a importância do tema, há fatores que dificultam essas discussões, como podemos verificar na fala de Em:

Então questão do gênero sim eu conseguir trabalhar como eu respondi anteriormente questões de, em relação à orientação sexual é algo mais delicado principalmente como pela questão das escolas serem inseridas (1) né na zona rural, escolas do campo onde (2) é: muitos alunos estão ali envolvidos né na questão da igreja então são muito é (2) pessoas muito conservadoras né é nesse primeiro momento eu preferi não trazer esse debate ainda para sala de aula.

Em sua fala, o professor esclarece que já discutiu questões de gênero nas aulas de Educação Física, porém o trecho “em relação à orientação sexual é algo mais delicado” reflete o reconhecimento da dificuldade encontradas pelo docente

para abordar as questões da homossexualidade ou bissexualidade junto aos estudantes. Em continuidade, anuncia sua limitação na frase “escolas serem inseridas (1) né na zona rural, escolas do campo” relacionado ao fato de que as escolas onde atua, serem instituições localizadas em comunidades rurais e que nesses locais há uma forte ligação dos/das estudantes com as igrejas cristãs e há grande presença de costumes conservadores.

O professor conclui dizendo que “nesse primeiro momento eu preferi não trazer esse debate”, levando-nos a compreensão de que mesmo com a intenção de debater em sala de aula às temáticas em tela, ainda tem cautela para discuti-las, considerando que o pensamento conservador, sobretudo que está ligado as igrejas neopentecostais têm interferido negativamente nas práticas educativas deste teor.

A segunda posição nominada “*os/as docentes debatem os assuntos em sala de aula ocasionalmente*” se apresenta na fala de Am:

Cheguei a: debater um pouco sobre o assunto quando: (2) eu fui professor no estado até cheguei a mencionar antes foi quando uma aluna meio que no ar de deboche perguntou se eu era homossexual e tudo aí eu disse que não era que não tinha nenhum problema se eu fosse e que esse tipo de é coisa não deveria ser tratado assim como=como uma piada como algo a ser tratado como algo ruim e aí baseado nisso eu cheguei a comentar um pouco sobre as questões de gênero sobre o movimento LGBTQIA+ qual a importância dele até mesmo pro combate contra a violência e tal mas eu não cheguei a preparar uma aula especificamente sobre o assunto e também teve uma outra vez em que eu ouvir em sala de aula um aluno ofendendo um outro aluno ou melhor dizendo utilizando a ideia de sexualidade como ofensa e a partir daí ele chamava por aquelas expressões pejorativas o outro colega dele intitulando de bichinha de fresquinho esse tipo de coisa foi aí que eu intervir e nesse momento disse que não teria problema se ele fosse se ele é isso só depende dele e que ele deveria respeitar o colega dele e também falei que as questões de identidade de gênero de orientação sexual não deveriam ser tratadas como ofensa e nem daquele jeito foi aí também que fiz um apanhado sobre a questão do movimento LGBT a questão da homofobia o quanto à violência o quanto isso acaba incentivando cada vez mais a violência contra os homossexuais foram as duas vezes que abordei isso em sala de aula mas não necessariamente eu preparei uma aula sobre o assunto.

As frases “Cheguei a: debater um pouco sobre o assunto” e “foram as duas vezes que abordei isso em sala de aula” se referem aos momentos em que Am discutiu o tema. Primeiramente quando foi professor da rede estadual e vivenciou a situação em que uma aluna questionou sua orientação sexual, “meio que no ar de

deboche perguntou se eu era homossexual” a que o professor reagiu ao dizer que a condição homossexual não pode ser trada “como uma piada (...) como algo ruim”. Pode-se ver que a atitude da estudante indica traços da homofobia, que considera que quem desvia do padrão heteronormativo sofre diversos questionamentos no ambiente escolar. O professor utilizou o momento para trazer a temática da homofobia, de sua consequência violenta e levando-o a falar brevemente sobre questões de gênero e sobre o movimento LGBTQIA+.

O trecho “também teve uma outra vez em que eu ouvi em sala de aula um aluno ofendendo um outro aluno” indica o segundo momento em que o professor pôde desenvolver uma reflexão sobre as temáticas de gênero e da sexualidade em sala de aula. Esse momento também expressa a presença da homofobia no espaço escolar, pois o aluno utiliza expressões pejorativas como “bichinha” e “fresquinho” para identificar desqualificando o outro colega como homossexual. Nessa oportunidade, Am abordou a identidade de gênero, orientação sexual, história do movimento LGBTQIA+, violência e respeito às diferenças.

Todavia, as falas “eu não cheguei a preparar uma aula especificamente sobre o assunto” e “não necessariamente eu preparei uma aula sobre o assunto” demonstram que embora o professor tenha tido esses dois momentos, ele o faz a partir de situações que emergem em seu cotidiano, discutindo o tema ocasionalmente.

Nessa posição também se encontra o relato de Ff:

Sim discuti é:: quando eu trabalhei por exemplo a questão dos movimentos de resistência na Amazônia é:: eu lancei essa discussão né eu tenho trazer exemplos práticos pra eles sobre questão de identidade mas sempre trabalhando nas relações sociais que querendo ou não é algo digamos assim que @é@ um pouquinho mais confortável pra mim porque dentro da disciplina né a da ciência que eu estudei (.) Então eu trabalhei por exemplo a questão é: deles mudaram um pouquinho a forma não é uma opção sexual é uma orientação é orientação sexual então eu fui trabalhando essa questão das relações do direito à liberdade que todos têm de se identificarem de não ficarem só nesse sistema binário que nos colocam eu trabalho a questão da construção social sobre nós como seres humanos (.) é:: essa questão das pessoas terem o direito né ao ir e vir independe porque nós sabemos da legislação todo mundo tem direito. mas na prática esses direitos são violados então eu tento justamente trabalhar isso neles a questão do amor das relações de amizade né afetivas entre seus pares né sendo elas sexual ou não né matrimonial ou não se é heterossexual se é homossexual se é

bissexual então eu usei mesmo termos bem específicos para que nós pudéssemos discutir isso em sala de aula (2) botei eles para pesquisar o que significava cada um depois nós fomos discutir né o que é transexual o que é transgênero falei sobre a questão das roupas né que roupas e cores não define as pessoas (.) tentei trabalhar coisas bem específicas mesmo assim meti como diz no popular o @Dedo na Ferida@.

A professora inicia sua fala apontando que discutiu temas afeitos ao gênero e sexualidade a partir de um tópico específico de sua disciplina denominado como "movimentos de resistência na Amazônia". Suas discussões se pautaram a partir das relações sociais, voltando-se para questões como o direito à liberdade, pois ela compreende que há uma norma binária que subalterniza quem foge do padrão heteronormativo e contribui para negação direitos fundamentais.

O trecho “trabalhar isso neles a questão do amor” expressa que Ff também abordou em sua aula as questões afetivo-sexuais entre os seres humanos e suas diferentes orientações acerca da sexualidade. O excerto “botei eles para pesquisar o que significava” demonstra que a professora assumiu o tema como uma atividade que exigia empenho dos estudantes para compreendê-lo, especialmente buscando conhecimentos sobre as orientações da sexualidade e a transgeneridade, para que pudessem deslanchar uma conversa qualificada em sala de aula e que superasse o senso comum.

Reiterando as falas de Am e Ff sobre o currículo, quando destacaram que esses assuntos não estão explícitos nas propostas curriculares de suas áreas de conhecimento, verifica-se que o/a docente encontrou fendas para discutir esses temas durante as aulas. De modo geral, podemos dizer que subjaz a ideia de que ocasionalmente estas discussões se apresentam em suas práticas pedagógicas no modo presencial, mas não com regularidade ou como parte formal de sua lista de conteúdo.

4.4 Ensino remoto e às temáticas de gênero e da sexualidade

Com o avanço da pandemia de covid19 e a necessidade de adoção do Ensino Remoto Emergencial, outros elementos são apontados pelos/pelas professores/professoras quanto às temáticas de gênero e da sexualidade nas atividades remotas, delineando-se dois posicionamentos. A primeira posição “os/as

docentes não abordaram esses assuntos nas aulas remotas” está presente nas falas de Bf, Cf e Dm.

Cf: não também não (.) é:: mesmo fazendo parte da Matriz né como eu te falei mas (.) ainda estamos caminhando com esse=esse currículo e ainda (.) não=não cheguei nessas temáticas

A afirmação “não também não” expõe que a professora Cf também não trabalhou esses assuntos nas atividades remotas. Ao pontuar “estamos caminhando com esse currículo” indica que, por mais que questões de gênero e da sexualidade façam parte da matriz curricular de sua disciplina, ela ainda não abordou essas temáticas nas aulas remotas.

O relato de Dm também representa a primeira posição:

Não ainda não trabalhei isso (...) nesse universo de:de ensino remoto mesmo que às vezes seja por uma plataforma é muito difícil porque (2) é muito difícil é=é ter um uma didática mais dinâmica porque=porque perde aquela questão do contato aquela questão da interação social porque a arte ela é coletiva então o ensino de arte ele é muito social ele é muito socializador (.) e é difícil ver essa perspectiva da BNCC de uma maneira virtual ou de uma maneira que a gente trabalha através de um caderno onde a gente tem textos e imagens (.) a gente não tem a experiência do cotidiano a experiência social é mais difícil talvez por algumas plataformas de digitais a gente consiga criar algumas dinâmicas mas (.) até então tá sendo muito=muito difícil e o que acaba dificultando é problematizar determinados=determinados temas e assuntos.

Dm inicia sua fala afirmando “não ainda não trabalhei”, reconhecendo que ainda não trabalhou e ao destacar que “é muito difícil é=é ter um uma didática mais dinâmica” indica as dificuldades do professor diante dessa forma de ensino, haja visto que ele considera que as atividades da disciplina de Arte necessitam de contato e interação social, algo impossibilitado pelo contexto da pandemia.

