

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**DÚVIDAS, INCERTEZAS E INQUIETAÇÕES DE PROFESSORAS/ES:
TESSITURAS A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM GÊNEROS E SEXUALIDADES NA ESCOLA**

LUIZ OTAVIO FERREIRA DA LUZ

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DÚVIDAS, INCERTEZAS E INQUIETAÇÕES DE PROFESSORAS/ES:
TESSITURAS A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM GÊNEROS E SEXUALIDADES NA ESCOLA**

LUIZ OTAVIO FERREIRA DA LUZ

*Sob a Orientação da Professora
Dr^a. Joyce Alves da Silva*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação** no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L 979d Luz, Luiz Otavio Ferreira da , 1980-
Dúvidas, incertezas e inquietações de
professoras/es: tessituras a partir de um curso de
formação continuada em gêneros e sexualidades na
escola / Luiz Otavio Ferreira da Luz. - Seropédica;
Nova Iguaçu, 2023.
177 f.: il.

Orientadora: Joyce Alves da Silva.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Gêneros. 2. Sexualidades. 3. Escola. 4. Formação
Continuada de Professoras/es. I. Silva, Joyce Alves
da , 1978-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 1129 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.067182/2023-26

Seropédica-RJ, 04 de outubro de 2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

LUIZ OTAVIO FERREIRA DA LUZ

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 31/08/2023

Membros da banca:

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

MONICA PINHEIRO FERNANDES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

DENIZE DE AGUIAR XAVIER SEPULVEDA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

ESMAEL ALVES DE OLIVEIRA. Dr. UFGD (Examinador Externo à Instituição).

JONÉ CARLA BAIÃO. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 04/10/2023 21:39)

JOYCE ALVES DA SILVA
PRO-REITOR(A) ADJUNTO(A)
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: 1742750

(Assinado digitalmente em 04/10/2023 21:52)

MONICA PINHEIRO FERNANDES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1304349

(Assinado digitalmente em 05/10/2023 10:09)

JONE CARLA BAIAO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 972.474.057-91

(Assinado digitalmente em 10/10/2023 18:47)

DENIZE DE AGUIAR XAVIER SEPULVEDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 836.579.087-49

(Assinado digitalmente em 04/10/2023 22:01)

ESMAEL ALVES DE OLIVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 798.589.102-15

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1129**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **04/10/2023** e o código de verificação: **e8cdb98ddb**

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a três pessoas que em situações diferentes, mas que se correlacionam pela Educação, foram e são importantíssimas em minha vida.

Em primeiro lugar, dedico ao meu irmão, Edney Ferreira da Luz, ou Edney Paiva.

Meu irmão era um artista e infelizmente foi mais uma das milhões de vítimas que tiveram suas vidas ceifadas pela pandemia do COVID-19, em um país que sobrevivia a um desgoverno sem qualquer comprometimento com a saúde. De uma família de 6 irmãos, eu era o caçula e Edney era o quinto filho. Foi a primeira pessoa homossexual que tive contato e infelizmente nunca fomos próximos para trocar o que é ser gay nessa sociedade machista, misógina e LGBTQIA+fóbica. Foi ele que sempre me incentivou a estudar e seguir o caminho da Educação. Obrigado, meu irmão!

Dedico também aos meus afilhados que tanto amo: Arthur e Laura.

À vocês que ainda vivem na inocência da infância, que esta tese possa contribuir para que encontrem uma escola mais humana, com práticas mais justas, inclusivas, sem desigualdades, preconceitos, intolerâncias e desrespeito aos diferentes modos de vida.

Dindo ama vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à sociedade brasileira pelo investimento em minha formação e às instituições de Educação Pública às quais pertenci como aluno e que nesses espaços me formei no que sou hoje. À Escola Municipal França, ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (em dois momentos, graduação em Artes e o Mestrado), e à Universidade Federal do Rio de Janeiro (graduação em Psicologia); também agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, lugar no qual hoje finalizo meu doutoramento.

À professora Joyce Alves da Silva, minha orientadora, que aceitou o desafio de me orientar e contribuiu enormemente para a minha formação, agradeço. Agradeço muito o carinho, as trocas, os ensinamentos, o respeito e a amizade. Por ela tenho um enorme carinho!

À minha amiga e Professora Dr^a Denize Sepulveda, que conheci durante a pesquisa do Mestrado, contribuindo muito para a minha formação, e se tornou uma pessoa especial em minha vida; ela foi fundamental nos encontros de orientação desta tese. Obrigado pelas contribuições, discussões e trocas! Os tempos estão difíceis, eu sei. Mas sua luz e dedicação naquilo que acredita fazem de você uma mulher fora do comum.

Ao Professor Dr^o Esmael Alves, pelas contribuições no meu exame de qualificação e agora defesa, também o agradeço. Às Professoras Dr^a Jonê Carla Baião e Dr^a Mônica Pinheiro Fernandes, que gentilmente aceitaram fazer parte de minha banca de defesa, meu muito obrigado!

Ao meu marido, melhor amigo, companheiro, parceiro Igor Ramos Correa. Obrigado por toda dedicação a mim, meu estudo e desejos. Em você encontrei a paz e o equilíbrio que necessitava para esta produção. Te amo!

Às/aos Professoras/es que se disponibilizaram gentilmente em lecionar as aulas do Curso de Extensão Gênero e Sexualidade na Escola: Professor Dr^o. Rogério Diniz Junqueira, Professo Dr^o. Paulo Melgaço, Professor Dr^o. Esmael Alves, Professora Dr^a. Denize Sepulveda, Professora Dr^a. Letícia Caroline, Professora M^a. Sarah Wagner York que se disponibilizou a participar, mas infelizmente teve um problema de saúde e não pode realizar a aula; ao Professor Dr^o. Ivan Amaro, Professora Dr^a. Cláudia Reis e ao Professor Dr^o. Luiz Fernandes. Muito obrigado!

Aos meus amigos do “Nós da Jô”. Grupo formado no WhatsApp dos orientandos e da orientanda da professora Joyce Alves. À minha querida amiga e já doutora Sandra Faustino,

muito obrigado pelas conversas, trocas e bons conselhos. Foram fundamentais para meu equilíbrio. Ao meu querido amigo Tarcísio, que é um ser espetacular! Muito obrigado pelas conversas, sorrisos e consultas. Estamos no aguardo de tua defesa... Sei que será sucesso! Sorte a minha ter vocês ao meu lado!

Ao queridíssimo Tiago Dionísio. Colega de turma do doutorado, já pertencente ao LEGESEX, figura ilustríssima em todas as transmissões on-line do grupo, um grande parceiro, articulador, disponível sempre e que também esteve na coordenação do curso Gênero e Sexualidade na Escola.

Às/-aos amigas/os parceiras/os que se disponibilizaram em estar presentes nos *chats* de discussão na “turma Luiz Otávio”: Olga Silva, Luciano Marks, Lívia Machado, Bruno Inocêncio, Aline Barros, Leandro Rodrigues, Jairo Carioca, Igor Veloso, Florence Belladonna Travesti e Tarcísio Manfrenatti. Queridas/os, foi uma honra ter vocês contribuindo com as discussões e a realização desta pesquisa. Muito Obrigado!

Mais uma vez um muito obrigado ao amigo Leandro Rodrigues que fez a revisão ortográfica desta tese.

Às/os demais membros/os do LEGESEX, companheiros de estudo e trocas, muito obrigado!

À minha irmã Rosane Ferreira da Luz Torres, que desde a morte precoce de nossa mãe, cuidou de mim como filho e até hoje dispensa preocupação e carinho enormes por mim. Te amo!

À minha amiga Raíssa e ao meu amigo Beto. Obrigado pela convivência em meio pandêmico, pelas conversas e trocas na madrugada, pelas saídas e baladas sempre muito gostosas, pelo carinho enorme que sei que tem por mim e por último, em meu desespero, pelo empréstimo do notebook para a finalização da tese. Obrigado Effect! Sem vocês este texto não teria saído! Amo vocês!

À minha amiga, companheira, confidente e ouvinte... Mirela Degani. Te agradeço sempre a acolhida que me afaga e em muitos momentos estava ali para me dar a força necessária para que eu pudesse dar continuidade. Te amo, minha amiga!

Aos amigos do “hoje ‘Euridice não vai casar’, mas semana que vem já poderemos ter outro nome”. Renan Correa, Daniel Lima, Euridice Espanhol, Marquinhos Sepúlveda, Alexandre Mérida, Aline Monteiro, Yuri Sepúlveda, Erika Xavier, Mariana Carvalho e Victor Branco. Obrigado por tudo! Pelas risadas, bate-papos e gostosos encontros.

Aos amigos e amigas da vida: João Paulo Noronha, Camila e Carina Castelo Branco, Rui Laureano, Alessandra Cavalcante e Giulia Hey, Felipe Ferreira, Nanda Porto, Lucas Alencar, Priscila Maria e Floris. Obrigado pelas rocas, conversas, divertimentos e risadas.

À Caroline de Souza Reis Príncipe, obrigado pelas conversas sobre apreensões e nervosismos sobre este momento final e últimas trocas. Finalizando minha tese, passo a você as melhores energias para que tenha muito sucesso em sua defesa de dissertação. Minha amiga e futura Mestra.

Ao final, agradeço às boas energias e às proteções que recebo.

RESUMO

LUZ, L. O. F. **Dúvidas, incertezas e inquietações de professoras/es: tessituras a partir de um curso de formação continuada em gêneros e sexualidades na escola.** 2023. 177 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

A diversidade e a sexualidade humana, principalmente relacionada ao espaço escolar de crianças e jovens, assim como a formação de professoras/es, é temática central desta tese. A pesquisa que se desenvolveu como um dos requisitos para o doutoramento em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tem por objetivo discorrer sobre as dúvidas, incertezas e inquietações enfrentadas por professoras/es sobre assuntos relacionados aos gêneros e às sexualidades na escola. Esperava-se compreender as práticas pedagógicas sobre as questões de gêneros e sexualidades e quais problemáticas impediam esse desenvolvimento. A escrita deu-se em meio ao caos de uma pandemia que ceifou a vida de milhares de pessoas, junto a um cenário político devastador, de um (des)governo absurdamente autoritário, que pregava o ódio, o preconceito racial, a LGBTQIA+fobia, que descaracterizava e desqualificava pessoas com deficiência e que em um panorama de crise, ainda divulgava *Fake News*. Neste período tão turbulento, a pesquisa necessitou se adaptar em virtude do afastamento social e assim foi desenvolvida em formato *on-line*, nascendo o “Curso de Extensão em Gênero e Sexualidade na Escola”. Tal curso, elaborado e coordenado por mim e pela orientadora desta tese, Joyce Alves, foi realizado com a contribuição das/os membros/os do Laboratório de Estudos em Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX), e com a contribuição de professoras/es pesquisadoras/es convidadas/os para lecionar as aulas. Tivemos um montante de 254 cursistas, professoras/es da educação básica e outras/os alunas/os da UFRRJ. Para este estudo foram selecionadas/os 34 professoras/es da educação básica da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, congregadas/os na “turma Luiz Otávio”. Esta pesquisa versou sobre uma abordagem qualitativa que percorreu etnografia digital (SANTOS, 2005 e MISKOLCI, 2017), visto as necessidades do momento em que se desenvolveu e para a seleção das respostas das/os participantes usamos a “Análise de Conteúdo” (Bardin, 2011). Sob a perspectiva de indícios, pistas e sinais (GINZBURG, 1989) e não verdades absolutas, busco para a leitura das discussões a metodologia nos/dos/com os cotidianos apresentados por Alves (2002 e 2008) como instrumento facilitador de compreensões sobre o problema, uma vez que mergulhei nos *espaços tempos* da pesquisa, dedicando-me aos sujeitos, nas quais as ações dos cotidianos *produzidos praticados* foram observadas de forma atenta, respeitando as minhas subjetividades e a das/os cursistas. Compreendi que a partir de uma formação inicial insuficiente professoras/es constituem saberes experienciais Tardif (2011), através de situações que acontecem nos cotidianos da escola e os currículos passam a ser criados cotidianamente, no diálogo nos/dos/com os pares e no entrelaçamento entre as diversas redes de sujeitos e conhecimentos presentes nas escolas (OLIVEIRA, 2003). Assim, esta tese postula que deveria haver maior investimento em políticas públicas educacionais sobre as questões voltadas aos gêneros e às sexualidades nos espaços escolares, e a importância das formações continuadas que visem a constituição de práticas mais justas, sem desigualdades, preconceitos, intolerâncias e desrespeito aos diferentes modos de vida.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidades. Escola. Formação Continuada de Professores

ABSTRACT

LUZ, L. O. F. Teachers' Doubts, Uncertainties and Concerns: Develop a continuing education course on gender and sexualities in school. 2023. 177 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

The diversity and human sexuality, mainly related to the school space of children and young people, as well as teacher training, is the central theme of this thesis. The research that was developed as one of the requirements for the doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands of the Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), aims to discuss the doubts, uncertainties and concerns faced by teachers on matters related to gender and sexualities at school. It was expected to understand that the pedagogical practices on issues of genders and sexualities and which barriers prevented this development. The writing took place amidst the chaos of a pandemic that took the lives of thousands of people, together with a devastating political scenario, of anabsurdly authoritarian (mis)government, that preaches hatred, racial prejudice, LGBTQIA+phobia, misrepresentation and disqualification of people with disabilities and that, in a context of crisis, still make public Fake News. In this turbulent period, the research needed to be adapted, due to the social distancing it had to be developed in an online format, it was called: "Course of Extension in Gender and Sexuality at School". This program, designed and coordinated by me and my advisor on this Thesis, Joyce Alves, was carried out with the contribution of members of the Genders Education and Sexualities Studies Laboratory (LEGESEX) along with professors/researchers invited to teach the classes. We had a total of 254 course participants, basic education teachers and other UFRRJ students. For this study, 34 teachers from the basic education in the metropolitan region of the state of Rio de Janeiro, gathered in the "Luiz Otavio's class". This research was based on a qualitative approach that went through digital ethnography (SANTOS, 2005 and MISKOLCI, 2017), given the needs of the moment in which it was developed and for the selection of responses from participants to "Content Analysis" (Bardin, 2011). From the perspective of evidence, clues and signs (GINZBURG, 1989) and not absolute truths, I seek the discussions and the methodology ours/from/with of the daily life presented by Alves (2002 and 2008) making it possible to understand the obstacles, since I immersed myself in the spacetimes of the research, dedicating myself to the subjects in which the actions of daily practice-production were I could watch closely,respecting my subjectivities and those of the course participants. I understuood that from insufficient initial training, teachers presented experience knowledge Tardif (2011), through situations that happen in the daily life of the school and the curricula start to be created daily, in the dialogue in/of/with peers and in the intertwining between the various networks of subjects and knowledge present in schools (OLIVEIRA, 2003). Thus, this thesis postulates that there should be greater investment in educational public policies on gender-related issues and sexualities in school spaces and the importance of continuing education that aim at establishing fairer practices, without inequalities, prejudices, intolerances and disrespect for different ways of life.

Keywords: Gender. Sexualities. School. Continuing Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem (Print) do Formulário Google Forms – Lista de presença Aula 2 e Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Figura 2 – Apresentação do Curso “Gêneros e Sexualidades na Escola” no WhatsApp.

Figura 3 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 04 mai. 2021.

Figura 4 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 06 mai. 2021 - 1.

Figura 5 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 06 mai. 2021 – 2

Figura 6 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 21 mai. 2021 – 1.

Figura 7 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 20 mai. 2021.

Figura 8 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 26 mai. 2021.

Figura 9 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 02 jun. 2021.

Figura 10 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 21 mai. 2021 – 2.

Figura 11 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 10 jun. 2021 - 1.

Figura 12 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 10 jun. 2021 - 2.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Seleção de Teses com as temáticas: sexualidade, escola e formação de professoras/es

Tabela 2 – Teses selecionadas e elencadas por grupo.

Tabela 3 – Quantidade de vezes que os assuntos apareceram.

Tabela 4 – Informações via Formulário *Google Forms*.

Tabela 5 – Temáticas apresentadas nas discussões no grupo de WhatsApp.

Tabela 6 - Atividades do Curso Formação de Professoras/es em Gêneros e Sexualidades.

Tabela 7 – Total de cursistas concluintes por turma

Tabela 8 – Dados estatísticos provindo do YouTube

Tabela 9 – Percentual Idade, Gênero e Dispositivo.

Tabela 10 – Aula X Professora/or Palestrante

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipo de Cursista (Professor/Professora e Estudantes)

Gráfico 2: Modalidade Estudante (curso)

Gráfico 3: Modalidade de Ensino

Gráfico 4 - Rede de Ensino que leciona

Gráfico 5 – Cursistas de outros estados.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais
AIDS	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
COVID	Doença Corona Vírus
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EGES	Especialização em gênero e Sexualidade
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
ESP	Escola Sem Partido
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz

GDE	Curso Gênero e Diversidade na Escola
GEPCEB	Grupo de Pesquisas e Estudos os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira
GESDI	Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos vários espaços tempos da História e dos Cotidianos
HIV	Human Immunodeficiency Vírus
IERP	Instituto de Educação Rangel Pestana
IMS	Instituto de Medicina Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEGESEX	Laboratório de Estudos de Gêneros, Educação e Sexualidades
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais Queer, Intersexo e Assexual
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OLÉ	Observatório da Laicidade na Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONNU	Organizações das Nações Unidas
PBSH	Programa Brasil sem Homofobia

PCESP	Professores Contra o Escola Sem Partido
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SDHPR	Secretarias de Direitos Humanos da Presidência da República
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
STJ	Superior Tribunal de Justiça
SUNPDP	Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas
TCE-RJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UMEI Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO:

	Pág.
INICIANDO A CONVERSA.....	01
1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO OU O QUE SE TEM FALADO SOBRE A TEMÁTICA	12
1.1. Escolas – questões de relação	18
1.2. Escolas – questões políticas	20
1.3. Formação de professoras/es.....	22
2 – METODOLOGIA OU O MEU CAMINHAR NA PESQUISA.....	25
2.1. Antes de caminhar: as influências na/da/com a pesquisa.....	25
2.2. Passos iniciais: A etnografia digital e os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos	28
2.3. Outros passos: Dialogando com os recursos das pesquisas	41
2.4. Caminhando: sobre os percursos do Curso Gêneros e Sexualidades na escola	44
3 – O CURSO GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	52
3.1. Leitura dos dados obtidos nas inscrições.....	59
3.2. Leitura dos dados obtidos nas plataformas.....	69
3.3. As aulas	78
3.3.1. Aula Inaugural – Gênero e Educação. Preconceitos e discriminações no cotidiano escolar: interseccionalidade - Professor Rogério Diniz Junqueira	79
3.3.2. Aula 2 – Gênero, sexualidade, raça e classe como demarcadores de exclusão social: Professor Esmael Oliveira e Professor Paulo Melgaço.....	83
3.3.3. Aula 3 – Sexualidades e diversidade na escola: Professora Denise Sepúlveda e Professor Ivan Amaro.....	90
3.3.4. Aula 4 – Travestilizar a escola: por uma pedagogia da desobediência: Professora Letícia Caroline.....	96

3.3.5. Aula 5 – Práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas, antiLGBTQIA+fóbicas e inclusivas: Professora Cláudia Reis e Professor Luiz Fernandes.....	98
4 – LEITURAS DAS CONVERSAS COM AS/OS CURSISTAS.....	103
4.1. Chocada! Estamos exercitando a homofobia: Contextos e interferências nas políticas educacionais de gêneros e sexualidades.....	104
4.1.1. Breve histórico dos avanços e retrocessos na legislação educacional.....	110
4.1.2. Nossa formação é capenga!.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Ou impressões da pesquisa.....	133
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS.....	150

INICIANDO A CONVERSA ...

A diversidade e a sexualidade humana, principalmente relacionada ao espaço escolar de crianças, assim como a formação ou não formação de professoras/es¹ dentro dessa área de conhecimento é a temática central desta tese. Digo “ou não” pois minha experiência a partir de meus estudos de pós-graduação lato-sensu e mestrado me fizeram conferir tal pressuposto. Em minha pesquisa de mestrado, pude perceber que muitas professoras da educação infantil traziam em suas narrativas que o assunto sobre as questões dos gêneros e sexualidades² quando era tratado na sala de aula, durante sua formação inicial, fora trabalhado de maneira muito superficial. Não existia um aprofundamento na temática:

Foi trabalhado sim, mas era mais assim, alguns teóricos que tratavam sobre o assunto, mas era muito superficial, nada muito aprofundado né, até na psicologia que eu achei que a gente pudesse ter, porque é uma dificuldade para a gente né, mas a fundo não foi. Ai também a gente esbarra em outras questões. É a questão da formação da pessoa, questão cultural, questão da religiosidade, algumas pessoas evangélicas, de religião, não querem discutir isso e então é muito complicado [...] (fala da professora Vannina).³

Também podemos perceber esses silenciamentos que se fazem sobre os discursos na fala da professora Jéssica quando ao falar sobre a sua formação afirma que “até tive uma aula em que o professor de psicologia começou a falar sobre sexualidade, mas ao perceber que não tínhamos maturidade nenhuma para dialogar sobre ele, parou na mesma hora”. (LUZ, Luiz Otávio. 2016)

O que posso perceber é que dentro dos currículos de formação, quando as temáticas de gênero e sexualidades estavam presentes, ou eram tratados a partir do viés biológico, em conteúdo da psicologia da educação, ou eram transmitidos preceitos do desenvolvimento humano de maneira muito superficial. Nas falas das professoras que fizeram parte da pesquisa

¹ Nesta tese, utilizarei sempre “professoras” primeiramente, marcando politicamente a posição da mulher e sua importância na educação; posteriormente, utilizarei “professores”. Desta forma, professoras/es. Para outras palavras que necessitem expressão de gênero, utilizarei “a”/“o” e ainda “as”/“os”/“es” para o plural professores. A explicação para este uso está em que a língua portuguesa determina que o plural dos substantivos deva usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em português. Explico também o não uso do “X”, mesmo entendendo que seja uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática, assim como fiz durante todo meu percurso no doutorado. Segundo PERROT (2019, p.21) a linguagem, a gramática, contribui para o apagamento das mulheres na história, pois quando “há a mistura de gêneros, usa-se o masculino o plural: eles dissimulam elas” (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019). O uso do “E” é compreendido por mim como a continuação do privilégio da língua no masculino, pois muitas palavras, como uma das principais dessa tese: professora e professor, no plural, tornam-se “professores”. Já a não utilização do “@”, está em que na leitura costumeiramente a lemos como “a”.

² Também o leitor pode reparar que durante toda a tese utilizarei “gêneros” e “sexualidades” no plural por compreender a diversidade existente. Contudo, ao mencionar o Curso de Extensão em Gênero e Sexualidades na Escola, utilizei a palavra “Gênero” no singular, visto que equivocadamente não foi considerada essa questão na elaboração do curso

³ Por uma questão metodológica, as falas das professoras estão em itálico para diferenciar das citações.

que resultou na minha dissertação, defendida no ano de 2016, fica evidente que o assunto, mesmo tendo tamanha importância na prática educativa, não foi desenvolvido como deveria.

Naquele momento de produção da dissertação, comprehendi que as professoras que acompanhei durante a pesquisa, se nunca tiveram contato com os estudos de gênero, poucas tinham acesso e todo o seu trabalho era vivido e expresso em seus cotidianos. Assim, estudei os currículos praticados por elas.

Na pesquisa que apresento, ainda muito perturbado pela perspectiva de encontrar nas escolas professoras/es que não tiveram em sua formação discussões sobre questões voltadas aos gêneros e sexualidades, proponho uma formação que possa de alguma forma contribuir com o desenvolvimento de um trabalho mais humano em prol do respeito e de uma educação mais justa.

Tanto como professor quanto como pesquisador, entendo que a escola pode ser considerada como um espaço no qual as pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais Queer, Intersexo e Assexual)⁴ sofrem mais preconceito, discriminação e outras violências.

(..) verificamos que a questão da discriminação para com xs alunxs lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros em algumas escolas estava motivada pelas questões religiosas de algunxs professorxs e funcionárixs. Tais valores e crenças religiosas muitas vezes possibilitam que práticas lesbofóbicas, gayfóbicas, bifóbicas, transfóbicas e machistas se instalem nos cotidianos de muitas escolas públicas. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2020, p. 92)

Em Junqueira (2009) comprehendo que essas violências e preconceitos atuam de maneira a legitimar as relações de poder existentes dentro desse espaço, oprimindo crianças e jovens de forma a se entenderem como não pertencentes ou ainda numa posição inferior à do opressor. Isso pode ser verificado frequentemente na reprodução de currículos que reforçam as diferenças, como por exemplo o que é de menina e o que é de menino, sempre colocando o feminino num lugar inferior ou menos potente, e determinando sofrimento, o que vai afetando

⁴ Até a entrega do texto para a qualificação desta tese, utilizei a sigla LGBTI+, conforme indicação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais (ABGLT). Segui até então a indicação da ABGLT por entender que esta, a partir de seu trabalho, possibilitou a criação de uma rede nacional de representação com capacidade e legitimidade para levar as reivindicações do segmento até o Governo Federal e a sociedade como um todo, o que até então havia sido impossível. Além disso, contribuiu para a organização das entidades de base país afora, capilarizando o movimento por todos os estados da federação. Contudo, ao término da produção da tese, passo a utilizar a sigla LGBTQIA+, por entender que desta forma, estarei abrangendo mais grupos excluídos. Os termos considerados mais corretos são: LGBTQIAP+, LGBTQIA+, LGBTI+ e LGBT+. No entanto, é importante mencionar que essa sigla foi se modificando ao longo do tempo, justamente para dar visibilidade para algumas identidades de gêneros e sexualidades que se encontravam invisibilizadas, as identidades se constituem a partir das vivências, experiências sociais e do entendimento de cada ser sobre si, seu corpo, desejos e comportamentos.

o percurso desses alunos dentro da escola, podendo provocar neles um baixo rendimento e posteriormente evasão escolar

Ao longo do desenvolvimento da criança por meio da pluralidade de interações, a criança aprende nos jogos dos gêneros, as performatividades que ela significará como masculinos e femininos. Estas aprendizagens serão fundamentais, à medida que através dela, as crianças adquirem as ferramentas básicas para se relacionar socialmente adequada aos valores androcêntricos e heteronormativos. As lógicas androcêntricas de desqualificação do feminino não representam somente o movimento de alocar determinada performatividade masculina na centralidade cotidiana da vida. Elas se tornam prisões. Empobrecidas de criações, que aliadas a heteronormatividade buscam legitimar a violência, sempre aliadas à norma, investidas nas performatividades dissidentes. Existe uma estreita ligação entre a misoginia, o androcentrismo e a heteronormatividade que se entrecruzam para o domínio do patriarcado. A heteronormatividade, ao se conectar intrinsecamente com as lógicas androcêntricas e misóginas, busca sustentar por meio da cultura universalizada, também nos currículos, a reprodução do sistema binário. Ele é o “componente ideológico central de todos os sistemas de dominação na sociedade ocidental” (hooks, 2015, p. 68)

O resultado disso, e uma das justificativas da pesquisa, é que em muitos espaços educativos se invisibilizam as desigualdades sexuais e de gênero, desenvolvendo-se cada vez mais um forte crescimento da violência LGBTQIA+fóbica tanto física quanto simbólica, dentro e fora das escolas.

A escola, para além de ser um espaço em disputas e de muitas vozes, está inserida no debate de forças políticas. Nos últimos anos, os discursos de uma parcela cada vez mais crescente da população vem tentando inserir seus dogmas religiosos e preceitos da família tradicional dentro da educação como forma de controle social, retrocedendo muitas conquistas e avanços na luta contra preconceitos numa pauta sobre uma educação mais inclusiva.

Os conservadores⁵, membros da falaciosa família tradicional brasileira, muitos deles também pertencentes à bancada religiosa cristã do Congresso Nacional, têm interferido nos debates públicos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular⁶ (BNCC), nos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação a partir dos discursos sobre a Ideologia de Gênero⁷.

As disputas na cultura atravessam todos os campos sociais e são objetos de interesse especial para a educação, uma vez que as demandas dos diferentes grupos estão encontrando respaldo no campo político, exigindo uma política educacional adequada

⁵ Sepulveda e Sepulveda (2019b) defendem que o conservadorismo é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo. Conhecemos o conservadorismo porque frequentemente as pessoas se comportam de forma conservadora. Este processo histórico gera certa regularidade de argumentos para situações análogas, o que nos permite observar o desenvolvimento de uma cultura conservadora. Dessa forma, não é possível se pensar em conservadorismo como categoria estática, tanto sociológica quanto antropológica. Assim, entendemos o conservadorismo como uma retórica, uma narrativa de mundo em disputa no campo da cultura.

⁶ Mais à frente nesse texto, será tecida uma crítica à forma como questões de gênero e sexualidades foram suprimidas do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

⁷ Essa questão será discutida durante o transcorrer da tese.

às suas conquistas. Todavia, vivemos tempos conservadores e muitas conquistas e lutas acham-se em pleno ataque de grupos religiosos. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019, p. 875)

É o caso da comunidade LGBTQIA+, pois essa sofre reveses dos conservadores políticos, principalmente daqueles oriundos das bancadas religiosas dentro das assembleias legislativas do Brasil. Avanços e retrocessos ainda marcam a sua história.

Após fazer uma breve introdução do que vem ocorrendo hoje no Brasil⁸, cabe neste momento falar de minhas pesquisas dentro da área, voltar à pesquisa anunciada anteriormente, até mesmo para poder expressar meu interesse no assunto e, em seguida, promover a discussão a ser debatida nesta tese.

Meu percurso no mestrado e minha inserção na pesquisa, num campo muito rico como é o da educação infantil, me fez perceber o quanto o problema da formação incipiente pode trazer questionamentos na prática escolar. O mergulho⁹ realizado na UMEI Vinicius de Moraes¹⁰ demonstrou isso.

A pesquisa de mestrado que culminou na dissertação “Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil”¹¹ teve como objetivo problematizar, a partir das falas das professoras, as compreensões que estas produzem e constroem nos seus cotidianos. A hipótese surgiu a partir das minhas relações como professor de estágio no curso normal, em uma escola de formação de professoras/es, na Baixada Fluminense, e pude perceber que tratar das questões referentes às sexualidades nos contextos da escola de educação infantil se tornava fundamental. Assim, naquele momento, surgiram alguns questionamentos, os quais foram eles: como reagem e lidam as professoras¹² da educação infantil quando questões voltadas a gêneros e sexualidades aparecem no espaço da sala de aula? Qual trabalho é desenvolvido em sala de aula sobre essas questões?

⁸ Essa discussão será retomada mais à frente.

⁹ A questão do mergulho no campo da pesquisa em oposição ao distanciamento cartesiano é fundamental para quem estuda o cotidiano. É o primeiro movimento apontado por Alves (2002) em texto no qual a autora apresenta os quatro aspectos necessários para a realização das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos foi a metodologia de pesquisa por mim utilizada no mestrado e, portanto, o mergulho em muitos momentos aparecerá na escrita desta tese e, na minha metodologia de pesquisa do doutorado, devido a minha total afetação por este modo de pesquisar

¹⁰ Unidade Municipal de Educação Infantil na cidade de Niterói – RJ, onde a pesquisa de Mestrado foi desenvolvida

¹¹ Texto completo pode ser conferido em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/9954>

¹² Aqui utilizarei professoras, por se tratar da educação Infantil, na qual em sua totalidade, esses cargos são ocupados por mulheres.

Foi verificado, não só pelos estudos realizados para a produção teórica da dissertação, mas também no campo da pesquisa, que desde crianças sofremos uma autorregulação de comportamentos para a atividade sexual, do corpo e dos gêneros. A sexualidade que está presente nas crianças, e não só nelas, quando entendemos que é inerente aos corpos e parte constituinte dos sujeitos, não só no espaço da família, mas também no espaço escolar, passa a ser alvo de controle e disciplinarização. Pois, as marcas culturais de cada sujeito ou família fazem com que as crianças entendam que a sua sexualidade não deve ser explorada ou exposta. E de tal forma algumas crianças procuram realizar suas experiências escondidas, já que poderão sofrer reprimendas ou punições por isso. E o melhor espaço para a realização de tais experiências é propriamente na escola.

A pesquisa pode demonstrar naquele momento que os saberes das professoras, daquela unidade de educação infantil, em relação às questões dos gêneros e das sexualidades, foram tecidos para além dos conhecimentos e desconhecimentos estabelecidos pelos documentos oficiais e pelo sistema de ensino formal. Dessa forma, pode-se verificar que se evidencia a pluralidade desses conhecimentos, visto que estes são produzidos sobre seus valores entremeando, muitas vezes, crenças e conhecimentos mais formais. Assim, podemos entender, através das falas das professoras participantes daquela pesquisa, que seus saberes são tecidos nas tramas de seus cotidianos, nas relações com seus alunos, numa perspectiva aglutinativa, como anunciada por Alves (2010), quando se refere a esse movimento da produção dos saberes como *práticatеoriaprática*¹³, ou seja, os saberes vão se produzindo e se reproduzindo a partir das experiências em seus cotidianos.

Ao percorrer suas falas, percebemos que estas nos trazem subsídios para compreensão de que a atuação docente é construída, para além da formação acadêmica, a partir das produções e saberes tecidos e produzidos nas escolas, na vida cotidiana e nos mais diversos espaços de atuação. Desta forma, buscamos compreender quais lógicas estão presentes nos currículos produzidos nos processos formativos que ocorrem nesses cotidianos sobre as questões do gênero e sexualidade. Pensando, ainda, no modo como estas questões são vivenciadas na chamada “formação inicial”, com o intuito de levantar maiores dados sobre a presença do tema da sexualidade nos currículos dos cursos de formação docente, interrogamos as professoras sobre tal presença. (GARCIA; SEPULVEDA; LUZ; 2016, s/p)

Contudo, não foi somente a partir da pesquisa de mestrado que comecei a refletir sobre as questões de gênero e sexualidades no espaço escolar. Dessa forma, cabe mencionar minha

¹³ Essa forma de escrever é defendida pelos autores das pesquisas nos/dos/com os cotidianos Alves (2002, 2008), pois assim podemos dar uma maior potência à palavra, pois acreditamos que muitas vezes as palavras são indissociáveis, emitindo um novo sentido para elas quando juntas. Maiores detalhes sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, o leitor poderá encontrar no capítulo da metodologia. Para diferenciar no texto, essa forma de escrever virá sempre em *Itálico*.

trajetória como profissional na Educação, assim como minhas escolhas acadêmicas que me fizeram constituir o que sou hoje.

Interrogar-me sobre minhas escolhas é também refletir sobre os caminhos que construí a partir dos meus interesses. Cheguei à Educação num momento em que não estava satisfeita com a escolha realizada no vestibular no ano de 1998. Já no terceiro período do curso de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), decidi que não continuaria. Com a abertura de um edital de transferência interna, prestei concurso para o curso de Educação Artística com ênfase em História da Arte.

Como se tratava de um curso de licenciatura, e naquele momento com pouca experiência de vida, não entendia mesmo o que significaria uma licenciatura, percorri o currículo do curso aspirando saber um pouco mais sobre as Artes, algo que sempre me chamou muita atenção, sem ao menos compreender que em seu término, a graduação escolhida me habilitaria para ser um professor. Um pouco mais à frente, comecei a estudar algumas disciplinas que me indicavam a formação docente, eram elas: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino, entre outras. Essas disciplinas despertaram em mim algo muito bom e me fez lembrar de professoras/es queridos que fizeram parte de minha trajetória como estudante.

Ao mesmo tempo, começaram a surgir os temores pela escolha de uma profissão entendida por muitos como mal remunerada, me levaram a questionar o reconhecimento por parte da sociedade e governantes sobre ser docente. Apesar do curso de licenciatura em Educação Artística ter me proporcionado muito conhecimento, visto que através de um estágio realizado no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – Museu de Folclore do Rio de Janeiro, pude conhecer uma diversidade enorme de culturas e ter contato direto com artesãos e produtores de arte, incluindo viagens que me apresentaram muito conhecimento sobre o outro e o fazer artístico, busquei, a partir de minhas inquietações, uma nova formação: Psicologia.

No final do ano de 2001, prestei novamente vestibular e ingressei no ano seguinte no curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante todo o ano de 2002, cursei os dois cursos. Solicitei transferência do curso de Educação Artística para noite e comecei a estudar no Instituto de Psicologia da UFRJ pela manhã. O curso de Psicologia da referida universidade é integral, contudo, nos dois primeiros anos cursei somente as disciplinas obrigatórias que era oferecidas pela manhã, visto que no período da tarde, eu continuava estagiando no Museu de Folclore, pois necessitava muito da bolsa que recebia para o meu sustento e por esse motivo só pude concluir o curso de Psicologia em 8 anos.

O curso de Psicologia pode ser considerado um divisor de águas em minha formação. Antes mesmo de prestar vestibular, ainda aluno do ensino médio de uma escola pública federal no município do Rio de Janeiro, sempre pensei na possibilidade de estudar psicologia, visto que nessa escola, tive muito contato com o Setor de Orientação Educacional. No Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), cursei o Curso Técnico de Telecomunicações, mas nunca cheguei a completar o curso, pois como já havia terminado as disciplinas da formação geral, tomei a decisão de não fazer o estágio e partir diretamente para a universidade. Nesta escola, participei do Grêmio Estudantil e tive muito contato com esse setor e com profissionais da Psicologia.

Apesar de sempre em minha vida ter estudado em instituições de educação pública, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – antigo Primário, me sentia um privilegiado por poder estudar numa escola como CEFET-RJ e preciso reconhecer isso. Pois mesmo tendo muita dificuldade nos primeiros anos na escola, por ter uma formação muito inexpressiva do meu Ensino Fundamental, foi no meu Ensino Médio, antigo Segundo Grau, que consegui ter base para poder passar para duas universidades públicas como a UERJ e a UFRJ, o que muito de nossos alunos hoje não conseguem.

Voltando ao curso de Psicologia, em sua amplitude de áreas de conhecimento e perspectiva de trabalho, pude compreender diversas questões sobre a relação humana e sobre mim. Nunca me havia percebido homossexual, nem em minha infância ou adolescência ouvi qualquer fala sobre minha sexualidade. Até então, tive namoradas do sexo feminino e jamais havia pensado numa relação ou sentido atração pelo sexo masculino. Mas foi na UFRJ que tive meu primeiro contato mais íntimo com outro homem e passei a me questionar sobre a minha sexualidade.

Era o ano de 2002 e eu ainda vivia a tripla jornada de dois cursos universitários e um estágio. A temática da sexualidade me apareceu e me fez refletir sobre uma diversidade enorme de questões, tanto em relação à minha vida quanto em relação ao que eu visualizava no mundo. Me apaixonei por um colega de turma e com ele tive minha primeira experiência homossexual.

Não foi para mim internamente um problema, mas como assumir diante dos colegas de curso, da família, dos amigos algo tão novo? Me retraí durante alguns anos, mesmo porque essa relação foi bastante tóxica, visto que necessitava, a partir da vontade do outro, esconder tudo de todos, inclusive forjar outras relações heteroafetivas para que pudéssemos continuar juntos.

Em 2005, já terminado o curso de Educação Artística, iniciei minha vida docente trabalhando dois dias no período noturno no Instituto de Educação Rangel Pestana (IERP) na

cidade de Nova Iguaçu, pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), através de concurso público. Por ser uma escola de Formação de Professoras/es em nível médio, provavelmente 95% era de alunas. Eu era professor do Curso de Formação Geral da Educação de Jovens e Adultos, mas sempre chegava mais cedo e via a saída das/os alunas/os da Formação de Professoras/es. Naquele momento, me questionava algo que não deveria ser surpreendente: a relação tão amigável e a expressividade das/os alunas/os homossexuais da escola. Ouvia uma hora ou outra algum comentário preconceituoso, na maioria das vezes vindo de professoras/es, mas entre as/os alunas/os, uma relação de muito respeito e que me gerou profunda admiração.

Dois anos depois, no período de férias escolares de janeiro, através do curso de Psicologia, concorri a um edital da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) para poder participar de uma pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) sobre a dispensação de medicamentos para HIV e Aids¹⁴. Selecionado, fui como pesquisador, durante 28 dias, fazer coleta de dados, entrevistando pessoas que buscavam medicamentos para controle do vírus em duas unidades dispensadoras de medicamentos nas cidades de Cuiabá e Rondonópolis, em Mato Grosso.

Nesses locais, com o auxílio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, entrevistamos pessoas que iam até os postos de saúde selecionados buscar seus medicamentos para tratamento. Mesmo que não fosse o objetivo da pesquisa – que desejava apenas saber os remédios utilizados e seus efeitos colaterais durante o uso – ouvi histórias muito tristes nesses espaços: muitas eram pela tristeza de viver com o vírus, de dor, de sofrimento e de desesperança, outras com o medo da morte que me feriam muito e me fizeram pensar naquele momento se eu estaria preparado para tratar tais questões com essas pessoas. Pessoas que em meu pensamento teriam vergonha de falar de suas vidas e queriam apenas alguém que pudesse ouvi-las, que pudesse escutar suas histórias.

Entre as inúmeras histórias que eu e minha parceira de trabalho ouvimos, o que me chamou muito a atenção foram os discursos de ódio contra homossexuais, machismos e desvalorização da mulher, como: “meu marido se envolveu com um homem e passou isso para mim; ou ainda sobre a fala de uma mãe que buscava os remédios para sua filha de seis anos que foi infectada com o vírus HIV por meio de um estupro. Durante o seu relato, a mãe acusou a

¹⁴ Essa pesquisa estava vinculada a Avaliação Nacional da Dispensação de Medicamentos para as PVHA do Núcleo de Assistência Farmacêutica/DCB/ENSP/FIOCRUZ e ao Programa Nacional de DST/Aids (PN DST/Aids). Apesar de ser apenas um colhedor de dados da pesquisa sobre os medicamentos ofertados, muitas pessoas pesquisadas eram desejosas de falar sobre sua vida e muito sobre o sofrimento. Dessa forma, não nos foi impedido de ouvir essas histórias, entendendo que muitos queriam falar e era uma forma sensível também de estarmos juntos a elas e eles.

filha de atitudes sexuais muito “depravadas” – em suas palavras – e que, por este motivo, um vizinho “amigo” da família quis ter relações forçadas com a menina, ou seja, o vizinho abusou sexualmente da criança. A primeira fala claramente nos remonta ao preconceito muito arraigado das décadas de 80 e 90 como se a AIDS fosse uma doença de homossexuais e a segunda, que me chamou muito a atenção, estava voltada para um preconceito de gênero muito forte. Num discurso influenciado pela visão machista presente na sociedade brasileira, a mãe justificou o ato, culpabilizando sua filha, uma criança de apenas 6 anos, acreditando que o homem fora “atiçado” por ela. Mais uma questão de gênero se pronunciava como fruto da sociedade patriarcal, a vítima era considerada o seu próprio algoz, e o homem adulto, agressor e estuprador, era visto como a vítima.

Em 2007, mesmo ainda sem ter terminado o curso de Psicologia, a diretora da escola em que trabalhava, com carência de professor da área, solicitou à SEEDUC, apresentando meus documentos de estudante em finalização do curso de Psicologia, para que eu pudesse atender algumas turmas do Curso Normal. Naquele ano fiquei muito feliz em poder trabalhar como docente na disciplina de Psicologia, mas também foi um grande desafio, visto que muitas de minhas alunas¹⁵ já estavam estagiando e muitas delas me traziam questionamentos sobre a prática escolar e as relações entre professoras e alunas/os. Um deles foi exatamente por um ponto que se vincula a questões de gênero e sexualidade.

Conforme já relatado anteriormente, dizia a aluna que durante uma das aulas, um aluno com mais ou menos 5 anos de idade começou a esfregar suas partes íntimas na perna da professora e essa aos berros o colocou de castigo. A estudante/estagiária me inquiriu para saber se a professora agiu de forma correta e, se não, qual o tratamento deveria ter dado ao aluno?

Não se trata aqui de explicar qual foi a minha reação naquele momento ou ainda transcrever a explicação que dei à aluna sobre o ocorrido, mesmo pelo motivo que hoje considero que não desenvolvi bem meu trabalho naquela ocasião, seja por desconhecimento ou ainda por inexperiência, mas que a soma de todas essas situações ocorridas comigo, desde que comecei a me compreender como homossexual, as questões que iam aparecendo na minha frente como pesquisador ou professor me fizeram questionar muito os padrões sobre gênero e sexualidade em nossa sociedade e principalmente no espaço escolar no qual eu estava inserido.

¹⁵ Aqui utilizo somente alunas, pois durante todo o período que estive como professor da disciplina, não tive alunos do sexo masculino.

Essas questões permearam meu curso de Psicologia, me instigaram a buscar formações na área como o Curso Gênero e Diversidade na Escola¹⁶ (GDE) e a Especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS), ambos no Instituto de Medicina Social (IMS) da UERJ. Os cursos me fizeram aprofundar esse estudo no mestrado. É lógico, sua importância tem fundamental referência na produção do curso em que desenvolvemos em 2021 para professoras/es em formato de extensão¹⁷.

No doutorado, a partir de minhas inquietações surgidas no final do mestrado, desejei continuar estudando as questões voltadas a gêneros e sexualidades no espaço escolar, mas também investigar a partir de um curso de formação a produção de saberes na temática. Assim, este estudo tem por objetivo compreender as narrativas das/os cursistas, dúvidas, incertezas e inquietações sobre gêneros e sexualidades no espaço escolar e dessa forma levar essa produção de conhecimento à prática pedagógica, entendendo a importância da formação continuada para o exercício da profissão docente.