O professor Dm também problematiza a proposta trazida pela BNCC no contexto do ensino remoto indicando que “é difícil ver essa perspectiva da BNCC de uma maneira virtual (...) através de um caderno onde a gente tem textos e imagens”. A metodologia de ensino adotada pela Secretária de Educação de Salvaterra e repassada às escolas do município no período, foram cadernos de atividades que contém os assuntos resumidos a partir do que indica a matriz curricular de cada de disciplina e questões para resolução em casa que devem ser devolvidos durante um

determinado período do mês. Na percepção de Dm essa metodologia dificulta a realização de atividades dinâmicas que são fundamentais para o ensino de arte.

Ao afirmar “tá sendo muito=muito difícil” revela as dificuldades diante do ensino remoto, indicando que essas limitações, sobretudo pela ausência de plataformas digitais nas escolas, dificultam problematizar “determinados temas e assuntos”, no caso se referindo ao campo de gênero e da sexualidade.

A segunda posição “*os/as docentes abordam questões de gênero no ensino remoto*” está presente na narrativa de Am:

(...) eu já trouxe por exemplo alguns debates de gênero voltado para a questão da (4) liberdade feminina e dentro de um dos meus trabalhos que eu passei para o 6º ano eu acabei colocando à tona a questão do machismo e as visões que eram construídas sobre os gêneros tanto masculino quanto feminino no século passado mas especificamente entre a década de 50 e a década de 70 utilizando algumas propagandas uma propaganda que foi produzida nos Estados Unidos para as gravatas Van halen se não me engano e uma=um cartaz que foi produzido na União Soviética e lá o cartaz de um colocava a mulher numa questão de submissão no outro colocava a mulher como uma guerreira se libertando da opressão foi mais ou menos o que eu cheguei a trabalhar com os alunos e foi com os alunos do 6º ano acerca do tema (.) das questões de gênero, porém a cerca (.) da=das questões de sexualidade das questões de identidade de gênero de orientação sexual eu ainda não tive oportunidade de trabalhar.

O docente Am revela no trecho “a questão da (4) liberdade feminina” que introduziu a temática em suas atividades ao apresentar questões relativas ao papel da mulher na sociedade para uma turma de 6º ano em uma atividade, mesmo atuando com o ensino remoto. Nessa atividade, o professor discute temáticas como o machismo e a liberdade feminina nas décadas de 50 e 70, por meio de propagandas veiculadas nos Estados Unidos e na União Soviética. Por outro lado, o excerto “ainda não tive oportunidade de trabalhar” demonstra que o professor ainda não teve oportunidade de trabalhar com assuntos relacionados a identidade de gênero e a orientação sexual nas atividades remotas de Arte.

Também na segunda posição o docente Em afirma que abordou as relações de gênero da seguinte forma:

(...) trabalhamos a questão de gênero principalmente ligada aos esportes durante as atividades remotas eu trabalhei a questão da disparidade né entre esportes femininos e os mesmos esportes só

que na categoria feminina disparidade de investimento de visibilidade o por que isso acontece quais são as consequências disso trouxe essa reflexão acerca de tal tema para os alunos.

O excerto “ligada aos esportes” se refere ao objeto do conhecimento utilizado por Em para discutir as questões de gênero nas atividades remotas de Educação Física. A expressão “disparidade” indica que entre outros temas, o professor trouxe para reflexão em sua atividade as diferenças entre a prática de esportes entre os homens e entre mulheres, pois a ideia da superioridade masculina construída historicamente, impacta negativamente nos investimentos e na visibilidade dada aos esportes praticados pelo gênero feminino, principalmente em esportes de alto rendimento como o futebol.

O relato da professora Ff também representa a segunda posição:

Não deu tempo de eu fazer isso de uma forma específica nesse tema por exemplo que eu trabalhei como o sétimo ano é:: (.) até mesmo por uma dificuldade dos alunos com relação à prática da leitura e da interpretação do texto as perguntas né tanto objetivas como subjetivas tiveram ser bem diretas né então eu não especifiquei as perguntas por exemplo que eu coloquei nas atividades foram para identificarem o que que significa por exemplo (2) aquele movimento né Por exemplo eu coloquei LGBTQIA+ e coloquei uma característica deles para eles fazerem é: (.) as sentenças colocar letra A movimento feminista letra B movimento LGBTQIA+ então quando eu=eu fiz o resumo eu coloquei por exemplo (2) movimentos que lutam pela sua liberdade de escolha para amarem né quem eles quiserem assim né luta pelo seu direito de amar e serem=serem o que são de forma de forma livre (...)

Embora, a professora inicie sua fala afirmando “Não deu tempo de eu fazer isso de uma forma específica”, logo em seguida, ela expõe que trabalhou esses temas com o 7º ano. Na atividade remota relatada, a docente Ff narra de forma direta, que os/as alunos/alunas tem dificuldade de leitura e interpretação textual, assim trabalhou a discussão sobre as características dos movimentos sociais, tal como, Movimento LGBTQIA+ e Movimento Feminista. Podemos ver que embora não se tratando de um conteúdo, a professora promoveu uma reflexão mesmo que breve sobre temáticas do campo de gênero e sexualidade.

Verifica-se nas falas de Am, Em e Ff que nas atividades remotas às temáticas de gênero e da sexualidade foram abordadas de formas específicas por meio das discussões sobre as relações de gênero em diferentes disciplinas. Pode-se observar nas falas dos/das docentes que há uma limitação para esses debates, dada as

condições do ensino remoto na rede municipal de ensino de Salvaterra, que se restringe a atividades dirigidas. Ainda assim, pode-se notar certa inclinação e disposição para aproximações com gênero e sexualidade, sobretudo indicada pelos/pelas docentes como necessidade ou temática importante.

4.5 Balanço sobre as práticas pedagógicas

O primeiro tópico, a presença das temáticas de gênero e da sexualidade no currículo das disciplinas, indicam duas posições. A primeira posição anuncia que “a discussão não está explícita no currículo” é representada as falas de Am, Bf e Ff. A Segunda posição “possibilidades presentes no currículo escolar” está presente nas falas de Cf, Dm e Em.

Na primeira posição, as falas de Am, Bf e Ff se voltam para a BNCC, indicando que esse documento deixou à margem temas voltados para questões de gênero e da sexualidade e isso dificulta a inserção desses debates no currículo formal das disciplinas. Esses relatos refletem o processo que culminou na aprovação da BNCC do Ensino Fundamental em 2017, tenso e marcado pela verticalização das decisões que retiraram esses temas do documento final, assim como apontado por Silva (2020, p. 146) quando afirma que “as principais controvérsias, embates e posteriores exclusões e silenciamentos se deram nas proposições de habilidades que propunham discussões sobre corpo, gênero e sexualidades”.

Na segunda posição, verifica-se nos relatos de Cf, Dm e Em algumas possibilidades nos currículos de Ciências, Artes e Educação físicas voltados para as questões de gênero e da sexualidade, no entanto, são questões pontuais que revelam as lacunas quanto a inserção desses temas nas propostas curriculares. Conforme Silva (2020) na BNCC também foram removidos, nos componentes curriculares de Educação Física e Artes, “objetos do conhecimento que se propunham a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade” (p. 145).

Acerca dos sentimentos que atravessam a prática docente ao ter que debater temas referentes ao gênero e a sexualidade, em sua atuação, emergiram duas posições. A primeira posição designada “medo, insegurança e a sensação de incapacidade” está presente nas falas de Bf, Cf e Dm. A segunda posição intitulada de “docentes discutem o tema com tranquilidade” é verificada na fala de Am, Em e Ff.

Na primeira posição, as falas de Bf, Cf e Dm demonstram sentimentos negativos como a insegurança, o medo e a incapacidade quando o assunto em sala de aula são temas voltados para o campo de gênero e da sexualidade. Esses sentimentos são despertados mediante o cenário político e social desfavorável para a discussão dessas questões, principalmente com a ascensão de grupos conservadores que se opõem a esses debates nas escolas.

Tais sentimentos evidenciam o cenário recente de avanço dos movimentos e grupos ultraconservadores, “que têm atacado sistematicamente a abordagem de temáticas relacionadas a gênero e sexualidades nas escolas, (...) sob a alegação de que a discussão de tais temas promoveria a “ideologia de gênero” (MATTOS, 2018, p. 574), pois professores/professoras estariam impondo valores contrários à vontade dos estudantes e das famílias ao ensinar sobre tais temáticas. Nesse sentido, os grupos neoconservadores, por muitas vezes, acabam atacando aqueles/aquelas que pensam diferente, essa violência, juntamente com a falta de formação inicial e políticas públicas educacionais, faz com que os/as docentes na maioria das vezes, sintam-se “acuados/acuadas” diante dessa discussão.

Na segunda posição, os relatos de Am, Em e Ff destacam sentimentos positivos como tranquilidade e conforto quando o tema em discussão são questões de gênero e sexualidade. Esses/essas professores/professoras compreendem a importância dessas temáticas em suas práticas como subsídio para enfrentamento ao preconceito e a discriminação ainda latente na escola e na sociedade.

Essa compreensão é corroborada pelo pensamento de Barreiro, Araújo e Pereira (2009) segundo o qual o espaço escolar é uma das possibilidades de contribuição para o enfrentamento à discriminação e ao preconceito, pois diante seus propósitos, da obrigação legal e por abrigar distintas diversidades, entre elas, a diversidade sexual e de gênero, torna-se responsável – juntamente com outras instituições civis – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias.

No terceiro tópico, os/as docentes discutiram temas referentes às temáticas de gênero e da sexualidade em sala de aula, delinearam-se duas posições. A primeira posição intitulada “os/as docentes não discutem esses assuntos em sala de aula”, representa as falas de Bf, Cf e Dm. A segunda posição nominada “os/as docentes debatem os assuntos em sala de aula ocasionalmente” se apresenta na fala de Am, Em e Ff.

Na primeira posição, as falas de Bf, Cf e Dm demonstram que às temáticas de gênero e da sexualidade ainda são temas poucos abordados nas práticas pedagógicas dos/das docentes iniciantes que atuam no município de Salvaterra, mesmo que tenham consciência sobre a importância do tema, há fatores que dificultam essas discussões, entre eles, a presença do discurso conservador em muitas comunidades. Na concepção de Seffner (2020), essa situação, é reflexo das disputas no campo educacional brasileiro atual, caracterizado por um embate entre um pensamento pedagógico de natureza moralmente conservadora que busca “retirar da escola temas considerados políticos, ideológicos, questões de gênero e sexualidade” (p. 6) por um lado, e de outro aquele de natureza progressista “que enfatiza o valor da diversidade, reconhece o caráter de negociação entre as diferenças do espaço público, toma a escola como locus privilegiado para a alfabetização científica em todos os campos”.