Desta forma, junto ao Laboratório de Estudos de Gêneros, Educação e Sexualidades (LEGESEX), sob coordenação da professora Joyce Alves, orientadora desta pesquisa, produzimos um curso de extensão por nome Gênero e Sexualidade na Escola. Participaram 254 cursistas, professoras/es da Educação Básica; eu fiquei mais atento, mergulhando em uma turma para fazer a leitura de suas narrativas, num grupo de 34 professoras/es da educação pública da região metropolitana do Rio de Janeiro. As aulas foram transmitidas on-line e as discussões ocorreram em um aplicativo de conversas¹⁸.

Dando continuidade a esta pesquisa, considero importante dizer que foi necessário fazer uma pesquisa bibliográfica sobre a temática por mim investigada, para isso fiz um levantamento no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁹. Essa pesquisa, por mim denominada de Revisão Teórica ou o que se tem falado sobre o assunto, tornou-se muito importante para o desenvolvimento da tese, visto que foi a partir dela, nos estudos dos autores dos recentes estudos de doutoramento, que pude compreender as atuais pesquisas e autores que estão debatendo a temática e entender o que eu poderia oferecer ao campo. Esse estudo segue no próximo capítulo. Em sequência, no capítulo 2 exibo o meu caminhar na pesquisa.

Trabalhando com possibilidades, indícios, pistas e sinais (GINZBURG, 1989) e não verdades absolutas, apresento as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2022 e 2008)

¹⁶ O GDE, como política pública de formação será apresentado no capítulo 4.

¹⁷ O curso que me refiro aqui será apresentado mais a frente e faz parte desta tese.

¹⁸ Maiores informações e dados do curso, serão reveladas em capítulos posteriores.

¹⁹ Para acesso, utilizar o endereço <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

que muito me afeta pela possibilidade do mergulho dentro dos meandros da pesquisa e traço associações com a etnografia digital. Em seguida, na perspectiva do entrelaçamento de metodologias que colaboraram na elaboração da pesquisa, percorro os caminhos da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011) que como um conjunto de técnicas contribuíram para a seleção da leitura atenta que fiz das narrativas das/os cursistas nas discussões pós-aulas. Chamo este capítulo de: “Metodologia ou o meu caminhar na pesquisa”.

No capítulo 3, por nome: “O Curso Gêneros e Sexualidades na Escola”, percorro todas as fases de desenvolvimento, elaboração e execução das aulas oferecidas. Primeiramente discorro sobre a preparação do curso, suas perspectivas e objetivos. Na sequência, exponho um estudo sobre os resultados técnicos oferecidos pelas plataformas digitais utilizadas e os dados recolhidos sobre as/os cursistas. Em seguida, apresento a leitura que fiz sobre as aulas lecionadas pelas/os professoras/es convidados.

No capítulo 4, que batizo de “Leituras das conversas com as/os cursistas”, seguindo o paradigma indiciário de Guinzburg (1989), faço uma leitura sobre as narrativas das/os cursistas durante e após as aulas do curso. Neste momento, me preendo sobre as falas, percorrendo as dúvidas, incertezas e inquietações sobre as questões de gêneros e sexualidades presentes nas práticas pedagógicas das/os professoras/es e a maneira pela qual estes entendem as contribuições da formação continuada como alicerce às faltas referentes à sua formação inicial. Neste capítulo, a partir dos questionamentos das/os cursistas, também discorro sobre as políticas públicas educacionais no que tange os assuntos referentes à temática, além de compreender os avanços e retrocessos no campo.

Por fim, entendo que esta pesquisa não concluirá todas as questões referentes aos gêneros e sexualidades dentro do espaço escolar, mas espero que possa contribuir e apontar caminhos para que as dúvidas, incertezas e inquietações possam ser atenuadas na prática escolar a partir de uma formação mais próxima dos direitos humanos.

CAPÍTULO I

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO OU O QUE SE TEM FALADO SOBRE A TEMÁTICA.

O levantamento bibliográfico a seguir, se apresenta como sendo de suma importância para este estudo, visto que a leitura dos dados constantes nas pesquisas elencadas, tecem um importante saber sobre os últimos estudos relacionados à temática. Para realizar este levantamento, foram utilizadas as palavras “Gênero, Sexualidades e Escola”. Cabe aqui fazermos uma pequena digressão para explicar o motivo do uso da palavra escola e não educação. Inicialmente, em pesquisa prévia, foi verificado que ao utilizar a palavra “educação”, abria-se um campo muito maior de produção de trabalhos em diversas áreas da Educação, incluindo a formação universitária. A opção pela palavra “escola” se deve à perspectiva que os trabalhos analisados, deveriam estar ligados ao espaço de formação da educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental – anos iniciais e finais e ensino médio.

Para o levantamento bibliográfico, como dito anteriormente, foi utilizado o site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no qual busquei identificar teses produzidas entre 2017 e 2021. Dessa forma, para os parâmetros utilizados até então, achei 9.259 resultados para as diversas áreas do conhecimento. O recorte temporal escolhido foi de 2017 a 2021. 2017 foi o ano que comecei a me preparar para ingressar no doutorado, o que ocorreu em 2019, e 2021 o ano que aconteceu minha qualificação. Esse período também foi escolhido por se tratar de um momento muito turbulento em nossa história política, pós-golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff em 2016 e as eleições de 2018 que levaram a extrema-direita ao poder em nosso país, com um claro projeto conservador que trouxe consigo uma carga bem pesada de movimentos como o “Escola Sem Partido” e a falácia do “Kit Gay”, entre outros que serão abordados em outro momento desta tese que tiveram por ideal a deturpação dos trabalhos realizados dentro das instituições escolares sobre as questões que tratam esta pesquisa.

Por se tratar de um estudo na área da Educação, os metadados “gênero”, “sexualidades”, “escola” e “formação de professores”, foram submetidos a mais filtros, na área de conhecimento, avaliação e concentração e na busca de refinar a pesquisa na área de Educação, encontramos 2.740 teses. Contudo, é importante ressaltar que a devolutiva do banco de dados da CAPES, para além de trabalho com títulos bem próximos àqueles que desejava, me trouxe

muitos outros que não possuem qualquer relação com a minha necessidade. Identificando-se assim, um problema na plataforma que atrapalha e atrasa bastante a busca de dados para discussão na pesquisa, visto que são muitos documentos a serem analisados.

Acreditei que buscando marcadores específicos para a pesquisa, junto à seleção de filtros que se direcionam aos interesses desta tese, pudesse ter um resultado mais fiel àquilo que pretendia buscar, no entanto, o que pude perceber é que os filtros selecionados traziam resultados a cada um dos metadados selecionados. Para tanto, dentre as 2740 teses que foram elencadas pelas pesquisas na base de teses e dissertações da CAPES, fui selecionando a partir do título.

Importante ressaltar que diferente de anos anteriores (2017 – 748 teses, 2018 – 710 teses, 2019 – 553 teses, 2020 – 662 teses) para o ano de 2021, foram apresentados 67 títulos apenas. Isso se justifica uma vez que a pesquisa foi realizada no mês de dezembro do corrente ano de 2021 e, desta forma, muitos trabalhos ainda estavam em processo de finalização ou ainda não haviam sido submetidos à plataforma – que geralmente acontece somente no ano posterior; por outro lado, este ano, assim como no ano de 2020, foi profundamente afetado pela pandemia da COVID-19, em que muitas pesquisas tiveram seu percurso, assim como essa por mim desenvolvida, atrasado.

Cabe ressaltar que a pesquisa realizada no Banco de Dissertações e Teses da Capes foi desenvolvida entre os dias dezenove de setembro e primeiro de dezembro de 2021. Dessa forma, outras teses com ano de finalização de 2021 ainda podem ser alocadas neste banco, porém não foram por mim lidas, pois não estavam presentes quando a pesquisa foi realizada.

Dentre estes trabalhos selecionados, a partir do estudo no portal de catálogos de teses e dissertações da CAPES, considero 28 pesquisas que, a partir de seu título, fazem relação e dialogam com a proposta desta tese. Assim, apresento os trabalhos na tabela 1 na página a seguir:

Banco de Teses e Dissertações da CAPES:

Palavras submetidas à busca: gênero, sexualidade, escola e formação de professoras/es

Tipo: Teses de Doutorado

Período: 2017 a 2021

Área de Conhecimento, Avaliação e Concentração: Educação

Tabela 1 – Seleção de Teses com as temáticas: sexualidade, escola e formação de professoras/es

Ano	Autor e dados da Tese.
2017	OLIVEIRA, Lisis Fernandes Brito de. Paradigmas de gênero, performatividades e subversão: uma discussão no contexto escolar' 29/08/2017 163 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá
	COSTA, Ana Paula. Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE)' 08/12/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
	MULLER, Marcia Beatriz Cerruti. Surdez, gênero e sexualidade: Qual o imaginário social em uma escola de ensino fundamental bilíngue para surdos na região metropolitana do RS??,' 21/11/2017 183 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle
	GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira. Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade' 27/09/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined
	FURLAN, Cassia Cristina. Performances em jogo: (Des)construindo experiências em gênero, sexualidades e identidades na prática com RPG' 22/11/2017 277 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM
	COSTA, Zuleika Leonora Schmidt. Educação e orientação sexual na educação básica: Gênero e sexualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2006 a 2015 ' 22/12/2017 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle
	PINHEIRO, Cristiano Guedes. Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais' 06/11/2017 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais
	QUEVEDO, Jorge Eduardo Moncayo. Educación, diversidad sexual y subjetividad : una aproximación cultural-histórica a la educación sexual escolar en Cali - Colombia' 28/03/2017 171 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

	TAKARA, Samilo. Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação' 17/03/2017 176 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM
	PAMPLONA, Renata Silva. Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades. ' 16/02/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar
2018	ANDRADE, Elizane de. Eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim(?): Propondo um dispositivo pedagógico educomunicativo para discutir papéis sociais de gênero' 10/08/2018 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined
	VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER: jovens mulheres e as mutações do gênero na formação inicial em Pedagogia' 28/02/2018 317 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Jorn. Carlos Castello Branco
	SOARES, Alexandre Gomes. A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais' 09/04/2018 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
	TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. Escola sem partido: indícios de uma educação autoritária. ' 26/09/2018 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined
2019	ABREU, Rachel Luiza Pulcino. "É algo socialmente construído": gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes' 22/02/2019 270 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: www.dbd.puc-rio.br
	COSTA, Simone Gomes da. Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos da formação docente' 29/05/2019 109 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius
	PINHEIRO, Suly Rose Pereira. Gênero e educação escolar: uma análise das políticas públicas no município de São Luís – MA (2003 – 2014)' 30/10/2019 185 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá
	PASSOS, Amilton Gustavo da Silva. O dispositivo bicha: gênero e sexualidade como técnica de controle prisional' 29/07/2019 201 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRGS
	SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. Vidas precárias de estudantes trans: Educação, diferenças e projetos de vidas possíveis.' 15/03/2019 170 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM
	BRAGA, Keith Daiani da Silva. Lesbianidades, performatização de gênero e Trajetória Educacional' 05/04/2019 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined

	BARREIRO, Alex. Legisladores do Desejo: Uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de Gênero. 22/04/2019 116 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp
	VIGANO, Samira de Moraes Mais Sujeitos jovens e adultos LGBT: Diálogos sobre gênero, sexualidade e escolarização. 25/02/2019 384 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined
2020	SILVA, Adan Rene Pereira da. Formação em diversidade sexual na (re)significação das docências: um estudo na rede municipal de ensino de Manaus AM' 10/08/2020 295 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8001
	LEITE, Lucimar da Luz. Marcas da religião na educação: Gênero, sexualidade e formação docente. 14/12/2020 149 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Centrada da UEM
	FACHINI, Michele Alexandra. Sexualidade, gênero e educação nas políticas públicas do município de Campinas-SP: Movimentos sociais, projetos educacionais e matrizes jurídicas em disputa (1988-2015)' 28/02/2020 176 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
	BASTOS, Felipe. Somos pessoas como as outras?: Preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variação no clima escolar.' 20/02/2020 240 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca virtual da PUC-Rio
	SILVA, Luciano Marques da. Quem vê cara não vê orientação, nem identidade de gênero: Compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobias nas escolas 28/02/2020 180 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRRJ
2021	SIQUEIRA, Marcos da Cruz Alves. Pedagogias cristãs: Representações sociais de gênero e sexualidades LGBTI+ na mídia evangélica.' 09/04/2021 192 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Centrada da UEM

Das 28 teses selecionadas na tabela anterior, a partir da pesquisa na plataforma catálogo de teses e dissertações da CAPES, após a leitura de seus resumos e a introdução, foram selecionados 12 trabalhos que possuem ligação com a produção desta pesquisa. De forma a organizar, separei em 3 áreas que congregam este estudo: Escola – Questões de relação, 4 teses; Escola – questões políticas, 4 teses; e Formação de Professoras/es, 4 teses.

As teses selecionadas foram elencadas em três áreas de forma a facilitar seu estudo e correlação com a pesquisa aqui descrita. As produções da área “Escola – questões de relação” se justificam a partir do movimento que são teses que abordam questões conexas às relações entre professoras/es e alunas/os, relações entre alunas/os e de uma maneira geral, questões

relacionadas aos diálogos entre gêneros e sexualidades nos espaços escolares. Também, a partir da categorização²⁰ realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), essas 4 teses têm suas pesquisas intimamente ligadas às categorias de narrativas vinculadas à temática “LGBTQIA+fobia”.

Já as duas áreas seguintes: “Escola – questões políticas” e “Formação de professoras/es”, congregam a categoria “Formação de Professoras/es e Dificuldades na realização de atividades sobre as questões de gêneros e sexualidades na escola”, apresentadas na metodologia desta tese. A partir do estudo, percebo que são pesquisas que tratam sobre questões externas ao espaço da escola, mas que são fundamentais em todos os seus âmbitos. Como, por exemplo, as discussões sobre legislação ou temáticas vinculadas aos discursos sobre “escola sem partido”, “kit gay”, “ideologia de gênero” que vem ganhando destaque nos últimos dez anos.

A seguir, apresento as discussões realizadas nas pesquisas selecionadas, em ordem pelas áreas criadas e por ano de conclusão. Na apresentação de cada uma, faço registro de minhas reflexões sobre a leitura da introdução, desenvolvimento da pesquisa e de seus resultados. Posteriormente, traçarei observações das pesquisas selecionadas sobre os estudos de gêneros, sexualidades, escola e formação de professoras/es, que se aproximam das discussões desta tese.

Tabela 2 – Teses selecionadas e elencadas por grupo.

Categoria	Ano	Autor	Tese	Universidade
Escolas: Questões de Relação	2017	COSTA, Zuleica Lenora Schimidt	Educação e orientação sexual na educação básica: gênero e sexualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2006 a 2015	Unilasalle, Canoas
	2019	ABREU, Rachel Luiza Pulcino de.	É algo socialmente construído”: gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes	PUC, Rio
	2020	BASTOS, Felipe.	Somos pessoas como as outras?: preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima escolar	PUC, Rio
		SILVA, Luciano Marques da.	Quem vê cara não Vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobias na escola.	UFRRJ

²⁰ Essa categorização será apresentada no capítulo 2.

Escolas: Questões Políticas	2017	PINHEIRO, Cristiano Guedes.	Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais	UFPel
	2018	TOMMASELLI , Guilherme Costa Garcia	Escola sem partido: Indícios de uma educação autoritária	UNESP, Presidente Prudente.
	2019	BARREIRO, Alex.	Legisladores do desejo: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir de debates da ideologia de gênero	UNICAMP
	2020	FACHINI, Michele Alexandra	Sexualidade, gênero e educação nas políticas públicas do município de Campinas-SP: movimentos sociais, projetos educacionais e matrizes jurídicas e disputa (1998 – 2015)	UNICAMP
Formação de Professoras/es	2018	SOARES, Alexandre Gomes.	A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais	USP
	2019	COSTA, Simone Gomes	Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gêneros e sexualidades nos/com os cotidianos da formação.	UERJ
	2020	SILVA, Adan Rene Pereira da.	Formação em diversidade sexual na (re)significação das docências: um estudo na rede municipal de ensino de Manaus AM ¹	UFAM
		LEITE, Lucimar da Luz	Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente	UEM

1.1. Escolas – questões de relação:

Costa (2017), na tese intitulada “Educação e orientação sexual na educação básica: gênero e sexualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2016 a 2015”, faz uma revisão teórica através da análise de conteúdos de Bardin. Para tanto, utiliza documentos legais e da produção de artigos científicos e periódicos selecionados a partir da base Scielo Educa nos descritores “Educação Sexual”, “Orientação Sexual” e “Gênero na Educação Básica no Brasil”. Dessa forma, comprehende a educação ou orientação sexual nas perspectivas de sexualidade e gênero no Brasil, apresenta dificuldades quer no preparo e conhecimento como na formação inicial e continuada das educadoras e educadores para trabalhar com estas temáticas na educação escolar brasileira. Verificando que a maioria das

propostas e intervenções dos docentes no trabalho nas escolas sobre sexualidade e gênero é usada para argumentar o que é ou não natural, como devem ser exercidas as identidades de gênero e sexual em função de uma noção heteronormativa do ser humano, demonstrando falta de conhecimento, silenciamentos, e dificuldades dos educadores em lidar com as temáticas de sexualidade e gênero com seus alunos e alunas.

A tese da professora perfaz um percurso sobre produções entre os anos de 2006 e 2015 com o intuito de compreender os avanços dos estudos sobre a temática. Assim, tornando-se referência sobre as discussões, tendo como dados o período indicado.

Abreu (2019), em sua tese com o título “É algo socialmente construído”: gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes” analisa como professoras e estudantes da rede pública da cidade do Rio de Janeiro pensam as identidades de gênero e sexuais. Professoras a partir de conversas e entrevistas centrando-se no campo do currículo, buscando compreender como as identidades de gênero e sexuais são representadas – se são representadas, as diferenças de gêneros nos espaços da escola assim como seu debate, e com alunas com relação às práticas relacionadas ao preconceito e à discriminação no cotidiano escolar.

No caminhar da produção da pesquisa, a autora observa que os relatos das alunas são muito mais efetivos sobre as questões do preconceito e das discriminações. Existe, segundo ela, uma barreira nos discursos das professoras sobre a veracidade dos acontecimentos no espaço escolar. Reflete ainda que essa barreira pode estar ligada às fragilidades da formação para o não reconhecimento, entendendo que se o assim faz, tem ou deveria produzir práticas que possam desconstruir esses eventos. Essa perspectiva se torna muito interessante visto que podemos compreender o difícil lugar e papel das docentes sobre as questões que vinculam as temáticas de gêneros e sexualidades quando estes aparecem na sua prática na sala de aula.

Bastos (2020), na tese “Somos pessoas como as outras? preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima”, busca compreender o impacto das atitudes preconceituosas através de um estudo sobre as relações existentes entre climas escolares distintos com ambientes menos ou mais preconceituosos em relação à diversidade sexual e de gênero. Através de um estudo qualitativo, o autor, com o uso de questionários, traça um paralelo entre duas instituições de educação pública em seu perfil discriminatório de professor@s e alun@s sobre as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Dessa forma, verificou que um ambiente escolar marcado por um clima mais positivo, no qual professo@s e alun@s

traçam em seus espaços relações e discussões sobre a temática, podem apresentar, ao mesmo tempo, estudantes menos misóginos e menos homofóbicos.

Silva (2020), na tese “Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTQIA+fobias na escola, através de uma pesquisa qualitativa, investiga as compreensões de docentes sobre suas ações frente à LGBTQIA+fobia na escola. Compreende que as escolas estão mergulhadas num ambiente de exclusões e silenciamentos, mas também estão cheias de possibilidades de atuação em relação ao debate de gêneros e sexualidades em seu espaço. O autor denomina essas atuações como Pedagogia das Aproximações LGBTQIA+, localizados em quatro movimentos: 1) a aproximação das demandas dos estudantes; 2) a sensibilização em gênero, identidade de gênero e orientação sexual; 3) a institucionalização local das atividades possíveis; e 4) o estabelecimento de parcerias para a realização dos debates. Ou seja, esses movimentos, estimulados por estudantes inquietos com situações discriminatórias e por docentes sensibilizados, mesmo sem a devida formação, levam essas demandas para a gestão escolar. Assim, nos mostram que existem possibilidades de a escola criar ações frente à LGBTQIA+fobia, proporcionando debates sobre a temática, com parcerias com instituições universitárias ou pessoas voluntárias.

2.2. Escolas – questões Políticas:

Pinheiro (2017), em sua tese “Escola Sem Partido (ESP) versus Professores²¹ Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais”, apresenta o confronto entre os discursos das organizações Escola Sem Partido (ESP) e o do Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP). Percorre o processo de doutrinação ideológica, difundida por um e identificado como uma pauta falaciosa por outro, ocorrido nas salas de aula da Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil, promovido pelos professores.

O autor utiliza a metodologia da análise dos discursos e faz uma apreciação das formações discursivas que constituem esse confronto, expresso nas mídias sociais (Facebook e websites). A pesquisa entende o Movimento Escola sem Partido (ESP) como um antimovimento social na forma de uma ação coletiva. Segundo o autor, o movimento possui discursos e práticas que objetivam o estabelecimento do seu referencial de moralidade, a difusão e consolidação de pautas regressivas em termos de direitos e liberdades e de restrição das

²¹ Neste capítulo o leitor poderá reparar que utilizei “professores” ao invés de professoras/es como apontado anteriormente. Explico que neste caso em respeito aos pesquisadores, utilizarei o termo usado por eles.

subjetividades dos sujeitos. Já o Movimento Professores contra o Escola sem Partido, Pinheiro (2017) o observa como um movimento social, defensor de pautas que buscam questionar orientações gerais da sociedade, buscando lutar contrariamente a qualquer forma de opressão e dominação, colocando-se na defesa da liberdade dos sujeitos como capacitores, imbuídos da aptidão da autorreflexão, autodeterminação e da capacidade de leitura e ação sobre o mundo.

Ainda, mesmo que pautado na ética e no rigor necessário para a pesquisa, o autor se coloca como não neutro na pesquisa e se assume carregado de valores morais e ideológicos e assim analisa as aproximações e distanciamentos possíveis entre ambos os discursos (com suas dinâmicas ideológicas e seus diferentes projetos de Educação e de sociedade) e como esse confronto pode expressar ou não, práticas de formação e de resistência no campo da Educação.

Tommaselli (2018), na tese “Escola sem partido: indícios de uma educação autoritária”, descreve o percurso de como a elite conservadora chega ao poder a partir de erros dos governos de esquerda em nosso país e o golpe de 2016. Analisa como o projeto Escola Sem Partido (ESP) se articula a esse movimento social e político mais amplo, de raiz autoritária e com notável potencial fascista da política de direita contemporânea. A tese foca no delineamento dos componentes autoritários dos discursos sobre a escola e um campo de conflito sobre a educação.

A autora faz um percurso histórico que identifica as raízes do autoritarismo em nosso país e seus atores sociais. Na contemporaneidade, através da análise dos discursos de parlamentares neopentecostais e ruralistas, como esses elementos históricos foram rearranjados na composição moderna da política nacional, em muitos momentos de forma mais acentuada, gerando o acirramento de classe e o impulsionamento do discurso conservador, em muitos momentos fortalecido pela imprensa nacional. Confere que existe uma exigência ao enfrentamento do ESP sob o risco de que, caso não combatido e eliminado o avanço do ESP, a educação se torne um local de produção da barbárie.

Barreiro (2019), em seu texto de doutoramento: “Legisladores do desejo: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir de debates da ideologia de gênero” problematiza questões referentes a performances de gêneros e manifestação da sexualidade de crianças da educação infantil de uma pré-escola no interior de São Paulo. O autor faz uma análise, através de um estudo etnográfico, de como as professoras interpretam essas manifestações, tendo por base o contexto político municipal vigente e suas medidas (i)legais para conter ações educativas para a equidade das relações de gênero e sexualidade, denominada pelos setores conservadores de “ideologia de gênero”.

Fachini (2020), em sua tese intitulada de “Sexualidade, gênero e educação nas políticas públicas do município de Campinas-SP: movimentos sociais, projetos educacionais e matrizes jurídicas e disputa (1998 – 2015)”, faz um estudo bibliográfico-histórico de natureza qualitativa que busca interpretar e criticar a abordagem da sexualidade, de gênero e de Educação Sexual que integram as políticas educacionais do Município de Campinas entre 1990 e 2015. Nesse espaço de tempo, comprehende as mudanças no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Campinas relacionadas às questões referentes aos gêneros e sexualidades. Aponta a luta feminista e o movimento gay como fundamentais para a institucionalização da temática da sexualidade no âmbito escolar e questiona sobre a retirada de expressões como “sexualidade”, “gênero” e “igualdade” do Plano Municipal, ferindo a Constituição brasileira.

Conclui que há necessidade de uma perspectiva de superação, visando a Pedagogia da Diversidade Sexual Humanizadora, em que proporcione a dialética entre debate teórico-metodológico-crítico que forneça a luz necessária face às conceituações, que amplie o entendimento acerca da confusão conceitual do termo e que articule as implicações culturais, sociais, jurídicas, filosóficas e políticas.

2.3. Formação de Professoras/es:

Soares (2018), na tese “A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais”, analisa a inserção e a trajetória de disciplinas que trabalham questões de gênero e diversidade sexual em cursos de Pedagogia em três instituições de ensino superior em Minas Gerais. Em sua pesquisa, de caráter qualitativo, verificou que a inserção das disciplinas está ligada diretamente aos currículos profissionais dx²²s professorxs que a propõem. Profissionais que têm sua história marcada pela luta de movimentos feministas e LGBTQIA+ e quando dentro da universidade, compreendendo as necessidades de discussão sobre a temática com seus alunos, oferecem a partir de suas pesquisas pessoais disciplinas eletivas que contemplam as questões de gêneros e diversidade sexual.

Ainda, reitera que a manutenção das disciplinas no currículo dos cursos, se torna um desafio, diante o contexto de mudanças políticas educacionais e o campo de disputa que existe na estrutura curricular dos cursos por mais espaços, maior carga horária e modalidade de oferta. Dessa forma, aumentam cada vez mais as expectativas em relação ao perfil das/os egressas/os

²² Por mais que nesta tese eu esteja adotando Professoras/es, a tese de Soares (2018), para demarcação de gênero, utiliza a letra |x| para tal e por este motivo, neste momento o texto está utilizando esta letra:

do curso de Pedagogia com funções de magistério e a necessidade de que tenham habilidades e competências fundamentais para o trabalho com os marcadores de gênero e diversidade sexual.

Costa (2019), na tese “Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gêneros e sexualidades nos/com os cotidianos da formação”, a partir da metodologia dos cotidianos, numa proposta de pesquisa-formação-intervenção, questiona os conhecimentos tecidos por meio das redes de formação na exibição de filmes (*Orações para Boby*, *Minha vida em cor de rosa*, *As melhores coisas do mundo*, *Tomboy*) e discussões sobre tetos teóricos nas quais tecem desnaturalização de modos hegemônicos de fazer ciência, buscando outras significações possíveis sobre gênero e sexualidades.

Silva (2020), na tese “Formação em diversidade sexual na (re)significação das docências: um estudo na rede municipal de ensino de Manaus AM”, analisou como a formação docente em diversidade sexual (res)significou a docência para professoras/es em estabelecimentos de ensino municipais. Também analisou como os/as docentes perceberam essa formação e levaram-na para suas práticas. Através da análise de conteúdos de Bardin, por cinco categorias, em que pesquisou 15 professoras/es que participaram de um curso de formação em diversidade sexual, oferecido pela secretaria municipal de Manaus. Como resultados, verificou a existência de uma “pedagogia da tolerância”, em que tolerar é visto com base em uma compreensão de “gentileza/sensibilidade”. Igualmente percebeu que o preconceito ainda continua presente e a vida de homossexuais é aceita quando estes agem de modo discreto. Por fim, relatou ainda que não basta o oferecimento de um curso por parte da Secretaria de Educação, mas que essas questões sejam problematizadas com foco em políticas públicas em promoção de um ambiente saudável para que a diversidade sexual se efetivem.

Finalizando as pesquisas selecionadas, Leite (2020), na tese “Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente”, por meio de uma pesquisa qualitativa, reflete sobre as resistências por parte de grupos e de setores internos e externos à educação com relação às questões referentes a gênero e sexualidades. Entende que tais resistências estejam ancoradas na propagação de ideias conservadoras e fundamentalistas que são asseguradas pela religião de matriz cristã, mesmo que existam mecanismos jurídicos/constitucionais que garantam a laicidade em nosso país; para tanto, acompanha 18 acadêmicas e 1 acadêmico do 2º ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, localizada em Campo Mourão, no estado do Paraná, questionando-os sobre as questões de gêneros, sexualidades e religiosidades, bem como suas influências sobre o trabalho docente.

Como resultado, entende que há uma enorme influência da religião de matriz cristã e do movimento partidário da direita conservadora sobre a educação, em especial, sobre os estudos de gênero e de sexualidade. Finaliza dizendo que a intromissão desses setores na escola tem alimentado discursos que vão de encontro aos direitos humanos e na manutenção de padrões (cis)normativos. Tal atuação tem inibido políticas públicas que discutam os direitos humanos, bem como tem colocado em risco o princípio da laicidade na educação pública.

A partir desse levantamento bibliográfico feito por mim no Banco de Teses da CAPES, fui percebendo cada vez mais como é necessário desenvolver uma pesquisa sobre a formação continuada de professoras/es que os possibilite tecer maior conhecimento sobre os gêneros e as sexualidades e, portanto, os auxiliem em suas práticas pedagógicas. Minha pesquisa se enquadra na área, contudo se diferencia a partir do modelo metodológico, no qual, a partir do modo de pesquisar nos/dos/com os cotidianos, faço uma leitura sensível sobre as temáticas e as articulo com uma formação continuada produzida especialmente para a tese.

Desta forma, no capítulo a seguir, faço uma apresentação do Curso Gênero e Sexualidade na Escola e inicio uma apreciação sobre os dados obtidos através das plataformas nas quais este foi oferecido com posterior discussão sobre as leituras que faço sobre as narrativas presentes nas aulas oferecidas.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA OU O MEU CAMINHAR NA PESQUISA

2.1. Antes de caminhar: As influências sobre a pesquisa

Antes de explicar o percurso da pesquisa, dando continuidade ao argumento da importância da formação continuada²³ para a prática profissional das/os professoras/es com relação às questões dos gêneros e sexualidades, é necessário dizer que esse texto foi escrito durante o caos. Digo isso pois não poderia mergulhar²⁴ (ALVES, 2002 e 2008) em todos os sentidos da pesquisa esquecendo os problemas em volta, e dessa forma entendo que faz parte dos processos metodológicos o meu sentimento.

Os anos de 2021 e 2023, particularmente, podem ser entendidos como um dos mais problemáticos de minha vida. Estávamos vivendo em meio à pandemia²⁵ de um vírus que já matou até então 704.488²⁶ brasileiros. Em março de 2021, recebia a notícia da morte por complicações da COVID 19 de meu irmão. Um homem jovem, cheio de vida, com muito ainda para viver. Junto dele, alguns amigos, pais e familiares de outros e muitos brasileiros se foram. O cenário político de nosso país nesses últimos 4 anos foi devastador. Vivemos um (des)governo²⁷ absurdamente autoritário, que pregava o ódio, o preconceito racial, a LGBTQIA+fobia, descaracterizava e desqualificava pessoas com deficiência, divulgava *fake news* e, em plena pandemia, distribuía medicamentos ineficazes e propunha mentirosas curas;

²³ As questões vinculadas à Formação Continuada serão abordadas nos diversos momentos da leitura desta tese.

²⁴ Sobre o mergulho, expressão já utilizada neste texto, suas referências serão apresentadas ainda neste capítulo.

²⁵ O fim da emergência de saúde global, pandemia, foi declarado pela Organização Mundial da Saúde em 05 de maio de 2023, como pode ser verificado em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/08/decretado-fim-da-emergencia-sanitaria-global-de-covid-19>

²⁶ Dado referente ao dia 21/07/2023. Quando entreguei o texto para a qualificação desta tese, tínhamos até então 611 mil mortos pelo COVID-19, e em nota de rodapé, como faço agora, entendia que provavelmente, até o fim da escrita deste texto, muitas outras pessoas morreriam, pois a partir da condução da política em nosso país e de uma exacerbada campanha anti-vacinas que ainda acontecia no ano de 2021, junto com a publicação de notícias falsas que levaram o governo anterior ao poder, Finalizando este texto, a situação é bem mais tranquila, contudo mesmo com um outro olhar sobre a condução da saúde no país e o controle sobre a propagação da COVID-19 no Brasil, ainda este ano temos já, até o mês de julho de 2023, um pouco mais de 10.470 mortos. Dados obtidos em https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html Acesso em 24 jul. 2023.

²⁷ Palavra utilizada aqui da mesma forma que um carro desgovernado, para caracterizar o atual governo brasileiro. Quero demonstrar com a utilização dessa palavra que o governo tem tomado atitudes diferentes ou opostas àquelas que entendemos como corretas, mesmo quando o governo é oposto aos nossos ideais. Dessa forma, comprehendo desgovernos como aquele que irá prejudicar os interesses da população ou opor-se aos nossos valores. Portanto, trata- se de uma oposição total ao governo vigente.

apoiava queimadas, isentava ricos de impostos e colocava sobre o pobre um peso jamais antes visto.

Assim, a dor e a tristeza com certeza fazem parte deste texto. Sabia que não seria fácil, visto que em minha entrevista para a entrada no doutorado, uma das primeiras perguntas feitas pela banca foi: como você irá desenvolver tal proposta em um futuro governo Bolsonaro? Sim, estávamos em plena disputa eleitoral em segundo turno e o ano era 2018. Tínhamos acabado de sofrer em 2016 um vergonhoso e duro golpe em nossa já frágil democracia. Um golpe machista, misógino, homofóbico²⁸ e racista. Podemos considerar que o que aconteceu com a ex-presidenta Dilma Rousseff foi um ato extremamente conservador, do poder patriarcal de uma soma de intuições que iam do Estado à família “tradicional”, da Igreja à escola com a intenção plena de retirada da mulher do poder.

Sobre o poder patriarcal Sepulveda & Sepulveda (2019) afirmam que

Tal cultura é desenvolvida no interior de um sistema social em que homens adultos mantêm o controle, o poder e a liderança política. Por esse motivo possuem a autoridade moral, gozam de privilégios e têm o controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças. Historicamente, o patriarcado tem-se manifestado na organização social, legal, política e econômica de uma gama de diferentes culturas. A cultura patriarcal desenvolveu um discurso no qual a mulher é naturalmente inferior ao homem, sendo considerada o reflexo da natureza diferenciada entre eles e, por isso, não pode ter os mesmos direitos. (p. 62)

Neste turbilhão de acontecimentos que se registram como parte de nossa história recente, também sofri um processo administrativo por parte da Prefeitura de Mesquita-RJ, cidade da Baixada Fluminense, que me tirou o sono, me deixando em estado de ansiedade e preocupação, que no meu caso, foi finalizado com minha demissão no dia 19 de junho de 2023.

No mês de outubro de 2020, eu e outras/os 106 professoras/es do município fomos comunicados pela prefeitura que segundo uma notificação do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), precisávamos regularizar nossa situação funcional e que teríamos 10 dias para fazermos isso. Assim fizemos, e eu me despedia de uma matrícula de professor da rede estadual de ensino em que já tinha mais de 14 anos de trabalho para então me regularizar e trabalhar como professor nos municípios do Rio de Janeiro e Mesquita. Após fazermos o que nos foi solicitado, em janeiro de 2021, fomos informados que a prefeitura de Mesquita abriu contra nós um processo administrativo por má-fé na administração pública. Mesmo ganhando

²⁸ A hostilidade para com pessoas homossexuais tem sido denominada de diversas formas: homofobia, heterossexismo, homossexofobia, homossexismo, homonegativismo e anti-homossexualidade; sendo homofobia o termo mais comumente usado na literatura. Contudo, podemos considerar que independentemente palavras utilizadas, o preconceito para com os homossexuais compreendido como um embate modelo padrão da sociedade heterossexual.

em todas as instâncias, através de recursos próprios para a defesa administrativa e com a colaboração do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) nos processos em conjunto, até então temos 29 professoras/es demitidos. Na última instância, em que a prefeitura recorreu ao Superior Tribunal de Justiça (STJ), pelo direito de poder continuar a demitir professoras/es, ganhamos por cinco votos a zero, com a obrigatoriedade da prefeitura de Mesquita ter que reintegrar aos seus quadros funcionais as/os professoras/es demitidos e encerrar os processos administrativos em trâmite. Sem mais chances de conseguir concluir seu objetivo de perseguição ao funcionalismo da educação do município, a prefeitura, junto com a procuradoria do município, compartilhou ao Ministério Público Municipal outros processos com os profissionais da educação, que caminham para serem julgados civilmente por improbidade administrativa e criminalmente por falsidade ideológica.

Esses processos, que ainda continuam transcorrendo com diversos colegas e idas e vindas aos tribunais, sempre com a Prefeitura do Município de Mesquita recorrendo, só nos fazem acreditar que o aumento do conservadorismo promovido pelo governo Bolsonaro, que persegue servidores públicos entre outras coisas, se estendeu a outros municípios, como é o caso do município de Mesquita, e numa amostra menor, já que se trata de uma cidade pequena, das pretensões de uma reforma administrativa do setor público. Outro vestígio de tal ação conservadora diz respeito às ações que estão sendo impetradas as-aos professoras/es, pois tal categoria tem sido acusada de estar praticando “ideologia de gêneros” nas escolas. Tal acusação foi desenvolvida inicialmente pelo Movimento Escola Sem Partido e endossou o posicionamento de políticos conservadores, como é o caso do ex-presidente da República do Brasil²⁹.

Dessa forma, os anos nos quais esta tese foi escrita, não foram muito fáceis. Contudo, após a última eleição em outubro de 2022, temos um governo legítimo e democraticamente eleito, com vias de que nos próximos quatro anos possamos trabalhar juntos sobre o retrocesso adquiridos nas mais diversas áreas perante os quatro últimos anos do governo Bolsonaro. E posso afirmar que a temática em questão que a tese descreve está em grande parte articulada aos atuais problemas. Visto que falar sobre as questões de gêneros, diversidades, diferenças e sexualidades neste momento também é refletir sobre uma sociedade que se mostra cada vez mais machista, homofóbica, preconceituosa e conservadora, que muito se ampliou nos últimos anos em nosso país. A política torna-se um reflexo do social, no qual Projetos de Leis (PLs) são constantemente enviados às cortes para proporem mais e mais retenção de direitos dentre tantos

²⁹ Essa discussão será desenvolvida posteriormente.

outros da comunidade LGBTQIA+. Escola Sem Partido, preservação da família tradicional, “homossexualização” de crianças e jovens nas escolas, são expressões muito comuns e que ainda têm um peso enorme sobre as garantias de direitos.

Finalizando as questões que tanto interferiram em meu caminhar durante o processo de doutoramento e dando continuidade à metodologia da pesquisa, esclareço que primeiramente dissero sobre os estudos da etnografia digital (SANTOS, 2005 e MISKOLCI, 2017) e sua importância para esta pesquisa, visto que em sua totalidade o curso ao qual estamos considerando sobre as dúvidas, incertezas e inquietações às questões de gênero e sexualidades na escola ocorreu em formato digital através das redes sociais. Em seguida, apresentando meu caminhar na pesquisa, abordando os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES 2002 e 2008), a partir de minhas dificuldades em compreender o espaço digital como espaço legítimo de pesquisa e ainda sobre as dificuldades de pertencimento ao espaço, nesse caso virtual, para um mergulho sobre as diversas práticas cotidianas. Posteriormente, volto à etnografia e caminho em direção à Análise de Conteúdo de Bardin (2011), onde busco compreender as diversas narrativas apresentadas e separando-as em áreas para futura leitura das narrativas, buscando indícios, pistas e sinais (GINZBURG, 1989) que contribuirão para a compreensão das questões apontadas nesta tese.

2.2. Passos iniciais: A Etnografia Digital e os Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos.

Como anteriormente dito, a partir de março de 2020, vivemos uma pandemia e que ainda continua, em menor escala, matando muitas pessoas pelo mundo e desde que tudo começou, temos tentado construir redes de relacionamento e afetos através da internet. Vivenciando aquele momento de isolamento, precisávamos nos conectar aos nossos familiares, amigos e ao trabalho a partir de aplicativos de relacionamento como Facebook, Instagram, de conversa como WhatsApp, Messenger ou Telegram, plataformas que integram pessoas em suas reuniões de trabalho e estudo como o Zoom, Meet e ainda outras de transmissão como YouTube. Aliás, a última plataforma popularizou-se através das diversas lives que ocorreram, levando à população isolada um pouco de cultura e divertimento através de transmissão de shows musicais, apresentações teatrais, assim como debates e conferências acadêmicas que diminuíram um pouco o afastamento existente entre milhões de brasileiros.

A pandemia de COVID-19 ocorreu em um momento que razoavelmente tínhamos em nossas mãos meios para que pudéssemos nos conectar uns aos outros. Meios que nos permitiam

visualizar o outro e nos sentirmos mais perto. Mas é claro que digo isso por ter, e assumo, o privilégio do acesso a essas redes de comunicação. Nem todas as pessoas em nosso país realmente puderam se conectar, conversar com seus pares isolados em *lockdown*. Digo isso pois pude vivenciar bem de perto a precariedade e a falta de acesso de muitas pessoas.

Como ainda professor da rede municipal de educação de Mesquita, pude acompanhar de perto a falta de estrutura nas redes de comunicação e a falácia de que todos hoje possuem ao menos um smartphone. Durante a pandemia e o fechamento das escolas, muitas redes de ensino tentaram fazer um trabalho remoto com seus alunos, e nesse município não foi diferente. Mas o que pudemos perceber é que mais que dois terços do alunado não possuía acesso à rede de internet e em menor número de casos aparelhos de comunicação como smartphones ou computadores. O que inviabilizou muito qualquer troca entre docentes e discentes, ainda mais lecionando neste período.

Esta realidade pode ser revista em dados publicados pela Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro³⁰, que apontaram em pesquisa informando que mais da metade (54%) dos alunos de todo o estado enfrentam problemas de acesso à internet; desses, 10% não dispunham de nenhum tipo de conexão. O estudo ainda mostrou que um em cada dois alunos (49%) precisava compartilhar o uso do aparelho eletrônico (celular, tablet ou computador) para estudar e que não mais que 12% conseguiam acessar às aulas on-line; outros 27% apenas raramente. Ainda, a pesquisa apresenta o alarmante dado de que, apenas 1% dos estudantes receberam, das escolas, chips pré-pagos; e 29%, material didático já impresso. Dentre aqueles que receberam material por meio digital, só 22% contam com impressora em casa.

Contudo, enfatizo que fui privilegiado e preciso fazer este reconhecimento, pois foi através das redes digitais de internet que concluí as últimas disciplinas do doutoramento e, também, através dessa rede que grande parte da pesquisa, que finaliza com a entrega desta tese, foi desenvolvida. Essa singularidade se manifestou igualmente tanto nas trocas dialógicas com minha orientadora, quanto nas reuniões do grupo de pesquisa, assim como na qualificação da tese e na produção de cursos a distância, via internet, oferecidos pelo LEGESEX. É importante enfatizar que, para além da metodologia nos/dos/com os cotidianos que utilizei como referencial teórico e metodológico nesta tese, como já foi sinalizado na introdução deste texto, e que possui uma influência sobre mim como pesquisador, me aproximei também do método da sociologia digital, da etnografia digital e cibercultura. Utilizei tais abordagens numa

³⁰ Mais informações podem ser adquiridas na reportagem realizado pelo Jornal O Globo e apresentadas pelo site do G1 em 20/09/2020, pelo endereço: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/30/defensoria-diz-que-mais-da-metade-dos-alunos-do-rj-enfrentam-problemas-de-acesso-a-internet.ghtml>

perspectiva de compreender melhor os meandros das pesquisas em formatos digitais. Sobre a sociologia digital Miskolci, 2017, nos aponta que ela ainda é um projeto;

Ela ainda não é uma área consolidada de investigações dentro da disciplina, tampouco sabemos ainda se virá a ser apenas isso. Suas descobertas e emergente vocabulário teórico-conceitual podem apontar - num furo de universalização de conectividade - para contribuições transversais em todas as áreas que formam a disciplina. Afinal, o enquadramento digital de nossa era tende a abranger os outros recortes ou priorizações que regem diferentes perspectivas sobre o social em nossos dias, como o de sociedade de risco e vigilância. MISKOLCI (2017)

A sociologia digital permite, conforme já apontava Edmáa Santos em sua tese de doutorado em 2005, para o potencial das redes on-line nos processos de ensinar e aprender de estudantes e docentes, assim como para a pesquisa-formação.

A tese desenvolve a teoria e a prática da educação on-line como um evento da cibercultura e não simplesmente uma evolução das convencionais práticas de educação a distância. A cibercultura é o movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncronas e assíncronas de comunicação e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vêm potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem baseados nos conceitos de interatividade e hipertextualidade (p. 10).

As novas tecnologias digitais auxiliam que as instituições escolares possam construir currículos nos quais as práticas das/os professoras/es sejam emancipatórias, e, assim, a interação e *professoralunoconhecimento* seja incorporada.