Na segunda posição, verifica-se nos relatos de Am e Ff que o/a docente encontraram maneiras para discutir esses temas ocasionalmente durante as aulas presenciais, pois, esses assuntos não estão explícitos nas propostas curriculares de suas áreas de conhecimento. Cabe aos docentes sensíveis às questões de gêneros e da sexualidade desenvolverem estratégias pedagógicas transversais sobre essas questões em suas atividades, considerando a ausência de “instrumento legal, que oriente e legitime a abordagem a gênero, sexualidade, e outros marcadores sociais de diferença, e dada a existência de uma perseguição aos estudos de gênero e sexualidade” (SILVA, 2020, p. 159).

No quarto tópico que discute se os/as professores/professoras discutem as temáticas de gênero e da sexualidade nas atividades remotas, emergiram dois posicionamentos. A primeira posição “os/as docentes não abordam esses assuntos nas aulas remotas” está presente nas falas de Bf, Cf e Dm. A segunda posição, “os/as docentes abordam questões de gênero no ensino remoto” está presente nos relatos de Am, Em e Ff.

A primeira posição representada pelos relatos de Bf, Cf e Dm demonstra que os/as docentes não debaterem as temáticas de gênero e da sexualidade nas atividades remotas, devido às limitações das metodologias utilizadas no ensino remoto, evidenciando o apontado por Guimarães e Barreto (2021, p. 258) de que “o ensino remoto vem sendo apontado como modalidade de ensino, mas, contraditoriamente, não tem garantido condições mínimas para professores e

alunos”, principalmente se tratando do debate dos temas em tela, dada as condições de ensino possibilitadas pela rede municipal de ensino de Salvaterra, que se restringe às atividades dirigidas.

Na segunda posição, verifica-se nas falas de Am, Em e Ff que nas atividades remotas às temáticas de gênero e da sexualidade foram abordadas de formas específicas por meio das discussões sobre as relações de gênero nas disciplinas de Arte e Educação Física e sobre os movimentos sociais na disciplina de Estudos Amazônicos.

V A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Essa seção se origina do objetivo específico perscrutar se as percepções sobre gênero e sexualidade se relacionam com o reconhecimento da diversidade na escola, de tal modo, que as narrativas dos/das docentes perpassam pelas suas reflexões quanto a importância e necessidade do debate sobre tais questões com seus/suas alunos/alunos, além de suas percepções sobre a presença da diversidade sexual e/ou de gênero nas escolas e a maneira como estabelecem o relacionamento interpessoal com esses/essas estudantes.

5.1 A importância e necessidade do debate

No ambiente escolar são muitas as demandas suscitadas pelo debate das temáticas de gênero e de sexualidade, entres elas, o respeito às diferenças, a violência e a desigualdade de gênero. Dito isso, os/as docentes refletem a importância de debater questões de gênero e de sexualidade com seus/suas alunos/alunas. As narrativas delinearam duas posições. A primeira posição, identificada como “*possibilidade para superação da discriminação e para promoção do respeito e da tolerância*”, está posta na fala de Am:

Para mim é importante porque a educação deve sempre estar atenta às questões da atualidade (.) (...) então a educação (.) estando atenta para as questões atuais (.) nós temos que utiliza-la então como uma forma de fazer com que o aluno perceba o quanto é nocivo (.) a LGBTfobia (.) o quanto ela pode promover uma série de violências sejam elas violências simbólicas físicas ou sexuais e que: nós devemos compreender que uma pessoa não pode ser julgada nem condenada nem sofrer violência alguma pela forma como ela se relaciona com os outras pessoas pela forma como ela ama as outras pessoas nem pela forma como ela pratica sexo desde que seja (.) de forma responsável e:: (2) não cometa nenhum crime (2) então para mim a educação tem que tá cada vez mais (2) envolvida com esses assuntos (2) por que a educação não pode ser anacrônica não pode ser descolada da realidade.

Verifica-se que o professor tem consciência da importância de discutir esses temas. Para Am, os temas em questão são assuntos atuais e, dessa forma, a educação não pode ser obsoleta, ela deve estar atenta às questões da atualidade. O docente cita as discussões sobre o tema da homofobia como forma de

enfrentamento ao preconceito. Na passagem “uma pessoa não pode ser julgada nem condenada nem sofrer violência alguma” se posiciona contrário a esse tipo de violência. Em sua percepção, as práticas educativas devem promover o respeito pelas diferenças sexuais e de gênero.

A fala de Cf também representa a segunda posição:

Eu acho de extrema importância porque (.) enfim a gente sabe que (2) é um tabu e que (.) existe muitas questões (.) que se o aluno não tiver contato com isso agora ele pode né sair da escola e se tornar uma pessoa intolerante que não=que não respeita né não tem respeito pelo (.) pelo diferente ou até mesmo pode ser um aluno que por sofrer na escola pode acabar desistindo como eu já percebi nesses quatro meses que eu estou atuando em uma das minhas turmas uma aluna que enfim são várias questões na verdade mas que ela justifica como (.) não quer ir para escola porque ela não se sente acolhida enfim então eu acho importante trabalhar isso desde agora com as crianças e adolescentes para desenvolver essa questão do respeito e (.) da tolerância e da consciência mesmo.

O trecho “eu acho de extrema importância” comprova que a professora tem consciência da importância das discussões sobre esses temas nas escolas. Porém, em seguida, também demonstra que há tabus quanto se trata desses assuntos.

A professora Cf traz um paralelo entre duas situações que evidenciam a necessidade desses debates. No fragmento “ele pode né sair da escola e se tornar uma pessoa intolerante” ela se refere a primeira situação, indicando aspectos negativos sobre a ausência desses temas em sala de aula, pois os/as estudantes podem se tornar pessoas intolerantes quando não tem a possibilidade de discutir questões de gênero e da sexualidade. A frase “um aluno que por sofrer na escola pode acabar desistindo” se refere a segunda situação, que evidencia que se o/a aluno/aluna que sofre preconceito não tiver contato com essas discussões, ele/ela tem grande chance de evadir da escola, citando o caso de uma de suas alunas que não frequenta a escola por não se sentir acolhida.

A passagem “questão do respeito e (.) da tolerância e da consciência mesmo” indica a percepção da professora sobre a importância desses temas, considerando essencial para construção de uma educação baseada no respeito e na tolerância e como possibilidade para o desenvolvimento da consciência crítica dos/das alunos/alunas.

A fala de Dm também indica as contribuições dessas discussões para o espaço escolar:

A importância é tornar a escola (.) um espaço mais inclusivo mais acolhedor (2) com que a gente faça que cada pessoa dentro da sua individualidade: seja respeitada e que:: todos possam ter as mesmas condições de=de passar de=de conviver estar no=no espaço de formação no espaço democrático no espaço que seja:: (.) é benéfico para comunidade para a sociedade em geral

O professor tem consciência sobre a importância dessas discussões na escola destacado na frase “tornar a escola (.) um espaço mais inclusivo mais acolhedor”. Em sua percepção, tais discussões podem contribuir para tornar o espaço escolar um ambiente mais receptivo, que exercite o respeito com base na individualidade de todos e todas que passam a ter as mesmas condições de ensino e aprendizagem, pois estarão em um espaço de convivência democrática, espaço que se torna benéfico para a sociedade em geral.

Também na primeira posição temos o relato de Em:

são temas extremamente importantes, necessários de se trabalhar em sala de aula afinal de contas nós somos formadores de Cidadãos nos formamos seres humanos é um tema que vem sendo cada vez mais frequente é que bom por isso no entanto Ainda precisamos avançar e muito eu acho que faltam avançar e muito acho que faltam políticas públicas voltadas para a inserção desses temas na no currículo na grade curricular.

No excerto “são temas extremamente importantes” verifica-se que o professor compreende a necessidade de abordar esses temas em sala de aula. Sua fala “somos formadores de Cidadão” se volta para o papel docente como facilitador dessas discussões. Entretanto, a frase “ainda precisamos avançar”, demonstra que na visão do professor a presença desses temas em sala de aula ainda carecem de incentivos, tal como, a criação de políticas educacionais.

A fala de Ff também representa a primeira posição:

É uma prioridade isso para mim né (2) por uma questão de humanidade né de relações mais saudáveis então: (.) isso é a gente sabe que isso não é uma situação só=só da Amazônia só do Brasil né a gente sabe que isso existe no mundo e é (2) algo assim extremamente pertinente que tem que ser colocada com muita eu não digo veemência mas com muita recorrência para que a gente possa quebrar não só discursos que propagam aí a intolerância violência mas que a gente possa realmente fazer com que as pessoas tenham mais respeito umas pelas outras que ela se coloque no lugar das outras para que elas olhem pra=para o ser humano né com:: mais solidariedade com mais empatia então eu não abro mão dessa discussão eu acredita que isso é quase que uma obrigação

minha como educadora e como pessoa colocar é essa discussão em prática para que os alunos a gente possa ter uma sociedade melhor a gente possa conviver com as diferenças né sendo pessoas melhores.

As passagens "é uma prioridade para mim" e "obrigação como educadora" indicam que a professora entende a importância do tema e de seu papel enquanto docente. As expressões "questão de humanidade" e "relações mais saudáveis" revelam as percepções da docente sobre a necessidade de trazer esses temas, como forma de enfrentamento a discursos conservadores e preconceituosos, pois ela acredita que isso favorece a construção de relações solidárias, empáticas e na construção do ideário de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as pessoas possam conviver com as diferenças de forma harmônica.

Verifica-se que Am, Cf, Dm, Em e Ff percebem que discutir esses temas é algo importante. Em suas concepções as discussões sobre gênero e sexualidade podem ajudar as escolas a se tornarem espaços que atendam as diferenças com foco na educação voltada para o respeito, a tolerância e a formação da consciência crítica dos/das estudantes.

A narrativa de Bf destoa das demais e representa a segunda posição indicando o "*receio com a temática em sala de aula*":

Extremamente importante principalmente no contexto que a gente está vivendo né é importante não só para o contexto é sobretudo no contexto que a gente vive mas também porque o jovem de hoje ele (.) é diferente né se muitas coisas acontecem com os nossos jovens é porque falta nu- a gente trazer isso à tona né ainda é um tabu eu penso é para alguns então a gente sempre vai bater na tecla assim que eu vou discutir isso aí por exemplo eu vou trazer para escola (.) como a escola vai receber né essa minha (.) essa minha ideia (.) essa minha atitude será que também a família né de que forma família vai receber isso (.) então é importante porque a gente (.) sabe que o jovem ele é naquela fase (.) de questionamentos né adolescência tá aí para isso se questiona e muitas vezes ele não vai perguntar para o pai não pergunta para mãe porque aí a gente tem um embate de gerações mas ele vai pesquisar é pesquisar na internet né e aí já vai entrar no outro risco que é internet então é super importante trabalhar assim essas temáticas Mas também sempre tá ali com= com esse não com os dois pés né mas com esse mesmo receio porque a gente tá trabalhando dentro da sala de aula mas a gente também precisa pensar que as pessoas pensam diferentes né e elas veem as coisas de forma diferente a gente sabe que as pessoas não pensam da mesma forma(...).

Para a professora essas discussões são “extremamente importantes” diante do contexto atual, principalmente para os/as jovens que apresentam muitos questionamentos em relação a esses assuntos que ainda são considerados interditados, isso evidencia que ela tem discernimento sobre a importância de debater esses temas em sala de aula.

Entretanto nas passagens “(.) como a escola vai receber né essa minha (.) essa minha ideia” e “de que forma família” verifica-se a preocupação da professora em tratar desses temas, pois na sua percepção é necessário estar atenta a reação da escola e da família quanto a essas discussões.

Com ênfase na palavra “receio”, Bf demonstra desconfiança quanto aos debates nesse teor, visto que as pessoas possuem pensamentos diferentes e que no contexto atual muitas vezes se manifestam de forma negativa quando o assunto se volta para questões de gênero e da sexualidade.

5.2 As percepções sobre a presença da diversidade nas escolas

Refletindo sobre a importância de práticas educativas pautadas no respeito à diversidade sexual e/ou de gênero, recordamos que a escola por fazer parte da sociedade, em seu cotidiano, muitas vezes também reproduz preconceitos e a discriminação. Desse modo, problematizamos a presença da diversidade sexual e de gênero nas escolas a partir da percepção dos/das docentes. Da análise das narrativas, delinearam-se três posições. A primeira posição “*discriminação nas escolas*”, está presente falas de três docentes. Vejamos o que diz Bf:

Como eu percebo hoje tá muito mais (.) em evidência né eu sempre comparo com por exemplo na minha época (.) a gente não via essas discussões ainda o preconceito que ainda é vigente mas parece que há um tempo atrás ele era muito mais (.) é acentuado então hoje as pessoas estão debatendo mas estão discutindo mais né as leis estão aí sendo formuladas para tentar amparar minimizar né as agressões que as pessoas sofrem mas ainda há muito o que se fazer né então por exemplo a gente já vê casais né de homens e mulheres nas escolas, mas é ainda tem uma mente muito fechada em relação a isso né a gente vê as piadinhas a gente vê o bullying que as pessoas sofrem e isso não acontecia de forma tão acentuada ou acontecia muito=muito velado algo dessa forma né hoje em dia não, acho que você já tem aí uma teoria muito forte para conseguir até mesmo trazer isso mais à tona.

A professora no início de sua fala faz uma comparação entre a época em que era estudante e a atualidade, o que lhe leva a acreditar que hoje está mais evidente a presença da diversidade sexual nas escolas, pois as discussões sobre sexualidade estão mais latentes, bem como leis de combate à discriminação e as violências sexuais e de gênero vem sendo criadas no país, fato evidenciado quando o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou que discriminação por orientação sexual e identidade de gênero fosse considerada um crime, determinando que a conduta passe a ser punida pela Lei de Racismo (7716/89).

A percepção de Bf também é agregada pela sua observação “a gente já vê casais né de homens e mulheres nas escolas” indicando a presença de casais homoafetivos no ambiente escolar. Entretanto, no trecho “vê as piadinhas a gente vê o bullying” demonstra que ainda existem práticas homofóbicas contra essas pessoas nas escolas que na maioria das vezes é praticada por meio da violência verbal.

Na narrativa de outra professora são destacados outros elementos. Vejamos a percepção de Cf:

(...) eu percebo na escola como sendo digamos um recorte do que acontece na sociedade com um todo a gente sabe que a diversidade ela é real ela está presente ma:s é: a escola também assim como na sociedade no geral muitas vezes ela oprime né esses=esses grupos minoritários digamos em relação a essa questão da sexualidade e da identidade sexual=identidade de gênero e (4) como=como eu percebo como se fosse um=uma pequena amostra do que acontece na sociedade de estar presente mas muitas vezes ser (.) é: (.) sermos omissos digamos assim ou tentar é (2) não ver ou excluir ou tornar é: essas pessoas que estão fora desses padrões invisíveis ou (2) excluir ou recriminar ou desrespeitar enfim todas essas coisas que a gente observa no geral e que estão presentes desde cedo em sala de aula.

Nos exemplos “como um recorte da sociedade” e “uma pequena amostra do que acontece na sociedade” verifica-se que a professora percebe a presença da diversidade sexual nas escolas como uma extensão daquilo que ocorre na sociedade, e que ao mesmo tempo nesse ambiente também se reproduz práticas discriminatórias decorrentes da orientação sexual e/ou identidade de gênero, assim como, no meio social.

A frase “sermos omissos digamos assim” se remete a concepção de Cf sobre a contribuição dos/das professores/professoras na permanência de práticas discriminatórias nas escolas quando estes são omissos, excluem, recriminam ou

desrespeitam “essas pessoas que estão fora desses padrões” se referindo a diversidade sexual, pois subentende que esses sujeitos fogem do padrão heteronormativo.

A segunda posição “*o papel da escola*” está presente na fala de Dm:

Eu acho que dá=da mesma maneira que a gente percebe ela na sociedade fora da escola né (.) os (.) os as pessoas elas entram na escola já com uma=uma determinada (.) é:: experiência (.) socialização uma determinada (.) cultura uma determinada identidade (.) e isso eu creio que se manifesta de maneira semelhante (.) a qualquer espaço que seja extra escolar (.) a diferença é toda aquele papel institucional que a escola tem né

Na percepção de Dm, as pessoas entram na escola com experiências de socialização adquiridas na sociedade que lhe levam a ter uma cultura e uma identidade própria e que isso também se manifesta no espaço escolar. Verifica-se na passagem “a diferença é todo aquele papel institucional que a escola tem né” que na concepção do professor, a escola é fundamental no processo de socialização do indivíduo, evidenciando que as práticas escolares podem contribuir para o enfrentamento ao preconceito e a discriminação.

A terceira posição “*avanços da diversidade sexual na escola*” está presente na fala de Am:

Desde que eu era estudante ainda no ensino básico eu já conseguia perceber essa pluralidade sexual a diversidade de gêneros e tal só que eu comecei a perceber que antigamente havia uma recepção muito complicada havia sempre aquela questão da homossexualidade ligada a determinados estereótipos isso trazia uma série de problemas (.) que eu acabava percebendo (.) na figura do meus colegas em sala de aula então agora com professor eu percebo que cada vez mais as pessoas tendem a se aceitar a ter orgulho de quem elas são a ter orgulho da identidade de gênero delas e até é mesmo levantando isso como uma bandeira política=bandeira política que diz respeito a sua própria existência como ato político (.) a visão de que os homossexuais deviam se esconder de que deviam ter vergonha da forma como eles são que durante muitos anos foi passado e foi imposta na sociedade aos poucos tem sido quebrada (...) tenho visto de uma forma bastante positiva algumas coisas acabam sendo ruins como atos de homofobia como (3) como a intolerância de alguns alunos eu tenho visto uma forma positiva cada vez mais as pessoas têm orgulho de serem quem são.

O professor relata que desde sua época de estudante já percebia a presença da pluralidade sexual e da diversidade de gênero na sala de aula. A passagem

“aquela questão da homossexualidade ligada a determinados estereótipos” indica que na época em que Am era estudante, havia muita discriminação na recepção do público LGBTQIA+ na escola.

Verifica-se nas frases “cada vez mais as pessoas tendem a se aceitar a ter orgulho de quem elas são” e “na sociedade aos poucos tem sido quebrada” que na percepção do docente o preconceito contra o público LGBTQIA+ vem diminuindo, levando os/as alunos/alunas a aceitação e a terem orgulho de suas identidades.

O trecho “de uma forma bastante positiva” subjaz a percepção do docente sobre a presença da diversidade nas escolas, levando-o a vê-la de uma forma positiva, mesmo com a permanência de atos homofóbicos, dada a crescente auto aceitação dos/das estudantes que pertencem a esse público.

A fala de Em também indica a percepção de avanços:

Bom eu acredito que há um avanço nesse sentido né de as pessoas assumirem reafirmarem suas orientações, no entanto ainda vejo os espaços escolares principalmente na zona rural onde nós trabalhamos é como muitos conservadores né no sentido de=de reprimir essa diversidade.

O excerto “há um avanço nesse sentido” demonstra que na percepção do professor há um avanço da presença da diversidade sexual e de gênero nas escolas, pois os/as alunos/alunas passaram a assumir e reafirmar suas orientações da sexualidade.

Porém, mesmo com essas melhorias, o professor Em enfatiza que o pensamento conservador está presente em muitas escolas da zona rural, espaço onde trabalha, atua no sentido de reprimir a diversidade sexual, não à toa, os conservadores são contrários à presença e manifestação de quaisquer aspectos que evidenciam questões e da sexualidade no espaço escolar.