Acreditamos na importância do papel da escola como espaço dialógico e crítico para o que vem sendo exposto na internet. É necessário que os currículos praticados nas instituições escolares dialoguem sobre outras dimensões de comunicação, para que novas ações pedagógicas e construções de conhecimentos emancipatórios sejam tecidas nas salas de aulas. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2021, p. 32)

Como as autoras e os autores acima citados, eu também acredito no potencial das redes para os processos de *ensinaraprenderpesquisar*, portanto defendo que os currículos, práticas e pesquisas sejam tecidas em redes.

Pensar o currículo em rede é conceber uma teia de conexões na qual o professor pode estar ou não no centro, os estudantes podem tomar a cena criando e cocriando situações de aprendizagens, e conteúdos disponibilizados e interfaces (ferramentas) podem ganhar destaque no processo. O que importa nessa complexa rede de relações é a garantia da produção de sentidos, da autoria dos sujeitos/coletivos. O conhecimento deve ser concebido como fios que vão sendo puxados e tecidos criando significações, num processo em que alguns vão conectar-se a novos, outros serão refutados (...), até que novos fios sejam tecidos a qualquer tempo/espaco, na grande rede que é o próprio mundo. (SANTOS, 2005, p. 25).

Ainda, comprehendo o valor da cibercultura como fundamental no funcionamento de estratégias que dão valor à produção de espaços com propostas de formação que utilizam o meio virtual como forma de alcançar outros sujeitos, pois muitas vezes a educação presencial

não possibilita essa formação devido a conjuntura do trabalho, a vida corrida e a rapidez pela qual as informações se disseminam.

Estudiosas/os dos processos sociais e das práticas culturais (SANTOS, 2011; CASTELLS, 2013; RECUERO, 2012) vêm apontando que o cotidiano é cada vez mais mediado pelo digital em rede, possibilitando que novos espaços-tempo sejam experimentados com outras/os usuárias/os geograficamente dispersas/os. Pesquisar no contexto dessas práticas ciberculturais, mirando nosso olhar sobre o que vem sendo produzido-compartilhando na/em rede, exige movimentos de reflexão ético-política constantes sobre as novas tecnologias de subjetivação que vêm sendo constituídas na interação entre usuárias/os nas redes sociais online. (POCAHY, CARVALHO & COUTO JUNIOR, 2020, p. 8)

Assim, de forma geral, a tese se desenvolveu sobre uma abordagem metodológica qualitativa, pois entendo a perspectiva da necessidade de se compreender como pensam os sujeitos que fazem parte do estudo da pesquisa, abrangendo os fenômenos sociais em sua volta, os cotidianos, vivências, sem com isso ter a necessidade de dimensioná-los. Minayo (2001) comprehende que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, nem somente a números e a estatísticas (MINAYO, 2001, p. 21).

Conforme dito anteriormente, opto pela pesquisa qualitativa, pois o que me importa nos estudos sobre as questões de gêneros, sexualidades e diversidade humana no espaço escolar são os sujeitos que praticam os currículos e que habitam os cotidianos das escolas. Nesse sentido, os números ou as estatísticas não me possibilitariam compreender as nuances de como se constroem os conhecimentos nas instituições escolares no que diz respeito aos gêneros e as sexualidades. Foi a preocupação com a construção desse conhecimento em redes, que me fez construir e desenvolver, junto à professora Joyce Alves, as leituras das produções de conhecimentos tecidos durante o “Curso de Extensão Gênero e Sexualidades na Escola”, em formato de educação continuada, promovido pela UFRRJ e que aconteceu entre os dias 04/05/2021 e 09/06/2021.

Consideramos³¹, no entanto, necessário enfatizar mais uma vez que essa opção metodológica foi tomada em virtude do afastamento social, em decorrência da COVID-19, pois a intenção inicial, constituinte do projeto de tese, era desenvolver a pesquisa em escolas no município de Mesquita. Todavia, o que se apresentou inicialmente a mim como um

³¹ Toda vez que utilizar o terceiro tempo verbal, estou me referindo às interações e trocas com a orientadora da pesquisa, com as/os cursistas ou ainda desejando tratar uma conversa mais próxima com o leitor. Todo restante do texto, assim como já vem acontecendo, será tratado em primeira pessoa.

impedimento, acabou me fazendo perceber a importância das práticas e pesquisas tecidas em redes e pelas redes sociais.

Aqui se faz necessário explicitar a importância da formação continuada em prol do desenvolvimento profissional de nossas/os docentes. A oferta de cursos de extensão como o “Curso de Extensão Gênero e Sexualidades na Escola”, em formato de formação continuada, promove o contínuo processo de profissionalização docente. Tal curso possibilitou que educadoras/es dessem continuidade às suas formações e que se atualizassem tanto nas experiências de estudos quanto no cotidiano do seu trabalho. Cursos de pós-graduação, palestras, eventos de caráter pedagógico ou ainda quaisquer outros que ampliem e dialoguem na construção do conhecimento em sala de aula, atuam na formação continuada dos profissionais da Educação e podem ser oferecidos por universidades, faculdades, secretarias de Educação, ou ainda fora dos ambientes formais de educação.

Na busca por uma metodologia que atendesse à necessidade de compreender uma formação continuada no formato digital on-line, para além da etnografia digital e a análise de conteúdo³², já entendidas no projeto de pesquisa como necessárias, que contribuíram em parte com a leitura das respostas que obtivemos durante o curso, percebo que voltar a pesquisas nos/dos/com os cotidianos desenvolvida e apresentada por Nilda Alves (2002 e 2008), também claro, por minha total afetação por esta maneira de pesquisar, poderia ser uma alternativa interessante. Visto que esta forma de pesquisar se dedica a pensar as questões sem renunciar aos sujeitos envolvidos nos contextos pesquisados. Implicando, portanto, um modo de pesquisa em que as ações dos cotidianos são observadas de forma atenta, respeitando as subjetividades dos envolvidos e a do próprio pesquisador. “(...) o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo [...]” (ALVES, 2008, p. 45-46).

Dito isso, é necessário destacar que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos não são exclusivos das instituições escolares, como discutido com alguns colegas na fase de elaboração da tese. Durante o percurso da escrita e nas trocas com professoras/es, o que mais me foi questionado era a maneira de como trabalhar a metodologia nos/dos/com os cotidianos sobre um curso que se produzia em formato digital.

Dito posto, comprehendo que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos se trata de um referencial teórico-epistemológico utilizado em vários espaços sociais, dentro ou fora das

³² A Análise de Conteúdo de Bardin, metodologia escolhida para leitura e reflexão das possibilidades apresentadas ao final da pesquisa, será apresentada mais à frente ainda neste capítulo.

escolas, onde se necessita tecer investigações, que no caso da minha pesquisa está voltada para o cotidiano educativo do curso de extensão desenvolvido nas/pelas redes sociais.

As ideias de Certeau foram apropriadas e trabalhadas, inicialmente, no pensamento educacional brasileiro dentro dos grupos de pesquisa de Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Desde então, vêm multiplicando-se os pesquisadores que se reconhecem, diversificam e expandem essa corrente fazendo-a fluir e fruir, com maior concentração na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Espírito Santo, mas disseminando-a também em outras instituições por todo o país. O foco desses pesquisadores está no exame das práticas cotidianas, das operações de praticantes (Certeau, 1994) que são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações, ou seja, às redes educativas dentrofora das escolas, ao mesmo tempo em que as engendram, tecendo permanentemente o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico, e, é claro, os processos educativos e curriculares. (SOARES, 2013, p. 733)

Para a professora Nilda Alves (2002) e após estudos sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, compartilho deste conceito sobre pesquisar pois entendo que é necessário ir além do que foi aprendido na modernidade e mergulharmos no que desejamos pesquisar. Desta forma, a professora destaca alguns movimentos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos necessários para termos êxito.

O primeiro movimento, no qual a professora pede licença ao poeta Carlos Drummond de Andrade, e o chama de “sentimento de mundo”, Alves (2002) nos faz compreender que pensar uma escola não é pensá-la apenas como um lugar ou instituição, mas sim o que neste espaço/instituição, acontece, como acontece e por quais motivos acontece, o que sentimos estando neste espaço, tendo um olhar voltado para os detalhes do cotidiano. Um mergulho nos sentidos existentes tanto no espaço quanto nos sujeitos, no que desejamos estudar, em que o olhar é muito maior que o ver. Olhar os detalhes do seu cotidiano e não apenas o ver do alto ou distante como pregam algumas teorias.

Desta maneira, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como espaço-tempo de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como espaço-tempo de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 260).

“Virar de ponta cabeça” é o segundo movimento indicado por Alves (2002), em que podemos compreender que para além das diversas teorias, categorias, conceitos e noções, devemos nos atentar ao conhecimento produzido com as narrativas do que foi vivido. Assim, podemos compreender que essas teorias são entendidas como apoio, pois não podemos nos limitar a uma teoria enquanto verdade absoluta, numa busca de confirmação de hipóteses. Para tanto, torna-se necessário negar os vários limites, afirmando a criatividade existente nos cotidianos e a incompletude dos conhecimentos, mesmo dos teóricos.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmado a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, senão por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265).

O terceiro movimento intitulado de “beber em todas as fontes”, contextualiza a necessidade de buscar outras fontes de novos saberes necessários. Isso nos faz perceber a complexidade dos cotidianos sem desconsiderar as singularidades dos sujeitos envolvidos. O que vai de encontro ao pensamento dominante, que exige ver para crer, o que levou à dificuldade de aceitar os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes que nos mostram o cotidiano (ALVES; GARCIA, 2002). Discutindo a importância, para essas pesquisas, da incorporação de fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis e mesmo suspeitas, nos fazendo perceber a necessidade de compreender que tudo o que acontece na vida cotidiana deve ser levado em consideração, pois há no cotidiano uma imprevisibilidade de acontecimentos que pode modificar aquilo que foi planejado ou pensado, levando em consideração as falas, as produções, as colocações, ou seja, tudo que está a nossa volta e inclusive a nós mesmos.

O quarto movimento, “narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2008, p.30) propõe um novo modo de registrar, de escrever aquilo que é investigado de maneira a tornar este registro uma verdadeira ponte entre os praticantes do cotidiano, compreendendo que a narratividade, as "conversas", as imagens e as falas (palavras e outros) estão considerando modos diferenciados de falar/explicar/analisar os cotidianos pensados. Produzindo, segundo a autora uma nova maneira de escrever para chegar a todos a que precisamos falar, em especial os próprios praticantes dos cotidianos, sujeitos das pesquisas, para lhes dizer o que vamos compreendendo ao estudar com eles, com suas ações e seus conhecimentos. E complementa:

É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? (ALVES, 2008, p.32)

O quinto e último movimento proposto por Alves (2008) “Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, é o *Ecce homo*, ou talvez, como diz a própria autora, o *Ecce femina*³³ (diz respeito à importância das pessoas, dos sujeitos praticantes). Assim, é importante que nós, pesquisadores, saímos em busca dos sujeitos da pesquisa, dos praticantes, aqueles que são os atores do cotidiano, responsáveis pelas falas, atitudes, relações sobre todos os acontecimentos na escola. Explicitando a presença necessária e obrigatória dos *praticantespensantes* dos cotidianos como seus criadores, nas relações mútuas que mantêm com os tantos *dentrofora* das escolas. Alves (2008) explica que o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes. Só se é possível compreender aquilo que construímos pela nossa investigação através das linguagens dos outros.

Dessa forma, comprehendo que inúmeros *conhecimentos significações* de cunho educacional também circulam nos diferentes *espaços tempos* nos/dos/com os cotidianos das redes sociais e, igualmente, são tecidos nessas redes pelos diversos *praticantespensantes* que os habitam e lá interagem.

Para podermos pesquisar as questões que são colocadas nessas propostas, precisamos criar movimentos de pesquisas que permitiam entender as lógicas das *praticasteorias* que circulam nas/das/com as invenções cotidianas nos currículos *praticadospensados*, bem como as múltiplas relações que seus praticantespensantes estabeleciam nos tantos *dentrofora* das escolas. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p.9)

Entendo que essa maneira de pesquisar contribuiu muito para a minha compreensão sobre os manejos e dificuldades dos cursistas, assim como a minha própria, na busca por uma formação a distância e num tempo tão conturbado com o que estávamos vivendo neste período pandêmico. Como analisado anteriormente, percebo que esta forma de pesquisar permite uma maior aproximação deste pesquisador em relação a possíveis pressões, exclusões e descuidos que venham a existir diante de uma modalidade de ensino/aprendizagem que se apresenta como a possibilidade que tínhamos naquele momento complexo, no qual precisávamos exercer o distanciamento social. Como aprendi com Alves (2002, 2008), os sentimentos se fazem importantes nas tessituras das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Diante dos cinco movimentos necessários para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, brevemente apresentados anteriormente, e pedindo perdão à professora Nilda Alves, sem negar nenhum deles, já que os entendo como necessários no meu caminhar, volto a três movimentos

³³ Nilda Alves chama esse movimento de *Ecce Femina*, em alusão a Nietzsche e em atenção ao fato de que as *praticantespensantes* das escolas são, em sua maioria, mulheres.

que foram influenciadores nas minhas reflexões sobre o caminho percorrido nesta pesquisa: “Sentimento de Mundo”, “Narrar a Vida e Literaturizar a Ciência” e “*Ecce Femina*”

Essa volta à três dos cinco movimentos, justifica-se sobre as leituras que faço sobre minhas percepções ao interagir com as cursistas e os cursistas do Curso Gênero e Sexualidades na Escola. Não somente nas discussões realizadas no aplicativo de troca de mensagens, posterior as aulas ministradas on-line, como também através de ligações telefônicas e trocas de mensagens em particular. As/os professoras/es participantes a todo momento, em meio as consequências da pandemia a qual estávamos vivenciando, traziam em seus discursos diversas questões que estavam para além da troca sobre os assuntos abordados na formação continuada. Por essa perspectiva, comecei a refletir sobre os três movimentos apontados, compreendendo as necessidades exteriores que traziam ao curso. Era necessário um outro olhar, um outro discurso.

A perspectiva trazida por Alves (2002, 2008) sobre o primeiro movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, “Sentimento de Mundo”, é de profunda importância nesta pesquisa. Visto que toda a produção do curso ao qual foi realizado foi balizado por uma diversidade enorme de questões que afetaram todos os *sujeitos praticantes* da pesquisa. Repartindo com eles os diversos sentimentos: alegria, raiva, tristeza, angústia, sofrimento e dor que o isolamento social provocado pela pandemia provocou nas pessoas e interferiu na formação ofertada.

Tudo isso exige, então, o *sentimento de mundo*, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem *espacos/tempo* cotidianos. (ALVES, 2008, p21 e 22.)

Ferraço (2007) nos apresenta que o cotidiano só é possível se for entendido, se for vivenciado, participado e partilhado com os sujeitos que vivem e fazem esse cotidiano acontecer, viver o cotidiano é conviver com suas experiências. Viver esse cotidiano digital³⁴, através das aulas em formato on-line e das trocas através do uso de aplicativos de mensagens em uma situação de calamidade como foi a pandemia da COVID-19, é conviver com diversidades, problemas, contradições que geram memórias e experiências. Todas as/os cursistas passaram por essa experiência durante a realização das aulas e das trocas nas discussões e não poderia ser diferente, visto a situação a qual a pandemia nos provocou nos dois

³⁴ Refiro-me ao cotidiano digital e à experiência que as cursistas e os cursistas desenvolveram durante as aulas e trocas no curso Gênero e Sexualidades na Escola.

últimos anos. Pois sentir o mundo é olhar além do que se vê e do que aprendemos a trabalhar. Sentir o mundo é combater valores preconceituosos (ALVES; GARCIA, 2002).

Revisitar o quarto movimento é sobremaneira importante, visto a necessidade de uma pesquisa que se desenvolveu em um período tão complicado de nossa história recente que é a Pandemia de COVID-19, já que os praticantes do estudo estavam envoltos em diversas questões que abarcavam seus sentimentos. Por tudo isso, foi necessário se desenvolver um outro tipo de escrita que estivesse para além de uma visão positivista que se preocupasse somente com a mera busca de resultados.

Todas essas mudanças de enfoque e de abordagem dos cotidianos e das bases de sustentação dessas pesquisas exigem modos próprios de apresentá-las e a seus resultados, outros modos de escrever, que viabilizem a superação da descrição impessoal e formalista preconizada e praticada pelo paradigma hegemônico. Assim, algumas formas de expressão escrita, desconsideradas pela modernidade, podem e devem ser recuperadas em suas possibilidades narrativas. Assim as pesquisas nos/dos/com os cotidianos buscam, a partir de Certeau (1994) na valorização dos modos escriturísticos próprios da literatura – dos romances e contos populares, entre outros –, apoio para a formulação e defesa de modos novos de “narrar a vida e literaturizar a ciência”. (OLIVEIRA, 2012, p.887 e 88)

Assim, a formulação da escrita desta tese tem por objetivo uma proximidade. O que chamo aqui de proximidade está vinculado ao ato narrar³⁵ aquilo que é investigado de maneira a tornar esse registro uma ponte acessível aos praticantes do cotidiano. Dessa forma, comprehendo que como escritor da tese, devo participar daquilo que narro, pois como cotidianista – assim me coloco em vista de compreender efetivamente as formas como se desenvolvem as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, acredito na importância das narrativas nas pesquisas, onde se destacam a multiplicidade de informações nela contidas. Ou seja, as narrativas trazem para a pesquisa momentos e sentimentos que estiveram presentes nas redes de sujeitos que compõem cada um dos praticantes de uma rede cotidiana.

Da mesma forma, assumindo a importância dos sentimentos na pesquisa, retorno também ao quinto movimento: “*Ecce Femina*”, pois ele trata exatamente da existência e dos sentimentos dos praticantes da pesquisa que saltam a cada acontecimento narrado e que, em muitos momentos, a percepção objetiva de quem está investigando não consegue expressar. Ou seja, como pesquisadores, precisamos refletir sobre o exercício de construirmos nossas investigações através das linguagens dos outros. Dessa forma, posso ir a Von Foerster (1996, p.73) que cita que a única maneira de nos ver a nós mesmos é vermo-nos pelos olhos dos demais.

³⁵ Não se deve confundir a narrativa com a descrição, que se pretende uma aproximação fiel de um real pré-existente à própria formulação discursiva (cf.CERTEAU, 1994, apud OLIVEIRA, 2012, p 88).

Neste momento, desejo fazer uma pausa reflexiva para compreender de que maneira eu podia mergulhar com os praticantes da pesquisa, ou seja, com as/os professoras/es cursistas em um espaço virtual? Não posso deixar de mencionar que por causa do distanciamento físico, motivado pelo isolamento social ocasionado pela COVID-19, eu não podia estar presente com os cursistas, o que me gerou angústia, pois eu também estava me reinventando como professor e pesquisador. Eu nunca havia ministrado aulas de forma remota e muito menos feito pesquisa dessa maneira, a necessidade de estar perto, mas longe fisicamente das alunas e dos alunos, me levou finalmente à compreensão que os cotidianos digitais são também outros *espaços tempos* de formação e de pesquisa, o que me transformou igualmente enquanto *professor pesquisador*.

Assim, um dos meus questionamentos foi ao encontro de como traduzir as falas das cursistas e dos cursistas. O que os sujeitos praticantes estariam passando ou vivenciando no momento da realização das aulas? Por quais questões estariam passando?

Ao relembrar os caminhos apontados por Alves (2002, 2008) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, me deparo com a questão de como então ver, sentir e, principalmente, mergulhar na realidade, buscando referencias de sons, sentindo a variedade de gostos, tocando coisas e pessoas, cheirando os cheiros desse cotidiano (ALVES, 2008) em um ambiente que estou tão distante dos sujeitos praticantes da pesquisa? O trabalho, de certo, não seria tão fácil. Desta forma, mesmo em um ambiente virtual, foquei-me em todos os âmbitos da pesquisa, estando sempre disponível aos diversos cursistas da turma que eu estava coordenando e ao mesmo tempo os tinha como foco da minha pesquisa.

Dessa forma, é necessário reconhecer o papel fundamental dos sujeitos praticantes da pesquisa. Compreendo igualmente que para além das falas e discursos proferidos durante o Curso Gênero e Sexualidades na Escola, as narrativas tomaram sentido quando foram ditas, mas levando em conta sempre os contextos em que elas foram apresentadas.

É preciso “comer” um sanduíche feito mais de doze horas antes e “ouvir” e “participar” de conversas entre os alunos, moças e rapazes, para entender alguns “problemas” do noturno e “sentir” o porquê de seus alunos/alunas o frequentarem, e cada vez mais. Torna-se necessário, se quero trabalhar com o cotidiano escolar, que entre nas salas de baixo desse prédio e sinta sua falta de luz e seu cheiro de mofo. O que deve sentir uma professora que ano após ano é escolhida para dar aulas em uma dessas salas? Viver com (conviver) estas questões, estes cheiros, estes gostos, estes sons, esta luminosidade ou obscuridade, com os sentimentos que aí são vividos, não é fácil. Mas é possível realmente compreender o que aí se passa sem isto? (ALVES, 2008, p. 21)

A professora Nilda Alves (2008), ao fazer referência à uma história contada anteriormente no ano de 2001 no texto “*Decifrando o Pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*” quando, por exemplo, para trazer o quinto movimento - a

Ecce Femina, no texto de 2008, observa que tem de pensar em “quem comia o sanduíche preparado doze horas antes” e não em “é preciso comer um sanduíche preparado doze horas antes.”. Ou seja, para o caminhar da pesquisa, eu não poderia estar somente atento às cursistas e aos cursistas que estavam dialogando sobre as temáticas abordadas nas aulas semanais, mas primordialmente atento de que forma estes cursistas se apresentavam para as discussões. Foi necessário tecer outros movimentos por detrás dos “aparatos oficiais”³⁶ do curso (aplicativos de conversas) para além de motivar a participação, também compreender as reais questões pelas quais vivenciavam. A professora Inês Barbosa de Oliveira (2012, p. 89) enfatiza:

... a autora percebe como lacuna na formulação anterior o fato de não ter questionado a existência definidora, em todos os acontecimentos narrados, dos praticantes desses cotidianos. Ou seja, mais do que os movimentos da pesquisadora e da própria pesquisa, pesquisar os cotidianos requer trabalhar os sentimentos daqueles praticantes e aponta: o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes como as chamas Certeau (1994), porque as vê em atos, o tempo todo.”

Como foi dito anteriormente, para uma “análise” dos resultados da pesquisa – que chamo nesta produção de leitura dos resultados, foi adotada como recurso metodológico a “Análise de Conteúdo de Bardin” (2011); contudo, antes de explorar o recurso que usei, necessito fazer mais uma pausa para explicar alguns questionamento da escrita que faço.

Entendendo que Bardin trabalha com a “Análise de Conteúdo” e compreendendo um pouco mais sobre as nuances da pesquisa, me questionei sobre a palavra “análise” usada no título da metodologia pela autora. Analisar, segundo o dicionário³⁷, significa “averiguar, estudar ou explorar” alguma coisa de maneira minuciosa, separar em partes, com riqueza de detalhes. Assim, ao separar em partes eu estaria preso a fatos isolados e descontextualizados. Portanto, estaria me distanciando da metodologia nos/dos/com os cotidianos, pois ao separar em partes não estaria sentindo como as ações dos praticantes estão enredadas em vários aspectos, as partes não me permitiram perceber o todo, por exemplo, como o isolamento social interferiu na tessitura do curso e nas ações e sentimentos das alunas e dos alunos. Contudo, Alves (2008, p. 26) explica que “... neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos, etc.” E assim eu o fiz, multipliquei o uso dos recursos que as metodologias me proporcionaram.

³⁶ Entende-se aqui como “aparatos oficiais” as ferramentas utilizadas durante o curso para troca de mensagens entre as cursistas e os cursistas e toda a equipe de coordenação.

³⁷ Para o significado da palavra “analisar” foi utilizado o dicionário on-line DICIO, Dicionário da Língua Portuguesa On-line. (<https://www.dicio.com.br/analisar/> acesso em 23/04/2023). Mais à frente, se poderá ter acesso à outra visão do termo “análise”, descrita por Laurence Bardin (2011).

Sobre esses e diversos outros questionamentos que tive em relação à pesquisa, aspirei e assumi o movimento de multiplicação dos recursos e técnicas que as metodologias usadas nesta tese me possibilitaram. Já que entendo como necessário seguir à multiplicação de fontes e dos métodos os quais me levavam aos meandros do curso, para trazer informações de expressiva relevância sobre as diversidades existentes. Portanto, eu não separei as partes, e sim fiz a leitura dos dados com as riquezas dos detalhes. Assim, mergulhei para além da experiência, de coordenar e fazer as leituras dos acontecimentos, compartilhei e vivenciei junto às cursistas e aos cursistas todos os sentimentos existentes naquele cotidiano.

... tudo que integra a vida cotidiana deve ser considerado relevante para a pesquisa. Superar a ideia de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado serve como dado de pesquisa e mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos, seus pequenos acontecimentos tornam-se meios fundamentais para o encontro de imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular que fazem parte da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2012, p.87)

Nós, cotidianistas, trabalhamos com possibilidades e não verdades absolutas, trabalhamos com indícios³⁸, pistas e sinais (GINZBURG, 1989). Desta forma, fiz uma leitura dos conteúdos proferidos pelas/os cursistas. Leitura de possibilidades e não de verdades, como pode ser percebido no próximo subtópico, no qual explicito como fiz a leitura dos discursos, separando-os em grandes áreas³⁹, utilizando uma escuta sensível da psicanálise⁴⁰, mas também a leitura de possibilidades pois não trabalhamos com certezas.

Explico essa decisão a partir de Alves (2008, p. 26) que esclarece que “(...) neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos, etc.”. Como já dito anteriormente, inspirado pela metodologia nos/dos/com os cotidianos, afetado desde o início de minha pesquisa no mestrado, desejo continuar por esta perspectiva e assumo o movimento da multiplicação, pois foi necessário durante toda a pesquisa recorrer à multiplicidade de fontes para trazer informações de expressiva relevância sobre o curso que fizemos, de seus atores que vão desde as/os professoras/es palestrantes, e aos

³⁸ Utilizo indícios, através do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989). O autor nos remete à necessidade de se trabalhar sobre os indícios que a realidade apresenta. Ler pistas e sinais, tentar entender através desses alguns significados daquilo que não temos capacidade de compreender de outro modo, captar neles informações do real não acessíveis por outras metodologias de pesquisa; é esse o fundamento do paradigma indicário.

³⁹ Essas grandes áreas existirão no estudo apenas como forma de melhor compreensão sobre os assuntos que mais apareceram nas narrativas das cursistas e dos cursistas, contudo estarão todo o tempo se aproximando uma das outras, entendendo o campo cotidiano como multiplicador de possibilidades. Ginzburg (1989) ao desenvolver o Paradigma Indiciário explica que se baseou também na psicanálise para construir sua metodologia.

⁴⁰ A utilização de uma leitura sensível através da Psicanálise vem de uma aproximação que tenho pela abordagem, a partir de minha formação como Psicólogo.

acontecimentos que se recriam a cada novo dia, principalmente por estarmos vivenciando uma pandemia.

2.3. Outros passos: dialogando com os recursos e técnicas da pesquisa

Apesar de já ter abordado algumas questões referentes aos manejos e trocas ocorridos no Curso Gênero e Sexualidades na Escola, neste momento do texto, contextualizador dos caminhos metodológicos da pesquisa, não tratará ainda os resultados e nem as leituras obtidas com os diálogos tecidos com os cursistas que fizeram parte do curso “Gênero e Sexualidades na Escola”⁴¹. Todavia, no desenvolvimento desta tese, o leitor poderá ter acesso às questões apontadas no curso, mas torna-se necessário também, neste momento, compreender a importância da etnografia digital para o desenvolvimento da pesquisa.

Na perspectiva do entrelaçamento de metodologias que me contribuem tanto na elaboração da pesquisa, quanto na leitura de dados que ela me traz, busco teóricos que me fazem compreender a importância do processo metodológico na pesquisa. Assim, volto à etnografia digital e vou a Geertz (2008) que esclarece que a etnografia não é, apenas, uma questão de método para a produção da pesquisa, mas sim um esforço intelectual do pesquisador. “Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p.4).

Assim, no perfil que selecionamos para a pesquisa, a etnografia digital torna-se imprescindível, visto que ela, como uma das metodologias usadas nesta tese, trata das etapas de mapeamento e descrições que se fizeram necessários para determinados momentos da pesquisa e, neste caso, importante para compreender alguns dados. Em Geertz (2008), entendo que são descrições densas e geradoras de dados que devem ser lidos durante toda pesquisa e, consequentemente, os dados gerados são aqueles que o que o pesquisador abstrai da construção de outras pessoas. Dessa forma, apoando-me nesse passo, entendo que o etnógrafo digital anota, registra, cataloga o acontecimento presente que existe naquele momento de pesquisa de campo, e que poderá ser consultado novamente a partir de sua organização de pesquisa: diários, cadernetas etc. O que não posso considerar muito distante da metodologia nos/dos/com os cotidianos, já que por essa perspectiva, também fazemos anotações de todos os acontecimentos.

Diante das diversas questões apontadas no texto anteriormente, sobre as dificuldades em se tentar desenvolver um curso que abordasse as questões de gêneros e sexualidades no espaço

⁴¹ O curso Gênero e Sexualidade na Escola, em sua concepção, estruturação, modo de desenvolvimento e seleção das/os cursistas, serão apresentados no capítulo 4. E a leitura dos discursos elencados na pesquisa, serão realizados em capítulo posterior.

escolar, e que igualmente deveria ocorrer no formato digital, busquei para a leitura dos dados das respostas dos participantes a metodologia da “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin, pois se adequa ao trabalho do etnógrafo digital. Basicamente utilizei como recurso a técnica desenvolvida pela autora para a leitura dos dados obtidos na pesquisa, a partir dos dados textuais, sejam eles escritos, oralizados ou visuais e que tem por base extrair informações relevantes para a investigação.

De acordo com Bardin (2011), a “Análise de Conteúdo” é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A importância de se usar uma das técnicas da “Análise de Conteúdo” como recurso metodológico para a pesquisa qualitativa está no fato de que sua organização permite que o pesquisador possa desenvolver de maneira mais eficiente e sistemática os dados coletados durante o processo de pesquisa. Bauer e Gaskell (2008) compreendem que a “Análise de Conteúdo” é uma ferramenta metodológica útil para encontrar, identificar e analisar os padrões no discurso, sejam eles explícitos ou implícitos”, permitindo que o pesquisador possa identificar temas, categorias e significados relevantes para a pesquisa.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo possui três etapas necessárias para compreender os dados da pesquisa: uma de pré-análise, outra de exploração de material e ainda uma terceira de tratamento dos resultados encontrados. Na primeira etapa, pré-análise, devemos, dentro do material captado, selecionar o material a ser analisado em categorias. Bardin (2011) afirma que a “pré-análise é o momento de elaboração de um plano de análise que deve ser seguido com rigor para que a análise possa ser considerada confiável” (p. 116). As principais atividades nesta fase são:

- I. Definição dos objetivos da pesquisa, onde devemos ter clareza sobre os objetivos da pesquisa e o que desejamos alcançar com a proposta da teoria da análise de conteúdo.
- II. Seleção e delimitação do material, lugar onde devemos selecionar e delimitar o material a ser analisado, de acordo com objetivos da pesquisa e os critérios estabelecidos.
- III. Categorização. Momento em que devemos criar categorias ou codificação dos dados com base nas temáticas, conceitos e variáveis que venham ser relevantes para a pesquisa.

- IV. Em um último momento desta fase, necessitamos realizar um plano de análise, onde devemos criar um estudo detalhado que descreva os procedimentos e etapas a serem seguidos na análise de conteúdo.

Já na etapa seguinte, na fase da leitura dos dados obtidos ou exploração do material, o conteúdo do material que foi selecionado necessita ser examinado de acordo com as categorias definidas na etapa anterior. Nesta etapa, devemos destrinchar todas as informações captadas, identificando os trechos interessantes e categorizando-os a partir das categorias definidas anteriormente. Desta forma, assim também considera Minayo (2008), a leitura dos dados é o momento de sistematização e contagem dos registros, tendo como objetivo final, identificar as características do conteúdo, seus sentidos e significados” (p. 81). Nesta fase incluem:

- I. Leitura Flutuante: devemos fazer uma leitura inicial do material para obter uma visão geral e se familiarizar com o conteúdo a ser explorado.
- II. Codificação: neste momento devemos atribuir códigos às unidades das leituras que podem ser palavras ou frase que significam o teor do que pretendemos estudar e que estão diretamente relacionadas com as categorias previamente definidas na fase de pré-análise.
- III. Classificação e organização: espaço para organizar os dados codificados em categorias e subcategorias, buscando identificar padrões, tendencias ou relações entre os dados.
- IV. Interpretação: ocasião a qual devemos fazer uma interpretação dos dados codificados tendo por base os objetivos da pesquisa.

Na última etapa, de tratamento do material, devemos fazer as leituras dos dados obtidos e tecer conclusões a partir das categorias definidas na fase de pré-análise, onde a compreensão dos resultados pode ser entendida como o momento em que nós pesquisadores devemos ler o material coletado a partir de nossas experiências e das teorias as quais estamos vinculados (Camargo, 2005). As principais atividades desta fase:

- I. Análise dos resultados: neste momento devemos sintetizar os principais achados na análise de conteúdo, destacando os padrões emergentes, as tendências e as relações identificadas sobre a análise do material vinculados a nossa pesquisa.
- II. Discussão e interpretação dos resultados: espaço para abrirmos uma discussão sobre os resultados encontrados e dessa forma, conversamos com autores que contestam ou concordam com as premissas encontradas nos discursos analisados.

III. Apresentação dos resultados: momento da pesquisa que diria como pré-finalização, pois é o momento em que conseguimos ver a pesquisa sendo finalizada a partir de seus resultados, ou como aponta a teoria de análise de conteúdo de Bardin, como o espaço utilizados para apresentar os resultados da análise de conteúdo em relatório escrito.

Após explicitar os percursos da “Análise de Conteúdo” definida por Bardin (2011), observo, como dito anteriormente, que para a leitura e reflexões sobre as narrativas das cursistas e dos cursistas, busquei os indícios que suas narrativas me possibilitaram compreender (GINZBURG, 1989). Assim, é necessário pontuar que utilizei como recurso apenas as duas primeiras etapas da metodologia de Bardin.

Seguindo o proposto por Bardin (2011), recolhendo pistas, indícios e sinais como nos indica Ginzburg (1989) e mergulhado com todos os sentidos nas falas dos sujeitos praticantes da minha pesquisa como enfatiza Alves (2002, 2008), fiz a leitura atenta de todo o material obtido pela investigação, registrada tanto nos vídeos gravados e disponibilizados das aulas na plataforma YouTube, como nas trocas de diálogos realizadas no aplicativo WhatsApp.

2.4. Caminhando: sobre os percursos do “Curso Gênero e Sexualidades na Escola”:

Neste momento, cabe fazer uma pausa para explicar que seria impossível fazer uma leitura caso minha pretensão fosse estudar todas/os as/os cursistas participantes do curso e dessa forma, conforme poderá ser visto no próximo capítulo, foi realizada uma separação das/os cursistas em turmas. Eu, como pesquisador, fiquei responsável por acompanhar mais de perto uma delas: Turma Luiz Otavio. Ressalto que a seleção das/os cursistas da “turma Luiz Otavio”, foi realizada a partir de critérios estabelecidos por mim e por minha orientadora Joyce Alves.

Como o intuito inicial, em projeto de tese, era traçar questionamentos sobre as questões vinculadas a gêneros e sexualidades nas escolas, em um curso presencial oferecido as/os professoras/es da Rede Municipal de Educação de Mesquita, local em que até então trabalhava e esta ideia tornou-se imprópria, conforme já dito anteriormente, além das impossibilidades surgidas a partir do isolamento social ocasionado pela pandemia COVID-19, que o transformou em um curso on-line. Buscamos, ao finalizar as inscrições, realizadas no SIGAA/UFRRJ, observar o vínculo de cada uma das/os cursistas.

Com posse desses dados, fiz a seleção buscando professoras/es das redes municipais da região metropolitana e estadual do estado do Rio de Janeiro. Assim, diferente das outras turmas,

todos as/os cursistas da “turma Luiz Otavio” eram professoras/es de instituições públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Após o período de inscrições e seleção das/os cursistas, iniciou-se o momento de preparação tanto das aulas, que foram transmitidas via YouTube⁴², através de registro na plataforma StreamYard⁴³, e posteriormente a inserção das/cursistas nos grupos de WhatsApp. Na plataforma StreamYard, que faz conexão ao YouTube para transmissão das aulas, são solicitados apenas o e-mail vinculado à plataforma Google (o mesmo ao qual está vinculado ao YouTube), que gera uma senha e em seguida, com o recebimento de um código que chega através do e-mail, há a conexão na plataforma. Neste momento são solicitados o título, a descrição da atividade e no espaço privacidade a qual público se destina a transmissão. Posterior a esse pequeno cadastro, foi gerada uma sala para transmissão ao vivo das aulas. Em seguida, foram criados os grupos e encaminhado por e-mail, ao qual as/os cursistas fizeram suas inscrições, um link para entrada nos grupos de WhatsApp.

Posteriormente a todo o processo de organização do curso para o início das aulas, explicarei como se deu a minha leitura das trocas ocorridas dentro do aplicativo de WhatsApp na “turma Luiz Otavio”, no capítulo 4.

Após a finalização da última fase do curso: entrega da autoavaliação, em formato de formulário *Google Forms*, que ocorreu no dia 09 de junho de 2021, transferi as narrativas dos cursistas do aplicativo WhatsApp para um arquivo Word, a fim de facilitar a minha leitura. A partir do mecanismo de contar as palavras dentro do aplicativo *Word*, pude verificar que houve 1140 incidências de falas entre os dias 04 de maio, primeiro dia de transmissão das aulas e o dia 16 de junho de 2021, quando foram encerradas o recebimento da autoavaliação, último passo para a conclusão do curso. Ao realizar a leitura atenta de todos os comentários, fui anotando cada uma das falas que me pareceram mais importantes. Assim, conforme os passos proferidos por Bardin (2011), fui agrupando os principais tópicos. Nesta seleção, identifiquei conforme a tabela 3 o número de vezes que cada uma aparecia.

Tabela 3 – Quantidade de vezes que assuntos apareceram.

⁴² As transmissões das aulas foram realizadas através da página do YouTube do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos de Gêneros, Educação e Sexualidades (LEGESEX). sob o endereço: https://www.youtube.com/channel/UCfvYcq_ebtLxufevV0dbsAA/videos Maiores informações serão descritas no capítulo 4.

⁴³ O StreamYard é um estúdio virtual que permite que os usuários façam *lives* com mais de uma pessoa ao mesmo tempo. A ferramenta transmite os vídeos nas principais redes sociais, como Facebook, YouTube, LinkedIn, Twitch e Periscope e facilita a realização entrevistas, rodas de discussões e eventos online

Temáticas	Número de vezes que apareceram
LGBTQIA+fobia	42
Formação docente e dificuldades de realizar atividades e trabalhos voltadas às questões de gêneros e sexualidades na escola	37
Questões de raça e classe	13
Intolerância religiosa	11
Educação inclusiva	9

Orientado pelos objetivos traçados para esta pesquisa, o acompanhamento próximo realizado na “turma Luiz Otavio” e posterior (re)leitura atenta dos discursos das/os cursistas, foram elencadas as duas temáticas que mais se apresentaram. Sendo estes a partir de falas explícitas ou aparecendo como possibilidades de pistas, indícios ou sinais: 1 – LGBTQIA+fobia, 2 – formação de professoras/es e dificuldades em realizar atividades em sala de aula sobre as questões de gêneros e sexualidades na escola. Escolhi as duas primeiras entendendo que seria impossível fazer a leitura de mais temáticas devido à falta de tempo e por se distanciarem, de alguma forma, dos objetivos da pesquisa.

É importante enfatizar que essas temáticas foram contabilizadas e separadas por mim, a partir da leitura atenta que fui fazendo durante as tocas de diálogos das/os cursistas, no grupo criado para a turma Luiz Otavio no aplicativo WhatsApp. E como recurso metodológico para realizar a leitura das falas das/os cursistas, utilizei o “print”⁴⁴ de tela como método para trazer esses discursos.

Amaral, Natal e Viana (2008) chamam este método de netnográfico, no qual entendem que as informações impotentes para a pesquisa têm seu acesso facilitado, contrariamente os métodos da pesquisa qualitativa “é necessário que os dados sejam transcritos para posterior análise” (p. 36). Montardo e Passerino (2006), afirmam que que a netnografia é um excelente modo de trabalho em pesquisas que utilizam os formatos digitais e explicitam que três perspectivas são fundamentais para esta forma de fazer pesquisa: “facilidade de busca de coleta

⁴⁴ Print, palavra muito utilizada hoje para usuários de celulares, vem da palavra inglesa “Print Screen” que é um comando existente nos computadores (netbooks, laptops e desktops) cujo acesso se dá através da tecla de mesmo nome, o qual grava, na forma de imagem, o que está sendo exibido na tela. Neste caso, o print se dá para a tela do celular, como forma de registro integral dos discursos em modo de fotografia.

de dados, amplitude da coleta e do armazenamento (no tempo e no espaço) e desdobramento da pesquisa com rapidez” (p. 8). E concordo com os autores, visto que o processo utilizado facilitou bastante a pesquisa, principalmente com relação à guarda do material e a facilidade na utilização das falas, sem ter que reescrevê-las.

Saliente também que foi através do formulário *Google Forms*, que após a cada uma das aulas, foram recolhidas as assinaturas daqueles que estavam presentes de forma digital. Ao nos aproximarmos do fim das apresentações síncronas, próximo aos 20 minutos finais, colocávamos no chat do YouTube um link que direcionava as/os cursistas para o Formulário *Google Forms*.

Foi também através do Formulário do *Google Forms* que solicitamos a autorização para a participação da pesquisa que se desenvolveu nesta tese. Foi informado no corpo do formulário que nenhum nome seria divulgado, que a participação, assim como no curso, era voluntária e que os coordenadores estavam à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e que poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento. Também que a coleta de alguns dados se daria através de perguntas no *Google Forms*, juntamente com a lista de presença em cada um dos encontros síncronos e que as trocas realizadas no aplicativo WhatsApp (encontros assíncronos), serviriam de leitura para produção de futuras pesquisas. Que as informações pessoais não seriam divulgadas para que não fosse possível identificar a/o participante, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização. Que partes do que foi escrito ou falado nas trocas pelo WhatsApp poderiam ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais de cada uma/um das/os participantes. Que os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e na mídia, e utilizados na produção de dissertação de mestrado, e teses de doutorado. Ainda foi informado que ao aceitar participar, ao final da pesquisa realizada, os participantes receberiam uma cópia dos resultados da pesquisa.

Na figura 1, apresentada na página a seguir, mostro o *print* da lista de presença da aula 2, e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido enviado as/os cursistas, via *Google Forms*.

Módulo 2: Gênero, sexualidade, raça e classe como marcadores de exclusão social

Lista de presença do Curso Gênero e Sexualidades na Escola e termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Aula 2

ufrjlegesex@gmail.com Alternar conta

Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome completo: *

Sua resposta

Turma: *

- Turma Luiz Otávio
- Turma Denize Sepulveda
- Turma Ivan Amaro
- Turma Sara York
- Turma Esmael
- Turma Paulo Melgaço
- Turma Agnaldo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao assinalar abaixo, estou de posse das seguintes informações:
 A sua participação é totalmente voluntária;
 Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
 Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
 A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a/o pesquisadora pesquisador autora/autor do Trabalho Final de Curso (TFC) e para sua/seu orientadora/orientador;
 Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto,

Relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;

Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;

Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;

Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar a opção: () SIM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- Sim
- Não

Enviar Limpar formulário

Figura 1 – Imagem (Print) do Formulário Google Forms – Lista de presença Aula 2 e Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

No Google Forms, para além do nome completo, que significava estar presente na aula, foram solicitadas algumas informações conforme segue na tabela 4:

Tabela 4 – Informações via Formulário Google Forms.

Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Nome Completo <p>Se professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Qual rede de ensino? ● Qual instituição? ● Qual modalidade de ensino? <p>Se estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Graduação ou Pós-graduação? ● Instituição? ● Curso?
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Nome ● Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Nome
Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Nome
Aula 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Nome
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Nome ● Identidade de gênero ● Orientação sexual

	<p>Se professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Educação Básica (Generalista/ Especialista) ● Superior ● Disciplina que leciona ● Durante sua formação docente inicial, teve alguma disciplina ou conteúdo disciplinar que abordava as questões de Gêneros e Sexualidades no espaço escolar? Qual? ● Qual avaliação que você faz a respeito da sua trajetória no curso? (assiduidade nas aulas, participação nos fóruns, leitura dos textos...).
--	---

Abaixo, segue uma imagem exemplo, na qual a professora Joyce Alves faz uma orientação inicial de como as/os cursistas devem se apresentar e dando as primeiras coordenadas do curso.