5.3 A relação com a diversidade sexual e de gênero nas escolas

Nossas reflexões nos direcionam a concepção de que o ambiente escolar é um dos lugares favoráveis para a construção da identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos, além disso, esse ambiente também é um dos primeiros espaços em que o ser humano se depara com as diferenças, principalmente com as de gênero e orientação sexual. Dessa forma, dada a

convivência com a diversidade sexual nas escolas onde atuam, os/as docentes refletem sobre a maneira como se relacionam com esses estudantes. As narrativas delinearam duas posições. A primeira posição denominada de “*respeito, acolhimento e compreensão*” está presente na fala de Am:

(...) bem eu procuro me relacionar sempre de uma forma positiva de uma forma que tenta compreender as coisas que eu não conheço e principalmente que:: tenta aprender tenta ouvir eu tenho noção que isso não é o meu local de fala esse é o meu local de escuta eu não posso explicar para um homossexual como ele é o que ele sente por que eu não sei o que é ser homossexual eu não sei é:: o quanto é ruim sofrer na pele a discriminação o preconceito por isso eu pretendo sempre quando eu posso me colocar no local de escuta sempre aprendendo sempre ouvindo sempre respeitando aquilo que eu não conheço porque eu não conheço do que eles estão falando no mais quando isso se trata principalmente dos meus alunos eu me relaciono da forma mais respeitosa possível entendo que aquele ali é meu aluno que passa por uma série de coisas na família e principalmente na relação com os amigos dele de classe então ele precisa encontrar em mim alguém que acolhe alguém que recebe que respeita que compreende e na medida do possível ajudar bem é dessa forma que eu tento me relacionar e compreender.

A expressão de “forma positiva” se refere ao modo como o docente se relaciona com esses/essas alunos/alunas, indicando que essa relação acontece de respeitosa. Nas passagens “tenta compreender”, “tenta aprender” e “tenta ouvir” o professor demonstra empatia com os/as estudantes. Am compreende que enquanto heterossexual, não consegue mensurar o que um homossexual sente diante de situações de discriminação e preconceito, que ocorrem tanto na família como na escola.

Verifica-se no excerto “local de escuta” que em sua concepção, a função do docente é ouvir e apreender aquilo que o/a estudante vivencia. Ele também expressa que os/as alunos/alunas precisam ver na figura do professor alguém que acolhe, compreende e respeita. A compreensão também é mencionada por Cf:

É:: (2) eu tento (2) compreender meu aluno e:: (2) como eu posso dizer ajudar mas não é exatamente isso ajudar (.) mas tentar fazer com que (.) os alunos não se sintam excluídos (.) e que eles não pensam que a escola não é um lugar para eles (.) que (.) que aquele espaço é um espaço (.) de acolhimento também e (.) que eles tem todo direito de estar ali e de (.) se desenvolver como todos os outros alunos.

Nas passagens “eu tento compreender” e “tentar fazer com que os alunos não se sintam excluídos”, a professora demonstra-se compreensiva e empática com esses/essas estudantes. As palavras “acolhimento” e “direito” referenciam a concepção da docente de que a escola é um espaço destinado a todos/todas os/as alunos/alunas, independente que sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

O respeito e o diálogo são mencionados na fala de Em:

Meu relacionamento é ótimo procuro sempre respeitar né todas as orientações é e todas as outras minorias sociais também né acredito que eu o respeito e o diálogo são as chaves para um bom convívio e entender que essas=essas pessoas fazem parte de=de grupos que historicamente são oprimidos que foram e são oprimidos né então o acolhimento o entendimento o diálogo são fundamentais.

O professor informa que tem um relacionamento saudável com esses/essas estudantes, buscando estabelecer uma relação respeitosa. Ele acredita no “respeito”, “diálogo” e “acolhimento” como fundamentais para uma boa convivência no espaço escolar. Compreende que esses/essas alunos/alunas fazem parte de grupos minoritários que historicamente sofreram/sofrem opressão mediante sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

A relação de afeto e equidade são relatados por Ff:

Eu não faço distinção eu trato todos da mesma forma né não=não faço pré julgamentos não faço não fico não direciono olhares não tem nada disso né eu tenho que trabalhar com os meus alunos da forma mais igualitária possível então do mesmo modo que eu trabalho que trato com os meninos trato com as meninas trato com que é homoafetivo não tem é uma relação assim de muita proximidade até porque eu gosto desse calor humano eu gosto dessa=dessa troca com as pessoas então:: eu tento:: na minha sala de aula deixar eles muita vontade eles tem uma certa liberdade de que eles podem chegar comigo né e (.) serem sinceros né tanto eu não=não houve assim até agora eu acho que por causa do curto espaço-tempo questões muito pessoais todos geralmente foi tudo foi mais tratado com relação mesmas atividades e práticas escolares mas eu não senti nenhuma dificuldade deles até mim e quando eu percebo uma certa timidez eu mesmo vou até eles eu mexo e tento integrar eu trabalho muito essa questão da integração não só da turma entre eles como eu mesmo eu sou muito próxima dos meus alunos (2) eu trabalho tanto isso que uma das coisas que (.) eu já coloquei na sala de aula é justamente com relação ao trato entre eles né porque às vezes é como a gente trabalha com público de adolescentes a gente percebe de uma forma muito corriqueira né que eles falam às vezes ah:: seu gayzinho sua mulherzinha né seu debilmental né esses tipos de fala eu procuro:: é (.) eu não sei se a palavra é corrigir eu

tento não eu interiro na hora eu explico porque não é para usar esse tipo de termo (...)

Verifica-se que a relação da professora com seus/suas alunos/alunas é baseada na equidade quando expressa “eu não faço distinção”, "eu trato todos da mesma forma" e “tento trabalhar de forma mais igualitária possível”. Os exemplos "gosto desse calor humano" e "gosto dessa troca" demonstram que Ff tem preferência por estabelecer uma relação mais afetiva com os/as estudantes, baseada na escuta quando enfatiza "eles podem chegar comigo" e de proximidade quando diz “eu sou muito próxima dos meus alunos”.

Outro aspecto levantado pela professora é a questão do tratamento entre os/as alunos/alunas, pois observar que o uso pejorativo de termos como "gayzinho" e "mulherzinha" ainda é algo corriqueiro entre os/as jovens estudantes, por isso, precisa intervir diante dessas situações.

Outra posição que se refere “a falta de preparação no trato com esses/essas alunos/alunas” está presente no relato de Bf:

@Olha (.) eu fico feliz@ parece que (.) eu me sinto mais forte né porque eu faço parte também da comunidade LGBT então quando eu vejo a vontade que eu tenho de tá ali para ajudar para reforçar para unir mesmo forças é (.) muito forte eu sempre eu nunca me deparei por exemplo com um aluno que viesse perguntar para mim né professora tô gostando de uma menina, tô gostando de uma menina eu tô gostando de um menino mas eu lembro de uma colega por exemplo né que a gente ainda tava na graduação e ela tava em estágio e aí uma menina veio para ela pedir ajuda professora preciso falar com a senhora (.) e ela foi né assim diga porque o que foi que tá acontecendo o que eu posso ajudar ah professora é que eu tô gostando de uma menina e ela era uma menina né e eu queria saber o que que eu posso fazer, a menina quase caiu porque estava em estágio e ela não sabia como lidar com essa situação então nunca aconteceu isso por exemplo né comigo e eu fico pensando, caramba e se um dia isso acontecer né como eu vou ajudar ou qual vai ser o pontapé inicial (.) porque é difícil né a gente lidar com isso ainda.

A professora externa sua orientação sexual logo de início, expressando felicidade com a presença desses/dessas estudantes, enfatizando que isso lhe fortalece enquanto mulher lésbica. Embora relate que nunca vivenciou os dilemas da descoberta da orientação sexual por seus/suas alunos/alunas, ela relembra um fato vivenciado na graduação, durante o estágio, quando uma estudante lésbica pediu ajuda para uma das estagiárias sobre relacionamento amoroso e ela não soube

como contornar essa situação. Diante desses dilemas, no trecho “eu fico pensando”, Bf demonstra-se reflexiva diante da possibilidade de um dia ter que intervir nessas situações, reconhecendo que é ainda é algo difícil de lidar.

O relato de Dm também está alinhado à segunda posição:

Bom eu creio que ela deveria ser mais ser mais respeitada né que ela deveria ter (.) é:: que nós enquanto educadores professores deveríamos (.) ser mais instigados (.) a debater e a saber lidar melhor porque muitas vezes (.) a própria questão da identidade de gênero não a própria questão da sexualidade ela já não é muito (.) por si só ela já não é muito bem aceita por determinadas camadas da sociedade ou determinadas religiões e tudo mais (3) e:: e a gente enquanto educador que deveria ter uma relação de integração de acolhimento mesmo que a gente tenha consciência disso muitas vezes a gente não é preparado (.) para lidar devido a gente ter crescido nessa=nessa sociedade que é::preconceituosa que é excludente (2) Então apesar de achar que=que eu me relaciono bem com a questão da diversidade em muitos momentos eu não me sinto preparado para muitas vezes acolher aquele=aquele aluno aquela aluna que:: tá passando por uma situação de preconceito uma situação de opressão dentro da escola.

Na percepção de Dm, esse público deveria ser mais respeitado. O papel do professor deveria ser o de instigar os debates sobre diversidade sexual e de gênero, visto que ainda existe preconceito e discriminação por conta da identidade e da orientação sexual. As palavras “integração” e “acolhimento” indicam que a relação dos/as docentes com os/as estudantes deveria ser mais inclusiva e acolhedora.

Porém, ele reconhece que os/as docentes muitas vezes não estão preparados/as para esse bom relacionamento, pois ainda estão limitados por valores de uma sociedade preconceituosa. Dm afirma que embora se relacione bem com a diversidade sexual e de gênero, ainda não se sente confortável para acolher esses/essas alunos/alunas em situações de preconceito e opressão.

5.4 Balanço sobre a diversidade

Sobre a percepção dos/das docentes quanto à importância de debater questões de gênero e da sexualidade com seus/suas alunos/alunas, delinearam-se duas posições. A primeira posição, identificada como “possibilidade para superação da discriminação e para promoção do respeito e da tolerância”. A segunda posição indica o “receio com a temática em sala de aula”.

As falas de Am, Cf, Dm, Em e Ff representam a primeira posição que indica que os/as docentes têm consciência que a discussão sobre esses temas é algo importante em suas práticas. Suas percepções perpassam pela compreensão de que essas discussões podem contribuir para que o espaço escolar se torne um ambiente inclusivo, onde a educação esteja pautada no respeito e na formação da consciência crítica dos/das estudantes. Para Ferrari, Gomes e Berto (2020) esses relatos demonstram “o conhecimento de que as questões de discriminação e preconceito dizem de construções sociais” (p. 229), levando ao entendimento “sobre a necessidade de a escola implementar ações no sentido de combater práticas que discriminam e desrespeitam, visando à construção de uma sociedade menos preconceituosa e violenta” (p. 230).

A segunda posição indica o “receio” e está representada pela fala de Bf que demonstra desconfiança diante dos debates sobre gênero e sexualidade em sala de aula, por não saber qual será a reação da escola e da família. Sua percepção revela o receio ao tratar desses temas nas escolas em que atua. Louro (2011) pondera que discutir questões de gênero e sexualidade na prática docente pode despertar certas complicações. Considerando, a percepção de Mattos (2018), o receio das reações negativas por parte da comunidade escolar pode ser consequência do avanço de grupos e movimentos antigênero no Brasil.

No terceiro tópico, perguntamos ao professor/professora como percebe a presença da diversidade sexual e de gênero nas escolas. Delinearam-se três posições. A primeira posição “discriminação nas escolas”. A segunda posição é nomeada como “papel da escola”. A terceira posição “avanços da diversidade sexual na escola”. As falas de Bf, Cf e Ff representam a primeira posição e revelam que mesmo com alguns avanços na presença da diversidade sexual e de gênero nas escolas, ainda permanecem práticas discriminatórias externadas muitas vezes por meio de agressões verbais, tal como relata Bf. Cf percebe que professores/professoras também contribuem para a permanência de práticas discriminatórias quando são omissas, excluem, recriminam ou desrespeitam quem foge do padrão heteronormativo.

Para Barreiro, Araújo e Pereira (2009) quem possui uma orientação sexual e/ou identidade de gênero fora da norma heterossexista acaba tendo que enfrentar as violências cotidianas de colegas, professores/professoras e de toda uma ordem

institucional organizada para negar a possibilidade de se viver em liberdade qualquer expressão fora dessa norma.

A segunda posição representada pela fala de Dm, enfatiza que escola é fundamental no processo de socialização do indivíduo, evidenciando que as práticas escolares podem contribuir para o enfrentamento ao preconceito e a discriminação. Conforme Ferrari, Gomes e Berto (2020) a escola pode ser um ambiente fértil, no qual é possível conduzir as mais variadas discussões sobre as temáticas de gênero e da sexualidade, pois são demandas que surgem o tempo todo, cruzando o currículo formal com as demandas trazidas pela comunidade escolar.

A terceira posição é apresentada nas falas de Am e Em que consideram que há avanços na presença da diversidade sexual e de gênero, visto que os/as alunas se sentem mais livres para externar sua orientação sexual, porém ainda existe o tratamento preconceituoso com esses/essas estudantes. Para Barreiro, Araújo e Pereira (2009, p. 33) “é no ambiente escolar que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas”, pois estão presentes nas entrelinhas do currículo, nas imagens e nos dados que circulam nas escolas. Nesse sentido, “é da relação entre educadores/as e os/as educandos/as (...) que nascerá a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade” (BARREIRO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 33).

No quarto tópico os/as docentes falam sobre seu relacionamento com a diversidade sexual presente nas escolas onde atuam. Delinearam-se duas posições. A primeira posição denominada de “respeito, acolhimento e compreensão”. A segunda posição se refere “a falta de preparação no trato com esses/essas alunos/alunas”.

Na primeira posição, os relatos de Am, Cf, Em e Ff indicam relações respeitadas entre os/as professores/professoras e os/as estudantes. Verifica-se nas falas que esses relacionamentos são baseados no acolhimento, inclusão, diálogo, equidade e afetividades. Nesse sentido, “de acordo com essas falas, é possível inferir que, nessas escolas, a partir desses docentes, existe a preocupação em desenvolver, durante suas aulas, a prática do respeito ao outro” (FERRARI; GOMES; BERTO, 2020, p. 229)

Na segunda posição, as falas de Bf e Dm, reconhecem que há um bom relacionamento com esses/essas estudantes, mas que ainda não se sentem preparados para acolhê-los em situações de preconceito, violência ou

questionamento de suas orientações de sexualidade. Para Vicente (2020) é comum os discursos de professores/professoras que apontam problemas em suas intervenções em sala de aula devido a insegurança e/ou ausência de informações para tratar de assuntos relativos às sexualidades e ao gênero.

CONCLUSÃO

Esse estudo que tratou das práticas pedagógicas de professores/professoras iniciantes que atuam em escolas do Município de Salvaterra-Ilha do Marajó, Estado do Pará, referente às temáticas de gênero e da sexualidade, diante da ascensão da retórica antigênero, se originou de inquietações, reflexões e vivências ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Tal intenção se construiu a partir da minha trajetória estudantil, posto que durante a Educação Básica sofri Bullying inúmeras vezes, por não me enquadrar nos padrões heteronormativos ainda presente no ambiente escolar. Anos depois, adentrei o Curso de Licenciatura em Pedagogia, somente nessa época tive oportunidade estudar, compreender e pesquisar sobre temáticas voltadas para o campo de gênero e da sexualidade, assim, realizei meu TCC que analisou o discurso ultraconservador sobre gênero e sexualidade pautado no Movimento Escola Sem Partido (MESP) e sua influência para a atuação didático-pedagógica do/da professor/professora em uma Escola Pública de Ensino Médio. Observei nesse estudo que os/as docentes em início de carreira e que foram interlocutores da pesquisa não debatiam às temáticas de gênero e de sexualidade em sala de aula, demonstrando um conhecimento limitado, muitas vezes reproduzindo estereótipos de gênero e discursos conservadores. As conclusões a partir desta investigação me conduziram à percepção de que seria necessário aprofundar o entendimento sobre as práticas pedagógicas de professores/professoras iniciantes referentes ao campo de gênero e da sexualidade.

Mediante o avanço da pandemia de Covid19 que se iniciou em meados do mês de março de 2020 e se estende até o presente momento, realizei essa pesquisa que para além da obtenção de um título, se configura como um propósito de vida. Ressalto que inicialmente as dificuldades se centram nas incertezas causadas pela pandemia que impôs um outro modo de convivência, principalmente com a necessidade do isolamento social que impactou diretamente as relações sociais. Com a suspensão das aulas presenciais tivemos que nos adequar ao Ensino Remoto, esse foi um grande empecilho, pois na época tive que voltar a morar em uma comunidade rural em Marapanim e posteriormente mudei para Salvaterra na Ilha do Marajó (*Lócus* desse estudo), locais com difícil acesso à rede de *internet*.

Com esse cenário instaurado tive que readequar o estudo a presente situação. Devido às medidas de biossegurança para o enfrentamento ao Covid19 não pude ir até as escolas para fazer o levantamento do *corpus* da pesquisa, por isso, construí uma rede de contatos por meio de rede social para reunir nossos interlocutores, que posteriormente foram entrevistados por meio da plataforma *Google Meet* e via *Whatsapp*. Nesse período, também tive dificuldades para localizar os/as docentes na categoria iniciante e devido a recusa do convite por parte de alguns deles/delas para contribuir com a pesquisa, julgo que pela pouca afinidade com o tema proposto.

Proposições iniciais

Me propus inicialmente compreender como professores/professoras iniciantes, que atuam em escolas municipais de Salvaterra/PA, tratam as temáticas de gênero e da sexualidade em suas práticas pedagógicas no contexto de ascensão da retórica antigênero.

Para alcançar os objetivos, tracei um percurso metodológico que perpassou pelas contribuições da pesquisa qualitativa com enfoque na fenomenologia social de Alfred Schutz, que possibilitou interpretar e compreender os sentidos e significados presentes nas falas dos/das docentes iniciantes sobre suas práticas pedagógicas concernentes às temáticas de gênero e da sexualidade.

As entrevistas narrativas foram utilizadas como técnica reunião de dados, meio pelo qual, reunimos dados orais sobre as vivências e experiências dos/das docentes iniciantes, para tanto, produzimos um Tópico Guia referentes à formação inicial, as experiências iniciais da profissão docente, o papel da escola, as práticas pedagógicas e a relação desses/dessas professores/professoras com a diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. De modo que a rememoração de suas experiências, possibilitaram acessar as percepções sobre as temáticas de gênero e de sexualidade.

No processo de interpretação dos dados, utilizou-se o Método Documentário com intuito de reconstruir o sentido subjacente e implícito na fala dos/das docentes iniciantes. Esse exercício de compreensão dos sentidos e significados intrínsecos nas narrativas, perpassou por diversas etapas que se iniciou com a interpretação formulada composta pela organização temática, transcrição da entrevista, seleção das passagens a serem analisadas (metáforas de foco) e análise do sentido

imane. Logo após, se fez a interpretação refletida que consiste na reconstrução dos modelos de orientação coletiva que orientam as falas dos/das informantes, nesse caso, recorri aos sentidos que emanam das falas e ao meu conhecimento sobre o meio pesquisado para delinear os modelos de orientação que seguem abaixo:

Modelos de orientação

A partir dos relatos dos/das docentes iniciantes foi possível identificar dois modelos de orientação, dentre os quais, o primeiro modelo nomeado de “resistência” orienta as falas que demonstram que mesmo com todas as limitações, há professores/professoras que tratam das temáticas em suas práticas pedagógicas. O segundo modelo de orientação delineado de “instabilidade” orienta as falas que demonstram a ausência desses temas nas práticas pedagógicas suscitados/suscitadas por sentimentos de medo e incerteza.

Modelo de orientação 1: Resistência

Resistência significa ato ou efeito de resistir, de não ceder ou sucumbir, de recusa à submissão. Esse é o sentido que orienta as narrativas dos/das docentes iniciantes que resistem às limitações mediante a formação inicial, a escola, o currículo e a propagação dos discursos antigênero. Esse modelo delinea-se a partir dos relatos dos/das professores/professoras que tratam ocasionalmente das temáticas de gênero e de sexualidade em suas práticas pedagógicas, seja no ensino presencial ou nas atividades remotas.