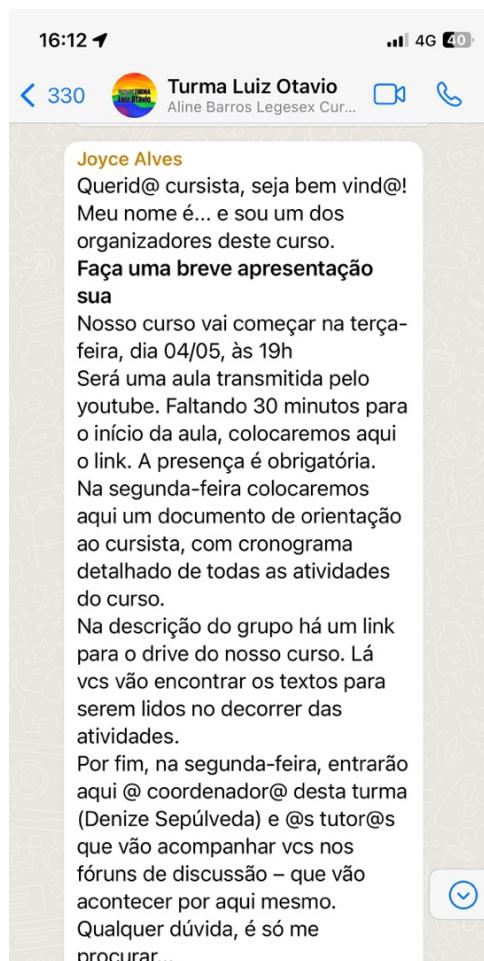


Figura 2 – Apresentação do Curso “Gênero e Sexualidade na Escola” no WhatsApp⁴⁵
 Fonte: Acervo pessoal do autor

⁴⁵ No print da imagem consta o nome da professora Joyce Alves, contudo, nos próximos prints, para preservar os dados das/os cursistas, os nomes serão tachados.

Voltando às temáticas que mais apareceram nos discursos das/os cursistas no grupo criado no WhatsApp da “Turma Luiz Otávio”⁴⁶, para melhor compreensão, desenvolvi a tabela 5 que segue na próxima página

Tabela 5 – Temáticas apresentadas nas discussões no grupo de WhatsApp.

LGBTQIA+fobia	Formação de professoras/es e dificuldades em realizar atividades em sala de aula sobre as questões de gêneros e sexualidades na escola:
<ul style="list-style-type: none"> - Preconceitos entre alunas e alunos; - Preconceitos por parte de professoras/es e demais funcionários das equipes escolares; - Questões externas aos muros das escolas e que interferiam no desenvolvimento interno (Políticas públicas e retrocessos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial deficitária; - Formações continuadas sem enfoque na prática; - Falta de tempo para formação continuada e/ou complementar; - Falta de conhecimento sobre o assunto

Cabe ressaltar que diversas outras temáticas foram discutidas pelas/os cursistas durante o curso: raça, educação inclusiva e outros marcadores identitários, por exemplo, – conforme tabela 4, e sabendo que não daria conta, a partir dos objetivos de estudo da tese, fui colocando de lado essas questões. Apesar de metodologicamente disparar questões para serem debatidas, nos encontros após as aulas transmitidas, a maioria das questões eram de cunho pessoal, das relações das/os cursistas em suas experiências em sala de aula. No momento das leituras das respostas, em meio às discussões no grupo do WhatsApp, as três temáticas apresentadas anteriormente, com suas extensões, foram as que mais se tornaram presentes.

Em uma outra perspectiva, voltando à discussão sobre a produção do curso de extensão desenvolvido pelas redes sociais, tive possibilidade de perceber nuances que presencialmente como pesquisador poderia não conseguir enxergar, pois pude usar outros sentidos além da visão. Conforme Alves (2002, 2008) argumenta, para compreender o cotidiano de um espaço pesquisado devo estar inserido nele, disposto a ver muito mais do que os outros já viram, também disposto a percebê-lo com todos os sentidos além da visão, carregando comigo não só as minhas impressões, mas também tudo que já produzi e produzo sobre as temáticas dos gêneros e sexualidades.

Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos *espacostempo* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o *aprendidoensinado* me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade

⁴⁶ Essas questões serão apresentadas e discutidas no capítulo 5 desta tese.

do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares” para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade (p. 21).

Dito posto, comprehendo que estar no virtual me fez entender uma diversidade de questões que numa atividade presencial de pesquisa eu ficaria muito preso somente ao que os olhos pudesse enxergar, e como diz Heinz von Foerster (1996, p. 71) “devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos”. O autor diz que não enxergamos com os olhos, e sim com o cérebro, argumentando que só enxergamos aquilo em que acreditamos.

Com as atividades do curso sendo realizadas no formato on-line, apesar dos diversos percalços ocasionados pela tecnologia ou falta dela, os cursistas puderam, ao seu tempo, se organizar e participar de forma mais cômoda – o que para o processo *ensinoaprendizagem* é importantíssimo, visto que muitas/os professoras/es tem seu tempo quase na sua integralidade voltados ao trabalho e aos afazeres de casa, assim, tendo pouco tempo e espaço para a educação ou sua formação caso fosse no formato presencial.

Não se trata de uma defesa da educação digital ou não presencial, pois o contato direto com as/os professoras/es da formação é por demais importante, comprehendo que a troca é exatamente necessária entre eles e os próprios pares, mas este formato, dá outras oportunidades àquelas/es que tem seu período para formação tão reduzido, tanto no espaço quanto no tempo.

Desta forma, no capítulo a seguir, faço a apresentação do Curso Gênero e Sexualidades na Escola e inicio uma apreciação sobre os dados obtidos através das plataformas as quais este foi oferecido, com posterior discussão sobre as leituras que faço sobre as narrativas presentes nas aulas oferecidas.

CAPÍTULO III

O CURSO “GÊNERO E SEXUALIDADES NA ESCOLA”

Sob a proposta de compreender a formação continuada como uma potente estratégia para os conhecimentos e desconhecimentos sobre as questões de gêneros e sexualidades nos contextos da escola, foi produzido, através das redes sociais, para professoras/es das redes públicas e privadas, além de alguns alunos da graduação em Pedagogia e outras licenciaturas, o curso de extensão “Gênero e Sexualidades na Escola”, conforme já foi mencionado. O curso, em formato totalmente on-line, aconteceu entre os meses de maio de junho de 2021 em 5 módulos/encontros semanais. Em cada módulo tivemos a participação de um ou dois convidados que produziram falas sobre questões pertinentes a cada um dos módulos do curso. As/os professoras/es convidadas/os foram pesquisadoras/es da área e contribuíram com o curso por compreenderam as necessidades e importância das discussões com colegas e profissionais.

O “Curso Gênero e Sexualidades na Escola” foi vinculado ao Departamento de Educação e Sociedade/IM da Pró-reitoria de Extensão da UFRRJ; ele foi organizado pelo Laboratório de Estudos de Gêneros, Educação e Sexualidades (LEGESEX), sob coordenação da professora Joyce Alves – orientadora desta tese, e eu fui um dos organizadores, além de coordenador, de uma das turmas.

Inicialmente, conforme plano traçado pelo projeto de tese entregue na seleção de doutorado, esta pesquisa estava voltada para professoras/es do município de Mesquita-RJ. Contudo, como foi mencionado anteriormente, os diversos problemas que vinha enfrentando neste local, pensamos em seguir outro caminho e juntar a um outro projeto da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), com apoio inclusive deste órgão. Cabendo ressaltar que o curso também foi criado a partir de minhas inquietações, fruto de minha luta e militância em ser professor.

Esta parceria entre a SEEDUC-RJ e a UFRRJ/LEGESEX se deu pela relação próxima do então, à época, assistente de coordenação e elaboração de projetos educacionais desta Secretaria de Educação, Tiago Dionísio⁴⁷. Havia uma vontade por parte de funcionários desta

⁴⁷ Tiago Dionísio além de membro pesquisador do LEGESEX, é professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e atualmente é Coordenador de Articulação e Elaboração de Projetos Educacionais Inovadores (COAEP), vinculado a Superintendência de Projetos Estratégicos (SUPPES) subordinada a Subsecretaria de Planejamento e Ações Estratégicos (SUBPAE)

secretaria do desenvolvimento de uma formação sobre as questões de gênero e sexualidades no espaço escolar, visto que algumas escolas estavam com demandas voltadas ao assunto.

Desta forma, a professora Joyce Alves apresentou o curso para a Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SupDP) da Secretaria de Estado de Educação; contudo, prestes ao curso acontecer, nós, como organizadores, fomos informados que esta secretaria daria atenção neste momento ao projeto do setor de formação, pois a secretaria estaria voltada no ano de 2021 para a formação das/os professoras/es para a implementação do novo ensino médio e formação sobre a BNCC, adiando o curso Gênero e Sexualidades na Escola para o ano de 2022, o que não aconteceu. Porém, podemos acreditar que este cancelamento pode estar vinculado com uma política conservadora de censura ao desenvolvimento da temática. Visto que um segundo curso, posterior ao desenvolvido pelo LEGESEX e agora elaborado pela própria equipe da SEEDUC-RJ, após ser lançado e divulgado em redes sociais, que contava inclusive com a participação da professora Joyce na mesa de abertura, foi violentamente atacado. Os ataques aconteceram no perfil da SEEDUC-RJ, na plataforma do aplicativo Instagram. Os conteúdos dos ataques vinculavam “@”⁴⁸ ligados ao ex-presidente da República, seus filhos e outros parlamentares e políticos, todos contrários às propostas do curso.

Compreendendo a necessidade de produzir um curso sobre tais demandas das escolas, o LEGESEX desenvolveu o curso a partir de seus próprios recursos. Inicialmente seriam oferecidas 700 vagas para todas as Diretorias Regionais, abrangendo toda a SEEDUC-RJ; contudo, com a falta de apoio e divulgação desta secretaria, não alcançamos o número de inscritos que imaginávamos e diminuímos as vagas para 350. Como também foi verificado o interesse de profissionais da educação de outros órgãos, decidimos abrir vagas às/aos professoras/es das redes públicas e privadas de ensino e a de outros estados que assumiram o interesse na participação, assim como alguns alunos da graduação de cursos de Pedagogia e licenciaturas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que tinham interesse na discussão.

O curso então foi organizado com as mesmas propostas do projeto enviado à SEEDUC-RJ, e se justificou a partir dos debates entendidos necessários que envolviam as questões de gênero, sexualidades e a luta por igualdade de direitos para mulheres e para a população LGBTQIA+, e têm relação direta com os princípios da Base Nacional Comum Curricular

⁴⁸ Forma utilizada nas redes sociais para incluir uma pessoa um perfil na conversa.

(BNCC)⁴⁹, uma vez que tocam em temas muito caros aos Direitos Humanos, como o direito à dignidade, equidade, proteção e justiça.

Prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a BNCC é um documento que visa sistematizar o que vem sendo ensinado e discutido nas escolas de educação básica. Tem como princípios ser uma listagem de objetivos de aprendizagem a serem alcançados em cada uma das etapas da formação e nas áreas de conhecimento através da unificação nacional do currículo, eliminando as desigualdades existentes entre diferentes regiões do território nacional, garantindo o direito à uma educação de qualidade.

Apesar de a BNCC indicar que os sistemas e redes de ensino e as unidades escolares devem se organizar para a equidade, tendo em vista o reconhecimento das diferenças das e dos estudantes, com a justificativa de que as temáticas de gêneros e sexualidades provocariam muita discussão e contestação, o Ministério da Educação (MEC) suprimiu da terceira versão os termos “gênero” e “orientação sexual”, sendo acatado pelo Conselho Nacional de Educação.

No dia 4 de abril de 2017, o MEC enviou para a imprensa a terceira versão da BNCC, na qual constavam os termos gênero e orientação sexual. Contudo, no dia 6 de abril de 2017, tais termos foram descartados, quando foi entregue outra versão da BNCC ao CNE (BRASIL, 2017; CANCIAN, 2017). Assim, o MEC foi alvo de várias críticas, por exemplo dos movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgênerxs, intersexos, simpatizantes (LGBTIS+), motivadas pela retirada das expressões gênero e orientação sexual do documento. (SEPULVEDA & SEPULVEDA 2019b, p. 879)

Vale destacar que a sexualidade é apresentada pela BNCC somente em sua dimensão biológica, na qual são salientados conteúdos vinculados à anatomia humana e à fisiologia da reprodução. Enfatizando apenas aspectos biológicos em detrimento de outras dimensões que atravessam a sexualidade humana. Com relação ao “gênero”, há no texto um forte silenciamento da expressão que pode nos indicar que a BNCC orientará a elaboração de matrizes curriculares da educação básica em todo o território nacional numa colaboração para a manutenção de misoginia⁵⁰, homofobia, lesbofobia, transfobia entre outros preconceitos no ambiente escolar.

Interessante ressaltar que os diversos profissionais e políticos que se colocam contra o tratamento dessas questões dentro do texto da BNCC, pelos mais variados motivos, dentre eles

⁴⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências e habilidades em que orienta o que todo/a aluno/a deve ser capaz de cumprir ao final da educação básica. Essas competências inferem que os/as estudantes devem aprender a solucionar problemas e a trabalhar em prol da coletividade, alicerçadas numa formação integral, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com respeito às diferenças e aos Direitos Humanos.

⁵⁰ Segundo o Livro Eletrônico Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas” de Denise Sepúlveda, Renan Correa e Priscila Freire (2021), os termos “Sexismo” é tratado como comportamentos de indivíduos que são contra a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros e “Misoginia” como a aversão, antipatia ou repugnância por mulheres.

o de descaracterizar o estudante em sua condição de diferença, além da interferência no trabalho docente a partir de sua condição criativa, a desconsideração da complexidade da vida existente nos espaços da escola⁵¹. Estes sujeitos compreendem que tais ações não são questões da escola ou ainda que não devem ser trabalhados nesses contextos. Podemos perceber isso em Servilla e Seffner (2017).

Esses grupos articulam discursos conservadores de diversas ordens vinculados a questões morais e religiosas, defendem uma posição política em relação à função do Estado e da escola, restringindo estas instituições, defendendo liberdades individuais e os direitos e a liberdade da família em educar os seus filhos. Desta forma, acreditam que a escola não deve abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, que professores em sua maioria são “doutrinadores” e não são educadores, pois deveriam apenas se restringir a ensinar conteúdos técnicos. Tais concepções tomam os jovens como meras tâbulas rasas, sem opinião e reflexão. Baseados nisso, defendem a proibição de professores e da escola de trabalhar estas temáticas, previstas nos parâmetros curriculares nacionais, que, como vimos, são caras não só aos movimentos sociais, como também aos próprios princípios democráticos, ferindo a autonomia pedagógica e atingindo a promoção da cidadania e a construção de uma escola plural, onde todos e todas devem ser respeitados, independentemente de sua origem, cor, etnia/raça, gênero, classe, identidade, orientação sexual, pertencimento religioso, etc. (p. 4-5).

Nesse sentido, o debate sobre gêneros e sexualidades deve estar presente nos espaços de socialização dos indivíduos e nos meios de comunicação (novelas, noticiários, filmes e redes sociais) e na escola. Esta realidade questiona a cisgenderonormatividade⁵², caracterizada pela heterossexualidade compulsória, articulada a uma ordem social na qual impõe um modelo engessado de comportamento para homens e mulheres.

Assim, as performances de masculinidades e feminilidades são incorporadas nas identidades individuais, juntamente com outras representações construídas pelo coletivo. Essas noções são tomadas como base do conceito de gênero, o qual diz respeito ao conjunto das representações e práticas culturais e sociais constituídas a partir das diferenças biológicas entre os sexos (LOURO, 2010).

Já a sexualidade adota três vetores que a constituem: a composição dos saberes, que a ela se referem; os sistemas de poder, que regulam sua prática; e as maneiras pelas quais as pessoas podem e devem se identificar como sujeitos dessa sexualidade (FOUCAULT, 2014). Tais comportamentos patriarcas e cisgenderonormativos contribuem para a desigualdade social

⁵¹ Tendo como referência o Ofício n.º 01/2015, enviado no dia 9 de novembro de 2015 pela Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo à Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular Conselho Nacional de Educação

⁵² Cisgenderonormatividade consiste num modelo de normatização da vida, que entende como viável e lícita apenas uma articulação entre corpo, gênero e sexualidade, sempre em sintonia com a matriz heterossexual. Nesse bojo, o prefixo “cis” foi incorporado no sentido de delinear a cisgêneridade – também articulada à matriz heterossexual.

das mulheres e da população LGBTQIA+ e, também, são geradores de discriminações como o sexismo, a misoginia, a LGBTQIA+fobia dentre outras violências que excluem os sujeitos de seus plenos direitos. Foucault (2014) assevera que ainda hoje convivemos num mundo em que nossa sexualidade é muda e hipócrita.

Sobretudo a partir do ano de 2012 para cá, no Brasil, intensificou-se uma verdadeira perseguição em relação às questões de gênero e sexualidades na escola. Sob o pretexto de uma suposta “ideologia de gênero”, segmentos conservadores da sociedade das mais diversas áreas têm tentado impedir que atividades ligadas à temática de gênero e diversidade sexual estejam presentes no currículo escolar, seja por meio de projetos de lei, como o Escola sem Partido, seja insuflando a comoção popular por meio da divulgação de materiais descontextualizados em redes sociais.

Assim, o curso pretendeu construir com professoras/es das redes públicas e privadas pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro, em sua maioria, mas também de outros estados do país, visto sua abrangência, a compreensão das questões dos gêneros como campo de conhecimento e disputa política que possibilita a reflexão sobre corpo, sexualidades, raça e classe na escola. Nesta perspectiva, as abordagens sobre a diversidade dos gêneros e sexualidades têm se apresentado como primordial na formação inicial e continuada de professoras/es na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, o curso dialogou com os princípios da BNCC, uma vez que esse documento destaca o papel da escola na luta contra toda discriminação e preconceito, em diálogo com a multiculturalidade e os Direitos Humanos.

Os objetivos do curso⁵³ foram pautados na perspectiva de que os cursistas compreendessem a importância dos Estudos dos Gêneros nas Ciências Humanas e Sociais, sua constituição como campo científico e suas relações com o feminismo, com as categorias de sexualidades, raça e classe, e com a didática da educação básica. Além de abranger as questões dos gêneros como um campo de conhecimento e disputa política que possibilita a reflexão sobre corpo, sexualidades, raças e classes na escola, também queríamos que os cursistas refletissem sobre as interseccionalidades⁵⁴, assim como suas expressões nos processos educacionais e

⁵³ Maiores informações sobre o Curso de Extensão em Gênero e Sexualidades na Escola, ver o manual do coordenador do Curso de Extensão em gênero e Sexualidades na Escola que está no Anexo 1 no final desta tese.

⁵⁴ Akotirene (2019, p. 14) nos ensina que interseccionalidade é “uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros”. Surge da crítica feminista negra às leis antidiscriminação subscrita às vítimas do racismo patriarcal. Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, xenofobia e formas conexas de intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001,

refletissem sobre a inserção e expressão da sexualidade e das questões dos gêneros no contexto da escolarização brasileira, buscando possíveis modos de intervenção e práticas pedagógicas.

Importante ressaltar que o Curso Gênero e Sexualidades foi o segundo oferecido com esse mesmo desenho metodológico pelo LEGESEX. Anteriormente, foi ofertado o curso de “Formação Continuada de professores em gênero e sexualidades”, direcionado aos Socioeducadores”, ocorrido no mês de novembro de 2020 para 40 cursistas vinculadas às instituições de socioeducação, sob coordenação da querida colega Sandra Faustino, que defendeu sua tese em julho de 2023. Com atividades síncronas⁵⁵ apresentadas no aplicativo “Jitsi Meet” e assíncrono com discussões no aplicativo WhatsApp, esse curso, apesar de não ser exatamente esta proposta, serviu como base para os demais que foram e estão sendo oferecidos pelo LEGESEX durante os últimos anos e que tem obtido ótimos resultados.

O “Curso Gênero e Sexualidades na Escola” foi oferecido totalmente on-line, gratuito e foi composto por 5 módulos. Cada módulo seguiu o movimento de 2 (duas) etapas semanais, sendo uma síncrona, com conferências transmitidas via YouTube e gestão de transmissão pela plataforma StreamYard; e outra assíncrona, com debates e discussão pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. Diferentemente do curso anterior, decidimos pelo uso do YouTube, pois estávamos trabalhando com um universo bem maior que compreendia inicialmente 350 vagas oferecidas e neste formato, poderíamos também deixar as aulas gravadas para que nossos cursistas tivessem acesso ao conteúdo, posteriormente a transmissão. Hoje, o LEGESEX possui na plataforma do YouTube diversos cursos, palestras e aulas que estão disponíveis em seu canal⁵⁶.

Cabe ressaltar que no período programado para as inscrições não obtivemos o quantitativo necessário para fechar todas as turmas; desta forma, abrimos as inscrições novamente para todas/os as/os professoras/es de instituições de Educação Básica das redes públicas e privadas. Mesmo o curso sendo oferecido pela UFRRJ, autorizamos que alguns

conquistaram popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento.

⁵⁵ Por ser considerado por muitos como “novo”, cabe explicar os termos “síncrono” e “assíncrono”, muito utilizados durante a pandemia para atividades escolares e acadêmicas. As ferramentas síncronas são aquelas em que é necessária a participação de alunas/os e professoras/es no mesmo instante e no mesmo ambiente. Ambos devem se conectar no mesmo momento e interagir entre si. Já as ferramentas assíncronas são aquelas que podemos considerar como “desconectadas”, ou seja, a interação não é necessariamente momentânea no qual seus participantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo, horário e local preferido.

⁵⁶ Endereço do Canal LEGESEX no YouTube: <https://www.youtube.com/@legesexufrj3471>

alunos da universidade interessados na temática pudessem se inscrever e participar do curso, inclusive recebendo certificação.

As atividades síncronas consistiram em uma roda de conversa com transmissão pelo YouTube, com base no tema proposto, com a presença de pelo menos uma professora ou um professor especialista convidado para fazer mediação/provocação da conversa com carga-horária de 2 horas. Neste momento do curso, a/o professora/professor convidado/a apresentava seus conhecimentos sobre o assunto, sua pesquisa, dialogava com os cursistas e promovia discussões sobre propostas de trabalho relacionados ao assunto central da aula.

Já as atividades assíncronas aconteceram no grupo do WhatsApp da turma e versou sobre um fórum de discussão baseado em questões problematizadoras que foram levantadas na roda de conversa ministrada pela professora ou pelo professor convidados.

Para cada roda de conversa, havia um fórum de discussão, mediado pelos coordenadores e tutores, no aplicativo de troca de mensagens WhatsApp, abrangendo uma carga-horária semanal de 6 horas. Para além dos fóruns, o grupo do WhatsApp criado para cada uma das turmas serviu também como elo de comunicação entre coordenação e cursistas, e como interface para compartilhamento de links, vídeos, imagens e textos pertinentes para o fomento das discussões empreendidas no curso.

Interessante ressaltar que muitos grupos de discussão no WhatsApp estão ativos até hoje, local onde muitos cursistas utilizam o espaço para trocas, conversas e solicitações de informações sobre questões que foram debatidas durante o curso e que ainda são temáticas muito discutidas em seus espaços de trabalho.

O Curso foi publicizado nas redes sociais do LEGESEX⁵⁷ e de seus participantes; as inscrições foram realizadas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRRJ. No total, tivemos 37 pessoas na equipe, entre organizadores, coordenadores de turma, professoras/es convidadas/os para lecionar as aulas e tutoras/es. O total de inscritos no curso, 254⁵⁸ pessoas, foi distribuído em 7 turmas, cada uma com um coordenador responsável e tutores que mediaram as discussões síncronas no aplicativo WhatsApp. As turmas levavam os nomes de seus coordenadores que muitos também eram

⁵⁷ A divulgação do curso Gênero e Sexualidade na Escola pode ser conferido no endereço:
https://www.instagram.com/p/COLyFLSpp5O/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==

⁵⁸ Em nosso sistema de gerenciamento de inscrição no SIGAA, temos um quantitativo de 261 inscrições, no entanto, após verificarmos cada uma das inscrições, foi averiguado que tínhamos 7 inscrições em duplicidade, assim, tendo um total de 254 inscritos.

professoras/es convidados para lecionarem as aulas: Turma Agnaldo⁵⁹, Turma Denize Sepulveda⁶⁰, Turma Esmael⁶¹, Turma Ivan Amaro⁶², Turma Luiz Otavio, Turma Paulo Melgaço⁶³ e Turma Sarah York⁶⁴.

No primeiro dia de encontro, durante a transmissão da aula inaugural do curso, junto a lista de presença, realizada, assim como em todas as outras aulas pelo *Google Forms*⁶⁵, foram solicitadas algumas informações as/-aos cursistas: profissional da educação ou estudante? Se estudante, de qual curso? Se profissional da educação, em qual rede de ensino trabalha e qual modalidade leciona? Estas informações serviram inicialmente para melhor conhecer o público de cursistas. Outras informações foram solicitadas posteriormente ao final do curso no questionário, também realizado pelo *Google Forms*, de autoavaliação e serão apresentadas ainda neste capítulo.

3.1. Leituras dos dados obtidos nas inscrições:

A seguir exponho alguns gráficos e tabelas que foram confeccionados por mim a partir da leitura dos dados oferecidos que obtivemos nas inscrições e outros nas plataformas que

⁵⁹ Pós-doutor em Educação e Ciências e Matemática, Professor do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática - PEMAT/UFRJ. Desenvolve Projetos voltados para Educação a Distância, Diversidade e Inclusão.

⁶⁰ Pós-doutora em Educação, Coordenadora Adjunta e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da UERJ/FFP. Professora Associada da Universidade do Rio de Janeiro no Departamento de Educação - FFP. Desenvolve pesquisas em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: homofobia, sexualidades, gêneros, didática, currículo, cotidiano escolar, fracasso escolar, avaliação, inclusão, exclusão, processo ensino-aprendizagem.

⁶¹ Professor Adjunto, em regime de dedicação exclusiva, do curso de Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD) e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGAS/UFMS). Desenvolve projetos de pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde, Gênero e Sexualidade, Marcadores Sociais de Diferença

⁶² Pós-doutor em Educação, Procientista FAPERJ/UERJ. Professor Associado da UERJ, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- FEBF, Duque de Caxias-RJ. Professor do PPGECC (Mestrado) em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Professor da Graduação em Pedagogia da FEBF/UERJ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Desenvolve pesquisas na área de gênero, sexualidade e educação.

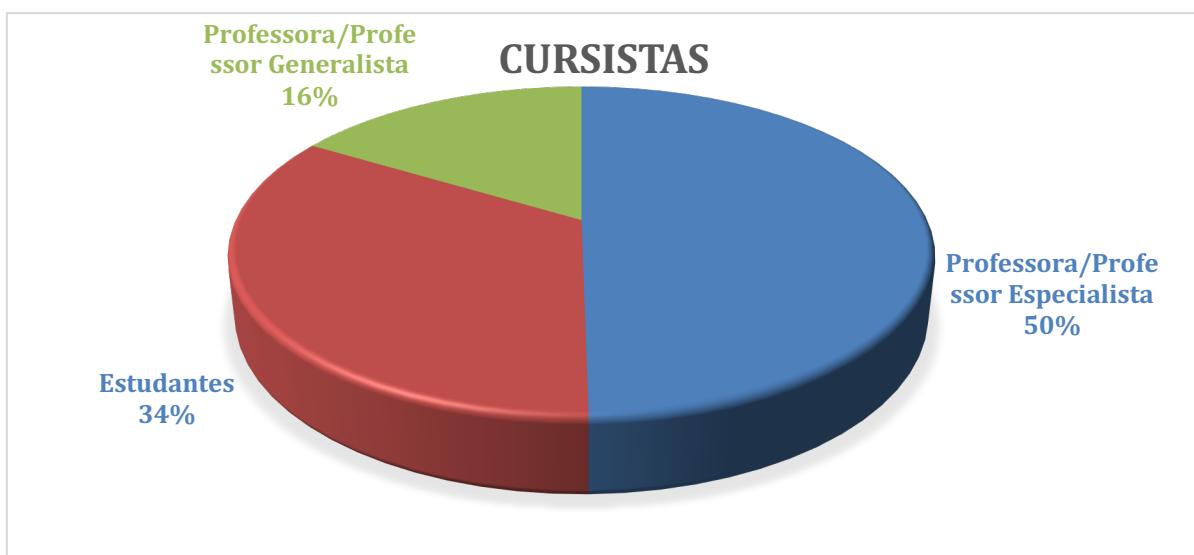
⁶³ Pós-doutor em Educação, Professor e vice-diretor na Escola Estadual de Dança Maria Olenewa (Theatro Municipal do Rio de Janeiro); Professor de Arte na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e desenvolve pesquisas sobre currículo, cotidiano escola, educação fundamental, orientação sexual, sexualidades, masculinidades, artes e dança.

⁶⁴ Doutoranda em Educação do curso de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ/FFP. Professora, ativista LBGTI+, articuladora Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) no Brasil, formadora de atores, linguista, tradutora, pedagoga e pesquisadora.

⁶⁵ O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações.

utilizamos para apresentação das aulas. Esses dados foram coletados a partir de uma busca interna nessas plataformas quando precisei fazer uma pesquisa inicial sobre o número de pessoas que estavam presentes durante as aulas. Quando obtive acesso, me surpreendi com as diversas informações oferecidas e aqui destaco algumas.

Gráfico 1 - Tipo de Cursista (Professor/Professora e Estudantes)



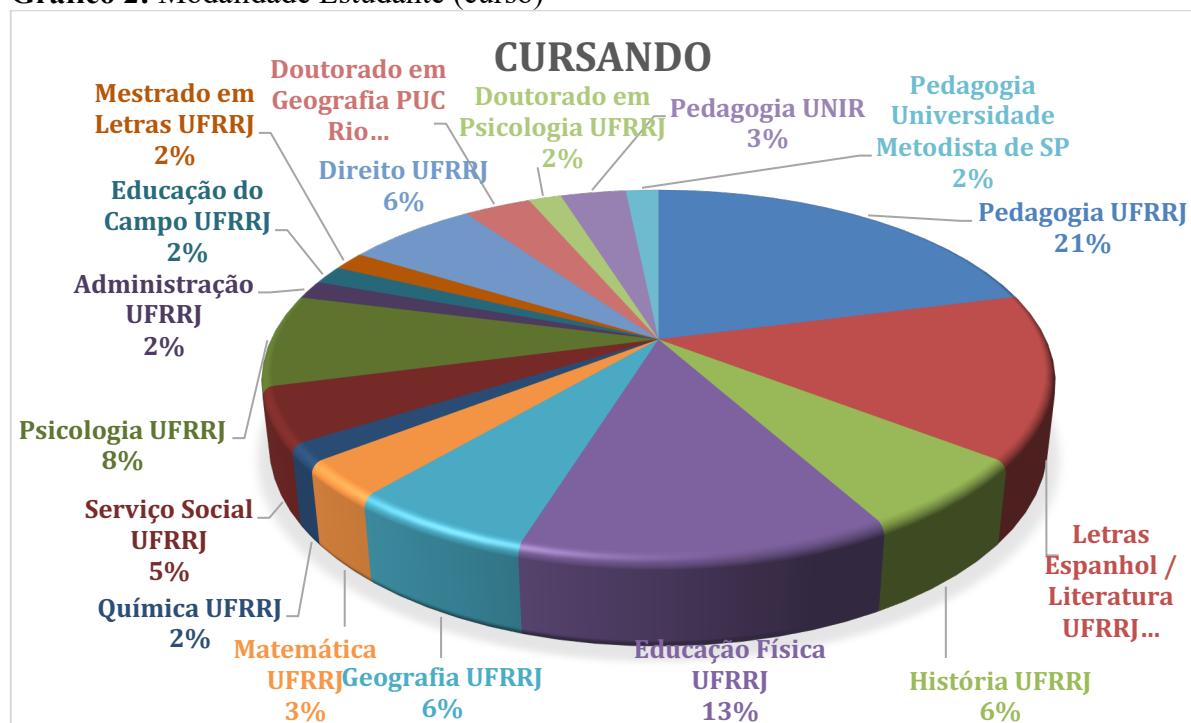
Na leitura dos dados apresentados pode-se perceber através do gráfico 1 que apesar de inicialmente planejarmos o curso para professoras/es da educação básica e infelizmente sem muito sucesso nas inscrições para este público, como já citado anteriormente por diversas questões, abrimos inscrições para estudantes, que nas redes sociais solicitavam vagas para que pudessem ingressar no curso e debater tais questões. Na leitura do gráfico, há uma maior presença de professoras/es da educação básica, contudo, observo uma quantidade significativa de estudantes.

Tivemos um total de inscritos como estudantes de 62 cursistas. Estes, em sua maioria, 92%, pertenciam no ato das inscrições aos cursos de graduação e pós-graduação da UFRRJ, sendo 66% vinculados a cursos da matriz curricular da educação básica. Esse dado me leva a refletir sobre algumas questões que na leitura de informações absorvidas no questionário de autoavaliação se confirmam quando foi perguntado as-aos cursistas que finalizaram o curso se durante a formação inicial alguma disciplina trabalhou as temáticas de gênero e sexualidades.⁶⁶ Antecipando um pouco a apresentação desses dados, muitas/os cursistas afirmaram que não

⁶⁶ A leitura desses dados será apresentada mais a frente ainda neste capítulo.

tiveram em seus currículos disciplinas que trabalharam questões de gênero e sexualidades e por este motivo buscam, a partir do que encontram na prática pedagógica, discussões para produção de conhecimento sobre o assunto. Da mesma forma, essas informações soam como pistas que me levam a compreender o motivo pelo qual muitos estudantes, a partir da falta dessas discussões em seus currículos de formação, estão na busca dessas discussões e conhecimento. No gráfico 3, sobre quais cursos os cursistas da modalidade estudante estão cursando, apresentam outros dados relevantes.

Gráfico 2: Modalidade Estudante (curso)



Ao fazer a leitura do gráfico 2, pode-se perceber que a maioria das/os cursistas que se apresentaram ao curso como estudantes durante o processo de inscrições, pertenciam aos cursos de graduação da UFRRJ, vinculados à Formação de Professoras/es (Pedagogia⁶⁷, Letras Espanhol/Literaturas⁶⁸, História⁶⁹, Educação Física, Geografia, Matemática e Química) e é a

⁶⁷ Tínhamos inscritos no curso tanto estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação em Seropédica, quanto do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Para melhor visualizar o gráfico, juntei os cursistas em uma só escala

⁶⁸ Os alunos cursistas estudantes dos cursos de licenciatura em Letras Espanhol e Licenciatura em Letras Literaturas, também aparecem juntos, pois quando foi feito o preenchimento pelos cursistas, uns usaram a nomenclatura correta e outros usaram somente a nomenclatura Letras e acredito que não fará diferença na pesquisa tal dado.

⁶⁹ A UFRRJ possui curso de Licenciatura em História e Bacharelado em História. Como esta diferenciação não foi verificada durante as inscrições, assumo que todos os cursistas que cursaram o curso Gênero e Sexualidade na Escola, são do curso de Licenciatura.

esses 66% de cursistas que me prendo a refletir sobre os currículos da Formação de Professoras/es. A maior presença de cursistas alunos da UFRRJ pode ser compreendido a partir da proximidade destes estudantes com a universidade, visto que eles têm maior acesso às redes sociais tanto do LEGESEX como de colegas, integrantes do grupo de pesquisa e também estudantes da universidade que replicaram as informações sobre as inscrições do curso. Mas será só a proximidade com a universidade e ao grupo de pesquisa que fizeram com que estes estudantes buscassem discussões sobre a temática?

O currículo da formação de professores também aparece como um ponto que marca a trajetória de estudo desses profissionais. Observamos que a questão da sexualidade nos contextos escolares pouco ou quase nunca é explorada, uma vez que a abordagem não é discutida em amplitude na universidade, e quando sim, aparece como disciplina estanque nos currículos, ministrada muitas vezes por professores substitutos que ao entrarem na universidade promovem disciplinas eletivas, como “Tópicos Especiais” ou disciplinas “optativas”. Segundo Castro e Ferrari (2011), esses professores desejam desenvolver na graduação aquilo que desenvolveram em seus estudos de mestrado ou doutorado, ou ainda nos programas de que participam. Ou seja, é a iniciativa pessoal de um professor que promove determinadas discussões no âmbito universitário e não uma preocupação sobre a temática no fazer profissional do aluno ou em sua importância dentro dos currículos de formação (LUZ, 2016, p.26-27)

Em minha dissertação de mestrado eu já me preocupava com essas questões. Naquele momento da pesquisa para confecção da dissertação, pude compreender na leitura dos currículos da formação de professoras/es que muitos cursos não possuíam disciplinas que abordavam as questões dos gêneros e das sexualidades. Por entender que este dado se revela como importante, decidi ir novamente até aos currículos dos cursos de formação de professoras/es, mas agora da UFRRJ, já que anteriormente fiz uma pesquisa nos currículos das universidades presentes na cidade do Rio de Janeiro e Niterói para tentar compreender tais dados. Em pesquisa no SIGAA da UFRRJ, na área onde constam os cursos oferecidos pela universidade e consulta aos currículos dos cursos de graduação⁷⁰, pude perceber que alguns cursos não ofereciam qualquer discussão em seus currículos. Ou se tem, não possuem uma disciplina específica que comtemplem as discussões.

Ao buscar os currículos dos cursos em que a/os cursistas estão matriculados, me chamou atenção para o fato de somente três cursos: licenciatura em Pedagogia, licenciatura em História e licenciatura em Educação Física têm uma disciplina obrigatória que trata das questões vinculadas a gênero e sexualidade em seus currículos. No curso de licenciatura em Educação Física, foi encontrado no quinto período letivo a disciplina de código AA141 “Corpo Cultura e Sociedade” com carga horária de 40 horas. O programa da disciplina apresenta-se

⁷⁰ Os currículos dos cursos aqui mencionados podem ser visualizados no endereço: <https://sigaa.ufrrj.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-ensino> Acesso em 09/05/2023.

desorganizado na plataforma. Onde deveria ser colocado a ementa, existe um texto que diz que o objetivo é discutir a temática das relações de gênero e sexualidade na escola. Contudo, ao fazer uma leitura mais atenta sobre todo o programa da disciplina, na parte reservada aos objetivos, cita-se que serão abordados aspectos práticos e teóricos das Ciências da Saúde e da Educação a partir das temáticas entre corpo, as práticas corporais, a sociedade, o gênero e imagem corporal. Já quando é descrito o conteúdo da disciplina, superficialmente faz uma relação ao corpo, gênero e sociedade, ou seja, apesar de estar descrito onde era par estar o texto da ementa da disciplina como o objetivo de discutir a temática de gênero e sexualidade na escola, em nenhum outro momento essa questão é investida. A ausência da elaboração do texto da ementa e a questão dos gêneros não ser aprofundada aparece para mim como pistas de que a disciplina não debate profundamente tais questões. Foi verificado também que o curso não oferece nenhuma outra disciplina que trate de tais questões.

Já no curso de licenciatura de História, é oferecido no primeiro período a disciplina sob o código TM221, “História Desigualdades e Diferenças” com carga horária de 60 horas. A ementa informa que serão discutidos inicialmente o universo conceitual no estudo de desigualdades sociais e diferenças, abordando os conceitos de igualdades, diferença, desigualdade, classe social, raça, gênero, identidade e outros; em seguida, as temáticas das desigualdades e diferenças serão discutidas nos âmbitos das reações de gênero, hierarquizações sociais, etnias, raças, nacionalidade e outras. Nos objetivos da disciplina, também encontro que serão discutidas questões vinculadas a desigualdades e diferenças no âmbito das relações de sexo, gênero, identidades sexuais e diferenças de gênero e desigualdades sociais. Contudo, existe um fato que considero estarrecedor, explícito no site da universidade. Esta disciplina é oferecida somente para o curso de licenciatura de História que é ministrado no Instituto Multidisciplinar (IM) no campus de Nova Iguaçu, não sendo oferecido nos cursos de licenciatura de História e Bacharelado em História no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) do campus de Seropédica.

O curso de licenciatura de História do IM ainda oferece a disciplina “Gênero e Educação”, a mesma que é oferecida pelo curso de licenciatura em Pedagogia, contudo a esta é oferecida como optativa e não estava, no momento desta pesquisa, ativa na matriz curricular.

Verificando a atual matriz do curso de licenciatura em história de uma das universidades em que atuamos, não encontramos nenhuma disciplina, nem mesmo eletiva, voltada para esses estudos. Na segunda universidade também averiguamos o currículo da licenciatura em história e não achamos nenhuma disciplina obrigatória que versasse sobre essas questões. Sabemos, por relatos de estudantes que nos procuraram, que nesta última instituição, por vezes, alguns professorxs ministram disciplinas eletivas sobre a história das mulheres ou gêneros, mas em relação às temáticas das sexualidades não há qualquer tipo de oferta. Contudo, as disciplinas não

sendo de caráter obrigatório, nem todxs xs alunxs tecem conhecimentos sobre esses assuntos que são tão importantes para a futura prática profissional do ensino de história. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2021, p.9)

Na leitura do currículo de licenciatura em Pedagogia, em vigor a partir do primeiro semestre de 2023, foi encontrada no primeiro período a disciplina sob o código TM168, “Gênero e Educação”, com carga-horária de 60 horas. A ementa apresenta que serão discutidos aspectos sócio-históricos e políticos do corpo, as principais correntes conceituais de estudos de gêneros e sua relação com os estudos de poder, construção de teorias (trans)feministas, educação em sexualidade, família e escola à frente de questões de gênero e sexualidade e gênero e sexualidade nas infâncias e seus reflexos na prática pedagógica. Além de na bibliografia apresentar autores como Ngozi Adichie, Daniela Auad, Simone de Beauvoir, Judith Butler, Michel Foucault, bell Hooks e Guacira Lopes Louro. No curso, ainda é oferecido a disciplina de código IM524 “Corpo e Educação”, que propõe discussões sobre a temática, mas é oferecida de forma optativa e não estava ativa na matriz curricular quando esta pesquisa foi realizada.

Na leitura da matriz curricular das demais licenciaturas que me prendi a pesquisar no SIGAA da UFRRJ, nenhum dos cursos possuem disciplinas que abordem as questões de gênero e sexualidade. Entendo que a exploração feita nos currículos de apenas 7 cursos de uma universidade é ínfima diante do universo de disciplinas que existem nas universidades brasileiras. Os alunos desses cursos, na falta de discussões sobre determinadas temáticas, como as de gêneros e sexualidades, buscam em cursos de extensão como o oferecido por nós, espaços para conhecerem outros assuntos que estão a todo momento presentes nos cotidianos das escolas, mas que são tratados em seus cursos de formação inicial.

Refletindo sobre os dados apresentados, afirmo que não é um dos objetivos desta tese, compreender questões vinculadas aos currículos da formação de professoras/es, mas preciso atentar que o currículo de um curso não é apenas um espaço onde são elencados quais assuntos são ou não trabalhados, mas é muito importante compreender “no sentido foucaultiano de que o currículo, como corporificação de saber, está estreitamente vinculado ao poder” (SILVA, 2008, p.197). Tomas Tadeu continua:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 2008, p. 195)

Ou seja, pode-se compreender que os conteúdos indicados no currículo, como o temos elencado, ou não, como na formação de professoras/es, produz e determina o que é conhecimento e o que não é conhecimento.

Dando continuidade, outros dois dados absorvidos através da leitura das respostas dos cursistas mostram a modalidade de ensino (gráfico 3) e rede de ensino que lecionam (gráfico 4). Conforme exposto no gráfico 3, pode-se observar que a maioria de nossos cursistas trabalham na educação básica, foco desta pesquisa.

Gráfico 3: Modalidade de Ensino

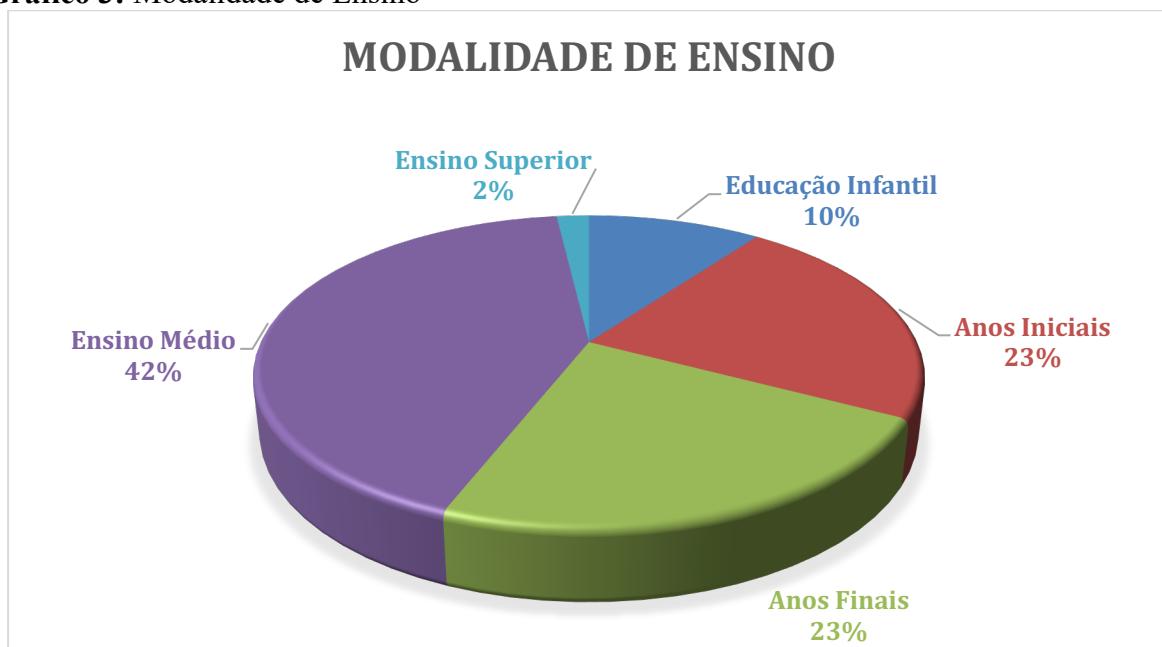
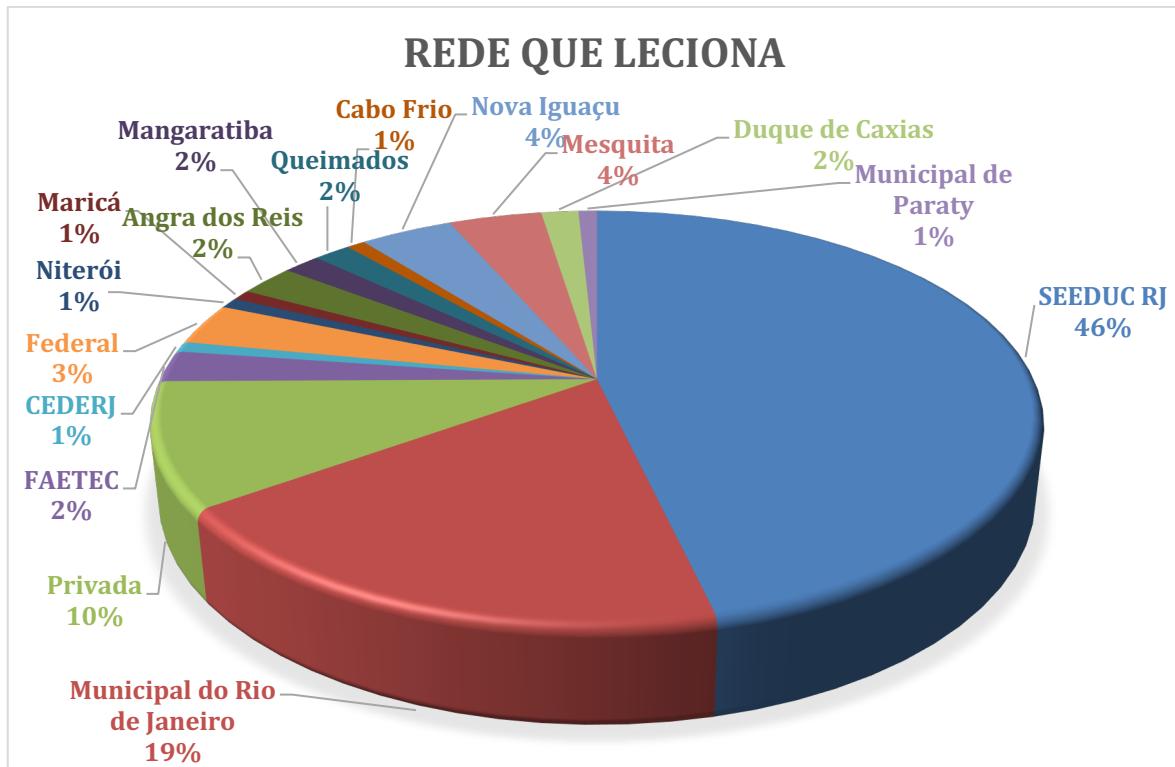
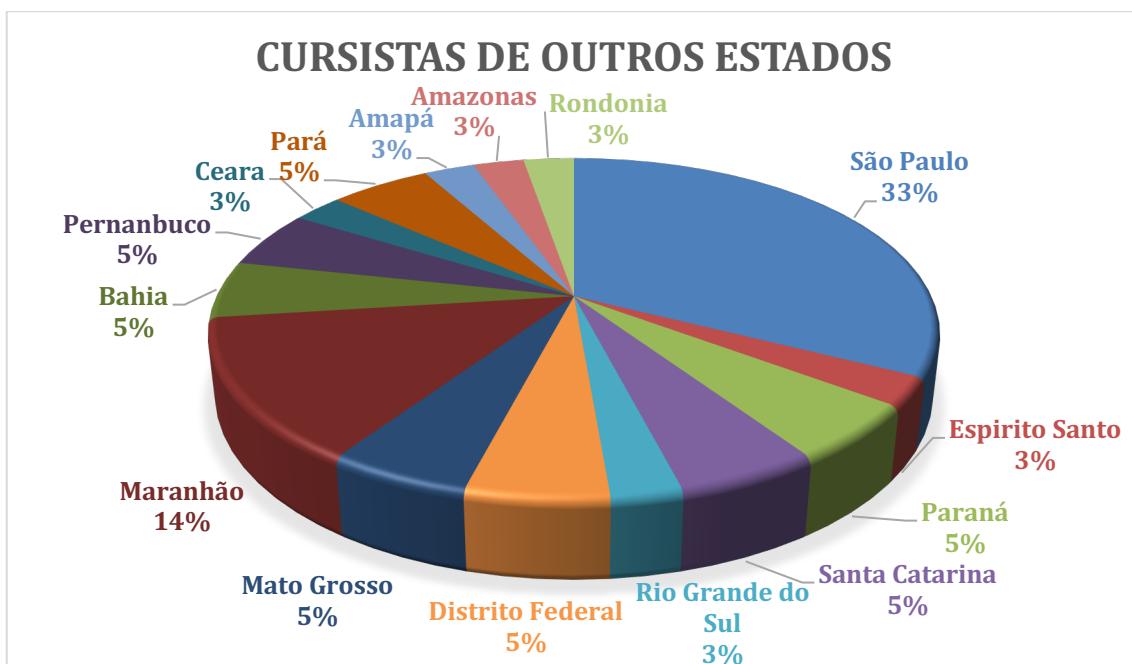


Gráfico 4 - Rede de Ensino que leciona



Foi também possível observar muitos cursistas de outros estados, 36 no total. Esse dado pode ser verificado a partir da rede de ensino na qual se descreveram como atuantes e quando cursistas na modalidade estudante, oriundo da universidade que registraram na pesquisa. O dado exposto do gráfico 5, nos revelam o alcance das redes sociais.

Gráfico 5 – Cursistas de outros estados.



Como uma das ações para o desenvolvimento desta pesquisa, fui coordenador de uma das turmas. Fiquei responsável pela coordenação de um grupo de 34 cursistas que, pela inscrição inicial e por interesses próprios desta pesquisa, foram selecionados como sendo professoras/es da educação pública de escolas pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro. Tal escolha, realizada posteriormente às inscrições, teve por objetivo uma aproximação maior das professora/es atuantes em escolas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, interesse desta pesquisa. Junto a mim na atuação dos debates, convidei 14 colegas que atuaram como tutores nas discussões dialogadas no aplicativo WhatsApp, em grande maioria, pertencentes ao grupo de estudo LEGESEX e outros especialistas sobre as temáticas trabalhadas em cada uma das aulas dos módulos. Os tutores foram organizados segundo seus conhecimentos e interesses a cada um dos módulos apresentados no curso.

Na página seguinte, convido a visualizar a estrutura na tabela 7:

Tabela 6 - Atividades do Curso Formação de Professoras/es em Gênero e Sexualidades.

DATA	AÇÃO	PLATAFORMA	ATORES ENVOLVIDOS	TUTORES Turma Luiz Otavio
04/05/2021 (19h às 21h)	Aula inaugural Módulo 1: GÊNERO E EDUCAÇÃO	Canal do LEGESEX no Youtube	Falas de abertura: Jonas Alves Conferencista (Rogério Junqueira)	Jairo Carioca Bruno Rossato Luana Sandes
8h às 21h do dia 06/05	Fórum do módulo 1	Grupo de WhatsApp	Cursistas e tutores/as	
11/05/2021 (19h às 21h)	Módulo 2: GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E CLASSE COMO MARCADORES DE EXCLUSÃO SOCIAL	Canal do LEGESEX no Youtube	Cursistas, coordenador/a da turma, tutores/as e convidados/as (Paulo Melgaço e Esmael Alves)	Olga Silva Luciano Marks Lívia Machado
8h às 21h do dia 13/05	Fórum do módulo 2	Grupo de WhatsApp	Cursistas e tutores/as	
18/05/2021 (19h às 21h)	Módulo 3: SEXUALIDADES E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA	Canal do LEGESEX no Youtube	Cursistas, coordenador/a da turma, tutores/as e convidados/as (Denize Sepulveda e Ivan Amaro)	Bruno Inocêncio Leonardo Pereira Aline Barros
8h às 21h do dia 20/05	Fórum do módulo 3	Grupo de WhatsApp	Cursistas e tutores/as	
25/05/2021 (19h às 21h)	Módulo 4: TRAVESTITILIZAR A ESCOLA: POR UMA PEDAGOGIA DA DESOBEDIÊNCIA	Canal do LEGESEX no Youtube	Cursistas, coordenador/a da turma, tutores/as e convidados/as (Letícia Caroline e Sarah York ⁷¹)	Leandro Rodrigues Igor Veloso Florence Belladona
8h às 21h do dia 27/05	Fórum do módulo 4	Grupo de WhatsApp	Cursistas e tutores/as	
01/06/2021 (19h às 21h)	Módulo 5: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS, ANTISSEXISTAS, ANTI- LGBTIFÓBICAS E INCLUSIVAS	Canal do LEGESEX no Youtube	Cursistas, coordenador/a da turma, tutores/as e convidados/as (Luiz Fernandes Cláudia Reis)	Tarciso Manfrenatti Lívia Machado
8h às 21h do dia 02/06	Fórum do módulo 5	Grupo de WhatsApp	Cursistas e tutores/as	
08 e 09/06/2021	Autoavaliação e avaliação do curso	Formulário Google Forms	Cursistas	Coordenador Luiz Otavio Luz

⁷¹ A professora Sarah York, infelizmente, por problemas de saúde, não pode participar da aula e neste dia, a Professora Letícia Carolina, se apresentou sozinha com mediação da Professora Joyce Alves

Tabela 7 – Total de cursistas concluintes por turma

Turma	Cursistas	Concluintes
Agnaldo	37	21
Denize Sepulveda	37	25
Esmael	36	22
Ivan Amaro	36	28
Luiz Otavio	34	29
Paulo Melgaço	37	23
Sarah York	37	29
Total	254	177

O curso Gênero e Sexualidades na Escola, que se desenvolveu entre os meses de maio e junho de 2021 teve como concluintes 177 cursistas e na turma que foi acompanhada e coordenada por mim, 29 cursistas. As/os 5 cursistas da “turma Luiz Otavio”⁷², que não concluíram o curso, apresentaram a justificativa que tiveram problemas com a rede de computadores e internet e por este motivo se sentiram desmotivados para seguir o curso. Muitas/os das/dos participantes, no período pandêmico, estavam “logados” à rede de computadores a maior parte do dia, ministrando suas aulas a distância, e apesar do oferecimento do curso ser no horário da noite, muitos demonstravam-se cansados.

Cansaços, desânimos, falta de atenção, assim como outros sintomas como ansiedade, depressão, lapsos de memória que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)⁷³, podem estar relacionados às sequelas cerebrais da COVID-19, ou ainda aos impactos sociais do isolamento social, a troca do lugar de trabalho para as residências, e as perdas de entes familiares e amigos. Então, não somente na turma em que coordenei, mas através de relatos de muitas/os outras/os cursistas de outras turmas sobre o abandono do curso, já que acompanhava de perto todas as turmas, pode-se compreender que a maioria destes estavam relacionados a

⁷² As leituras realizadas por mim durante todo o curso da turma Luiz Otavio, objeto de estudo desta tese, serão apresentadas no capítulo 4.

⁷³ Estes, entre outros sintomas apurados pela OMS, podem ser melhor compreendidos na matéria publicada no site da OMS em <https://brasil.un.org/pt-br/85787-oms-o-impacto-da-pandemia-na-sa%C3%BAde-mental-das-pessoas-j%C3%A1-%C3%A1-%C3%A9-extremamente-preocupante>

questões vinculadas diretamente às dificuldades encontradas no período pandêmico e que afetavam o seu desenvolvimento e interesse no curso.

Outras/os cursistas, ainda que condescendentes no período ao qual estávamos passando, mesmo autorizando a entrega da avaliação final que não passava de uma autoavaliação, não receberam o certificado e assim não concluíram o curso por não completarem esta última fase.

Especificamente sobre a turma Luiz Otavio, a qual coordenei e acompanhei mais de perto, para além das leituras das respostas das/os cursistas, fazem parte das reflexões desta tese e serão apresentadas no capítulo 4, no qual a partir das pistas (Ginzburg, 1989) oferecidas, pude articular pensamento e discutir com teóricos especialistas sobre as temáticas apontadas.

3.2. Leitura dos dados obtidos nas plataformas

Como dito anteriormente, o curso Gênero e Sexualidades na Escola ocorreu entre os dias 04 de maio de 2021, com a aula inaugural de temática “Gênero e Educação”, ministrada pelo professor Rogério Diniz Junqueira e 08 de junho de 2021 com a avaliação final do curso através de uma autoavaliação realizada por meio digital através da ferramenta “Formulário” do Google⁷⁴.

As aulas, transmitidas pelo Youtube, sempre se iniciaram às 19 horas e tinham no máximo 2 horas de duração. Contudo, com discussões mais acaloradas, algumas transmissões passaram desse tempo, e por mais que fosse nosso objetivo ter o controle do horário para que os encontros não fossem cansativos, isto acontecia propriamente por interesse dos cursistas, que após as aulas terem sido ministradas, muitos queriam conversar com os convidados e tirar dúvidas sobre os assuntos abordados.

Alcançamos resultados positivos nas aulas, como se pode observar na tabela abaixo: sobre os dados estatísticos⁷⁵ em relação as transmissões oferecidas pelo YouTube.

Na tabela 8, exponho os dados estatísticos retirados da plataforma YouTube. A tabela será apresentada na próxima página.

⁷⁴ Assim como os diálogos traçados no grupo de WhatsApp, também serão tecidas leituras sobre as respostas adquiridas através do “Formulário Google” utilizado para autoavaliação no capítulo seguinte. Este tipo de formulário também foi usado para conhecermos melhor as cursistas e os cursistas, com perguntas que foram elaborados no primeiro encontro on-line, assim como para registro de frequência das aulas síncronas.

⁷⁵ Os dados apresentados na Tese, foram recolhidos na data de 27/04/2023, portanto, podem sofrer alterações posteriores, visto que a variação deles, pode ocorrer conforme acessos posteriores a data na plataforma.

Tabela 8 – Dados estatísticos provindo do YouTube

Aula	Total de visualizações	Gostei	Não Gostei	Chat	Público		Impressões	Taxa de impressão	Compartilhamento	Visualizações
					Pico	Média				
Aula 1 ⁷⁶	699	151	0	769	233	207	-	-	-	-
Aula 2	922	184	0	510	186	157	2896	5,3%	25	416
Aula 3	824	152	3	601	166	142	5317	3%	28	371
Aula 4	740	150	0	678	161	133	4264	2,8%	36	299
Aula 5	1033	147	0	409	144	112	2741	5,6%	30	625

Legenda⁷⁷:

Total de Visualizações: O total de visualizações se refere ao número de vezes que o vídeo publicado foi acessado, somando-se ao número de participantes durante a transmissão on-line e demais acessos pós publicação que ocorreu ao final da aula.

Gostei: O número de marcações “Gostei” e “Não Gostei”, faz uma análise da temática e o formato dos vídeos postados no YouTube, entendendo assim as preferências do público.

Chat: Trata-se da quantidade de mensagens emitidas no chat ao vivo durante a transmissão. Isso ajuda a perceber como esta a interação do público com o que está sendo exibido.

Público: A numeração mostra a quantidade de espectadores que estavam assistindo o vídeo, durante a transmissão ao vivo. Marcando o número máximo de público e a média durante a realização da transmissão.

Impressões: Mostra quantas vezes as miniaturas de capa do vídeo foram mostradas aos espectadores do YouTube por busca sobre a temática.

Taxa de Impressão: Trata-se da frequência com que os espectadores do YouTube assistiram um vídeo, após ver a miniatura deste.

Compartilhamento: O número de vezes que um vídeo foi compartilhado por meio do botão "Compartilhar" no YouTube, após a sua publicação.

Visualizações: Refere-se ao número total de visualizações do vídeo, pós sua publicação.

Os dados estatísticos oferecidos pelo YouTube me possibilitaram refletir sobre algumas questões bastante importantes com relação às aulas ofertadas pelo curso “Gênero e Sexualidade na Escola”. Não apenas mostraram dados sobre quais aulas foram mais assistidas do que outras, ou ainda que as interações no chat on-line promoveram discussões com as/os professoras/es convidadas/os. Mas também, a média de público no momento que a transmissão foi realizada,

⁷⁶ Na Aula 1, Aula Inaugural do Curso Gênero e Sexualidade na Escola, foi transmitida ao vivo pela plataforma YouTube no dia 04/05/2021 e por pedido do professor convidado, sua gravação não foi disponibilizada para futuras consultas no Canal do LEGESEX no YouTube. Desta forma, alguns dados, como Impressões, Taxa de Impressão, Visualizações e outras informações sobre os públicos, não estão disponíveis para consulta, pois trata-se de informações sobre acessos pós o vídeo ser disponibilizado na plataforma.

⁷⁷ Esta legenda tem por base as informações oferecidas pelo YouTube na seção “Análises”, sobre cada um dos vídeos postados no canal.

dado que mostra que nem todas as cursistas e os cursistas inscritos puderam acessar a aula quando ela foi transmitida, indício que isso pode ter ocorrido por causa de dificuldades pelas quais passávamos naquele momento da pandemia da Covid-19, onde muitos trabalhavam online a partir de suas próprias casas. Se antes da pandemia nós, professoras/es, levávamos trabalho de nossas instituições para serem feitos em casa, a partir do decreto que levou ao isolamento social as nossas casas passaram a ser o nosso local de trabalho.

Da mesma forma, demonstrando o alcance do curso. Como as aulas foram disponibilizadas na plataforma, puderam ser acessadas posteriormente e inclusive mostrando dados que informam que muitas aulas foram compartilhadas após sua publicação. Assim como o metadado “Impressões” e “Taxa de Impressão”, que demonstram o quanto as aulas a partir da pesquisa por assuntos na barra de pesquisa do YouTube e Google foram disponibilizadas e a porcentagem de acessos muito provavelmente servindo ao objetivo educacional de informar e compartilhar informações importantes sobre as temáticas do curso.

No entanto, com a leitura de dados oferecidos pelo YouTube, o que mais me chamou a atenção, a partir do metadado “Gostei” e “Não Gostei”   foi em relação à aula 3, em que consta 3 “Não Gostei”, todas as demais aulas receberam 100% de críticas positivas como “Gostei” de feedback. Pode nos parecer um dado sem importância, mas o ícone de “deslike”, como é conhecido, tem servido de forma a criticar certos conteúdos por “haters”⁷⁸.

Ao ler esses dados, compreendendo que a terceira aula do curso foi ministrada pelo professor Ivan Amaro e pela professora Denize Sepulveda que justamente desde o ano de 2021, vem sofrendo uma perseguição criminosa com ameaças de morte por parte de um ex-aluno com tendências claramente, através de seus discursos de ódio, neonazistas dentro da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, assim como em suas redes sociais e nas redes sociais do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos vários espaços tempos da História e dos Cotidianos (GESDI), o qual é líder e coordenadora.

Outrossim, vale lembrar que na tentativa de apresentar o curso sobre Gênero e Sexualidades para a SEEDUC-RJ, a professora Joyce Alves foi violentamente atacada na mesa

⁷⁸ Haters é uma expressão inglesa, bastante popular na internet. Literalmente, “*haters gonna hate*” significa “odiadores irão odiar”, porém a palavra “*haters*” é normalmente traduzida para “invejosos” ou “inimigos”, ou seja, “os invejosos irão odiar” ou “os inimigos irão odiar”. Fonte: <https://www.significados.com.br/haters/#:~:text=Haters%20%C3%A9%20uma%20palavra%20de,%22%20ou%20%22cyber%20bullying%22>. Acesso em: 29/04/2023.

de abertura por pessoas contrárias aos ideais do curso, inclusive vinculando as mensagens de ódio e ameaças, como era comum durante o governo do ex-presidente da República, seus filhos e políticos de base conservadora. Ou seja, já vivenciamos uma realização de discursos de ódio em nossa história como grupo de pesquisas.

Confesso que durante a elaboração do curso, visto que anteriormente já tínhamos vivenciado uma situação de ataque por discordância da temática que estudamos pelo grupo de pesquisa LEGESEX, uma das preocupações eram sobre ataques com discurso de ódio. Lembrando que o ano em que o curso ocorreu, tínhamos um presidente que fomentava esses discursos em suas falas e desta forma, foi muito significativo visualizar que na 3º aula obtivemos “deslikes”.

Não posso afirmar que os “deslikes” dessa aula estão direcionados à professora Denize Sepulveda, pois o YouTube não nos fornece esta informação e após a leitura atenta dos comentários feitos pelas cursistas e pelos cursistas durante a apresentação, em nenhum momento algum insulto foi proferido e após a finalização da aula ao vivo, os comentários foram desativados. Contudo, a partir dos últimos ataques sofridos pela referida professora, através de discursos de ódio e ameaças, estes transformam-se em indícios (Ginzburg, 1989) que me fazem acreditar em tal possibilidade.

O que posso compreender é que o discurso de ódio, muitas vezes manifestado em sites ou plataformas como YouTube que disponibilizam conteúdos, com área para troca de ideias, ou aplicativos como Instagram, Facebook e Twitter, que oferecem espaços para discussão, “incitam à discriminação racial, social, de gênero, ou religiosa em relação a determinados grupos, na maioria das vezes, as minorias” (MEYER-PFLUG, 2009 p.97). Ressalto ainda que esses discursos têm a finalidade deliberada de desqualificar e inferiorizar um grupo de pessoas, cuja dignidade se vê confrontada pelo emissor de tais discursos. Assim, segue a autora (p.98), “surge o ódio como forma de expressão do indivíduo por meio da internet” e que segundo Butler (2021, p.34) “o discurso está sempre, de alguma forma, fora do nosso controle”.

Mesmo o curso de extensão não tendo tido diretamente um discurso de ódio, é importante nos questionarmos sobre essas ações. A própria plataforma do YouTube, em seu blog oficial no ano de 2021, noticiou a decisão de tornar o número de “dislikes” privado em todos os vídeos da plataforma. A partir desta data, somente o responsável pela publicação do conteúdo poderá ver a quantidade de vezes que as pessoas marcaram o vídeo como “Não

gostei”. Segundo informações do blog, essa decisão ocorreu na tentativa de acabar com os ataques coordenados de “dislike” em vídeos do combate ao bullying e assédio em sua plataforma, afirmando que “buscam ser um ambiente onde criadores de conteúdo de diferentes tipos podem encontrar e compartilhar suas vozes”⁷⁹.

Também foi possível verificar outros dados, como a idade das/os cursistas a que assistiram às aulas, assim como os seus gêneros e o tipo de dispositivo utilizado para o acesso às ministrações. Contudo, esses últimos três dados somente temos as porcentagens a partir da segunda aula, visto, conforme dito anteriormente, a primeira aula o convidado não autorizou que ela ficasse disponível no YouTube.

Tabela 9 – Percentual Idade, Gênero e Dispositivo.

		Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Idade	18 a 24 anos	22,3%	17,4%	11%	26,9%
	25 a 34 anos	34,6%	38,8%	32,5%	24,9%
	35 a 44 anos	29,3%	27,9%	34,5%	34%
	A partir de 45 anos	13,8%	15,9%	21,9%	14,2%
Gênero	Feminino	64,1%	60,4%	64,9%	63,2%
	Masculino	35,9%	39,6%	35,1%	36,8%
	Informado pelo Usuário	0%	0%	0%	0%
Tipo de Dispositivo	Móvel	50,75%	54%	58,6%	57,7%
	Computador	41,86%	39,92%	34,9%	36,3%
	Televisão	5,96%	5,46%	5,7%	4,7%
	Tablet	1,4%	0,6%	0,8%	1,4%

⁷⁹ Noticiada em 10 de novembro de 2021 na página: <https://blog.youtube/intl/pt-br/news-and-events/atualizacao-nao-gostei/> visualizado em 28/04/2023.

Os dados apresentam pistas muito interessantes para algumas argumentações sobre questões que se apresentaram durante toda a execução do Curso Gênero e Sexualidades na Escola.

Com relação ao dado “Idade”, podemos perceber uma prevalência de cursistas entre as faixas etárias de 25 a 34 anos e 35 a 44 anos. Esta informação não foi apurada por nós no momento das inscrições, mas que pode ser compreendida em associação a outros dados como a quantidade de profissionais e estudantes que tínhamos no curso.

O recorte “Gênero”, para a quantidade de pessoas que se autodeclararam dos gêneros masculino ou feminino informado pelo YouTube, nos mostra uma quantidade muito maior de pessoas que se declaram do gênero feminino. Na leitura desses dados, podemos dialogar com outras pesquisas que indicam a predominância de mulheres na educação.

O resumo técnico do censo escolar do ano de 2021,⁸⁰ realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), nos informa que em toda a educação básica há uma predominância do sexo feminino. As mulheres possuem o percentual de 96,3% na educação infantil; 88,1% nas séries iniciais do ensino fundamental; 66,5% nas séries finais do ensino fundamental; e 57,7% no ensino médio. Tal dado também foi obtido junto à autoavaliação final do Curso Gênero e Sexualidades na Escola, temos percentual próximo, no qual confirmam a maior presença de pessoas que se autodeclararam do gênero feminino.

Observo que diferentemente dos dados oferecidos pelo YouTube, o resumo técnico do censo escolar realizado pelo INEP utiliza em sua pesquisa o termo “sexo” para definir a quantidade de professoras/es. Entendo que a utilização do termo “gênero” faz com que a pesquisa se torne mais inclusiva, pois quando utilizamos “sexo”, leva-se em conta apenas aquilo que foi atribuído em documentos a partir da estrutura sexual e biológica, genes e hormônios, no

⁸⁰ Mesmo já tendo sido publicado o Censo Escolar do ano de 2022, utilizei os dados do ano de 2021, já que este é o ano em que o Curso Gênero e Sexualidades foi realizado. Torna-se importante salientar que as porcentagens entre o sexo feminino e masculino permanecem praticamente as mesmas com apenas uma ressalva para as séries iniciais, na qual a porcentagem de docente do sexo feminino diminui em 9% no ano de 2022 e não há qualquer menção de análise sobre essa questão no documento, contudo, posso acreditar que este aumento do sexo masculino nos anos iniciais do ensino fundamental, tenha correlação ao fim do período pandêmico, com altas taxas de desemprego e entrada destes na educação. Temos indícios de narrativas de professoras/es homens que após estarem desempregados devido a pandemia procuraram emprego como professor. O documento do ano de 2021 pode ser acessado pelo link: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 03/05/2023.

momento do nascimento, limitando a identificação em apenas duas categorias de masculino e feminino. Já o gênero leva em consideração como a pessoa se identifica, sua identidade, como se reconhece. Assim, comprehendo que em uma pesquisa, solicitar informações sobre gênero é mais apropriado do que sexo, visto que o termo “sexo” pode não representar a maneira como o pesquisado se reconhece.

Dando sequência a tessitura desta tese, se torna relevante enfatizar que me interesso em como o YouTube registra o dado “gênero”. A plataforma informa, na área de segurança de dados dos usuários, que estes dados recolhidos são estatísticos e utilizados somente para este fim. Em pesquisa sob essa perspectiva, pude perceber que o YouTube utiliza o cadastro realizado pelo Google para esta informação, e ao realizar um novo cadastro para poder entender de que forma a plataforma chega a essas três denominações apresentadas, pude verificar que no momento do cadastramento apresentam as opções “Feminino”, “Masculino”, “prefiro não dizer” e “personalizar”.

Ao clicar na opção “personalizar”, abrem-se duas novas janelas que solicitam a informação “Qual seu gênero?”, com espaço para preenchimento e uma segunda janela com a pergunta “Refira-se a mim como?” com três opções: “Feminino”, “Masculino” e “Outro”. Dessa forma, percebo que existe uma preocupação da plataforma, em respeito aos seus usuários, com relação a maneira como estes desejam ser declarados, mas esse posicionamento sobre gênero declarado não corresponde aos dados que possuímos sobre as/os cursistas. Informação essa que me leva a crer que por a plataforma apresentar primeiramente a opção de dois gêneros estanques e “prefiro não dizer”, com outra opção de personalizar e não colocar opções dos diversos gêneros conhecido, ou ao menos os principais, muitos usuários não o preenchem corretamente ou possuem cadastros antigos, em que a opção “personalizar” era inexistente.

Dando continuidade à leitura dos dados oferecidos pelo YouTube, também observo que a maior parte das/os cursistas utilizaram seus próprios aparelhos celulares para poder acessar conteúdos oferecidos pelo Curso Gênero e Sexualidade na Escola. Dessa forma, considero como indícios que me levam a crer que esses aparelhos não só foram utilizados para fins educacionais durante a pandemia, assim como também o utilizaram como instrumento de trabalho para lecionar durante este período.

Em pesquisa divulgada pela 3º edição do Painel TIC Covid-19 do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)⁸¹, o celular foi o principal dispositivo usado durante a pandemia de COVID-19 por alunos que tiveram que acompanhar as aulas no formato remoto, assim como diversos trabalhadores e trabalhadoras que tiveram que migrar suas atividades laborais para a internet. A pesquisa, que foi realizada entre setembro e outubro do ano de 2020, com 2.728 pessoas, por questionários via web e ligações telefônicas, aponta que existem diferenças entre classes sociais no uso da tecnologia. Foi verificado que os aparelhos celulares, de modelos *smartphones*, são usados como ferramentas de trabalho e de estudo em 86% pelas classes C e D, já nas classes consideradas A e B o número é baixíssimo, quando estes, 77% fazem uso de notebooks ou aparelhos de mesa.

Este dado comparativo de classe, revelam indícios para compreendermos um dado não buscado por nós. Em nenhum momento do curso solicitamos saber sobre renda ou classe social das nossas cursistas e dos cursistas, contudo, a partir dos dados apresentados pelo YouTube sobre o tipo de dispositivo usado por eles para poder assistirem às aulas, posso entender que grande parte deles são pertencentes às classes C e D; por ser tratarem de professoras/es da educação básica, em sua maioria da rede pública de ensino, percebo algumas ligações à precariedade dos salários recebidos pelos docentes desta rede e assim alocando-os em classes sociais mais baixas.

Na leitura dos dados apontados pela publicação, torna-se muito importante frisar que esta reflete dados tanto sobre o trabalho remoto durante a pandemia, quanto o estudo no mesmo período. Assim, observo o fato que nossas/os cursistas são exatamente trabalhadoras e trabalhadores que migraram da sala de aula para o ambiente virtual e são estudantes dentro da grande rede de internet. Assim, na perspectiva de cruzar dados sobre a publicação apresentada e as respostas lidas e escutadas durante o período que ocorreu o curso Gênero e Sexualidades na Escola, ressalto que os dois indicadores “ensino remoto” e “teletrabalho” se complementam.

A publicação ainda traz outras informações importantes para esta tese, que atestam o alcance do Cursos Gênero e Sexualidade na Escola. Visto que apresenta dados de que 86% das

⁸¹ A pesquisa pode ser encontrada no livro eletrônico: Painel TIC COVID-19, Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus 3 edição: Ensino Remoto e Teletrabalho do Centro regional de Estudos para o desenvolvimento da sociedade da Informação (CETIC.br), no endereço: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf, acesso em 01/05/2023.

pessoas participantes, dizem que aplicativos de mensagens instantâneas como o WhatsApp, foram usados para se comunicar no trabalho ou fazer atividades relacionadas a estudo, através de grupos criados no app. Destaca-se igualmente que 63% das pessoas participantes utilizaram plataformas de videoconferência ou canais de vídeo na internet, como YouTube, para se comunicar ou assistir aulas.

Mesmo sem acesso à publicação anteriormente citada, para a implementação do curso de extensão Gênero e Sexualidades na Escola, posso compreender, a partir da leitura dos dados apresentados, que obtivemos pontos positivos em sugerir tais aplicativos e plataformas para o seu desenvolvimento. Contudo, a mesma pesquisa nos traz outras leituras que se revelam imprescindíveis, principalmente para compreender as faltas das cursistas e dos cursistas nas aulas e a taxa de evasão do curso.

Consideramos, como coordenadores do curso, que o oferecimento dele no formato on-line foi extremamente necessário, visto que as/os cursistas puderam assistir às aulas a partir de suas casas. Todavia, é importante mencionar, que anteriormente ele foi pensado para o formato presencial, já que a ideia inicial desta pesquisa seria de oferecimento de um curso dentro do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, na cidade de Nova Iguaçu. A publicação aponta dados que me levam a refletir sobre os discursos de muitas/os cursistas e sobre o cansaço e desânimo de assistiram aulas através de aparelhos eletrônicos, quando estes passaram todo o dia de frente a eles lecionando.

A publicação 3^a edição do Painel TIC Covid-19 do Comitê Gestor da Internet no Brasil aponta que entre as pessoas pesquisadas, o percentual de quem já fez curso on-line a distância subiu de 16% para 35%, que utilizaram a rede de internet para estudo por conta própria, subiu de 45% para 57%, e ainda que os cursos de formação e aperfeiçoamento estão entre os mais citados com 71%. A leitura desses dados indica um forte crescimento pela busca de cursos a distância, mas é necessário atentar para os dados e questioná-los, pois o período abordado na pesquisa apresentada foi o de isolamento social provocado pela pandemia Covid-19. Naquele momento esta era a única saída para aqueles que desejavam estar em produção ou desejosos por estudar e adquirir conhecimentos. Somado a isso, também, por questões voltadas ao isolamento social, o trabalho voltou-se para a rede de internet. Então é válida a reflexão sobre o cansaço informado por muitas/muitos cursistas sobre assistir aulas nos mesmos aparelhos que trabalharam durante todo o dia.

O *home office*, assim como o ensino remoto, não era até o período pandêmico uma prática muito disseminada, nem no mundo do trabalho e nem pelas Escolas e Universidades. Apesar de tal modalidade ser crescente na última década, como o oferecimento de cursos livres, cursos de graduação, aperfeiçoamento, extensão e especialização por algumas instituições, a pesquisa mostra que 82% das pessoas entrevistadas, só o fizeram exatamente por causa da pandemia. Outra parcela muito baixa, recebeu suporte tecnológico, seja através de aparelhos ou custeio financeiro para conexão à internet, para trabalharem e/ou estudarem.

Ao lançarmos o edital para as inscrições do Curso Gênero e Sexualidades na Escola, informarmos aos interessados que era necessário ter acesso à internet e a aparelhos com o aplicativo WhatsApp baixado. Contudo, muitas/os de nossas/os cursistas, durante todo o período do curso, também por serem professoras/es, reclamaram de não terem recebido de seus locais de trabalho aparelhagem e auxílio para pagamento de internet a fim de realizarem seu trabalho a distância. Na leitura das conversas, o que pude acompanhar é que somente professoras/es servidoras/es da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, receberam um suporte financeiro. O que me leva a compreender que a partir de tudo ao que fomos expostos e passamos durante o período pandêmico, devem ser criadas políticas públicas que valorizem e invistam no trabalho domiciliar e melhorias, principalmente na educação pública, investindo em uma rede de internet de baixo custo ou financiada, assim como equipamentos de acesso a essa rede para estudo de nossas/os alunas/os.

3.3. As aulas:

Dando continuidade à apresentação do curso Gênero e Sexualidades na Escola, no subcapítulo a seguir, faço uma apreciação sobre as aulas transmitidas ao vivo pelo YouTube conforme a tabela abaixo e em sequência faço uma leitura atenta sobre os discursos proferidos pelos cursistas na “turma Luiz Otávio”, no qual por uma perspectiva mais próximo, trago dados relevantes para a discussão sobre os resultados do curso Gênero e Sexualidades na Escola.

Tabela 10 – Aula X Professora/or Palestrante

Aula	Temática	Palestrante
------	----------	-------------

Aula inaugural	Gênero e Educação. Preconceitos e discriminações no cotidiano escolar: interseccionalidades	Professor Rogério Diniz Junqueira
Aula 2	Gênero, sexualidade, raça e classe como demarcadores de exclusão social	Professores: Esmael Alves de Oliveira e Paulo Melgaço
Aula 3	Sexualidades e diversidade na escola	Professora Denize Sepulveda e Professor Ivan Amaro
Aula 4	Travestilizar a escola: por uma pedagogia da desobediência	Professora Letícia Caroline
Aula 5	Práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas, antiLGBTQIA+Fobicas e inclusivas	Professor Luiz Fernandes e Professora Claudia Reis

3.3.1. Aula Inaugural – Gênero e Educação. Preconceitos e discriminações no cotidiano escolar: interseccionalidades: Professor Rogério Diniz Junqueira

A aula inaugural do curso Gênero e Sexualidades na Escola, de nome “Gênero e Educação. Preconceitos e discriminações no cotidiano escolar: interseccionalidade”, teve como base para leitura dos cursistas o texto “Pedagogia do Armário: a normatividade em ação”, do professor Rogério Diniz Junqueira que também apresentou a aula.

Após as apresentações do curso, realizadas pela professora Joyce Alves e por mim como mediador da aula, o professor Rogério iniciou sua fala afirmando que existem equívocos que pairam sobre a escola. Em primeiro lugar, o professor observa que a escola precisa estar em sintonia com as questões sociais, pois não é uma instituição separada da sociedade, os fenômenos do racismo, sexism, homofobia, capacitismo, hetarismo entre outros, necessariamente precisam ser trabalhados na instituição escolar. Ele fez essa afirmação visto que muitas pessoas compreendem que essas questões são problemas externos à escola, portanto, não precisariam ser alvos de debates nas instituições escolares. Contudo, explicou o professor, que “não se pode separar a escola das demais instituições da sociedade, principalmente por ser uma instituição em que todos nós já estivemos, ainda estamos, ou ainda temos conhecimento de pessoas próximas que estão em seu interior”⁸². E mesmo que a escola fosse apenas herdeira

⁸² Nos capítulos em que descrevo as aulas do curso Gênero e Sexualidades na Escola, as aspas serão utilizadas para trazer ao texto, as falas, na íntegra, como foram ditas por nossos convidados nas aulas.

das problemáticas existentes na sociedade, o professor indaga: “a escola não deve trabalhar essas questões em seus currículos?” Então, pode se compreender que a escola necessita abordar criticamente estes fenômenos e contribuir para a superação dessas problemáticas.

Outros equívocos comentados pelo professor Rogério estão nas diversas falas que problematizam as abordagens dos assuntos relacionados a sexualidade, homossexualidade e racismo nos/dos/com os cotidianos das escolas. Pessoas conservadoras argumentam que essas temáticas sobre as minorias não devem estar presentes no espaço escolar. Elas acreditam que estes assuntos poderiam estimular práticas prematuras de atividades sexuais, influenciando os jovens a se tornarem homossexuais, podendo também promover o racismo invertido ou ainda os levando a uma postura preconceituosa contra heterossexuais, promovendo privilégios invertidos.

Os problemas dos discursos conservadores são suas formas de persuasão. Como bem sinaliza Mannhein (1959), o conservadorismo nasce do tradicionalismo; portanto, tem um forte significado social e identitário, tornando mais simples, para um segmento da população, se identificar com seu discurso. Vemos isso acontecer com grupos proativos em defesa da “moral e dos bons costumes”, muito em voga atualmente no país e no mundo. (SEPULVEDA, ALVES E CORRÊA, 2022, p. 3)

O professor considera que tal argumentação trata-se de um equívoco “caprichosamente cultivado” e “promovido”, visto que perpassa por uma camada conservadora de pessoas da sociedade que tenta a todo o momento interferir na escola. Tal processo se mostra como “delirante, e não encontra respaldo em nenhuma literatura séria ou pesquisa, pois estamos falando de processos subjetivos muito mais profundos”. Citando a feminista *queer* indiana Jaya Sharma, que afirma que “pouco importa uma abordagem genérica sobre os direitos humanos”, é preciso aprofundar a discussão. Junqueira enfatizou que a escola deve sim trabalhar questões vinculadas aos gêneros, às sexualidades, aos racismos e não propor somente práticas de debates genéricos sobre direitos humanos e bullying. Agindo dessa forma as instituições escolares irão qualificar e enriquecer os discursos, propondo práticas que valorizem as diferenças.

Em sequência, trabalha o termo “normalidade” e o processo de normalização. O professor atenta que o “normal” é estabelecido socialmente, politicamente e historicamente, na qual a sociedade define os seus patrões de normalidade através de suas instituições, como os hospitais, tribunais, as igrejas, escolas e as famílias, articulados de diferentes maneiras, em conflitos e disputas nos campos sociais. O desvio só existe, porque a sociedade estabeleceu a normalidade, mas que é preciso compreender quais são os valores e princípios, para além de quem tem o poder de estabelecer o padrão a ser seguido de normalidade.

É importante mencionarmos que interessa a norma como balizadora da normalidade que emerge nos estudos arqueológicos, sem prioritariamente conhecer o sujeito. Tal

percepção em torno dela não deixa de existir nos estudos genealógicos, porém deles interessa-nos, prioritariamente, o fato de a “norma” tornar-se um “processo de normalização” que explora os mecanismos de poder implicados na constituição dos sujeitos, “assim é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956).

Segundo o professor Rogério, o processo de normalização é sempre um processo político e dá-se a partir da “constituição do desvio e do desviante, pois a sociedade ao apontar um outro como não normal, precisa puni-lo e ao punir esse outro não normal, estranho, anormal, inferior, indecente, criminosos... reafirma o normal, assim caracterizando seus privilégios e naturalizando a sua posição de superior e poder”. Dessa forma, por meio dos processos de normalização, uma identidade específica é arbitrariamente eleita e neutralizada e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais identidades, recebendo atributos positivos, enquanto as outras são avaliadas de forma negativa, ocupando espaços inferiores, ajudando a segregar, a marginalizar e desumanizar ainda mais aquelas pessoas que estão fora do padrão, seja esse modelo pensando na perspectiva de gênero, raça, sexualidade, religião, família, comportamento e etc. Essa argumentação está alicerçada em autores como Foucault (1987) e, mais à frente, em Veiga Neto (2014).

Dando continuidade, o professor passa ao tópico que discute a laicidade, vista como uma conquista das sociedades democráticas, onde o estado deve respeitar os valores morais e os preceitos religiosos das pessoas, da mesma forma que estas não podem impor a quaisquer outras pessoas ou ao próprio estado, que uma doutrina possa ser vigente e entendida como superior a todas as outras existentes. Tal pressuposto encontra amparo em Cunha (2014) e Sepulveda (2019).

Junqueira argumentou igualmente que o direito à liberdade de expressão não autoriza que as religiões, ou aqueles que as professam, tenham passe livre para promover o discurso de ódio. Ou seja, “a liberdade de expressão tem um limite que é o próprio princípio constitucional de respeito à dignidade humana, pois quando isso é ultrapassado, se materializa no que estamos vivenciando hoje, que está no terreno do abuso”, pois o discurso de ódio, necessariamente viola os direitos da dignidade humana. E assevera que “a religião do estado é a constituição”, seus princípios são os democráticos e não a religião de seus representantes, assim como a escola pública não é espaço para o proselitismo ou a imposição da fé privada, conforme está presente no corpo da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9475/97, que deu nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 33 O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de

ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (LEI Nº 9.475)

Ao debater a masculinidade hegemônica e as normas de gênero, o professor Rogério discutiu como essas questões são internalizadas desde muito cedo, mesmo antes de nossos nascimentos, pois as normas de gênero são reforçadas desde o início da vida. Na escola, essa realidade tem um efeito devastador, pois são ensinados que o indivíduo deve exorcizar de si a feminilidade e a homossexualidade, principalmente os meninos, na qual a “expressividade de uma masculinidade hegemônica pressupõe uma valorização atitudes físicas e morais viris, agressivas e crenças sexistas, homofóbicas e racistas”. Autores como Silva, Alves & Rodrigues (2022), Caetano, Silva Junior & Goulart (2016) e Brito (2021) reforçam o argumento exposto por Junqueira.

Durante sua aula, o já mencionado professor expressou que a masculinidade hegemônica tem como norma o padrão heterossexual. Existindo assim uma intensa propaganda sobre a heterossexualidade em nossa sociedade através da naturalização de discursos como “case-se e seja feliz, construa uma família, tenha filhos e seja feliz”. Mesmo que esta não seja composta por um casal heterosexual, o discurso da norma gira em torno da utilização de ferramentas “que a forcem a ser ou demonstrar, comprovando o sentimento que se deve ser hétero porque é o certo, onde a norma precisa a ser reiterada o tempo todo”, seja na publicidade ou nos discursos cotidianos.

Isso tudo pode nos levar a compreender os motivos de sermos um dos países que mais matam homossexuais no mundo. Como dado estatístico, o professor apresenta que o Brasil sozinho mata mais da metade das travestis e pessoas trans do mundo e reflete: “são essas pessoas que estão ameaçando as nossas famílias? Não! Elas estão sendo mortas!”

Esse cenário nos revela um sistema muito sofisticado que não apenas desestimula a produção dessas informações sobre a violência contra pessoas trans, mas que tem sido o principal responsável pela geração e manutenção da subnotificação como política institucional de modo com que se cria uma ideia de que não há urgência no tema visto que “diante das poucas ou ausentes informações”, a LGBTIfobia não seria um tema de relevância ou que mereça esforços do Estado para enfrentá-la, mesmo sendo denunciado ano após ano que o Brasil segue na liderança dos assassinatos de pessoas trans. Mesmo assim, o próprio Estado – responsável por essas mortes por omissão, não se preocupa em mapear essas violências, inclusive institucionais. (BENEVIDES, 2023)

Com relação as normas de gênero no espaço escolar, o professor entende que a escola, apesar de ser um “espaço extraordinário para o cultivo da democracia e dos direitos humanos”, é ao mesmo tempo “obcecada por um ensino que cultiva os valores sexistas, homofóbicos e racistas”. A maioria das escolas se constituem como um espaço obstinado à reprodução e atualização da cisheteronormatividade, na garantia dos processos de heterosexualização

compulsória e na naturalização das normas de gênero. Na aula, o professor apresentou imagens sobre os banheiros, em que no masculino existe uma figura de menino vestido de azul e no feminino uma menina vestida de rosa, nos levando a concluir que neste espaço pode faltar tudo, papel, materiais, professoras/es, mas existe um reforço e um cultivo para demonstrar sobre o que é ser menino e o que é ser menina, ou seja, numa perspectiva de que “a verdadeira ideologia de gênero está na propaganda de gênero e não no combate a este tipo de ideologia” (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2018)

Caminhando para o encerramento da aula, o professor apresentou alguns materiais muito importantes para a defesa da escola como o Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas e a página do Professores Contra o Escola Sem Partido⁸³, fazendo uma defesa das escolas que não devem ficar reféns dos interesses privados, das famílias ou dos grupos ultraconservadores. Explanou ainda sobre uma das diversas decisões do Supremo Tribunal Federal (STF)⁸⁴ na qual expressa que o professor tem direito de cátedra, que as aulas devem possuir o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, liberdade de ensinar e aprender e o caráter científico dos estudos de gênero. E a escola tem obrigação de ensinar a ciência e debater problemas de preconceitos e discriminações de sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, que qualquer tentativa de calar a escola e a censurá-la, como são feitas pelo movimento escola sem partido⁸⁵, são considerados inconstitucionais, violadores dos direitos de educação, da liberdade de expressão e dos direitos das crianças.

E para finalizar, exalta que “uma escola antihomofóbica é uma escola melhor para os heterossexuais, uma escola antirracista, é uma escola melhor para os brancos que ali estão”, ou seja, enfrentar esses problemas, não é simplesmente adotar uma agenda em favor das minorias, pois lutar contra ao racismo, contra o sexismo e homofobia, é uma luta em favor de todas as pessoas.

3.3.2. Aula 2 – Gênero, sexualidade, raça e classe como demarcadores de exclusão social: Professor Esmael Oliveira e Professor Paulo Melgaço

⁸³ A página pode ser acessada em: <https://profscontraoesp.org/>

⁸⁴ O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) julgou inconstitucionais uma lei de Alagoas que instituiu no estado o programa “Escola Livre” e três normas municipais que proíbem o ensino sobre questões de gênero e sexualidade na rede pública. As decisões se deram na sessão virtual encerrada no último dia 21, no julgamento das Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs) 5537, 5580 e 6038 e das Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPFs) 461, 465 e 600. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1> Acesso em: 20 jul. 2023.

⁸⁵ Foi utilizado letra minúscula para apresentar o movimento exatamente por entender sua não significância para democracia e aos diretos de liberdade de expressão e das crianças.

A segunda aula do Curso Gênero e Sexualidades na Escola, com a temática: Gênero, sexualidade, raça e classe social como demarcadores de exclusão, trabalha as questões voltadas às interseccionalidades. Este termo, conforme foi sinalizado por Joyce Alves ao apresentar a aula e nossos convidados, foi sistematizado pela feminista norte americana Kimberly Crenshaw em 1989 que propõe o debate sobre a garantia de direitos humanos com base em políticas que privilegiam as categorias de gênero, raça e classe. Ou seja, uma garantia de direitos para “todes”, todas e todos, perpassa por olhar para as diferenças de gênero, de raça e classe social. É necessário considerar que há situações em que as mulheres são protegidas por esses direitos e em outros não são. Assim, entre as mulheres existem as que ficam mais vulneráveis a situações de violação de direitos em função do gênero, do racismo e de sua classe social. Sobre isso, faz-se importante o debate sobre o feminismo negro, mulherismo africano, masculinidades negras, bichas pretas e periféricas. Por isso, é necessário que a análise interseccional esteja presente em nossas leituras e pesquisas.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

A primeira fala da segunda aula do Curso Gênero e Sexualidades na Escola foi iniciada pelo professor Esmael Alves de Oliveira, que indicou como leitura o texto: Agência e interseccionalidade em quadra: inquietações sobre escolas e diferenças em Mato Grosso do Sul, em parceria entre o professor ministrante, Tiago Duque e Simone Becker.

O professor Esmael inicia sua fala questionando quais são os corpos mais ameaçados quando pensamos gênero, sexualidade, raça e classe? Para tanto, como disparador, apresenta alguns dados atuais para refletirmos a conexão dos marcadores sociais de diferença. Primeiramente apresenta dado da ONG Oxfan Internacional, que expõe que mais de 47 milhões de mulheres no mundo podem cair na extrema pobreza e ainda que 64 milhões de mulheres perderam seus empregos no ano de 2020.

Em seguida, traz para o debate que em abril de 2021, o Ministério da Saúde fez a publicação de uma portaria⁸⁶ tornando pública a decisão de incorporar no SUS, por meio de

⁸⁶ Portaria SCTIE/MS nº 13, de 19 de abril de 2021. “torna pública a decisão de incorporar o implante subdérmico de etonogestrel, condicionada à criação de programa específico, na prevenção da gravidez não planejada para mulheres em idade fértil: em situação de rua; com HIV/AIDS em uso de dolutegravir; em uso de talidomida;

criação de programa específico, implante subdérmico para grupos de mulheres em idade fértil em situação de rua com HIV/Aids privadas de liberdade, trabalhadoras do sexo, em tratamento de tuberculose em uso de determinado medicamento. Ou seja, uma medida com um possível caráter higienista.

Outros dois dados apresentados, levam em conta que o encarceramento de mulheres entre os anos de 2020 e 2021 aumentou em 567% e ainda, que durante a pandemia de COVID19, ouve uma suspensão da aplicação da vacina AstraZeneca sob a perspectiva de seu risco/benefício, visto que 30 pessoas num universo de 5 milhões sofreram tromboembolia. Todavia, é de conhecimento da indústria farmacêutica que 1 uma em cada mil usuárias de anticoncepcional também sofrem o mesmo problema, mas o anticoncepcional não é suspenso, ao contrário, ele é estimulado para uso das mulheres em situação de rua, com casos de HIV, privadas de liberdade e trabalhadoras do sexo. Desta forma, se pergunta: que corpos são esses? Por qual motivo tem sido tão ameaçador e incomodo falar de gênero? Por que afirmar que não existe gênero? Para todas essas questões, existe um recorte claro de gênero e acrescido de raça e classe e a escola faz parte de todo esse aparato biopolítico⁸⁷ de poder saber, como dizia Michael Foucault, que dociliza os corpos, em que a cor da nossa pele, o nosso gênero, a nossa orientação sexual, a classe social a qual pertencemos, implicam acessos ou exclusões, abundância ou precariedade.

O professor Esmael, ainda questionando e nos trazendo a reflexão sobre a problemática apresentada, salienta que “esses sistemas de operação que se sustentam numa leitura da cor da nossa pele, do nosso gênero, da nossa orientação sexual, estão dentro de uma escala de hierarquia. Eles significam, pensando nessa perspectiva interseccional, que determinados grupos determinados, coletivos, determinados corpos, determinados sujeitos jamais terão acesso à vida, a vida com dignidade”. E por essa perspectiva se torna sobremaneira muito importante pensar na escola, seus espaços, atores, e suas regulações, visto que é nela, posteriormente a família, no qual nossas crianças e jovens mais passam tempo e sobretudo, nos formamos como pessoas. Pessoas que na sua construção começam a entender que existem

privadas de liberdade; trabalhadoras do sexo; e em tratamento de tuberculose em uso de aminoglicosídeos, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS.”

⁸⁷ A Biopolítica, termo cunhado por Michael Foucault e usado aqui pelo professor, é exatamente o conjunto de mecanismos e procedimentos tecnológicos (saber-poder) que tem como intuito manter e ampliar uma relação de dominação da população. Ele articula-se intimamente com a história das transformações políticas e econômicas, e passa, lentamente, a fazer parte intrínseca de todas as relações sociais. Assim, a Biopolítica é o conjunto de estratégias de gestão dos viventes, mecanismos biológicos que passam a fazer parte das estratégias políticas: higiene, alimentação, sexualidade, natalidade, longevidade. O objeto da biopolítica: toda a dinâmica da população, seu corpo, sua saúde, suas ideias, sua subjetividade, sua vida. (Foucault, 2008)

banheiros próprios para meninos e para meninas, que diferenças e distinções são produzidas em um sistema de regulamentos e disciplinamentos a partir do pânico moral⁸⁸.

Enquanto cresciam politicamente também defendendo a ditadura militar, a família Bolsonaro construiu pra si a imagem de vírus protetores das crianças e dos jovens frente aos seus temíveis professores “doutrinadores” que segundo eles “desvirtuam” a juventude com sua defesa do comunismo e sexualização precoce. Essas ideias foram defendidas durante a eleição de 2014 e durante o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016 no qual os grupos conservadores, dentre eles o clã Bolsonaro, votou “pela família”, “por Deus”, “pelo Escola Sem Partido” e “contra a Ideologia de Gênero(...) Foi através dessa narrativa de cruzada, incentivando um pânico moral e mirando-o contra os professores, que o Movimento Escola Sem Partido cresceu e a família Bolsonaro pavimentou seu caminho rumo à presidência: vendendo a imagem de “defensores da família brasileira” contra o inimigo que eles mesmos inventaram (MOURA; SILVA, 2020, p. 11)

Este questionamento nos leva a uma reflexão: “por que tanta atenção e zelo aos nossos corpos, nossos desejos?” O professor complementa que “através desse sistema de interdições, numa tentativa de invisibilização, a norma tenta apagar justamente esses mecanismos de normatização da vida, que nossos corpos, nossos gêneros, nossos desejos, portanto, nossas sexualidades são socialmente produzidas e neste sentido, precisam ser constantemente vigiados, policiados e reiterados.” E essa é uma questão bastante forte dentro do movimento feminista, visto que o gênero vem se manifestando como um mecanismo de denúncia de que as diferenças biológicas são insuficientes para explicar as desigualdades sociais entre homens e mulheres na ordem de relações de poder. Falar de gênero significa pensar e problematizar longe de uma perspectiva ontologizada, mas relacional, de contextos históricos, culturais e de raça.

Continuando, o professor vai a Jeffrey Weeks e afirma que “a sexualidade ultrapassa nosso corpo e se constitui num constructo social”, sendo um equívoco pensá-la apenas na prática sexual e dissociada de crenças, de ideologias e imaginações, visto que as relações de poder atravessam nossos corpos e, voltando a Foucault, exalta que a “sociedade modela pelo policiamento os nossos corpos e os nossos desejos”, “estabelecendo de forma arbitrária processos de identidade ontológica e identidade como coerência”, ou seja, como nos. Nos comportamos, como agimos, como nos colocamos de frente a determinadas situações, tudo isso pode ser entendido como uma manipulação que vivemos dia após dia. O que Foucault (1987) chama de tecnologia do poder sobre o corpo.

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira geral sobre os que são vigiados,

⁸⁸ Conceito desenvolvido originalmente por Jeffrey Weeks que se caracteriza como um fenômeno que faz com que professoras/es evitem falar ou mesmo abordar o tema, pois isto colocaria em questionamento sua orientação sexual, além de a publicização dessas temáticas ser considerada como algo que poderia “influenciar” estudantes mais jovens.

treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma, que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo. Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (p. 31-32)

Concluindo, o professor destaca que a normatividade, buscada pela sociedade através dos processos de controle, aumenta a desigualdade. Segue afirmando a potência dos movimentos dos feminismos negros⁸⁹ que marcham de encontro a esse aparato de produção de identidades ontológicas, dos mecanismos de dominação, estigmatização e morte. E volta às perguntas de quem mais morre? Quem tem menos acesso? A quem interessa isso? E finaliza com uma reflexão de Fernando Seffner: “Que o nosso grande desafio enquanto educadores e educadoras é tirar do armário, do anonimato essa normatividade, porque a norma não fala de si. A gente tem que trazer de forra para desvelar, denunciar e visibilizar a arbitrariedade desses mecanismos de opressão”.

Na sequência, após os agradecimentos da professora Joyce Alves que estava mediando o encontro, iniciou a fala do professor Paulo Melgaço que indicou para leitura o texto: “Bichas Pretas e Negões: seus fazeres curriculares em escolas das periferias” de autoria do próprio professor Paula Melgaço com Tarciso Manfrenatti e Márcio Caetano. O professor introduziu sua fala trazendo Carolus Linnaeus, fundador da taxonomia biológica, que propõe a existência de raças e as classifica: Branco europeu, inventivo, racional e controlado; Vermelho americano, obstinado; Amarelo asiático, melancólico e ambicioso e Negro africano, forte, negligente e irracional. Dessa forma, comprehende que a raça vai operar como dispositivo para hierarquização dos povos e principalmente para poder justificar a violência e a subordinação, assim, transformando o corpo negro como passível de escravização.

⁸⁹ É necessário dizer que a escrita foi feita no plural pois os movimentos negros não são um só. Existem reivindicações de direitos diferentes e por isso opto por usar o plural.

Na perspectiva de explicar o processo de embranquecimento⁹⁰ da população brasileira, através de diversos mecanismos de poder, entendendo que é necessário compreendermos esses processos para que não o reproduzamos de forma equivocada em sala de aula, o professor Paulo fez um percurso histórico e iniciou expondo que a palavra negro foi inventada para estigmatizar, excluir e dominar aquele que é abominado, e pensando sobre a questão racial brasileira, que entende como complexa e mal resolvida. Cita Achille Mbembe quando este afirma: “o negro, na ordem da modernidade, foi o único de todos os humanos onde a carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria”, permitindo todo um processo de colonização e escravização. Que esse processo foi por demasia longo e doloroso e que o Brasil foi o último país das américas a realizar o processo abolicionista, “não proporcionou estrutura, sem qualquer preocupação política para que as pessoas libertas pudessem começar nova vida, tornando-as marginalizadas e as submetendo a condições de trabalho análogas ao período da escravização”.

Apontou que foi no século XIX, através da influência da ciência ocidental sobre as raças, que muitos “intelectuais vão pregar a superioridade da raça branca, apta para trabalhos mentais e intelectuais em oposição ao negro indolente, mas forte e disposto para o trabalho pesado, em discurso de superioridade, produzindo a ideia do racismo científico⁹¹”. Dessa forma, solidificou o pensamento que devia ser implementado em todo o país, ou seja, a necessidade de uma população branca em prol do progresso. Para isso, como já foi dito nesta tese, o Estado brasileiro desenvolveu a política de embranquecimento do povo, exatamente em um período que tínhamos por volta de 40 milhões de corpos negros nas ruas e o objetivo era extinguir esse negro brasileiro, a partir de uma noção que os corpos não brancos são inferiores e que a miscigenação enfraquecia a raça branca.

Contudo, esclarece o professor, dada a quantidade de corpos brancos e a superioridade numérica de corpos negros, começasse a pensar na miscigenação como algo positivo. Dessa forma, “o Brasil se torna um grande laboratório de miscigenação e no período de 1921 e 1923, são criadas uma série de leis para impedir a entrada de negros no país, pois a imigração

⁹⁰ É importante mencionar que após o término da escravização o estado brasileiro, por via de seus governantes, desenvolveu um projeto de embranquecimento da sociedade brasileira. Para dar conta desse projeto as ideias eugenistas de aprimoramento da raça foram implementadas, inclusive com realizações de congressos em nosso país. Os eugenistas defendiam que havia uma degeneração hereditária da população brasileira, pois isso o povo precisava ser embranquecido. Para isso uma série de ações foram efetivadas inclusive a esterilização de mulheres negras. (STEPAN, 2004)

⁹¹ Também denominado de Eugenismo.

necessária ao embranquecimento é a migração branca”. Este fato, introjeta-se em nossa cultura, de tal forma que os próprios negros começam a querer este embranquecimento e não é muito difícil de ter relatos de mães negras agradecerem aos céus por seus filhos e filhas casarem-se com pessoas brancas e terem seus netos mais claros. Mas que quando entendem que isso não vai dar certo, desenvolvem o mito da democracia racial, a nacionalidade morena.

O professor explicou que através de Abdias do Nascimento, que Gilberto Freyre em “Casa Grande Senzala foi é o fundador do lusotropicalismo. E esse conceito vai defender que os portugueses tiveram grande êxito em criar a falsa ideia de paraíso tropical nas amérias, e do bom convívio entre três raças, com valorização do mestiço. Mas Abdias do Nascimento, através do teatro experimental negro desmistificou essa ideia de convívio harmônico e entendeu que o mestiço foi consequência do estupro de mulheres negras, objeto de desejo e satisfação sexual do homem branco.

Contra os argumentos tradicionais, emergentes do senso comum e paradigma acadêmico então prevalecente da harmonia e “democracia racial” brasileira, Abdias Nascimento observava que, em contraste com imigrantes europeus e asiáticos relativamente recém-chegados que se encontravam assimilados em muito maior proporção nas altas escalas sociais e econômicas, os negros permaneciam há cinco séculos na pobreza ou miséria em consequência do racismo. Escravizados durante a maioria desse tempo em função de sua negritude, no período republicano eles foram excluídos da nascente economia urbana industrial erguida com base na importação de mão de obra europeia com o objetivo explícito de embranquecer a população. Os negros sofriam com a falta de acesso à educação, emprego, moradia, serviços de saúde e meios de subsistência em razão da discriminação racial motivada pela mesma ideologia que buscava “melhorar a raça” da população do Brasil. (LARKIN, 2014, p.45)

Exatamente por estarmos vivendo um período em que muitas pessoas criticam os movimentos antirracistas, levantando a bandeira de que não existe racismo no Brasil, o professor Paulo considera que é muito necessário trabalharmos nas escolas a falsa ideia de cordialidade racial existentes nas famílias. Que é preciso termos consciência desses mecanismos para podermos compreender todo o seu processo de subalternização do negro, incluindo a ideia patriarcal da cordialidade familiar, na qual a empregada doméstica, a cuidadora é “quase”⁹² da família. Pois é algo que surge durante o período da ditadura militar em nosso país, através de um discurso de cordialidade entre as raças, que naquele momento era pautado por uma imagem de felicidade, vendido com ideais turísticos, implantando um discurso negacionista de que não existe racismo no Brasil.

“aqui estou apenas eu, enfrentando esta intolerância [...] do racismo brasileiro, de mostrar uma face de benevolência e cordialidade para esconder o punhal que está sempre cravado nas costas do negro, na garganta do negro, no coração do negro”

⁹² Aspas utilizadas pelo professor Paulo Melgaço em gestos durante a transmissão da aula.

(NASCIMENTO, 2014. Apud Basil Diário da Câmara dos Deputados, 14 de maio, 1983, p. 16)

O discurso negacionista da não existência do racismo no Brasil, promovido atualmente em grande escala pela extrema-direita, acusa os governos de esquerda que lutam contra a implantação de sistemas meritocráticos de não levarem em conta as desigualdades sociais de nosso país, naturalizando a ideia falaciosa de que todos somos iguais e temos as mesmas oportunidades. “Esses discursos acabam por dificultar todo o enfrentamento da desigualdade social e vão reforçar a ideia de inferioridade negra” de um racismo estrutural e estruturante que naturaliza todas as mazelas que acontecem com os corpos negros e povos não brancos.

Vale recordar aqui um fato muito interessante, que nos remete à ideologia do branqueamento. Como se sabe, ela consiste no fato de aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.) veicularem valores que, justamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural. Vale notar que é justamente por ai, por essa articulação entre o mito e a ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do racismo à brasileira. (GONZALEZ, 1982, p.32)

O professor Paulo afirmou que é necessário o apoio aos movimentos e a luta do negro no Brasil, pois somente através dele que hoje temos acesso a leis como as leis de cotas⁹³ e a lei 10.639⁹⁴, que oportunizam uma reparação sobre todo o esquecimento político feita aos negros. Asseverou que “é muito importante a gente pensar se a raça realmente é uma invenção, se negritude é uma invenção e se é a branquitude também assim o é. Precisamos problematizar, questionar o não dito porque a norma nunca é dita. Entender por quais motivos o negro precisa se apresentar e se colocar e o branco não? Por que o branco é a norma? Assim, precisamos problematizar esse lugar de privilégio branco, desconstruir e desestabilizar”.

Se encaminhando ao final de sua fala, voltou ao conceito de interseccionalidade criado pela feminista negra norte-americana Kimberlé Crenshaw. O professor nos chamou atenção de que a autora vai levantar a questão de que a discriminação racial é marcada pelo gênero e outras intolerâncias correlatas. A partir dessa perspectiva podemos chegar ao entendimento de como as formas de opressão são vivenciadas pelos sujeitos dissidentes, ou seja, por sujeitos que não atendem a norma. A vulnerabilidade vai aumentando a partir do entrelaçamento das interseções de outras subjetividades como de raça, gênero, sexualidade e classe social.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o

⁹³ Lei nº 12.711/2012 garantiu que 50% do total de vagas nas universidades e institutos federais fossem reservadas para alunos que vieram de escolas públicas. Nesse recorte de 50%, as vagas são também oferecidas para pretos, pardos e indígenas.

⁹⁴ Em 2003 entrou em vigor a lei 10639 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, cinco anos mais tarde a lei 11645 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Terminando sua fala, citou King e Schneider: “nossas escolhas dizem muito sobre o que valorizamos, sobre o que tememos e sobre como esperamos que esses valores sejam adotados por nossos/nossas alunos/alunas” e afirma que “somos responsáveis por aquilo que escolhemos ensinar a nossas crianças e principalmente por aquilo que escolhemos não falar em nossas salas de aula”.

3.3.3. Aula 3 – Sexualidades e diversidade na escola: professora Denize Sepulveda e professor Ivan Amaro

Nossa terceira aula do Curso Gênero e Sexualidades na Escola aconteceu exatamente um dia pós a comemoração do dia que marca a data da luta contra a LGBTQIA+fobia, e a aula exatamente falou sobre as questões das sexualidades e diversidades na escola. Fato importante, já que nosso país infelizmente ocupa o topo da maioria dos rankings de morte a gays e transexuais e travestis no mundo, afirmou a professora Joyce Alves na abertura da aula. E se pergunta: o que a escola tem com isso? Continuando, entende que sobretudo a escola pública deve ser o espaço da diversidade, do respeito às diferenças, do diálogo democrático e da justiça mesmo que com limitações, pois comprehende que a Educação tem papel preponderante na transformação social, na desconstrução de paradigmas e na problematização de verdade dita como absolutas. Em seguida, apresentou a professora Denize Sepulveda e o professor Ivan Amaro para contribuírem com suas falas sobre esse importante assunto.

A professora Denize, que indicou como leitura o texto: “Práticas Conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidade” de sua autoria junto com o Professor José Sepúlveda⁹⁵, após apresentar seu percurso da graduação ao doutorado, sobre as trajetórias que a levaram a estudar os caminhos da diferença, a partir de uma situação particular, familiar, trouxe uma crítica às licenciaturas que muito frágeis ainda priorizam os conhecimentos específicos e os conteúdos da formação, deixando de lado os processos de aprender e não aprender. Explicou que prefere utilizar o conceito de diferença no lugar de diversidade, compreendendo que o conceito de diversidade acaba sendo utilizado como um grande guarda-

⁹⁵ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense UFF), coordenador do Observatório da Laicidade na Educação (OLE), da mesma universidade. Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira (GEPCEB/UFF)

chuva, aonde tudo é possível e dialoga com o conceito de tolerância, que citando Alfredo Veiga Neto, diz que quando algo é tolerado, você não é aceito em sua legítima diferença.

Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES & CRUZ, 2011, p.91)

Dando continuidade à sua fala, enfatizou que muitas pessoas que não são da área de estudos dos gêneros, não compreendem com clareza o que significa cada um dos termos e conceitos que são usados pelos estudiosos dessas questões e por isso os utilizam equivocadamente como sinônimos. Assim, apresentou e diferenciou os termos gêneros, sexualidades e sexo. Vejamos:

- Gênero: identificações sociais como masculino, feminino, não binários ou ainda muitos outros.
- Sexualidades: diz respeito à forma como o sujeito vivencia seus desejos e deleite.
- Sexo: definido a partir de sua estrutura biológica – órgão genital, definido como masculino, feminino ou intersexual.

Asseverou, que ao falar de sexualidades, as entende como plurais e fluidas e por essa questão, não se define como heterossexual por estar em um casamento com um homem do sexo oposto, mas sim que está heterossexual, exatamente por estar vivenciando uma relação heterossexual. Explica que ao nos darmos o direito de ter determinadas experiências e nos permitirmos explorar nossos corpos, podemos ter diversas relações explorando nossas sexualidades, com ambos os性os, com o mesmo sexo e inclusive com assexuados que possuem outras formas de desejo. Quando temos o interesse, mas não nos permitimos a esse direito, acabamos internalizando nossa sexualidade de forma compulsória, a sexualidade heterossexual, normatizada pela sociedade.

Voltando à terminologia assexuado, a professora explica que antigamente acreditava-se que os assexuados eram aqueles que não possuíam o desejo sexual, mas que este existe sim e que está para além da corporeidade, pois exercitam o desejo romântico e intelectual. Pede para que tenhamos atenção sobre a terminologia intersexual, pois por estar alocada entre o binarismo masculino e feminino, muitas pessoas tendem a considerar como um terceiro sexo. Apesar de

em outras países a intersexualidade⁹⁶ ser reconhecida legalmente como um terceiro sexo, na realidade brasileira ela não é considerada como tal. E lembra que antigamente consideravam a intersexualidade como hermafroditismo. Contudo, salienta que era considerado como hermafrodita a pessoa que possuía a genitália ambígua, ou seja, o indivíduo que tinha os dois órgãos genitais. Hoje, já compreendemos que existem diversas outras intersexualidades que não são caracterizadas somente por uma genitália ambígua.

Na sequência, aborda novamente o conceito de diferença relativizando que nós professoras/es não devemos ter práticas que tolerem a discriminação em relação a aos nossos alunos que fazem parte de uma minoria, seja que são discriminados por questões étnicas, religiosas, ou por questões de gêneros e sexualidade. A professora explica que entende que não podemos ser neutros em situações em que o preconceito acontece em nossas salas de aula e quando assim o somos, não estamos sendo neutros, pois escolhemos um lado que na verdade é o lado do opressor. Paulo Freire (1987) nos diz que isso não significa que os oprimidos não saibam que são oprimidos – o problema é que estão demasiadamente imersos na situação de opressão, e se reconhecendo como oprimidos não os levaria à superação da opressão, mas a uma aderência ao opressor.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1987, p. 17)

Desta forma, como professoras/es, temos que ter o compromisso com as questões que acontecem na sala de aula, na escola e em seus espaços sobre manifestações de exclusões. E complementa que “a exclusão e a desigualdade derivam de intrincadas teias de poder, a partir das quais grupos hegemônicos estabelecem suas linguagens, ideologias e crenças como uma norma dominante, o que acaba implicando na rejeição, na marginalização ou no silenciamento de outras formas de ser e estar no mundo”. Assim, entende que “discutir as questões da igualdade e da diferença exige compreender que estamos num contexto em que não existe neutralidade, já que os grupos hegemônicos impõem seus valores e costumes como regra

⁹⁶ Segundo o livro eletrônico “Gêneros e sexualidades: noções símbolos e datas” de Denize Sepulveda, Renan Correa e Priscila Freire, o termo Intersexualidade (intersexo, conforme sua grafia na publicação), atualmente utilizado para designar uma pessoa que nasce com dois órgãos genitais. Antigamente, denominava-se hermafrodita, - termo que deixou de ser utilizado por sua função biologizante. Assim, os autores entendem que as pessoas intersexo são aquelas que nascem com genitálias relacionadas ao sexo feminino e ao masculino.

dominante”. Assim, o que é considerado diferença passa a ser discriminado e visto como inferioridade.

Se encaminhando para o fim da sua apresentação, com relação aos processos políticos-pedagógicos e as questões relacionadas às diferenças, a professora recorda que esses processos “são compostos por uma multiplicidade de referências e contém, simultaneamente a hegemonia e as possibilidades de produção de práticas e saberes mais emancipatórios. Portanto, interrogar nossas práticas pedagógicas está relacionado à ampliação das possibilidades de que essas não reproduzam processos de exclusão em relação às questões dos gêneros e das sexualidades, portanto, tem que se valorizar e trabalhar com os saberes e práticas que alimentam esses processos”. E vai além, indica que visões hegemônicas estão presentes em muitas práticas pedagógicas que invisibilizam as narrativas da minoria, tendo uma visão de sujeito universal, do homem branco, europeu, ocidental de classe privilegiada (SEPULVEDA, 2012). Para tanto, finaliza a professora, “estas práticas devem estar apoiadas em abordagens decoloniais, pois contribuem como propósito de visibilizar os sujeitos em suas subjetividades, marcadas por raça, identidade de gênero, sexualidade, etnias, culturas, indo de encontro ao processo histórico de apagamento dessas humanidades”.

Após os agradecimentos por parte da professora Joyce Alves, o professor Ivan Amaro que indicou como leitura o texto: “Eu rebolo até o chão mesmo: vidas precárias e corpos de gênero dissidentes no cotidiano escolar” de sua autoria junto aos professores Dilton Ribeiro e Bruno Ganem, iniciou sua fala sob o título: eu rebolo até o chão mesmo! Vidas precárias e corpos de gêneros dissidentes no cotidiano escolar, a partir de uma fala de uma criança após uma roda de conversa que estava vinculada a pesquisa que desenvolve chamada Gênero e Sexualidades na Escola, buscando brechas para transgressão nos espaços e neste caso, a escola, com a finalidade de desenvolver práticas que seja efetivamente contra o preconceito, discriminação e outras violências.

Apresenta algumas perguntas que subsidiam sua fala a partir de questionamentos de como a escola está lidando com as questões da diversidade e da violência em seus espaços. Apoiado na perspectiva das pedagogias insurgentes e nas práticas educativas feministas, esclarece que as ações pedagógicas precisam ser divididas em duas linhas bem articuladas para que o trabalho pedagógico possa ser efetivo. Por um lado, “a gestão escolar necessita ser democrática, acolhedora, disponível para as diferenças e uma outra vertente, que é a dimensão da sala de aula, na relação direta de professoras e professores com seus alunos e alunas”.

Na perspectiva da gestão, é importante que coordene e garanta a implementação de um projeto político pedagógico voltado para ao trabalho com direitos humanos e obviamente contrário a qualquer tipo de violação, articulando setores multi e interdisciplinares não só no espaço da escola, mas também na relação da secretaria de educação e outros órgãos como as universidades, ONGs, entidades e coletivos como o próprio movimento social, promovendo formação continuada e atividades que englobem toda a comunidade escolar, para além de um ambiente acolhedor. Com relação a dimensão da sala de aula, é muito importante que haja um incentivo a práticas interculturais, projetos curriculares antissexistas e antirracistas, seja através da pedagogia da pergunta, inspirado em Paulo Freire, provocando perguntas mobilizadoras de reflexões, entendendo a escola como uma comunidade de aprendizagem, fazendo discussões sobre corpo e sexualidade, relações de gênero como constructo sociais e culturais e saúde e bem-estar.

Entendendo que a sexualidade precisa ser respeitada como parte integral da constituição humana, o professor aborda que a escola deve “promover debates que vão além da perspectiva da biologia e conhecimento do corpo e órgão sexuais. A sexualidade precisa ser compreendida como afeto, intimidade e não pode ser separada de outros aspectos da vida e nem ser confundida com uma de suas partes que é a relação sexual.”

É necessário que professores e professoras estejam preparados e preparadas para discutir os aspectos relativos a gênero e sexualidade no espaço escolar, num processo de enfrentamento aos cânones violentos da razão colonial, com base etnocêntrica europeia e pretensamente universalista. Enfraquecer e desestabilizar os pressupostos da visão heteronormativa que determinam uma visão binária das identidades de gênero e sexuais e que se perpetuam nos espaços sociais como modelos únicos, inalteráveis, imutáveis e “verdadeiros” deve ser objetivo de uma outra forma de produzir conhecimentos. Estas “verdades”, segundo Foucault (1994) são disseminadas por todos os organismos sociais constituindo-se como uma rede de interdições e de poder. Os enquadramentos dentro dos padrões estabelecidos constituem-se por relações de poder e de disciplinamento que, infelizmente, ainda é parte do currículo escolar, seja ele prescrito, seja ele oculto. (AMARO, 2016, p.33)

Desta forma, o professor apresenta algumas propostas pedagógicas para serem desenvolvidas na prática escolar através da produção e exibição de filmes e séries que abordem as questões dos gêneros e das sexualidades, incluindo a elaboração de roteiros, exposições, produção de livros, feiras culturais, atividades coletivas como jogos, dramatizações, campanhas de conscientização etc. Ainda propõe que para trabalho com crianças menores, a literatura⁹⁷

⁹⁷ Trago alguns livros de literatura infantil que trabalham as questões de gêneros e sexualidades. E que podem ser utilizados por professoras/es em sala de aula: “Mamãe, como eu nasci?” de Marco Ribeiro, editora Moderna; “Sexo não é bicho” também de Marco Ribeiro, Editora ZIT; “De onde viemos?” de Peter Mayle e Arthur Robins, editora Moderna; “Ô planeta eu” de Liliâna e Michele Iacocca, editora Atica; “De onde vem os bebês de Andrew Andry e Steven Schepp, editora José Olympio e seguindo mais para a adolescência, “Ô que está acontecendo comigo?” também de Peter Mayle e Arthur Robins, editora Moderna.

torna-se muito interessante, visto que hoje temos uma gama de títulos que abordam as questões de gêneros e sexualidades, para além de brincadeiras e jogos.

Já com jovens que estão passando por um momento de mudanças corporais, inseguranças, incertezas, manifestações mais fortes da sexualidade, desejos de experimentação, de argumentação mais crítica, o professor propõe uma pedagogia insurgente e de práticas mais engajadas que se devem “discutir com maior proximidade é uma boa saída, através de palestras, debatendo conceitos de sexualidade e diversidade sexual, o corpo reprodutivo, relações de gênero, preconceitos, estigmas e estereótipos na expressão de sexualidade, gravidez na adolescência, aborto, métodos contraceptivos, vulnerabilidade de adolescentes e jovens perante as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e cuidado com a vida sexual e vulnerabilidade de crianças e adolescentes com deficiência e dicas de prevenção.

Encaminhando para o final de sua fala, o professor Ivan Amaro apresentou alguns trabalhos pedagógicos que obtiveram bastante êxito para a discussão nas escolas no qual o grupo NuDES (Núcleo de Estudos e pesquisas em Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades) que coordena produziu apresentações sobre as questões de gênero, sexualidades e diversidade. Nas fotografias, podemos ver o registro de algumas atividades e as produções dos alunos intermediados por pesquisadoras e pesquisadores dos NUDES.

3.3.4. Aula 4 - Travestilizar a escola: por uma pedagogia da desobediência: professora Letícia Caroline

A quarta aula do curso Gênero e Sexualidades na Escola de nome: “Travestilizar a escola: por uma pedagogia da desobediência”, contou com a presença da professora Letícia Carolina que mais que uma aula, trouxe uma emocionante fala sobre sua vida. A professora indicou como leitura o texto: “Monstra-florescer: Feminilizando práticas educativas” de sua autoria.

Ao apresentar a aula e dar as boas-vindas aos cursistas e a professora convidada, a professora Joyce Alves pediu desculpas pelo não comparecimento da professora Sarah York, que por problemas de saúde não pode participar do encontro e fez a leitura de um trecho do livro “Transfeminismo” de autoria de nossa convidada: “É possível cultivar flores em meio a arame farpado? A monstra florescer surge em meio a dor, germina, floresce, floreia racha ao solo da geofilosofia, instituindo o plano de imanência desordenador das realidades escolares. A monstra a florescer produz confetos, conceitos perpassados por afetos como palavras madeira do palito de picolé, escola, amor, incomodador em um Arame farpado da escola dor. Gorda,

travesti, negra, a monstra florescer apresenta-se a deriva de uma estrada com pontos variados de colisão interseccional. As práticas educativas feministas surgem nesse contexto, como possibilidades de enfrentamento da dor”.

Após se apresentar, a professora Letícia Carolina Nascimento explica que o conteúdo da aula esteve relacionado a compreensão de como nós podemos pensar a entrada de travestis e transsexuais na escola. Em seguida, informa que a aula foi estruturada em dois momentos. O primeiro momento visa refletir sobre o questionamento: a escola é um espaço de amor?

A professora reflete que sempre se incomodou com a expressão pedagogia do amor, exatamente pelo motivo de ter sofrido muita dor durante o período que foi aluna de uma escola, quando sofreu LGBTQIA+fobia e gordofobia, e se questiona em como trabalhar a pedagogia do amor quando muitas/os professoras/es invisibilizam e negam a dor dentro dos espaços da escola, não o reconhecendo como um espaço de violências. E que é preciso criar espaços e de práticas educativas que possam romper o ódio que a escola ensina a odiar, pois esta é responsável por ser uma instituição de referência para construção de nossas identidades.

Ao explicar a categoria de monstra a qual se enquadra, comprehende que quando falamos em humanidade, precisamos entender sobre qual humanidade estamos falando, pois não acredita se enquadrar em uma “humanidade insensível, preconceituosa e violenta, que se pauta numa norma brancocêntrica, cisheteronormativa, com aversão às deficiências, aos negros, às mulheres e a tudo que é feminino”. Que a escola enquanto instituição, necessita abraçar as diferenças, fazendo com que alunas e alunos se sintam independente de suas diferenças, acolhidos, confortáveis e respeitados. E que para tanto, nós como professoras/es necessitamos estudar e a todo momento buscar informações tanto sobre as diferenças quanto as diferenças dentro do espaço escolar. Desta forma, salienta e questiona aos cursistas quantos LGBTS seguem no Instagram? Quantos livros de mulheres negras já leram? Só assim poderemos ter uma escola mais inclusiva e uma pedagogia do amor.

Eu acredito que o feminismo é para todo mundo, essa força de potência atravessa Monstra-Florescer em seus desejos de feminilização. Pensar um feminismo assim, é compreender que todos e todas precisamos estar juntos para construir um mundo onde a convivência nas diferenças seja possível. É criar uma língua para dialogar com as diferenças. A gramática precisa ser reinventada para potencializar lugares de fala e escuta. Contudo, essa língua não está pronta, ela precisa ser inventada. A gramática masculina, branca, ocidentalizada, cristã, magra, precisa ser rachada para que o terreno se afirme em direitos à vida, a outras formas de existir. Entendo por práticas educativas feministas uma língua que possa possibilitar ao mundo experiências de convivência nas diferenças. (NASCIMENTO, 2021 p.299)

O segundo momento da fala da professora Letícia Nascimento, vamos ao termo outreridades⁹⁸. Este conceito, explicou, está relacionado com outras autoras, em especial com autoras do feminismo negro, “entendendo que o outro é uma limitação, e esses outros estão para além de quem é preto para a branquitude, outro para a cisgeneridade por existir a travesti, um outro para quem é magro pois existem pessoas gordas e etc. então não se trata apenas de ser outro, mas outro controlado por vários regimes de opressão que estão diretamente conectados pela categoria colonialidade”. Akotirene (2019, p. 15) afirma que o “feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” e que o “letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT), pessoas com deficiência, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras.”

O termo, explica a professora, vai dialogar tanto com a categoria de interseccionalidade quanto com a categoria colonialidade para entender os diversos processos de opressão. E segue, nos dizendo que o “homem cisgênero heterosexual, se marca como identidade central e quem está fora desta relação, é o outro. O sujeito de outreridades é o que se coloca em oposição com esses marcadores de normatividades, marginalizado as outras identidades”.

Segue questionando a normalidade a partir de um jogo relacional no processo de subalternização de identidades, pois comprehende que as identidades constituídas como norma só assim estão a partir de uma superioridade produzida e forjada, demarcando um polo inferior para que possa ser entendida como superior. Só existe a branquitude hegemônica porque existe negritude subalternizada. E nós como professoras/es precisamos romper com a reprodução dessas desigualdades dentro do espaço escolar.

Finalizando sua fala, a professora nos coloca que a educação promove encontros e por este motivo precisamos ser aqueles que promovem esses afetos e faz algumas indicações de leitura.

3.3.5. Aula 5 – Práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas, antiLGBTQIA+Fobicas e inclusivas: professora Cláudia Reis e professor Luiz Fernandes

A quinta e última aula do curso Gênero e Sexualidades na Escola, de nome Práticas Pedagógicas Antirracistas, Antissexistas, AntiLGBTIFóbicas e Inclusivas, iniciou com a professora Joyce Alves fazendo uma retrospectiva sobre os últimos encontros, abordando cada uma das aulas e as principais temáticas debatidas em cada uma das aulas. Em seguida, após

⁹⁸ As *outreridades*, ou “o modo de ser Outro” (NASCIMENTO, 2021, p. 5), trazem à tona, portanto, outros discursos marcados por feminilidades e/ou mulheridades que têm potencial para fortalecer o feminismo em uma ação de união, de *sisters*, e não de afastamento.

apresentar a/o professora/or convidados, deu a palavra ao professor Luiz Fernandes que indicou a leitura do texto: “Pedagogia decolonial e didática antirracista” de sua autoria junto a professora Monica Regina Lins e que iniciou sua fala abordando o que ele denomina de didática antirracista.

Com mais de 20 anos na militância de uma educação antirracista, o professor Luiz Fernandes, começa apresentando lutas históricas do século XX e observou a importância da Lei 10.639 para o avanço dessas questões e refletiu que “no campo específico da educação não é possível pensar as relações sociais se não levarmos em consideração uma didática militante, ou seja, uma didática antirracista”, no qual não pode haver espaços para separar a teoria educacional e política, que devem estar posicionadas ideologicamente. Onde não existe mais espaço para o planejamento de uma aula ou curso na perspectiva de uma racionalidade técnica como seleção de conteúdos e avaliação, mas sim a partir de um pressuposto dialógico e reflexivo debatendo questões que estão no interior da escola como as questões étnico-raciais.

Para tanto nos traz um trecho das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais do ano de 2004: “Trata (...) de política curricular fundada em dimensões históricas sociais, antropológicas, oriundas da realidade Brasileira, e busca combater o racismo. E as discriminações que atingem particularmente os negros nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento, atira se ao descendente de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus e asiáticos. Para “interagir na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.” e “a escola e seus professores não podem improvisar”. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalinhando processos pedagógicos. Isso não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios vinculados à experiência de ser inferiorizados vivida por pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas educativas e políticas.”

Dessa forma, explica o professor, para a construção de uma didática antirracista, devemos ir muito além da didática tradicional, precisamos refletir sobre a construção de um projeto político pedagógico que combata o racismo, uma formação inicial e continuada onde o antirracismo deve ser pensado como elemento estruturante da pedagogia, e pensar o antirracismo como componente escolar, promovendo educadores militantes para combater o

racismo. Pois o “antirracismo é um posicionamento político no qual não há neutralidade. A neutralidade aponta um lado e este lado está vinculado ao sujeito racista”.

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, p.52)

O professor faz uma pausa na explicação sobre a temática da didática antirracista para explicitar o termo pedagogia decolonial que entende estar correlacionado a essa perspectiva. E por pedagogias decoloniais comprehende que é uma militância e não uma teoria, que se constitui ema partir de movimentos dos sujeitos a partir de uma insurgência educativa, ou seja constitui-se como um projeto político, social, epistêmico e ético, expresso pela interculturalidade crítica, que apostava na evocação de conhecimentos outrora marginalizados e de uma postura insurgente diante das estruturas rígidas resultantes do binômio Modernidade/Colonialidade.

Finalizando sua fala, o professor, a partir de um experimento que realizou junto à uma turma, explicita que ao fazer a leitura das respostas, compreendeu que existe na escola uma didática racista não declarada. Através da conceituação pedagógica de Antonio Zaballa, sobre os conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais, verificou por exemplo que através da conceituação atitudinal, havia um declarado desprezo a crianças e jovens negros, por brincadeiras, humilhações de atos de inferiorizar. Com relação os conteúdos conceituais, existe um reforço a história da branquitude, sem menção a cultura negra, ignorando fatos e reforçando estereótipos, na afirmação da não existência de conteúdos. Com relação aos conteúdos procedimentais, que está na ordem da prática e da operacionalização cotidiano, o professor entende que é verificado o silêncio, invisibilizando problemas decorrentes de preconceitos em sala de aula, a não culpabilização do branco com posterior intensão de tornar o negro como vitimizado.

Desta forma, o professor refletiu: “Como construir um conhecimento escolar antirracista?” Entende que muita coisa tem sido feita nos últimos anos, mas que nós professoras/es necessitamos estar a todo momento pensando em alternativas de currículos antirracistas para que possamos construir de verdade uma educação antirracista, descolonizando-nos.

Seguindo com a aula, a professora Joyce passa a palavra para a professora Cláudia Reis que inicia sua fala nos trazendo uma perspectiva de uma pedagogia antiLGBTIfóbica, antimisógina, antipatriarcal. Continuando, a professora destaca que na escola, estamos falando sobre as questões de gênero e sexualidade todo o tempo quando expressamos falas preconceituosas

como: menina feche as pernas porque você é uma moça, falamos grosso pois você é um rapazinho etc. Mas que ao mesmo tempo, quando expressam que não devemos falar sobre gênero e sexualidade na escola, torna-se proibitivo estabelecer filas de meninos e meninas, a chamadinha na cor azul e na cor rosa ou ainda fazer qualquer ação de cunho sexista nos espaços da escola.

Entende que apesar de verificar em sua prática que existam discussões contemporâneas sobre essas questões, elas não são aprofundadas, não existindo questionamentos que vão para além de suas identidades. E que exatamente não são aprofundadas pois as/os professoras/es procuram cursos e especializações exatamente no momento que enfrentam alguma questão em sala de aula. Não existe nas formações iniciais essas discussões de forma mais aprofundada. E comprehende que necessitamos de uma matriz pedagógica que trate efetivamente das questões das diferenças, claro, assumindo cada uma delas suas especificidades, pois até então temos matrizes educacionais ancoradas nos padrões patriarcais cisheteronormativas em uma sociedade misógrina, capacitista, LGBTIfóbica e excludente.

As professoras declaram que as oportunidades para discutir essas questões e conhecimento não são frequentes na formação inicial ou em momentos de formação continuada. Mesmo quando o assunto é abordado não há aprofundamento, permanecendo as dúvidas em situações que ocorrem no cotidiano escolar. Nos espaços para a formação continuada, tanto nos horários de planejamento, nas reuniões entre seus pares na escola, onde a teoria da formação inicial poderia dialogar com a prática, os debates e discussões são esvaziados devido à quantidade enorme de trabalho e de assuntos a tratar, muitas vezes operacionais do cotidiano escolar. Com isso, não encontram *espacostemplos* para problematizar mais a fundo outros temas como a questão da sexualidade. (LUZ, 2016, p.133)

Assim, apresenta algumas etapas que norteiam o pensamento que atravesse as diferenças e alguma forma de tentar resolver essas questões dentro da escola. Segundo a professora, devemos como docentes pensar em um currículo que enxergue as diferenças, assim como os silenciamentos e as diversas identidades. Isso só pode ser possível quando “buscamos formação sobre tudo aquilo que observo e que não tivemos em nossa formação inicial, como conhecer um pouco mais dessas culturas” e acrescenta que “devemos buscar compreender que as diferenças existentes nas escolas, precisam estar dentro dos currículos, não deixando de enxergar o que está e o que acontece a nossa volta” e que sob a perspectiva de Henri Waloon, podemos compreender que se tudo que nos atravessa na sala de aula, não nos afetar, é exatamente pelo motivo de não existir.

Comenta que a educação tem por base quatro pilares e que de um tempo para cá estamos desconsiderando dois desses quatro pilares. Com relação aos dois primeiros pilares, entende que a formação inicial dá conta, entendendo que o aprender a fazer e aprender a conhecer são

pilares informativos e que os currículos estão preparados para isso. No entanto, o terceiro e o quarto pilares estão em defasagem, já que existe uma luta da área conservadora da política que desconsideram categoricamente o aprender a ser e o aprender a conhecer como pilar fundamental da formação dos sujeitos.

Dando continuidade, expressa que a educação é um direito republicano e que precisamos garantir os direitos nomeados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente; quando falamos de educação sexual, tão combatida pela ala conservadora, não estamos falando numa perspectiva erógena, mas sim sobre o conhecimento do corpo e das relações. Em sua fala, apontou que muitas atividades são realizadas na perspectiva de educar, mas que precisamos estar cientes sobre o que estamos falando, pois quando dizemos que meninos vestem cuecas e meninas vestem calcinhas, estamos moldando um estereótipo de gênero, sobre o que é ser homem e o que é ser mulher a partir das vestimentas. Compreende que mesmo sendo retirada da BNCC a palavra gênero, existe nas competências gerais a informação sobre autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação que trabalham essas questões.

Finalizando a sua fala, comenta sobre ADPF 460 (Arguição de Descumprimento do Preceito Fundamental) que proíbe a “vedação da abordagem dos temas de “gênero” e de “orientação sexual” no âmbito escolar viola os princípios da liberdade, enquanto pressuposto para a cidadania; da liberdade de ensinar e aprender; da valorização dos profissionais da educação escolar; da gestão democrática do ensino; do padrão de qualidade social do ensino; da livre manifestação do pensamento; e da livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” e ainda que no Estado do Rio de Janeiro, desde 18 de maio de 2021, temos a lei 9.277 que dispõe que “todos os professores, estudantes e funcionários das escolas sediadas do estado do Rio de Janeiro são livres para expressarem pensamentos e opiniões no ambiente escolar, sendo assegurado o mesmo tempo, espaço e respeito para quem deles divergir, bem como a pluralidade de ideias”, mais conhecida como Lei da escola sem mordaça.

Após a apreciação realizada sobre as aulas, passamos ao próximo capítulo, no qual estive mais próximo as/os cursistas, pude perceber diversas questões que pautam reflexões sobre as questões dos gêneros e das sexualidades no contexto escolar.

CAPÍTULO IV

LEITURAS DAS CONVERSAS COM AS/OS CURSISTAS

A partir de meu posicionamento cotidianista, no caminhar investigativo sobre as questões referentes aos gêneros e sexualidades no contexto das escolas, busquei nos movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2002 e 2008) uma forma de me lançar à pesquisa e estar mais próximo dos sujeitos constituintes dela. Como parte da pesquisa, foi lançado em formato on-line o curso de extensão Gênero e Sexualidade na Escola, que contou com 254 pessoas inscritas e fui responsável, junto a minha orientadora Joyce Alves da Silva, na coordenação geral e por acompanhar de mais perto 34 cursistas, na “turma Luiz Otavio”. Procurei apoio na etnografia digital (SANTOS, 2005 e MISKOLCI, 2017), compreendendo as dificuldades enfrentadas nos/dos/com (ALVES, 2002 e 2008) o espaço digital na pesquisa, sem deixar de ter um olhar para os indícios, pistas e sinais (GINZBURG, 1989). Pois entendo as necessidades de se trabalhar com os indícios que a realidade apresenta, observei pistas e sinais que me levaram a ler através dos significados daquilo que não temos capacidade de compreender de outro modo, captar neles informações do real não acessíveis por outras metodologias de pesquisa.

Para a organização sobre as falas das/os cursistas participantes da “turma Luiz Otavio”, encontrei a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), metodologia para poder organizar a leitura dos conteúdos durante e posteriormente as aulas e trocas no aplicativo WhatsApp. A seguir, destaco as principais contribuições das/os cursistas e as mais importantes questões apontadas durante o curso.

Como citado anteriormente na tabela (4) no capítulo 2, dentre os diversos assuntos discutidos pelas/os cursistas após as transmissões das aulas pelo YouTube, nas conversas proferidas no grupo da turma acompanhada por mim no aplicativo de conversas no WhatsApp, duas temáticas, a partir da seleção feita na leitura atenta dos discursos, foram bastante presentes: LGBTQIA+fobia, Formação de Professoras/es e dificuldades em abordar as temáticas de gêneros e sexualidades na escola.

Cabe apontar que nesta tese utilizei o termo LGBTQIA+ e LGBTQIA+fobia, contudo, ao mergulhar nas falas das/os cursistas, percebi que foi muito presente em suas narrativas o termo “homofobia”. De acordo com Borrillo (2009), a homofobia refere-se à hostilidade a

homossexuais – lésbicas e gays, ou seja, é um termo que compreende questões voltadas para a sexualidade.

Quando estiver falando por mim, usarei o termo LGBTQIA+fobia, pois como já sinalizado anteriormente, representa todo o tipo de agressão, intolerância, aversão e ódio a uma comunidade que vai para além da sexualidade de Lésbicas, Gays e Bissexuais (LGB) e inclui indivíduos que não se identificam com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento, Transgêneros, Travestis e Transexuais (T) e pessoas que transitam entre os gêneros, Queers (Q). Somam a essas identidades, os indivíduos cuja genitália, caracteres biológicos e sistema reprodutor não podem ser definidos unicamente como masculino ou feminino, possuindo características secundárias de ambos os sexos, os Intersexos (I), e pessoas com ausência total ou parcial de atração sexual por outras pessoas (A). O símbolo (+), comprehende todas as outras siglas que possam vir a ser acrescidas ao movimento. Já quando estiver me referindo as/os cursistas, utilizarei o termo usado por eles.

Assim, acompanhei as narrativas das/os cursistas e fiz inferências sobre suas falas. Para tanto, segui, como já foi dito, a perspectiva do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), compreendendo os indícios, pistas e sinais deixado em suas falas.

Lembro também, que para destacar as narrativas das/os cursistas, utilizei o print de tela do aplicativo WhatsApp, para ilustração das falas em seu contexto original das discussões. E atento para o fato de que na época, como eu tive que fazer o registro dos nomes das/os cursistas em meu telefone, para que esses fossem organizados nos grupos de WhatsApp, ao fazer o *print* das falas, os nomes foram taxados como forma de resguardar as identidades das/os participantes.

A seguir, passo a fazer a leitura dos discursos proferidos pelas/os cursistas.

IV.1. Chocada! Estamos exercitando a homofobia: Contextos e interferências nas políticas educacionais de gêneros e sexualidades.

A escola pode e deveria ser um espaço entendido como harmonioso, em que caberia a seus integrantes, o combate as intolerâncias e opressões. Contudo, o que posso observar levando em conta minha trajetória de 15 anos como docente e nos relatos dos participantes da pesquisa, é que em muitos espaços escolares, os indivíduos tecem práticas exatamente opostas, ou seja, preconceituosas, discriminatórias e excludentes.

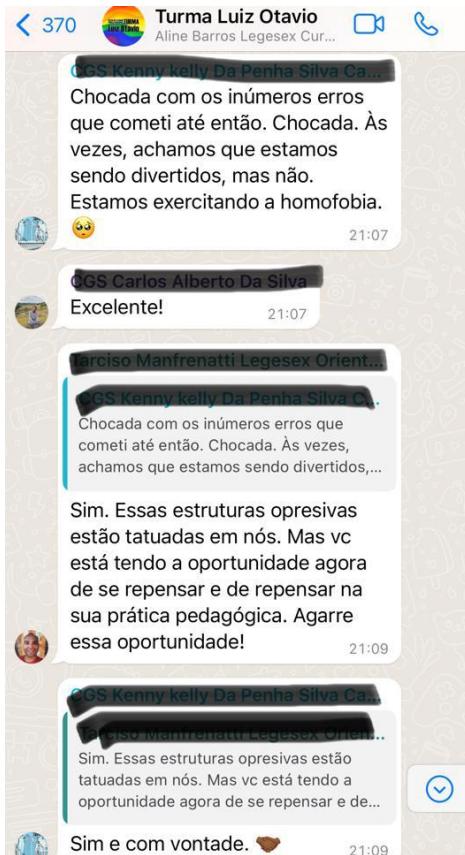


Figura 3 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 04 mai. 2021.

“Às vezes, achamos que estamos sendo divertidos, mas não. Estamos exercitando a homofobia” (Imagen 2). As palavras de uma das cursistas do curso Gênero e Sexualidades na Escola, que peço licença e utilizo como título a este subcapítulo, escrita no grupo de WhatsApp, logo após a finalização da primeira aula com o professor Rogério Diniz Junqueira, demonstra indícios (GINZBURG, 1989) de como a homofobia é velada. Em diversos momentos, como professoras/es e funcionárias/os, não nos damos conta, por uma falta de consciência que normatiza falas e comentários de cunho agressivos ou a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) sobre pessoas LGBTQIA+.

De acordo com o próprio professor Junqueira (2007), a homofobia

(...) é um neologismo cunhado pelo psicólogo clínico George Weinberg (1972), que agrupou dois radicais gregos *paramoios* (semelhante) e *fovos* (medo) – para definir sentimentos negativos em relação a homossexuais e às homossexualidades. Embora venha sendo paulatinamente ressignificado, o termo possui ainda fortes traços do discurso clínico e medicalizante que lhe deu origem. Isso pode ser notado, por exemplo, na associação entre homofobia e certas atitudes e emoções, e dessas com determinadas psicopatologias. Com esse sentido, o termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Essas emoções, em alguns casos, seriam a tradução do receio (inconsciente e “doentio”) de a própria pessoa homofóbica

ser homossexual (ou de que os outros pensem que ela seja). Assim, seriam indícios (ou “sintomas”) de homofobia o ato de se evitarem homossexuais e situações associáveis ao universo homossexual, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Essa repulsa, por sua vez, poderia se traduzir em um ódio generalizado (e, de novo, “patológico”) às pessoas homossexuais ou vistas como homossexuais. (JUNQUEIRA, 2007, p. 3 e 4)

Apesar de compreender que em tais falas, mesmo sem a intencionalidade, conforme ditas pela professora e entendidas por elas como brincadeiras, temos claramente indícios de que a forma como tal acontece está diretamente relacionada a um tipo de preconceito estrutural contra pessoas LGBTQIA+. Entendo o preconceito estrutural como uma forma de discriminação institucional contra indivíduos a partir de suas características como raça, classe, identidade de gênero e/ou nacionalidade, que tem efeito de restringir suas oportunidades ou na diminuição de suas qualidades, podendo ser intencional ou não e que pode envolver políticas institucionais, públicas ou privadas.

Não posso afirmar que a fala da professora possuía intencionalidade, mesmo pelo motivo dela entender, ao assistir às aulas, que a forma como agia em sala de aula era equivocada. Contudo, preciso apontar que existe um grande debate contemporâneo sobre piadas que hoje são equiparadas à injúria racial e ao racismo. Com a Lei Nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023 que altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, no seu artigo 20.

“Art. 20-A. Os crimes previstos nesta Lei terão as penas aumentadas de 1/3 (um terço) até a metade, quando ocorrerem em contexto ou com intuito de descontração, diversão ou recreação.” “Art. 20-B. Os crimes previstos nos arts. 2º-A e 20 desta Lei terão as penas aumentadas de 1/3 (um terço) até a metade, quando praticados por funcionário público, conforme definição prevista no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), no exercício de suas funções ou a pretexto de exercê-las.” “Art. 20-C. Na interpretação desta Lei, o juiz deve considerar como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência.” “Art. 20-D. Em todos os atos processuais, cíveis e criminais, a vítima dos crimes de racismo deverá estar acompanhada de advogado ou defensor público.”

Desde o ano de 2019, a homofobia é considerada crime no Brasil. Até que o Congresso Nacional edite lei específica, as condutas homofóbicas e transfóbicas, reais ou supostas, se enquadram nos crimes previstos na Lei 7.716/2018, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Por isso, ainda que usado o termo de homofobia para definir essa lei, todas as outras pessoas LGBTQIA+ são contempladas.

O conceito de racismo, compreendido em sua dimensão social, projeta-se para além de aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos, pois resulta, enquanto manifestação de poder, de uma construção de índole histórico-cultural motivada pelo objetivo de justificar a desigualdade e destinada ao controle ideológico, à dominação

política, à subjugação social e à negação da alteridade, da dignidade e da humanidade daqueles que, por integrarem grupo vulnerável (LGBTI+) e por não pertencerem ao estamento que detém posição de hegemonia em uma dada estrutura social, são considerados estranhos e diferentes, degradados à condição de marginais do ordenamento jurídico, expostos, em consequência de odiosa inferiorização e de perversa estigmatização, a uma injusta e lesiva situação de exclusão do sistema geral de proteção do direito. (Brasil, 2019)

Apesar de muitas críticas, feitas principalmente por humoristas e outras pessoas ligadas aos movimentos de extrema-direita no país, acusando o atual governo de censura sobre alguns setores, como neste caso a cultura, a lei destaca-se como um grande avanço na perspectiva de coibir práticas discriminatórias, com a falsa alusão de brincadeiras ou piadas. Nessa perspectiva, me pergunto quais são as piadas que tratam do homem branco, hétero e cis, base da sociedade patriarcal? Quem determina esse tipo de humor? Ou a prática do humor só serve para grupos minoritários?

Com relação a sala de aula e os espaços escolares, Junqueira (2019) contribui afirmando que existe uma pedagogia do insulto.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra a homossexualidade (JUNQUEIRA, 2009, P.17)

Nas leituras das trocas de mensagens das/os cursistas, algo que me chamou bastante atenção, foi a maneira como a LGBTQIA+fobia se desenvolve dentro das escolas e principalmente quais são os fatores aos quais a parir dela se desenvolvem. Na fala da professora abaixo, podemos perceber claramente alguns pontos:

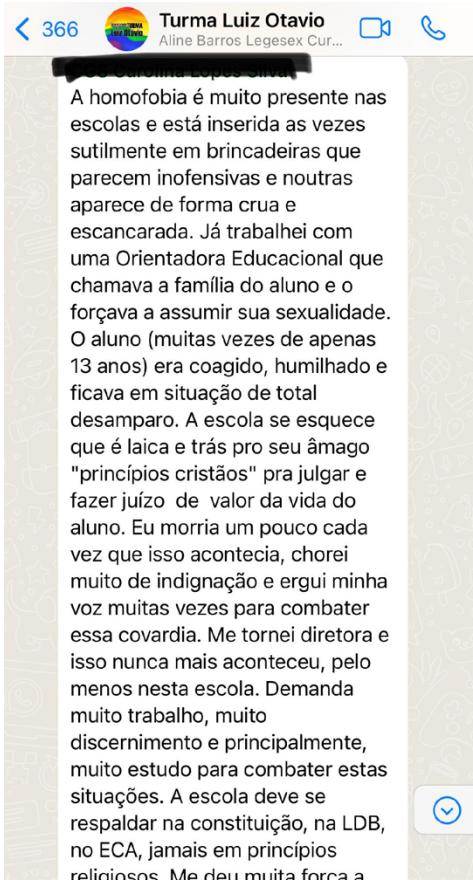


Figura 4 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 06 mai. 2021 - 1.

Uma primeira questão apresentada na fala da professora está no posicionamento adotado por uma coordenadora em forçar um aluno a assumir a sua sexualidade. Em seguida, podemos perceber que esta ação está vinculada a uma forma de fazer julgamentos e princípios de valor sobre a vida do aluno.

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2001, p. 30).

Como homossexual e tendo vivenciado as primeiras descobertas de minha orientação sexual, entendo como um momento único e individual para cada pessoa, pois cada existência é única e válida em sua complexidade e totalidade. O preconceito e as dificuldades em lidar com a sexualidade e a diversidade sexual atormentam a todos que estão envolvidos, exatamente pelo motivo de vivermos numa sociedade cisheteronormativa, pautada nos valores cristãos que entendem a homossexualidade como algo pecaminoso e até bem pouco tempo sendo

criminalizada e considerada como doença⁹⁹. Desta forma, compreender quem você é, aceitar a si mesmo, poder confiar minimamente em uma rede de apoio, não saber se a família vai aceitar e, ainda, não saber como o mundo ao redor vai reagir, são muitas variantes não controláveis e basta apenas uma para todo o processo se tornar traumático.

A escola, como inclusive explicita a professora, deveria ser laica e não deve ter em nenhum de seus espaços perspectivas religiosas. Em um estudo do surgimento à aversão de pessoas homossexuais, aqui chamada pela professora de homofobia, encontro em Borillo (2010) uma argumentação que esta surge juntamente com a sociedade judaico cristã.

Os elementos precursores de uma hostilidade contra lésbicas e gays emanam da tradição judaico-cristã. Para o pensamento pagão, a sexualidade entre pessoas do mesmo sexo era considerada um elemento constitutivo, até mesmo indispensável, da vida do indivíduo (sobretudo masculino). Por sua vez, o cristianismo, ao acentuar a hostilidade da Lei judaica, começou por situar os atos homossexuais – e, em seguida, as pessoas que os cometem – não só fora da Salvação, mas também e, sobretudo, à margem da Natureza. O cristianismo triunfante transformará essa exclusão da natureza no elemento precursor e capital da ideologia homofóbica. Mais tarde, se o sodomita é condenado à fogueira, se o homossexual é considerado um doente suscetível de ser encarcerado ou se o perverso acaba seus dias nos campos de extermínio, é porque eles deixam de participar da natureza humana. A desumanização foi, assim, a conditio sine qua non da inferioridade, da segregação e da eliminação dos “marginais em matéria de sexo” (BORRILLO, 2010, p. 43-44).

Assim, através da forma como foram tecidos os aspectos históricos nas/das/com as relações sexuais entre grupos de pessoas do mesmo sexo, culpando-as de imorais e criminosos, a homofobia surge quando a Igreja sanciona como normativa uma heterossexualidade monogâmica, tecendo práticas preconceituosas com esses grupos numa tentativa de erradicá-la. Mergulhado nos espaços das escolas, associando a fala da professora durante a discussão da temática, percebo que a questão da religiosidade na escola torna-se muito influente e tem crescido cada vez mais nos últimos anos a partir de uma onda conservadora que vem se estabelecendo sobre a sociedade e as instituições.

Entendo que essa onda conservadora acontece em rebote aos ganhos que esses grupos vêm construindo nos últimos anos. E a eles, deve-se principalmente às atuais transformações sociais e culturais que englobam com maior visibilidade sujeitos que antes eram colocados à margem, assim como as produções de saberes, principalmente através da academia, que desafiam e subvertem os preceitos científicos cisheteronormativos.

Tais transformações garantiram equidade de direitos; isonomia diante das leis, construção de políticas públicas visando à erradicação das desigualdades, combate efetivo dos diferentes tipos de violências; controle social e monitoramento das mídias, como instâncias de produção cultural das sexualidades e gêneros; incorporação de uma perspectiva de legitimidade e dignidade de todas as expressões dos gêneros e

⁹⁹ No Brasil, os Conselhos Federais de Medicina (desde 1985) e de Psicologia (somente desde 1999) não consideram a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão.

sexualidades às práticas sociais, no trabalho, nas escolas, nas famílias, etc . Pensando nas relações de forças que compõem esse campo e que atravessam tais transformações, acompanhamos no debate público uma guinada conservadora, com a qual se reivindica a retomada de valores ditos tradicionais, especialmente por sujeitos e grupos que intitulam representantes de religiões cristãs. (CASTRO, 2017, p. 2)

A partir desta perspectiva, reflito que a diversidade de posicionamentos que envolvem a discussão escola x religiosidade pode ser compreendida como um produto das relações de saber e poder que envolvem as relações de sujeição aos códigos morais religiosos, que vão da constituição de uma ética de submissão, às normas codificadas das experiências religiosas (FOUCAULT, 2006). Nessas relações de poder e nos processos de subjetivação que compreendem os modos como as/os professoras/es entendem e lidam com as questões da religiosidade e a diversidade sexual e de gênero, penso em como esses sujeitos desenvolvem suas práticas pedagógicas. Ora, a escola é laica, como bem afirma a professora citada, então parto do pressuposto que no ambiente de trabalho das/os professoras/es, mesmo entendendo que não podemos nos desvincular de nossa cultura e saber, estes devem se despir de seus dogmas e preceitos religiosos para poder desenvolver práticas não excludentes.

4.1.1 – Breve histórico dos avanços e retrocessos na legislação educacional.

Como pesquisador da área de gêneros e sexualidades, entendo que é impossível falar sobre essas questões sem apontar o viés dos Direitos Humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁰⁰, proclamada em 1948 e elaborada por representantes de todas as partes do planeta, logo em seguida a Segunda Guerra Mundial, na Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, estabeleceu pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos (DH) a partir da percepção do indivíduo como sujeito de direitos internacionais.

No Brasil, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi utilizada na confecção dos primeiros parágrafos da Constituição Federal¹⁰¹ de 1988, promulgada pós-ditadura militar, e que segundo Tedeschi e Colling (2014), requerem três ações primordiais: ser naturais (inerentes aos seres humanos), iguais (os mesmos para todos) e universais (aplicáveis em toda a parte). Não poderia jamais afirmar que a declaração dos direitos humanos e muito menos a constituição federal, poderiam garantir totais direitos a nós, seres humanos, principalmente refletindo sobre as questões de gênero, onde mulheres estavam e hoje ainda estão, mesmo após a acessão dos estudos feministas (SCOTT, 1995) da década de 1960, em busca de seus direitos.

¹⁰⁰ Pode ser visualizada em

<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>

¹⁰¹

O primeiro documento em que consigo visualizar a inserção dos direitos humanos na diretrizes educacionais de nosso país tem data de 30 de maio de 2012 (Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012), que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), oriunda de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com participação das Secretarias de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR); de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); de Educação Superior (SESU); de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); de Educação Básica (SEB) e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

[...] todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições alimentares, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2012, p. 2).

Dessa forma, entendo que a Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, comprehende que a educação é reconhecida como um dos DH e, por conseguinte, a Educação em DH é parte fundamental do conjunto desses direitos, direcionando aos sistemas de ensino, gestoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação, uma responsabilidade. Para além de assegurar a manutenção dos direitos, empenhar-se para reverter os mesmos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem as múltiplas formas de violência contra a pessoa humana.

Compreendo que a política educacional, a partir desta perspectiva, está cada vez mais comprometida com o bem-estar e a aprendizagem social , pois ela estabelece as diretrizes a serem adotadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, me chamando a atenção para princípios que estão fundamentados no Art. 3º: I - domínio humano; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Esses princípios devem ser considerados na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação, o que estabelece uma nova dinâmica na estruturação e na produção dos conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 1 e 2)

Na sequência, sobre o comprometimento internacional na diminuição das diferenças, destaco a meta 5 da agenda global da ONU para os seus 193 países-membros, lançada em 2015, sendo intitulada “Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento

sustentável” (ONU, 2015). A agenda compõe 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a meta 5 estabelece o alcance da igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas.

Voltando ao Brasil, no ano de 1996, no segundo ano do primeiro mandato de governo do Presidente Fernando Henrique, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que instituiu a política educacional brasileira. Em sua leitura, não posso concluir que houve qualquer novidade relacionada às questões dos gêneros e das sexualidades, ou ainda problematizações sobre a temática. Já nos anos seguintes, as produções de documentos nacionais orientadores da educação tomaram novos rumos. O Ministério da Educação (MEC) publicou nos anos de 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1^a a 4^a séries (BRASIL, 1997) e de 5^a a 8^a séries¹⁰² (BRASIL, 1998). Os documentos pretendiam oferecer a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino, naquela época, de 1^a a 8^a série a formação para uma cidadania democrática. E em seguida, vigorando a partir do ano de 2001, o Plano nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), que fora atualizado em 2014, no Plano Decenal de Educação para todos (2014-2024).

Apesar das problemáticas como o tratamento da sexualidade a partir de uma perspectiva biológica e uma abordagem superficial das questões de gênero, os PCNs correspondem à legitimação de uma perspectiva da diversidade sexual e de gêneros na escola. Assim, considero o documento um marco histórico na perspectiva das questões de gêneros e sexualidades, quando apresentado em um de seus volumes a temática da diversidade sexual como tema transversal. Contudo, torna-se importante frisar que a inserção do tema da orientação sexual não pode ser dissociada do crescimento das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), pois a escola tem sido apontada como um importante espaço de intervenção e de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes sobre a sexualidade adolescente e que, nos últimos anos, adquiriu uma dimensão de problema social e de saúde pública (ALTMANN, 2003)

Na sequência, permeado por diretrizes democráticas e lineares às demandas firmadas em torno dos Direitos Humanos, garantindo a organização de currículos que assegurem a

¹⁰² A duração obrigatória do ensino fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, transformado na Lei Ordinária 11.274/2006, passando a abranger a classe de alfabetização (fase anterior à 1^a série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório; a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1^a série

pluralidade da identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas e culturais (BRASIL, 2001), o PNE, em sua primeira versão, foi apresentado estabelecendo metas decenais a serem alcançadas, autorizando Estados, Municípios e o Distrito Federal a elaborarem seus Planos de Educação. Dessa forma, temas como cultura, manifestações artísticas científicas, religiosas e resistência da raça negra, povos indígenas e rural e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira, foram incluídos nos currículos.

Se o plano de 2001 apresentava alguns avanços na atualização do decênio 2014/2024, pode se entender com alguns retrocessos, alas conservadoras da política nacional, conhecida como bancada da bíblia, geraram muitas tensões e intromissões para a redação final do PNE (BRASIL, 2014), incluindo as discussões dos Planos Municipais de Educação, a qual fiz parte de alguns encontros pelo município de Mesquita. Nas conferências de Educação, entre os anos de 2008 e 2014, muitas acusações ocorreram em direção aos pensadores críticos, principalmente aqueles que voltavam seus discursos para a promoção de políticas voltadas a igualdade de gêneros, numa perspectiva falaciosa de uma produção de ideologia de gênero.

Tais intromissões estavam voltadas a retirar do texto trechos que falavam sobre orientação sexual e de gêneros, o que para Nascimento & Chiaradia (2017) contribui para a supressão da abordagem de tais questões nas escolas e assinalam:

Com tal fabricação, o que se percebe é a reivindicação da tutela da sexualidade infanto-juvenil exclusivamente para o interior dos lares, exercendo-se um controle disciplinar do que seria considerado uma proteção dessa população aos chamados perigos de práticas entendidas como negativas e precoces. (NASCIMENTO & CHIARADIA, 2017, p. 109)

Neste momento, dou um passo atrás para poder falar de uma política muito importante no cenário nacional de combate às questões voltadas para a LGBTQIA+ fobia tanto na escola quantos em seus espaços externos. O Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH), lançado no ano de 2004 foi uma articulação bem-sucedida entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada, consistindo-se no primeiro programa específico para a população LGBT¹⁰³ que tinha como princípios:

- a) “a inclusão da perspectiva da não discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal”; b) “a produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual” e c) “a reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência” incluindo a homofobia (BRASIL, 2004, p 11-12).

¹⁰³ Sigla utilizada na época para definir Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros.

O programa contribuiu muito para a diminuição de problemas decorrentes da LGBTQIA+fobia na época, e motivou ainda nos anos posteriores o aumento das manifestações do movimento LGBT, incentivando a denúncia de crimes contra esta população e incentivando a elaboração de leis e políticas públicas (Irineu, 2014). Na mesma perspectiva, inclusive fazendo parte do PBSH, que em um de seus objetivos era enfatizar a formação de educadores para desenvolver as questões de gêneros e sexualidades na escola, tivemos as propostas para a produção do Programa Escola sem Homofobia.

Esse programa consistiu em um conjunto de materiais didáticos e orientações para agentes educacionais trabalharem com questões relacionadas a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Esse material, por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) seria distribuído às instituições escolares de todo o país. No entanto, essa proposta foi proibida de chegar às escolas no ano de 2011 e a partir de uma maciça ação de setores conservadores da sociedade cível, uma polêmica impediu sua circulação, antes mesmo deste ser publicada. Nas acusações feitas, o "kit gay", como infelizmente acabou sendo conhecido, era responsável por estimular o homossexualismo¹⁰⁴ e a promiscuidade em crianças e adolescentes. Abaixo trago a transcrição de uma fala do ex-presidente Bolsonaro divulgada na rede social (Facebook) da deputada Joice Hasselmann que na época pertencia ao Partido Social Liberal, também do ex-presidente.

O Globo já concorda que houve o tal kit gay com outro nome, escola sem homofobia e o livro está aqui. Se não é para criança, é para quem? Esse livro aqui está escrito aqui, ó. Enfie no buraco do menino o teu dedo, simbolizando o pinto do homem e aqui do outro lado está a menina. Esse livro manda você fazer isso daqui. Você não, o seu filho. A partir de qual idade? A partir de 12 anos de idade, segundo o MEC, está dizendo agora e eles estão mentindo. O que é isso? Ao ir para bibliotecas do ensino fundamental a partir da sexta série, a garotada da primeira a segunda série também tem acesso. O que interessa? Eles querem legalizar a pedofilia! Eles querem sensualizar nossas crianças precocemente. É uma esculhambação o que fazem com a educação no Brasil. Nós vamos combater! Ou melhor, continuaremos combatendo esse tipo de material para os nossos filhos, porque as crianças têm que ser respeitadas. (Facebook, Joice Hasselmann, 30 ago. 2018)

¹⁰⁴ Esta palavra apenas está sendo utilizada nesta tese como forma de demonstrar os horrores aos quais movimentos de alguns pertencentes da sociedade cível com relação a sua ação LGBTQIA+fóbica. Dessa forma, comprehendo que o termo correto a ser usado é homossexualidade ao se referir a uma pessoa que é homossexual, indicando "modo de ser". Consiste em uma inadequação linguística e preconceituosa o uso do termo "homossexualismo", visto que o sufixo "ismo" pode conotar doença, distúrbio, anormalidade.

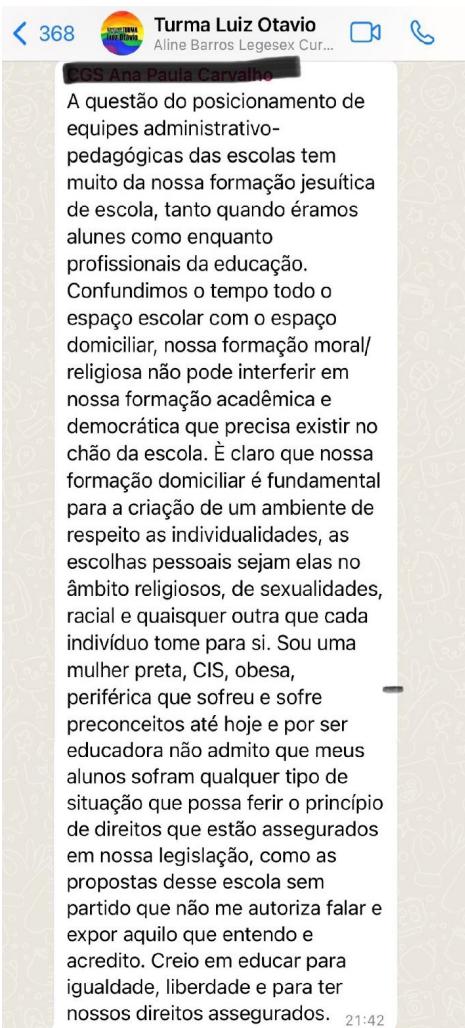


Figura 5 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 06 mai. 2021 - 2.

Conforme afirmou a professora anteriormente, houve o crescimento do movimento conservador¹⁰⁵ denominado Escola Sem Partido, fundado em 2004 e que ganhou força nos anos seguintes, como movimento de resistência às políticas públicas em prol da comunidade LGBTQIA+. O projeto, assim como seus defensores o definem, visa estabelecer regras para que professoras/es possam seguir, direcionando o que podem ou não falar dentro da sala de aula, para se “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política.

A ideia do programa existe desde o ano de 2004 e foi criado pela sociedade civil organizada, que tem como proposta inicial colocar um cartaz na parede de todas as salas de aula, deixando claro quais os deveres e limites do educador. Dentre estes, incluem instruir professoras/es a não demonstrar suas opiniões sobre qualquer que for o tema; não estimular os alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas e que a educação moral seja

¹⁰⁵ A explicação sobre o conservadorismo foi tecida na introdução desta tese e ao longo dos capítulos.

ensinada com base naquela que os pais dos alunos achem a mais correta. Por definição, retirada do site www.escolasempartido.org:

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores.

Por outro lado, a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”

Essas práticas, todavia, apesar de sua manifesta inconstitucionalidade e ilegalidade, tomaram conta do sistema de ensino. A pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o preconceito”, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral. (www.escolasempartido.org s/d, s/p)¹⁰⁶

A proposta acima, alvo de críticas de muitos educadores e acadêmicos – do qual eu faço parte, tem muitos seguidores que a avaliam como de extrema importância dentro do cenário educacional brasileiro. Foi desenvolvida e apresentada pela primeira vez no ano de 2004, por iniciativa do, na época, procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto era entendido como uma reação a supostos ideais de um ensino de cunho político-ideológico, partidário e eleitoral, que para o então procurador poderia representar uma doutrinação e cerceamento de liberdade dos estudantes ao aprenderem nas escolas. Nagib preconizava que por detrás da perspectiva de um ensino de desenvolvimento crítico, as/os professoras/es deixavam o processo educativo de lado para disseminar seus ideais partidários de esquerda. Desse modo, o movimento entendia que as/os professoras/es deveriam ser imparciais nas suas condutas e ações no ambiente escolar, desenvolvendo com objetividade os conteúdos a serem ensinados.

Assim de acordo com o movimento citado, o Escola Sem Partido deveria atuar em duas frentes: uma que consiste na afixação de cartazes com os deveres e obrigações das/os professoras/es em todas as salas de aula e a segunda por meio de uma associação informal de estudantes, pais e professoras/es que estariam preocupados com a contaminação político-ideológica nas escolas. A principal estratégia do movimento organizado por Nagib era a judicialização da relação entre professoras/es e alunas/os, tendo, posteriormente, passado a

¹⁰⁶ Disponível em: www.escolasempartido.org. Acessado em: 04 ago. 2023.

pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que incluíssem e legitimassem suas posições, o que para Macedo (2017) se intensificou bastante.

Por mais de 10 anos a proposta não se desenvolveu, até que no ano de 2014, chegou ao então deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro, que convidou Nagib para escrever um projeto de lei (PL 2974/2014) o qual seria apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. No mesmo ano, seu irmão Carlos Bolsonaro, vereador da cidade do Rio de Janeiro, levou as propostas para apreciação na Câmara Municipal com a PL 864/2014.

Apesar de ambos os projetos de lei não terem obtido êxito, Miguel Nagib estruturou o site do Movimento Escola Sem Partido e disponibilizou os dois projetos, assim dando visibilidade e inspiração para disseminação da ideia. Hoje, através de informações recolhidas no site do Professores Contra o Escola Sem Partido¹⁰⁷, pude ter acesso por meio de um estudo que acompanha¹⁰⁸ os diversos projetos de lei vinculados as teorias voltadas ao Movimento Escola Sem Partido, disponibilizados pela Frente Nacional Escola Sem Mordaça¹⁰⁹, a partir da lei de acesso a informação 12.527/2011¹¹⁰, que ainda há tramitação de diversos projetos de leis, alguns poucos já com aprovação.

Moura e Silva (2020) apontam que existem muitos projetos de leis que censuram o trabalho docente, mas que apesar de muitos, não são variados. Quando há variações, estão ligadas às mudanças nos anteprojetos divulgados pelo próprio Escola sem Partido ou à uma nova forma de dizer que se proíbe as discussões sobre os gêneros e que a maioria dos propositores de PLs deste movimento são ligados ao fundamentalismo religioso (MOURA, 2016) e instituem professoras/es como doutrinadores e inimigos da família.

Nesse contexto cria-se a figura do professor doutrinador, aquele que impõe temas e conteúdos que contradizem a vontade e a crença das famílias. Esta visão, de que cabe a família decidir sobre o que os filhos podem aprender ou não – como ressaltam um dos slogans do movimento: “meus filhos, minhas regras” -, passa a ser um dos eixos estruturantes dessa agenda dos projetos do MESP. Consolida-se um cenário em que a família está em risco, a educação das crianças corre perigo e o professor é parte importante desta ameaça. Assim passamos a assistir uma série de episódios de

¹⁰⁷ Acesso em: www.professorescontraoesp.org.

¹⁰⁸ Os projetos de lei podem ser visualizados no endereço: <https://profscontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>

¹⁰⁹ A Frente Nacional Escola Sem Mordaça é financiada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) e da federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior do Brasil (Fasubra). Nasce a partir da Lei 9277/2021 no Rio de Janeiro, concebida pelo Deputado Estadual Carlos Minc e de coautoria de Presidente da Assembleia legislativa do Estado do Rio de Janeiro, André Ceciliano. A lei reafirma o direito de liberdade de expressão dentro do ambiente escolar

¹¹⁰ A Lei nº 12.527, sancionada em 18 de novembro de 2011, regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

perseguição a estes profissionais e de censura nas escolas. (PASSOS & MENDONÇA, 2021)

No relatório “6 anos de projetos Escola Sem Partido: Levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender a ensinar”, as autoras fazem a categorização dos subtipos de projetos que estão sendo apresentados:

a) Escola sem Partido: Os projetos que estão apresentados no levantamento como “Escola sem Partido” são os projetos de lei que receberam de seus propositores este nome e que geralmente consta na própria ementa do projeto. Estes praticamente sempre seguem ao pé da letra os anteprojetos de lei criados por Miguel Nagib e disponíveis nos dois sites oficiais do movimento Escola sem Partido, a saber: escolasempartido.org e programaescolasempartido.org. b) Tipo Escola sem Partido: Estes são os projetos de lei que seguem as ideias do movimento Escola sem Partido sem, no entanto, utilizar os anteprojetos exatos e por isso sem utilizar o nome. Por exemplo, o projeto de lei apresentado na Câmara de Porto Alegre pelo vereador Valter Nagelstein ou mesmo a lei alagoana Escola Livre. c) Antigênero: São projetos e leis que censuram especificamente e somente o direito à educação em gênero e sexualidade. Entretanto, alguns projetos “Escola sem Partido” ou “tipo Escola sem Partido” também possuem um artigo ou um parágrafo único para proibir a abordagem das questões relativas à gênero e sexualidade. Por isso “antigênero” é tanto um tipo como um subtipo que caracteriza alguns projetos. Como exemplo de projeto antigênero, o PELOM 125/2016 de Jundiaí (SP) e como exemplo de projeto Escola sem Partido + antigênero, vide o PL 7535/2017 de Blumenau (SC). d) Infância sem Pornografia: São os projetos que visam proibir a discussão sobre gênero e sexualidade usando, no entanto, uma suposta proteção da infância contra pornografia como meio para isso. Usa, portanto, de uma estratégia comum na direita mundial: associar homossexualidade, tema forte ao se discutir sexualidade na escola, à pedofilia. O anteprojeto com esse nome foi criado pelo procurador Guilherme Schelb e disponibilizado em seu site em meio a propagandas de seus produtos tais como cursos sobre direitos da criança e adolescente, direitos da família, e de como defender os direitos da família frente à escola etc. (MOURA & SILVA, 2020)

Sob essa perspectiva, vejo pistas de que grande parte daqueles que defendiam esses movimentos estavam e estão ligados a grupos conservadores. Assim, no ano de 2011, encontraram no “Kit Gay” maior ascensão do que a falácia da doutrinação de políticas de discursos de esquerda nas escolas. Um dos principais nomes em espalhar essas inverdades sobre o material de combate à homofobia, com o intuito de dizer que o governo da época desejava transformar estudantes em gays e lésbicas, foi o então deputado Jair Bolsonaro, que utilizou para tal palanque em missas e cultos. Que muito ordinariamente, continua fazendo até os dias de hoje.

O citado deputado, hoje ex-presidente da República e inelegível, cresceu politicamente defendendo a ditadura militar, construindo uma imagem de protetores viris das crianças e dos jovens frente aos doutrinadores que desejavam desvirtuar a juventude. Essas ideias absurdas, foram defendidas durante o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, no qual os grupos conservadores, dentre eles o clã da família Bolsonaro, votou “pela família”, “por Deus”, “pelo Escola Sem Partido” e “contra a Ideologia de Gênero”.

As pressões proferidas, principalmente, por setores religiosos acabaram promovendo as manifestações dirigidas ao currículo escolar no intuito de abolir tais questões na BNCC, que se encontrava em seu processo de formulação e discussão, toda essa articulação reforça a existência de paradigmas conservadores em relação as sexualidades, aos gêneros e à educação sexual. No ano de 2017, o MEC entregou a terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional da Educação (CNE). Contudo, o documento chegou com diversas alterações, como a retirada, sem qualquer estudo mais amplo dos termos “gênero” e “orientação sexual” de trechos específicos. Na versão anterior definia que as escolas deveriam “[...] discutir as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2016). Essas pressões podem ser visualizadas no recorte da fala da professora na figura 6. Qual respaldo legal nós professoras/es temos hoje?

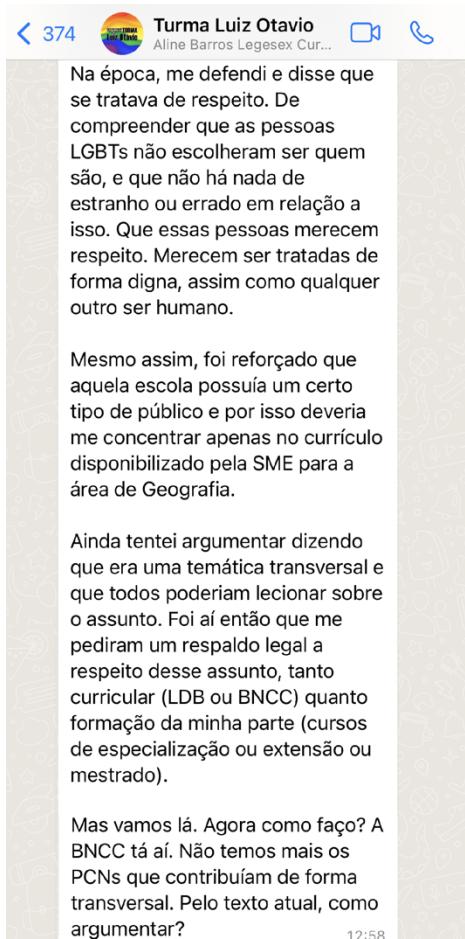


Figura 6 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 21 mai. 2021 – 1.

Dessa forma, inicia-se uma guerra ao fantasma colorido da “Ideologia de Gênero” (JUNQUEIRA, 2017), termo que surgiu inicialmente dentro da Igreja Católica, que foi absorvido pelas igrejas evangélicas e se tornou o principal mote para a já citada “Bancada da

Bíblia” no Congresso Nacional Brasileiro. Tudo o que nós professoras/es fazemos em sala de aula, ligado às questões dos gêneros e sexualidades é ideologia de gênero.

Segundo Junqueira (2017), a ideologia de gênero é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000. No Brasil, pode ser compreendida como uma narrativa criada no interior de uma parte conservadora da Igreja Católica, no movimento pró-vida e pró-família aparecendo com maior acessão a partir das discussões sobre os planos de educação e que encobriram, a parir desse alarde fantasioso, questões muito importantes como o combate às desigualdades de gêneros, o percentual do PIB destinado a educação, a possibilidade de repasse de verbas públicas para a educação privada (MOURA & SILVA, 2020) e sobre a formação de professoras/es.

IV.2. Nossa formação é capenga: questões sobre a formação de professoras/es

No ano de 2015, quando finalizava a minha dissertação de mestrado, já me preocupava com a formação inicial de professoras/es e a partir do mergulho que fiz na escola em que desenvolvi minha pesquisa e na leitura dos currículos das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, constituintes também da pesquisa, pude entender o quanto esta formação era ineficiente quando falamos de questões voltadas aos gêneros e sexualidades. Diante aos ataques e os diversos retrocessos na política educacional em nosso país nos últimos anos, conforme observei no subcapítulo anterior, considero como fundamental a ampliação do debate e o investimento na formação de professoras/es que discutam as questões vinculadas aos gêneros e sexualidades. Segundo Morais, Baião e Freitas (2020) o “acesso ou ampliação do acesso na escola às pesquisas sobre as questões de gênero e sexualidade, [...] nos ajudaria a produzir mudanças mais significativas no cotidiano escolar”.

A partir dos estudos e nas leituras sobre as pesquisas que interrogam a temática, percebo que a todo instante nascem diferentes discursos que se contrapõem, configurando-se num quadro de avanços e recuos na luta pelo respeito as diferenças no Brasil. Como exemplo, percebo o grande retrocesso ocorrido com a retirada dos temas gênero e orientação sexual do PNE e da BNCC. Este fato, ao meu entender, tira a legitimidade do tema dos espaços da escola e contribui muito para que problemas relacionados ao *bullying* e às manifestações contra a população LGBTQIA+ continuem ocorrendo; entretanto, isso não significa que professoras/es não possam abordá-los, tendo em conta que fazem parte das demandas dos próprios estudantes.

Discursos fundamentalistas vêm disputando de forma dramática a manutenção de privilégios, a partir de práticas-políticas que não reconhecem a democracia como

princípio epistemológico. As consequências políticas e movimentos fundamentalistas (científicos, religiosos, estéticos) produzem/vêm produzindo verdadeiras fraturas sociais que fragilizam ainda mais as nossas precárias políticas públicas e a possibilidade de uma sociedade plural, menos desigual e menos violenta. Com isso, faz-se importante fomentar espaços de formação de educadores atentos à trama cultural e política que marcam nossas concepções de sujeito e práticas pedagógicas. (COUTO JUNIOR, OSWALD & POCAY, 2018)

Como professor e estando presente diariamente na sala de aula, percebo cotidianamente as diferenças entre nossas/os estudantes, mas me interrogo sempre pelo papel desenvolvido por nós como docentes e a maneira pela qual estamos dispostos a produzir trabalhos que debatam essas diferenças. Contudo, mesmo me disponibilizando a desenvolver trabalhos com o coletivo, buscando desenvolver práticas agregadoras e que discutam as diferenças, ainda interpreto a escola como um espaço na qual a cisheteronormatividade é presente. Louro (2001) aponta que há um disciplinamento dos corpos nas escolas por meio da reprodução de representações e comportamentos masculinos e femininos, baseados na matriz heterossexual, um processo que ensina os valores cisheteronormativos, desenvolvendo-se sobre representações heterosexistas baseadas nas expressões binárias do masculino e do feminino. Segundo Bento (2011), isso acarreta o estranhamento de identidades que fogem as regras padrão e assim, preconceitos e violências contra as diversas manifestações de sexualidade e gênero passam a acontecer.

A imposição de normas e convenções culturais é realizada através de práticas de vigilância e incitação que se perpetuam através de discursos conservadores sintonizados com as normas regulatórias de gênero; discursos que buscam decifrar o outro através da referência da sexualidade. (COUTO JUNIOR, OSWALD & POCAY, 2018)

A escola tem um papel fundamental para manutenção ou não dessas diferenças e este processo educativo centrado na cisheteronormatividade acaba por gerar muitos problemas. Entre eles, processos de adoecimento e de sofrimento para estudantes LGBTQIA+ no cotidiano escolar, que passam por situações de LGBTQIA+fobias, o que envolve constrangimento, exposição e exclusão por parte de colegas e professoras/es que se fundamentam em posturas baseadas na moral cisheteronormativa.

Políticas e práticas pedagógicas que não reconhecem que a escola e o currículo são espaços-tempo de produção de diferença, operam de modo a arbitrar modos de vida e processos-práticas sociais e culturais que estão em constante devir. No instante em que reconhecemos a urgência de políticas públicas democráticas estamos consequentemente abrindo espaço para uma ampliação das noções de currículo e práticas pedagógicas como políticas de subjetivação desejosas não de produzir um sujeito fechado em si mesmo, em uma identidade, mas alguém capaz de agir na ampliação coletiva das margens de liberdade e dos processos de construção do conhecimento em rede e de forma solidária, social e eticamente referenciada. (COUTO JUNIOR, OSWALD & POCAY, 2018)

Conforme já citei nesta tese a questão da importância da formação de professoras/es foi apontada por alguns/as cursistas, eles/as reclamaram por não terem tido em seus cursos de formação nenhuma disciplina que discutisse sobre as questões dos gêneros e sexualidades, conforme pode ser visto a seguir.

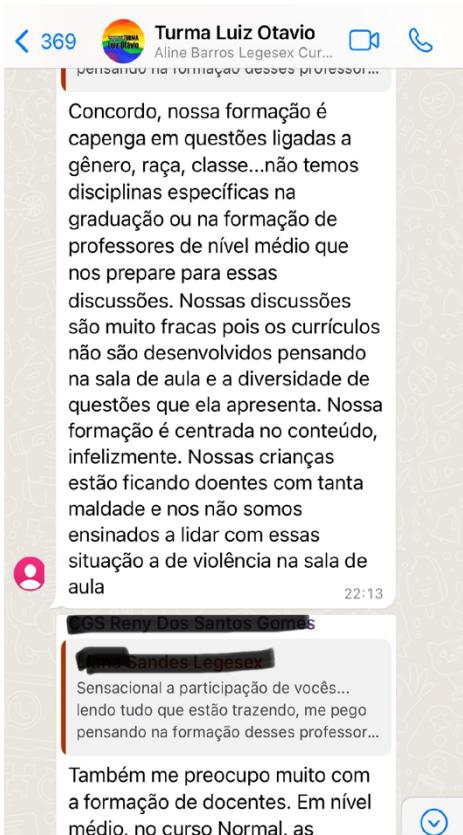


Figura 7 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 20 mai. 2021.

Na imagem acima, o professor chama a nossa formação de capenga e utiliza sua expressão para dar nome a este subcapítulo. Na sua narrativa, ainda faz um alerta para a compreensão que nossas crianças estão ficando doentes, a parir das violências sofridas no espaço escolar e que a formação docente não dá conta de todas essas questões.

Em pesquisa anterior (LUZ, 2016) comprehendi que muito do que professoras/es realizavam em sala de aula, quando os assuntos estavam voltados às questões de gêneros e sexualidades, partiam dos interesses e dos conhecimentos obtidos pelas/os professoras/es em outros espaços que não os da formação, por isso outros currículos eram praticados (OLIVEIRA, 2003), ou seja outros currículos foram criados cotidianamente, no diálogo e no entrelaçamento entre as diversas redes de sujeitos e conhecimentos presentes nas escolas. Pois, embora exista uma cobrança para o cumprimento de conteúdos e objetivos listados nos planejamentos de ensino, que pode ser vista pelo ângulo da regulação dos currículos, professoras/es na sua prática,

podem e acredito que devem desenvolver conhecimentos e questões que os estudantes trazem de suas realidades. Algumas vezes, mesmo cumprindo com o prescrito, podem articular os conhecimentos formais com as realidades dos discentes e dos espaços, assim entendo que os currículos praticados se mostram numa constante mistura entre a emancipação que podem trazer ao ensino e a regulação, dos conteúdos estabelecidos.

Desenvolver atividades que tenham em vista esse tipo de currículo, real (OLIVEIRA, 2003), essa forma de desenvolver práticas educacionais, levando em consideração as imprevisibilidades do espaço escolar e sobretudo a complexidade humana, pode ser encarado como difícil e principalmente fugir do controle cartesiano ao qual muitas/os professoras/es podem estar acostumados. Contudo, disponibilizando-se a transgredir os currículos hegemônicos de conteúdos, disciplinas e livros didáticos, por exemplo, podem estimular práticas mais próximas dos estudantes, conhecimentos que circulam no cotidiano da escola, que estão além dos conhecimentos formais e dessa forma emancipatórios.

Me interrogando sobre a disponibilidade de discussões em gêneros e sexualidades na escola e a insuficiente formação inicial, comprehendo que é necessário, conforme explicitam Dal'Igna, Scherer e Cruz (2017, p. 641), entender que “o currículo de formação de professores pode se compor como um espaço em que a experiência e subjetividades são constituídas e que elas não podem ser deslocadas da constituição de ser professor”. Ou seja, no espaço da sala de aula, em contato com alguma problemática no que se refere as relações entre os sujeitos, gêneros e sexualidades, independente do currículo, a/o professora/or podem desenvolver atividades que combatam manifestações preconceituosas, mesmo que não haja possibilidade de trabalho dentro dos currículos. Os autores também apontam que as relações de gênero são naturalizadas quando ocorre por meio da visão dicotômica do currículo, o que está escrito versus o que é feito. Partindo da reflexão de Paraíso (2018), quando aponta os currículos como artefatos generificados, quando se trata das discussões de gênero e sexualidade, pois tendem a normatizar e silenciar as diferenças.

Conforme pode ser lido na tabela 2 do capítulo 2 desta tese, em formulário de autoavaliação disponibilizado após o último encontro, observo no montante de 254 cursistas concluintes, que apenas 26, nos informaram que tiveram discussões sobre a temática e somente 2 tiveram uma disciplina específica que abordavam o assunto. Especificamente na Turma “Luiz Otávio”, somente 1 cursista respondeu que durante sua formação teve em alguma disciplina discussões sobre a temática. Corrobora a fala da professora abaixo.

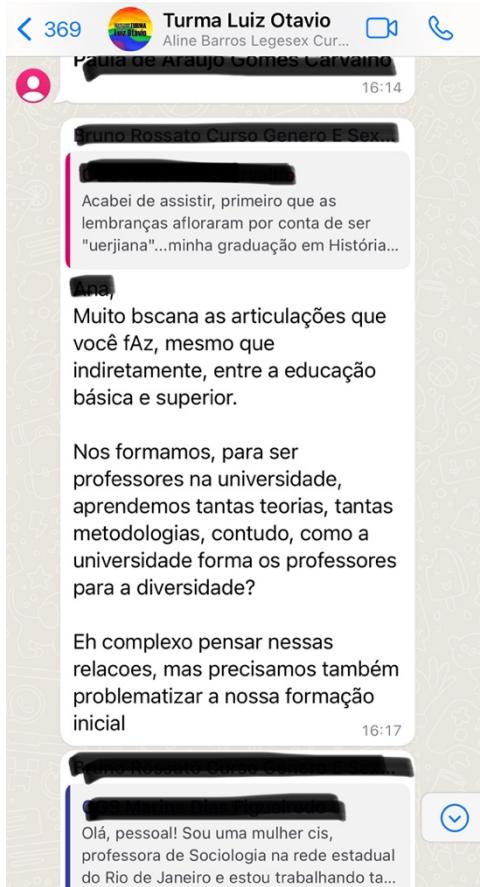


Figura 8 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 26 mai. 2021.

Na exploração realizada sobre os currículos das licenciaturas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pesquisa efetuada a partir da leitura do gráfico 2, redigida no capítulo 4 desta tese, apenas o curso de licenciatura em Pedagogia possui uma disciplina com o nome de “Gênero e Educação” como obrigatória aos estudantes do curso. Nos outros 7 cursos pesquisados, constam nos programas no máximo uma disciplina, de caráter optativo, no qual o estudante não é obrigado a cursá-la.

A professora Helena Altmann (2013) considera que é de extrema importância as discussões das temáticas dos gêneros e das sexualidades na formação universitária, contudo, reflete que exatamente por ter maior autonomia sobre seus currículos, dá-se ao direito de não a fazer, caso considere pertinente. Este fato, na minha compreensão, justifica a não criação de disciplinas que trabalhem a temática, pois aqueles/as professoras/es que participam das formulações e reformulações curriculares, tendem a optarem por disciplinas cujos conteúdos estejam mais voltados às especialidades de cada curso, como os conhecimentos específicos de cada área. A discussão e elaboração de currículos tem uma grande relação com os espaços de poder, são eleitas as disciplinas que aqueles/as que formulam os currículos consideram as mais importantes. A autora destaca que a omissão do tema na formação inicial das/os professoras/es

ocasiona futuros profissionais despreparados para lidarem com estas questões na sala de aula. Aponta também que a formação de professoras/es deve focar o combate às práticas discriminatórias e homofóbicas para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Compreendo que sem formação adequada, nós professoras/es temos que recorrer a saberes que são produzidos na própria prática docente exatamente quando os assuntos sobre gêneros e sexualidade acontecem em nossa sala de aula. Dessa forma, na atuação docente, fui percebendo que a questão da formação de professoras/es é uma temática importante para o investimento de ações curriculares no que podemos compreender a respeito da formação continuada.

A maioria dos cursos de formação dxs professorxs, não trabalha com tais temáticas, estão voltadas para conteúdos cognitivos específicos de suas formações e não cogitam em lidar com os assuntos relacionados aos gêneros e sexualidades. Tomamos como exemplo dessa problemática as faculdades em que atuamos, pois nenhuma das duas possui em sua grade curricular uma disciplina obrigatória sobre gênero e sexualidade. Na atual matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ não existe nem uma disciplina eletiva que discuta tal assunto. Na Universidade Federal Fluminense, no curso de Pedagogia, há uma disciplina eletiva sobre, contudo, não sendo obrigatória, nem todxs xs alunxs tem contato com essa discussão. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2018, p. 88-89)

Contudo, continuo me preocupando com as/os professoras/es que estão atuando nas escolas e não tiveram essa formação inicial. Por mais que eu entenda que a formação se dá durante a vida e principalmente com as experiências que formamos durante nossa trajetória, é muito complicado não termos na formação inicial ou posso mesmo dizer na formação oficial¹¹¹, nenhuma ou muito poucas discussões sobre questões tão vivas ao espaço escolar. Como profissional da educação comproendo que muito do que nós aprendemos vem do chão da escola e assim desenvolvemos nossa prática. Assim podemos visualizar na figura 9, no recorte da fala da professora sobre o desenvolvimento de práticas que vem do chão da escola.

¹¹¹ Chamo aqui de formação oficial, a educação formal, dos cursos de licenciaturas, pedagogia e formação e professoras/es de modo geral.

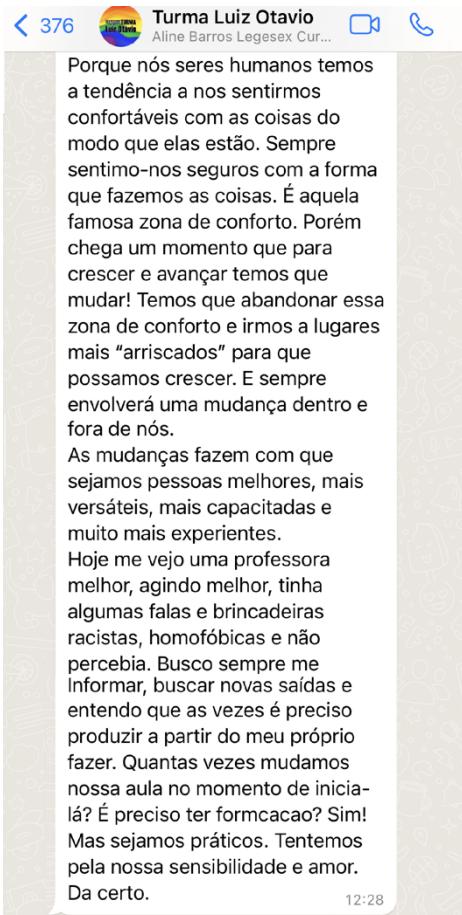


Figura 9 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 02 jun. 2021.

A partir de Tardif (2011, p.54), “Saberes docentes e formação profissional”, comprehendo que a prática docente pode ser desenvolvida através de um saber plural, formado por uma diversidade enorme de saberes que são derivados das instituições de formação, da própria formação profissional, dos currículos e sobretudo a partir da prática cotidiana.

Para o autor, existem quatro tipos diferentes de saber que são produzidos e se estabelecem na prática docente, e que são chamados de saberes da formação profissional, são eles: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais (p.33).

Os saberes da formação profissional, podem ser entendidos como o conjunto dos saberes da formação formal, os conhecimentos pedagógicos, as técnicas e os métodos de ensino, o saber-fazer, que foram legitimados por estudiosos da área e transmitidos às/os professoras/es no seu processo de formação.

O segundo, saber disciplinar, é aquele que surge a partir da tradição cultural e do seu meio de relações. Corresponde aos diversos campos do conhecimento, administrados pela sociedade científica e com acesso pelas instituições educacionais. Já o terceiro conjunto de saberes, os curriculares, estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdo e métodos

geridos pelas instituições educacionais, que devem ser aprendidos pelo professor e assim aplicado aos seus alunos. Sobre estes dois últimos saberes, podemos compreender como associados à produção de uma ordem “hierarquizado e hierarquizante”¹¹².

O quarto saber, segundo Tardif (2011), os saberes experienciais, pode ser entendido como aquele que brota da atividade docente em sua prática são os saberes produzidos pelas professoras/es através de situações que acontecem nos cotidianos da escola. Esse saber, incorpora-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades de saber-fazer e saber-ser (p.39), e que por Oliveira, (2003), podemos entender como conhecimentos em rede, no quais nossos processos de formação ocorrem nos múltiplos *espaços tempos* em que eles próprios se dão.

Todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que instintivamente ou mecanicamente, nos casos das atividades básicas. Isso significa que, tanto o conteúdo das nossas ações como as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos são provisórios, dinâmicos e plurais. Se acrescentamos a compreensão de que estamos sempre em processos de mudança, imersos em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas através de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, podemos afirmar que tanto o conteúdo quanto as formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm como características a complexidade (MORIN, 1996) e a diferenciação (SANTOS, 2000), sob influência de fatores mais ou menos aleatórios. Ou seja, as lógicas que presidem o desenvolvimento das ações cotidianas são profundamente diferentes daquela com a qual nos acostumamos a pensar na modernidade. Nesses processos diferentes e complexos de viver e criar nos múltiplos espaços/tempos cotidianos nos quais nos inserimos, ganha importância a compreensão de como se formam as redes de subjetividades que cada um de nós é (SANTOS, 1995 e 2000), expressão concreta dos processos históricos mais amplos que nos formam, sejam eles culturais, sociais, familiares, políticos ou outros, e que são constitutivos de nossas identidades individuais e coletivas (OLIVEIRA, 2003).

Compreendendo os diversos saberes apontados pelo autor Tardif, entendo os motivos de muitos colegas ainda se sentirem, fragilizados na perspectiva de atuar sobre as questões de gêneros e sexualidades, visto o desconhecimento que têm sobre o assunto. Assim me questiono como podemos dar suporte a esses profissionais que estão atuando e não sabem muitas vezes lidar com as situações de violência, discriminação e preconceito que surgem nos cotidianos de algumas escolas com os alunos e as alunas LGBTQIA+?

¹¹² Aspas utilizadas pelo autor

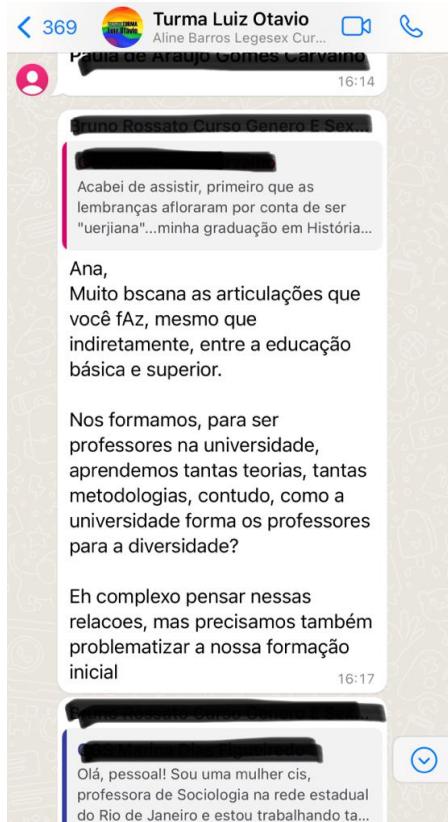


Figura 10 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 21 mai. 2021 – 2.

Conforme podemos visualizar na imagem 10, existe um clamor de nossas/os professoras/es sobre a falta de discussões sobre gêneros e sexualidades já que a formação inicial não deu conta dessas temáticas. Por essa perspectiva, percebo que muitos/as docentes buscam uma formação complementar quando se sentem fragilizados/as por questões que ocorrem dentro da sala de aula, comigo aconteceu o mesmo quando ainda não havia cursado o Mestrado, por isso participei de uma formação continuada denominada “Formação de Professores em Gênero e Diversidade na Escola” (GDE).

Em nosso país, em nível nacional, o curso GDE, que tenho muito orgulho de ter participado na turma do ano de 2007, foi uma proposta de formação de professoras/es que objetivou oferecer, de modo continuado, uma formação sobre as temáticas gênero, diversidade na escola, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual.

O curso GDE foi proposto em 2005 pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e foi desenvolvido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o British Council. (FREIRE & HADDAD, 2012). Tinha como proposta básica promover discussões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, buscando

provocar uma reflexão acerca destes temas a partir de perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política. De forma inovadora, o curso rompia com a lógica de segmentação do conhecimento que caracterizava as abordagens dessas temáticas, desatinava-se a professoras/es e a outros profissionais dos sistemas de ensino. O projeto também recebeu aportes de diferentes atores e atrizes vinculados aos movimentos feminista, de mulheres negras e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). O curso foi realizado como piloto em 2006 pela UERJ e, posteriormente, em várias universidades do Brasil.

No ano de 2006 o Governo Federal ofereceu o curso Gênero e Diversidade em um projeto piloto nos municípios de: Niterói e Nova Iguaçu – RJ, Maringá – PR, Dourados – MS, Porto Velho – RO e Salvador – BA com a coordenação acadêmica do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos - CLAM/UERJ. Os municípios que foram selecionados a partir dos seguintes critérios: territorialidade, municípios com diferentes perfis, tamanhos e localização. Foi considerada também a articulação político-institucional previamente existente com agentes locais, tanto do poder público como da sociedade civil, coordenadorias de mulheres e organismos executivos de promoção da igualdade racial. Participaram do curso 1.200 profissionais de educação, sendo duzentos em cada município. Além de professores/as também participaram gestores/as, equipes diretivas da escola, orientação e coordenação pedagógica. Os/as professores/as on-line ou tutores foram selecionados/as entre profissionais com bom domínio prévio na área de conhecimento dos módulos e com alguma familiaridade com as tecnologias de trabalho virtual. Foram convocados pós-graduandos/as e/ou pós-graduados/as nas áreas afins de conhecimento. A tutoria recebeu uma capacitação realizada em duas etapas: uma presencial e uma à distância sendo esta última com a utilização do ambiente e-Proinfo, ambiente também utilizado para a realização do curso Gênero e Diversidade na Escola. (BRASIL, 2006).

O curso GDE dividia-se em 4 módulos¹¹³ e unidades menores, a saber: Módulo 1 – Diversidade; Módulo 2 – Gênero, U1 – Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social, U2 – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero e U3 – Gênero no cotidiano escolar; Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual, U1 – Dimensão conceitual, diversidade, discriminação, U2 – Sexualidade, direitos e educação e U3 – Sexualidade no cotidiano escolar; Módulo 4 – Relações Étnico-raciais, U1 – Construção histórica do racismo, U2 – Desigualdade racial e U3 – Igualdade étnico-racial se aprende na escola.

¹¹³ Carrara et al. (2017), na publicação que avalia o curso Gênero e Diversidade na Escola destaca que que, exclusivamente na edição do GDE no estado do Rio de Janeiro, em 2009, foram acrescidos aos módulos originais: Gravidez na Adolescência e Participação Juvenil. O acréscimo destes módulos respondeu a uma solicitação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que à época desenvolvia os projetos “Jornadas de Sexualidade” e “Pátio Virtual”. Tais projetos tinham por objetivo promover o diálogo entre professoras/es e jovens de forma presencial e virtual. Para o Rio de Janeiro, estes dois módulos constituíram um segundo volume do livro GDE distribuído às/-aos cursistas e disponibilizados no AVA do seguinte modo: Módulo 5 – Gravidez na Adolescência U1 – Gravidez na adolescência: conceitos e perspectivas de análise, U2 – Da iniciação sexual à maternidade/paternidade na juventude e Módulo 6 – Participação Juvenil U1 – A juventude em evidência U2 – O papel da escola na vida dos/as jovens

As aulas e os encontros tinham como objetivo apresentar uma perspectiva transversal, demonstrando como os diferentes preconceitos articulam-se e podem aprofundar as desigualdades sociais. O curso, para a minha perspectiva da época, era muito inovador, visto que se desenvolvia na modalidade semipresencial e se destacava por utilizar ferramentas do ensino a distância, como a plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). O estudo era individual, que compreendia na leitura dos textos e a realização das tarefas propostas no AVA, no qual se encontrava também um espaço para a interação, na forma de um fórum virtual de discussão.

Em pesquisa publicada por Carrara et al. (2017), visando ao mapeamento do perfil dos estudantes do curso GDE, explicita que 53% dos participantes se inscreveram no curso com o intuito de “ter mais ferramentas para atuar no meu campo de trabalho” (p.42) e que é possível perceber grande parte dos cursistas entendiam que o cursos “desestabilizou saberes e práticas que se encontram naturalizados em nossa sociedade e podem permitir a emergência de outras formas de compreender a sexualidade e as questões de gênero no espaço escolar” (p.44). Confirmado a necessidade que muitas/os professoras/es têm com relação a uma formação continuada sobre a temática.

Como disse anteriormente, participei do Curso GDE no ano de 2007. Na época, recordo-me como eram importantes as discussões que ocorriam dentro do ambiente AVA, juntamente com a leitura do material impresso em formato de livro. Recordo o quanto fiquei impressionado com a qualidade dos materiais e quantos profissionais qualificados participaram de sua elaboração e execução, tudo isso de forma gratuita e de fácil acesso a nós professoras/es e sendo uma política pública.

Essa experiência foi tão importante que ao compreender a necessidade de mais estudos na área, a partir também do entendimento obtido com a pesquisa que realizei no mestrado, trouxe para o curso de doutoramento a proposta do desenvolvimento de um curso de extensão que chegassem até as/os professoras/es como anteriormente chegou a mim o GDE. Entendo que esta iniciativa que se finda com a escrita desta tese, não abarcará todos os entraves e problemas existentes sobre as questões referentes aos gêneros e sexualidades no espaço escolar, mas convido a visualizarmos as figuras 11 e 12 abaixo.

A leitura do que dizem as/os cursistas me levou a compreender, a partir de nossos meios, numa experiência de pesquisa dentro do curso de doutorado em uma Universidade Pública, que consegui devolver à população o que aqui foi investido em mim através dos impostos pagos por todas/os. Considero que atinjo assim, juntamente com a universidade o seu terceiro princípio,

conforme mostra o artigo 207 de nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988): “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

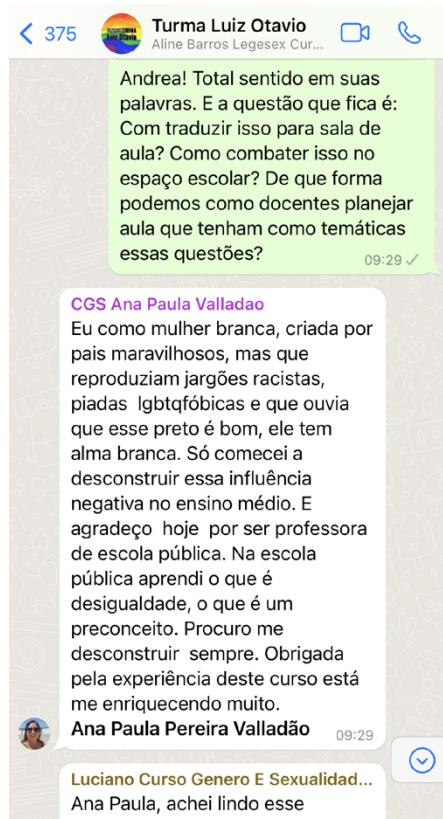


Figura 11 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 10 jun. 2021 - 1.

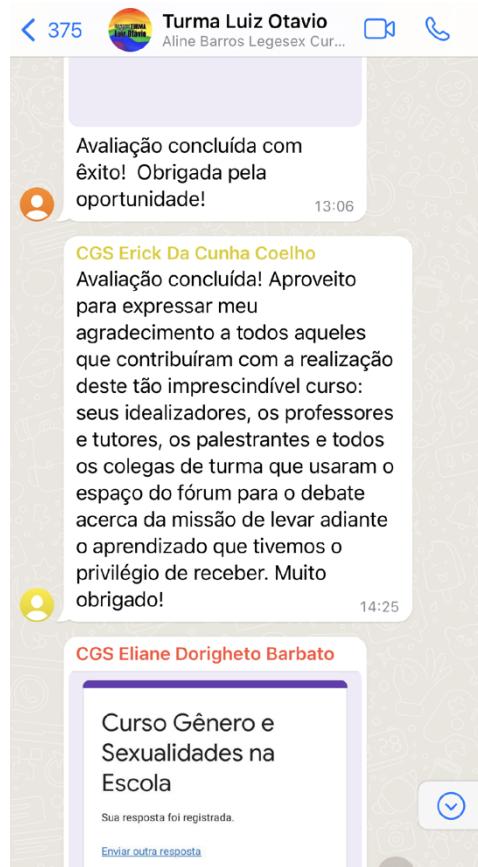


Figura 12 – Print da troca de mensagens no grupo de WhatsApp em 10 jun. 2021 - 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

Antônio Machado

Ao finalizar esta tese, volto aos textos sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2002 e 2008) e seus ensinamentos, na provocação em como pesquisar e sobretudo em como me sentir nos *espaços tempos* da pesquisa. Para tanto, busco em Antônio Machado, poeta modernista espanhol, tão citado nas pesquisas cotidianistas, uma expressão sobre o meu processo de escrita e o meu caminhar na realização da tese. Em seu poema Cantares¹¹⁴, me expresso sobre uma de suas estrofes: “Caminhante, são tuas pegadas, o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”.

A estrofe do poema de Antônio Machado, deixa claro todos os meus percalços sobre a produção desta tese e mostra o meu caminhar com a pesquisa. Percebi que a primeira parte da estrofe também me dizia muito sobre os meus passos para realizar a pesquisa presente neste trabalho, pois meu caminho está exatamente nas minhas próprias pegadas, ou seja, na construção sobre tudo que produzi até hoje e sou. Em sua segunda parte, em que “o caminho só pode ser feito ao andar”, ressalto que por mais que possa existir uma diversidade enorme de questões - os anos de 2020/23 foram excessivos em demonstrar nossas fraquezas mais singulares e ameaças externas que nos confrontam a todo o momento que podem. Por isso, em algumas vezes fiquei tão fragilizado durante a pandemia, que cheguei a pensar que não conseguiria terminar esta tese, mas aos poucos fui tecendo os fios deste trabalho, foi luta pelo que eu acredito e igualmente fui perseverante ao continuar. Continuemos!

Portanto, assumo que esses fios aos quais cito e entendo como engendramentos de negociações permanentes sobre os saberes a serem construídos pela formação, que se articulam com os saberes produzidos nas práticas docentes, curriculares e cotidianas são fundamentais. Se não para a extinção de atitudes que se defrontam contra as existências e manifestações dos gêneros, sexualidades dentro do espaço da escola, pelo menos a diminuição de ações preconceituosas que reproduzem saberes que aniquilam as existências de pessoas LGBTQIA+.

¹¹⁴ Cantares, poesia o espanhol Antônio Machado, disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>

A tese, que a escrita se finda nestas últimas páginas, mas que meu maior desejo é de vê-la promover diversos outros debates, começou a ser pensada no ano de 2016, logo após a defesa do meu mestrado. Naquela ocasião, me questionei muito sobre as ofertas de discussões em relação às questões dos gêneros e das sexualidades tão presentes nos espaços da escola. Associado a isso, a crescente onda conservadora que começava a invadir muitos espaços sociais, desde a cultura com censura a alguns espetáculos de arte, às instituições, proibindo trabalhos ligados às minorias e se internalizando dentro das assembleias legislativas. Nessa onda, inserem-se também, no turbulento período de nossa história política, o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff em 2016, e as eleições de 2018, que levaram a extrema-direita ao poder em nosso país, com um claro projeto conservador que trouxe consigo uma carga bem pesada de movimentos como o “Escola Sem Partido” e a falácia do “Kit Gay”.

Em minha entrevista de seleção para acesso ao doutoramento, lembro-me das palavras do professor Luiz Fernandes: como você pretende desenvolver tal temática num futuro governo conservador? Respondi que não estávamos vivendo uma ditadura e que com o apoio das/os professoras/es do programa, não só conseguiria desenvolver, como também defenderia ao final um texto que poderia contribuir não só com as discussões sobre a temática, mas que seria também material para estudo de futuras/os pesquisador/as. Imaginei uma eliminação no processo por estar sendo arrogante, mas enfim aqui chego.

Nos quatro últimos anos, vivenciamos um período demasiadamente marcado por ações contrárias as minorias. Tivemos um governo absurdamente autoritário, que pregou durante todo o seu tempo o ódio, o preconceito racial, a LGBTQIA+fobia, a descaracterização e desqualificação de pessoas com deficiência. Vivemos um período de emergência de saúde universal, mas o governo produziu *fake news* sobre vacinas, distribuiu medicamentos ineficazes, propondo mentirosas curas, apoiando queimadas, isentando ricos de impostos e colocando sobre pessoas pobres um peso jamais antes visto. Anos lamentáveis e difíceis.

Nos anos de 2020 até 2023 outras ocorrências marcaram minha escrita e em diversos momentos a paralisaram. A pandemia da Covid-19, assim como acredito para muitos pesquisadores, trouxe um atraso enorme na produção da pesquisa. A sensação de medo, as diversas perdas, incluindo a do meu irmão a quem dedico esta tese, associado a um desgoverno sem qualquer comprometimento com a saúde pública, foram questões muito presentes no período. Em particular, vivenciei um processo administrativo em meu local de trabalho motivado por perseguição política, que culminou na minha demissão no último mês.

Contudo, vivemos momento de euforia com a eleição de Luiz Inácio da Silva para o terceiro mandato de presidente da república, na perspectiva da volta de um governo voltado para a garantia de direitos sociais, atenção a questões ambientais, da saúde e educação. Após a posse do presidente Lula, experienciamos um grande ataque a democracia, que até o fim da escrita desta tese, investigações seguem para poder compreender quem foi o real articulador de tal fato.

Desta forma, considero que a escrita desta tese foi permeada por diversas questões que não poderiam ser subtraídas de seu texto, já que entendo através de Alves (2002, 2008) que todos os sentimentos estão envolvidos no processo educativo e assim, comprehendo também nas pesquisas.

A pandemia da Covid-19 trouxe um fato novo. A ideia de desenvolvimento de um curso que chegasse até as/os professoras/es abordando questões sobre os gêneros e as sexualidades que deveria acontecer no formato presencial; o curso foi então desenvolvido principalmente pelo afastamento social de forma on-line. Apesar do receio inicial para a organização de um curso por via remota, por diversas questões que iam desde a possibilidade ou não de chegar até as/os professoras/es, interesse delas/es, conseguir buscar uma equipe que pudesse trabalhar as temáticas, conseguimos desenvolvê-lo.

Uma percepção importante sobre as minhas aflições, estava que na aceitação em participar do curso no formato digital, aumentaria os afazeres das pessoas envolvidas, já que no período pandêmico, grande parte das/os professoras/es estavam na frente de computadores, tablets e smartphones ministrando aula. Observo que ao final me surpreendi. Acredito que chegamos a mais pessoas e com maior qualidade, já que tivemos cursistas de dentro e fora do estado do Rio de Janeiro, assim como palestrantes. No formato digital, tivemos a possibilidade de ter aulas síncronas gravadas e atividades assíncronas em aplicativo de conversas, as/os cursistas puderam realizar suas atividades no horário que melhor lhe conviesse, visto que numa atividade presencial, não o conseguiram realizar.

O Curso de Extensão em Gênero e Sexualidade contou com uma equipe de aproximadamente 37 pessoas entre professoras/es convidadas/os, colegas do grupo de pesquisa LEGESEX e amigas/ues/os próximos que nos assessoraram nas diversas fases desde a elaboração até a finalização. Contando com 5 encontros síncronos, com transmissão das aulas via YouTube e mais 5 espaços de discussões no App de conversa WhatsApp, o curso percorreu 5 semanas de variadas trocas entre as/os professoras/es convidada/os e as/os cursistas e entre as/os próprias/os cursistas, orientados pela coordenação e tutoras/es.

Discorremos sobre os mais variados assuntos que ferem e interferem os *espaços tempos* das escolas e na leitura dos discursos das trocas realizadas após as transmissões das aulas, percebo que as/os cursistas se sentiram mais à vontade para poder tecer seus saberes e (des) conhecimentos e discutir com seus pares. Outro ponto positivo, visto que o espaço criado para tais discussões, nas palavras delas/es próprios não era intimidador.

Uma questão que gostaria de trazer para essas considerações finais que me chamou bastante atenção, foi que apesar de estarmos vivendo um período de grande polaridade política, pude perceber não somente na turma coordenada de mais perto por mim, como na totalidade das/os outras/os cursistas, que tínhamos um grupo coeso sobre essas posições. Essa coesão sobre o pensamento de nossos cursistas, difere do que encontro dentro das escolas que trabalho, por exemplo. O que me gera indícios (GUINZBURG, 1989) que as/os professoras/es que se inscreveram por terem posições políticas semelhantes procuraram por um curso de oferecimento aberto, que trabalharia com as temáticas de gêneros e sexualidades, no qual para se inscrever necessitaria apenas do desejo de estar nele e sobre a singular vontade de cada cursista em debater os próprios conhecimento ou desconhecimentos sobre a temática. Em caso contrário, considero que seria difícil que pessoas com outras visões políticas fizessem um curso sobre gêneros e sexualidades. Então percebo que a homogeneidade nas posições, está exatamente pois chegamos àquelas/es que gostaríamos que nos chegassemos.

Não entendo como um fracasso, apesar deste sentimento ter passado por mim em alguns instantes durante a trajetória do curso. Como um dos organizadores, entendo que temos litigância sobre este fato, pois não podemos obrigar professoras/es a participar de qualquer atividade, reconhecendo sua importância. Contudo, seguimos nosso caminho na/da/com a responsabilidade de pesquisadores e formadores em oferecer e dar possibilidades de que tais discussões cheguem aos espaços das escolas.

Outro apontamento que faço nessas considerações finais, foi a forma como cheguei ao levantamento bibliográfico da pesquisa, com o estudo realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com os metadados Gênero, Sexualidade e Escola. Ao ter acesso às produções recentes de estudos de doutoramento, para além de conhecer essas pesquisas de temática aproximada, pude compreender quais autores estavam debatendo as questões que queria desenvolver. Da mesma forma, entender onde nossas pesquisas se aproximavam e de que forma eu poderia estar contribuindo com o campo.

Mergulhado no campo digital, imerso nas discussões tecidas no aplicativo de conversa utilizado na pesquisa, percebo que a esta tese apresenta ao campo um olhar diferenciado na/da

temática. Não somente por estarmos desenvolvendo a produção de discussões no formato digital, o que já vem acontecendo algum tempo, mas exatamente por compreender as dúvidas, incertezas e inquietações de professoras/es a partir de um curso de formação na temática, desenvolvido e entregue por nós a comunidade docente. Ou seja, estive de frente em todos os processos.

Nas leituras que fiz nas/das/com as conversas tecidas durante e após as aulas, pude observar que parte das/os cursistas desenvolviam práticas discriminatórias nos espaços tempos das escolas e não se davam conta de suas ações. Acreditavam que falas preconceituosas estavam voltadas a piadas e ao divertimento. Considero essa passagem importante para compreender que em muitos de nossos discursos, são arraigados dessas práticas que estão vinculadas a um preconceito estrutural em nossa sociedade. Dessa forma, entendo, não só como professoras/es, mas também como sujeitos constituintes da sociedade, independente de nossas vivências anteriores e/ou a cultura que nos formou, que precisamos estar atentos aos nossos discursos e entender o quanto eles podem ser prejudiciais às minorias.

Associado a isso tudo, o crescente conservadorismo que vem afetando os espaços tempos das escolas e as intromissões realizadas sobre as políticas educacionais, para além do surgimento de movimentos baseados em prerrogativas religiosas e exclusão da comunidade LGBTQIA+, como Escola Sem Partido e disseminação de *fake news*, como o falacioso Kit gay e a inventada ideologia de gênero. Já em contrapartida, o aumento de movimentos sociais e político em defesa das minorias e dos direitos humanos como a Lei apelidada como Escola Sem Mordaça e o movimento Professores Contra o Escola Sem Partido também foram desenvolvidos. Considero que o Curso de Extensão Gênero e Sexualidade atingiu seu objetivo em possibilitar que as/os cursista nas 5 semanas de trocas e conhecimentos tecidos, pudessem compreender a importância dos estudos de gêneros e sexualidades nas ciências humanas e sociais, sua constituição como campo científico, além de suas relações com o feminismo, com as categorias de sexualidades, raça e classe, suas interseccionalidades. A importância das questões de gênero na formação do sujeito, assim como instrumentalizá-los para que possam trilhar caminhos de práticas e intervenções pedagógicas e nos processos educacionais que privilegiam o respeito e as diferenças presentes na sala de aula.

Finalizo a escritura desta tese com as leituras sobre as falas das/os cursistas; entendo que precisamos como professoras/es, pesquisadoras/es e dentro do mundo da educação compreender que as exclusões e discriminações sociais já fincadas no seio de nossa sociedade, podem ser se não acabadas, ao menos diminuídas a partir de trabalhos voltados aos direitos

humanos e por conseguinte, o respeito as diferenças. Sobre os contextos da pesquisa, observo que as lutas por resistências as práticas discriminatórias nos espaços tempos da escola são dirimidas principalmente por um fazer sensível de cada um daqueles que estão nesses espaços, a partir de suas vivencias e olhar sobre a/o outra/o.

Nesse sentido, assevero que a formação inicial de professoras/es deve contemplar as questões das diferenças (gêneros, sexualidades, raça, classes e exclusões) presentes em nossa sociedade e assim nas escolas, como instituição integrante e parte dela. Possibilitar essas discussões dentro dos espaços das escolas, me levam a compreender que possamos como professoras/es despertar consciência em nossas/os alunas/os sobre as diferenças e dessa forma contribuir para formação de pessoas baseadas nos direitos humanos, das igualdades e diferenças.

Com relação à formação de professoras/es, apesar de entender que existam alguns avanços, na leitura dos currículos de alguns cursos de algumas universidades percebo que a grande parte dos trabalhos realizados por professoras/es pesquisadoras/es nos cursos que lecionam estão voltados às pesquisas próprias que desenvolvem e levam a suas/seus alunas/os. São poucas as universidades que possuem em seus currículos disciplinas específicas sobre a temática e obrigatórias dentro dos cursos. Na pequena exploração feita para realizar a leitura de um dado verificado nesta pesquisa, encontro na UFRRJ apenas no curso de licenciatura de pedagogia uma disciplina que aborde e discute essas questões. Em outros cursos, apenas breves citações em disciplinas estanques ou ainda o oferecimento de disciplinas não obrigatórias que nem sempre são oferecidas na grade curricular dos cursos.

Seguindo esse pensamento e voltado as reflexões adquiridas nas leituras das narrativas das/os cursistas, comprehendo que sob o olhar sensível de professoras/es nos espaços tempos das escolas se constituem por saberes experienciais Tardif (2011), que brotam em suas práticas e através de situações que acontecem nos cotidianos da escola. Ou seja, quando são despertos por questões voltados à gêneros e sexualidades são desenvolvidos a partir dos interesses e dos conhecimentos obtidos pelas professoras/es em outros espaços que não os da formação, por isso outros currículos eram praticados (OLIVEIRA, 2003). Os currículos passam a serem criados cotidianamente, no diálogo nos/dos/com os pares e no entrelaçamento entre as diversas redes de sujeitos e conhecimentos presentes nas escolas.

A pesquisa me fez compreender a importância das formações continuadas como a que desenvolvemos a partir do Curso de Extensão em Gênero e Sexualidade na Escola. Assim, dentre as possíveis contribuições que minha tese traz ao campo, destaco como fundamental o

esclarecimento da necessidade de investimento em políticas públicas que compreendam os discursos das diferenças na formação inicial, principalmente sobre as questões de gêneros e sexualidades e o oferecimento de formações continuadas, no diálogo entre universidade e escola sobre o fazer pedagógico das/os professoras/es.

Finalizo este texto entendendo que essas discussões não se esgotam, mas feliz com as possíveis contribuições que a pesquisa pode trazer ao campo. Acreditando na possibilidade de um dia termos uma sociedade mais justa, sem desigualdades, preconceitos, intolerâncias e desrespeito aos diferentes modos de viver a vida.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação.** Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ABREU, Rachel Pulcino de. **É algo socialmente construído": gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes.** (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** Coleção