Verifica-se nas narrativas que esses e essas docentes pouco tiveram acesso a esses debates na formação inicial, bem como não participaram de projetos sobre as temáticas citadas. As falas também demonstram que as escolas em que atuam não tem iniciativas voltadas para as questões de gênero e de sexualidade, e suas práticas são interpeladas por um currículo formal que não contempla tais aspectos, além da presença do conservadorismo nas comunidades, que se opõem às discussões em sala de aula.

Todavia, os relatos demonstram que esses/essas professores/professoras se recusam a seguir essas limitações, revelam as fendas que encontram para debater ocasionalmente questões de gênero e de sexualidade em suas práticas de sala de aula, reconhecem a importância de debater esses temas com seus/suas

alunos/alunas como meio para tornar a escola um espaço inclusivo e acolhedor, como possibilidade para superação da discriminação e do preconceito e para promoção do respeito e da tolerância entre os diversos.

Desta feita, os/as docentes participantes da pesquisa parecem atuar em defesa dos direitos humanos, da equidade e da proteção à diversidade sexual e/ou de gênero, desenvolvendo práticas pedagógicas assentadas em um processo de resistência, rejeitando imposições conservadoras.

Modelo de orientação 2: Instabilidade

Esse modelo de orientação representa as posições que se referem aos professores e professoras que não discutiram as temáticas de gênero e de sexualidade em sala de aula e que também narram o sentimento de medo e incerteza, mediante a instabilidade do cenário político e educacional, marcado pelo avanço dos movimentos conservadores e dos discursos antigênero

Essas narrativas são orientadas por sentimentos negativos, mediante as incertezas quanto a reação das famílias de seus/suas alunos/alunas, pois percebem que as temáticas de gênero e da sexualidade ainda são tidas como *tabu* para muitas famílias. Os/as docentes relatam o desconhecimento quanto às orientações sobre o tema nos espaços em que atuam, além da falta de instrumentação teórica para esses debates, levando-os/as a não tratarem desses assuntos nas aulas presenciais e/ou no ensino remoto.

As falas também indicam que o cenário não tem sido favorável para tratar desses assuntos em suas práticas pedagógicas, pois tem prevalecido os discursos conservadores que buscam cercear tais discussões no campo educacional. Diante disso, os/as docentes relatam que o pensamento conservador ainda está presente em muitas comunidades, inclusive dentro das próprias escolas.

Os movimentos antigênero se apoiam em discursos conservadores quanto a presença do debate sobre questões de gênero e de sexualidade nas escolas, sob égide de que tais discussões propiciaram a destruição dos moldes tradicionais da sociedade, sobretudo, das famílias tradicionais, negando o fato de que a escola tem papel fundamental no enfrentamento as diversas formas de preconceito e discriminação, princípios resguardados por lei, principalmente em um país como o Brasil, que ainda lidera casos de LGBTQIA+fobia, inclusive de mortes violentas de pessoas LGBTQIA+.

Os/as professores/professoras, consideram importante debater esses temas na escola, como subsídio para tornar esse espaço inclusivo, acolhedor e respeitoso com a diversidade sexual e/de gênero, porém afirmam que ainda não estão preparados para lidar com esses/as alunos/alunas. Essas narrativas são reflexos de um estado de aprisionamento perscrutado por uma formação inicial que pouco contempla aspectos de gênero e de sexualidade, por iniciativas educativas incipientes nas escolas onde atuam, pela ausência de políticas educacionais como foco na diversidade sexual e/ou de gênero e pela ascensão dos discursos antigênero.

Quais caminhos trilhar?

Considero que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, provocando reflexões sobre a formação inicial e a presença das discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas municipais de Salvaterra/PA, além disso, identifiquei como os/as docentes tratam desses assuntos em suas práticas pedagógicas, me possibilitando indagar se essas práticas se relacionam ao reconhecimento e ao respeito à diversidade sexual e de gênero.

Inicialmente o levantamento do estado do conhecimento realizado no ano de 2020 no *site* da CAPES revela que mesmo com a expansão das pesquisas no campo de gênero e da sexualidade, a Região Norte ainda apresenta carência quanto a estudos desta natureza. Evidentemente no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Estado do Pará, na Linha de Formação de professores, nossa investigação foi a única que se propôs a articular gênero, sexualidade, docência e práticas pedagógicas, apresentando professores/professoras iniciantes como protagonistas.

Dessa feita, esse estudo corrobora para a investidura em novas pesquisas, pois ainda se necessita de aprofundamentos quanto a presença e o desvelamento dos discursos antigênero nas escolas da Região Norte, visto que há indícios da presença desses discursos nas comunidades escolares que interpelam as práticas pedagógicas dos/das docentes iniciantes. Também carecem de aprofundamento investigativo interpelações à realidade como: Quais as estratégias utilizadas pelos/pelas docentes diante da ausência dessas temáticas nos currículos escolares? Quais conhecimentos têm sido mobilizados pelos/pelas docentes para construir

esses debates nas aulas presenciais? De que forma os/as docentes discutiram esses assuntos em meio ao ensino remoto? Houve mudança com relação às temáticas nas escolas com o retorno às aulas presenciais?

Além disso, as reflexões engendradas por essa pesquisa indicam que necessita-se da criação de políticas de formação de professores/professoras voltados para as temáticas de gênero e da sexualidade, a reformulação dos currículos que não atendem a essas demandas, consequentemente a oposição ao modelo proposto pela BNCC, o estreitamento da relação sociedade-escola com vista a garantir apoio aos/as docentes que possuem intencionalidades para com esses temas e a constante reflexão sobre o papel da escola e do/da docente no acolhimento à diversidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus. Neoconservadorismo e educação: Uma breve análise sobre a Escola Sem Partido. *In*: Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: Para onde vai a educação? Crise do capital, conservadorismo e desafios à democracia na América Latina (200 anos de Friedrich Engels), 2020, Niterói. **Anais do seminário estado, trabalho, educação e desenvolvimento: para onde vai a educação?** - crise do capital, conservadorismo e desafios à democracia na América Latina (200 anos de Friedrich Engels). v. 1, Even3, 2020.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; MACEDO, Lana Claudia S. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento escola sem partido. **Diversidade e Educação**, n. 8, v. 1, p. 427–451, 2020.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga *et al.* A fenomenologia social e a investigação qualitativa em educação: reflexões iniciais. *In*: PIMENTEL, A.; MALCHER, N. **Diálogos interdisciplinares em saúde**. Universidade Federal do Pará: Belém, 2019.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Relações de gênero e o papel da escola. *In*: STEVENS, Cristina; TAROUQUELLA, Katia Cristina; CAMPOS, Tânia Mara; ZANELLO, Valeska (orgs). **Gênero e Feminismos**: Convergências (in)disciplinares. Brasília: Editora ExLibris, 2010.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga Bassalo; WELLER, Wivian. Igualdade de direitos ou heteronormatividade? Professores e professoras diante da homossexualidade. **Práxis educativa (IMPRESSO)**, v. 15, p. 1-18, 2020.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Revista FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 150-167, abr./jun. 2020.

BAUER, Martin. W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.

BOHNSACK, Ralf.; WELLER, Vivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista espaço acadêmico**, v. 11, n.123, p. 27- 37, ago. 2011.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; AMORIM, Sylvia Maria Godoy. Heteronormatividade e abjeção na escola: reflexões construídas junto a um grupo LGBT no interior de São Paulo. **Expressa Extensão**, v.22, n.2, p. 57-75, jul-dez, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. [Bncc (2016)]. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: Ministério da Educação, [2016]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>.

BRASIL. [Bncc (2017)]. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão Final. Brasília: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_11_05_18_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, [2016].

BRASIL. [Dcn (2013)]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Secretaria Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, [2013].

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, [2016]. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, [2014]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html.

BRASIL. [PCN (1998)]. **Pluralidade cultural**: orientação sexual. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação, [2001]. (Parâmetros Curriculares Nacionais; 10). Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. **Dicionário crítico de gênero**. 2^o ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; POCAHY, Fernando Altair. Gênero, sexualidade e juventude(s) Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas**, Rev. Ciênc. Soc. [online], v.18, n.1, p.124-137, 2018.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

FACCHINI, Regina. Movimento Homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 10, n. 18/19, p.81-124, 2013.

FACCHINI, Regina; SÍVORI, Horacio. Conservadorismo, direitos, moralidades e situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **cadernos pagu**, Campinas, v. 50, 2017.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, maio/ago. 2007.

FERRARI, Anderson; GOMES, Claudete Imaculada de Souza; BERTO, Cláudio Magno Gomes. A prática docente e as relações de gênero e sexualidades: conversando com professoras e professores. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 223-243, jan./abr. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3^o ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLAN, Cássia Cristina; MÜLLER, Verônica Regina. Gênero, sexualidade e docência: (re) pensando práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 155-178, maio/ago. 2013.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade [online]**, vol.27, n.3, p.558-568, 2015.

GLOSSÁRIO DA DIVERSIDADE. UFSC: SAAD, 2017. Disponível em: https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_vers%C3%A3ointerativa.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

GUIMARÃES, Juliana Carlos; BARRETO, Maria da Apresentação. Ensino remoto: mediações e dificuldades experimentadas pelos professores. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n. 35, p. 250-260, fev. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5577>.

GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela. Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. **HOLOS**, v. 6, p. 472-483, 2015.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do currículo**, v.2, n.2, p.208-230, setembro de 2009 a março de 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, MAGALHÃES, Joanira Corpes[org.] **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. 284 p.

KRAUSE, Cristina da Silva Cavalcante. **Significações de gênero e implicações para o trabalho docente nas creches**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 184 p.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>;

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas** [online], v.9, n.2, p.541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, Liliane Oliveira; CARDOSO, Berta Leni Costa. Sexualidade e relações de gênero na formação de professores. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n.40, p.159-170, abr., 2021.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves. **Discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 57-74, jan./abr. 2020.

MATTOS, Amanda Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 573-586, 2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIGUEL, Luís Felipe. “Doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-62, 2016.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. *In*: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-25.

MISKOLCI, Richard. Pânicos Morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos pagu**, Campinas, v. 28, p. 101-128, janeiro-junho. 2007.

MISKOLCI, Richard. Teoria *queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009,

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos pagu**, Campinas, v. 53, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530002>.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico sexual contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. p.725-747, 2017.

MOTA, Silvanio Coelho. **Novas famílias homoparentais e conjugalidade homossexual no entremeio do reconhecimento jurídico e da proibição dos livros didáticos com questões de gênero nas escolas municipais de palmas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

MOURA, Camila Batista Gama; CAVALCANTI, Tassia de Souza; MOURA, Diego Luz. Gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia. **E-Mosaicos**, UERJ, v. 10, n. 23, jan./abr., 2021

NASCIMENTO, Maria Lívia; CHIARADIA, Cristiana de França. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **sisyphus journal of education**, v. 5, n. 01, p. 101-106, 2017.

NUNES, Célia; CARDOSO, Solange. Professores iniciantes: Adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 66-80, jul./dez. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

OLIVEIRA JÚNIOR, José Miranda; MOREIRA, Núbia Regina; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Escola e diversidade sexual: Narrativa sobre identidade de gênero. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.52, p. 642-663, jun. 2017 a set. 2017. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.19655>

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. **Psicologia Política**, São Paulo, v.18, n. 43, p. 503-523, set/dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a05.pdf>.

PENNA, Fernando Araújo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leandro Bomfim (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. P.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, v. 11, p. 89-98, 1998.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: Uma falácia construída sobre os Planos de Educação Brasileiros. **Educação & Sociedade** [online], v.38, n.138, p.9-26, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2013.

SANTOS, Luciane Tavares dos. **Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos; PEREIRA, Sara; SOARES, Zilene Moreira Pereira. Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. *In*: simpósio gênero e políticas públicas, 5º, 2018, Londrina. **Anais simpósio gênero e políticas públicas**, v. 5, n.1 Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018.

SCAVONE, Lucia. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, jan-abr, 2008.

SCHÜTZ, Alfred. Bases da fenomenologia. *In*: WAGNER, H. (Org). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: O delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, v. 8, n. 16, p. 138-162, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>

SILVA, Jardinelio Reis da. **Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

SILVA, Jardínio Reis da; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Narrativas de professoras lésbicas e professores gays no ambiente escolar heteronormativo no nordeste do Pará. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.12, p.275-290, 2020.

SOARES, Alexandre Gomes. Mapeamento de teses e dissertações sobre gênero, diversidade sexual e formação inicial docente no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 19, p.1-26, jun. 2019.

SOUZA, Mayanne Adriane Cardoso de. **Transgeneridades e heteronormatividade na escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**. v. 54, n. 2, p. 143-178, Summer 1984.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de La función docente**. Madrid. Espanha: Narcea, 1988. p. 39-68.

VIANA, Cláudio; UNBEHAUM, Sandra G. contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In*: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais / Denise Carreira...** [et al.]. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

VICENTE, André Luiz Coutinho. (Form) ações para uma educação plural: em foco o Programa Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 26, n. 2, p. 83- 101, jul./dez. 2020.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**. Porto Alegre, a. 7, n. 13, Pp. 230-300, jan/jun. 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**. Porto Alegre, v.14, n.2, p.325-340, maio-ago. 2014.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

APÊNDICES



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE
Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas de professores (as) iniciantes

Você está sendo convidada/o a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa. A colaboração neste estudo é de suma importância por meio de seus relatos como informante, caso desista não haverá nenhuma espécie de prejuízo a você.

No caso de alguma dúvida ou consideração, o responsável pela pesquisa é **Ramon Roberto de Jesus Barroso**, CPF: 036.220.272-90, E-mail: robertoramon787@gmail.com, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA, sob a orientação da Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA.

Esta investigação está pautada nas práticas pedagógicas de docentes iniciantes que atuam em escolas do município de Salvaterra referente a temas relacionados as questões de gênero e da sexualidade. Para realização da pesquisa serão realizadas entrevistas narrativas, na data e no local de escolha da/o entrevistada/o, com o objetivo geral de compreender como o gênero e a sexualidade no que se refere as relações de gênero, identidade de gênero e orientação da sexualidade se delinea nas práticas pedagógicas de professores/as iniciantes em escolas municipais de Salvaterra/PA diante do contexto de ascensão da retórica antigênero.

Sua colaboração com a pesquisa consiste em ceder uma entrevista que será transcrita, garantindo-se o total sigilo dos seus dados pessoais e demais informações que possam reconhecer sua identidade. Sua participação não irá gerar qualquer tipo de despesa, nem compensação financeira, assim como, este estudo não oferece riscos morais, psicológicos, de saúde e de vida.

Portanto, ao assinar esse termo estou ciente e concordo com todos os dados descritos acima, declaro que foi informada(o) e compreendi os objetivos e a forma como será realizada esta pesquisa e a minha participação. Assumo também estar ciente do compromisso da pesquisadora em utilizar os dados, considerando o anonimato dos participantes, bem como o material reunido somente para estudos e eventos de divulgação científica (congressos, revistas, artigos, dentre outros) nacionais e internacionais.

Eu,

_____, autorizo a utilização dos dados obtidos na realização da dinâmica acima citada, para fins científicos e educacionais, realizada com o pesquisador Ramon Roberto de Jesus Barroso, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade do Estado do Pará.

Belém, __de _____ de 2021.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

APENDICÊ B- QUESTIONÁRIO DO PERFIL DAS/DOS PROFESSORAS/ES ENTREVISTADAS/DOS

Nome/nome social: _____

Idade: _____ **Estado civil:** _____

Sexo: (M) (F) **Or. sexual:** (HE) (HO) (BI) **Id. de gênero:** (Cis) (trans)

Autodeclaração de cor: _____

Cidade de nascimento: _____

Local da escola que trabalha: (Campo) (Urbana)

Escola em que atua: _____

Tempo de atuação: _____

Rede em que atua: (Municipal) (Estadual)

Nível de atuação: (Ed. Infantil) (Anos Iniciais) (Anos Finais) (Ensino Médio).

Disciplina: _____

Formação inicial: _____

Formação continuada: _____

Especificar: _____

Todas as informações fornecidas serão rigorosamente analisadas e não haverá divulgação do seu nome.

Obrigado pela sua participação



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Entrevistador: _____
 Entrevistada/o: _____
 Local: _____ Data: _____
 Hora: _____

APÊNDICE C- TÓPICO GUIA

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
<i>Formação inicial e atuação profissional</i>	<i>Você pode falar um pouco sobre como você escolheu a docência</i>	Analisar os motivos pela escolha da docência e o processo de iniciação profissional do/da docente.
	<i>Você pode contar sobre como foi sua chegada na escola e na sala de aula como professor/professora?</i>	
	<i>Você pode falar um pouco se na sua formação inicial, você teve oportunidade de discutir temas referentes a gênero e sexualidade?</i>	Verificar se na formação inicial os/as docentes discutiram temas referentes a gênero e sexualidade.
	<i>Você pode falar um pouco sobre como se sente ou se comporta ao ter que debater temas referentes a gênero e sexualidade?</i>	Identificar o sentimento do/da docente com relação aos debates no campo de gênero.
<i>Relação escola/gênero e sexualidade.</i>	<i>A(s) Escola (s) em que você atua permite o debate sobre questões de gênero e sexualidade?</i>	Identificar se a escola permite o debate sobre as questões de gênero e sexualidade.
	<i>Existem iniciativas para o debate das questões de gênero e sexualidade na (s) escola (s) onde você atua? Quais?</i>	Conhecer as iniciativas para o debate das questões de gênero e sexualidade na escola.

<i>Práticas pedagógicas</i>	<i>Como as questões envolvendo relações de gênero, identidade e orientação sexual estão presentes no currículo da sua área de atuação?</i>	Identificar de que forma as questões envolvendo relações de gênero, identidade e orientação sexual aparecem no currículo de cada disciplina.
	<i>Em sua trajetória, teve oportunidade de desenvolver/participar de projetos que abordem essas questões?</i>	Descrever se em sua trajetória, o/a docente participou de projetos voltados as questões de gênero.
	<i>Você pode falar se já discutiu ou discute temas envolvendo relações de gênero, identidade e/ou orientação sexual em sala de aula?</i>	Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelo/pela docente.
	<i>Você pode falar se nas atividades remotas já discutiu ou discute temas envolvendo relações de gênero, identidade e/ou orientação sexual?</i>	Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo/pela docente diante do ensino remoto.
<i>Reconhecimento da diversidade na escola</i>	<i>Em sua opinião, qual a importância de debater questões envolvendo identidade de gênero e orientação sexual com os alunos/alunas?</i>	Analisar o posicionamento dos/das docentes em relação ao debate sobre temas como identidade de gênero e orientação sexual na escola
	<i>Como você percebe a presença da diversidade sexual e de gênero nas escolas?</i>	Identificar as percepções dos/das docentes sobre a presença da diversidade na escola
	<i>Como é seu relacionamento com a diversidade sexual presente nas escolas onde atua?</i>	Identificar de que forma o/a docente se relaciona com a diversidade sexual

Você gostaria de falar algo mais? Obrigado pela sua colaboração

ANEXOS



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

ANEXO A- Códigos utilizados na transcrição das entrevistas (modelo criado pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack) (WELLER, 2006).

CÓDIGO	SIGNIFICADO
Y:	abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utilizam-se Y1 e Y2).
Am / Bf:	abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino.
(.)	um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo.
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos).
;	leve diminuição do tom da voz.
. ponto:	forte diminuição do tom da voz.
, vírgula:	leve aumento do tom da voz.
? ponto de interrogação	forte aumento do tom da voz.
exem-	palavra foi pronunciada pela metade.
exe:::mplo	pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra).
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada.
<u>exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas.
°exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos.
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito.
(example)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis. parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida

()	(o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba.
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala.
((bocejo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida))
//hm//	utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para ou //@(1)@// indicar sinais de feedback (“ah”, “oh”, “mhm”) ou risos do entrevistado.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>

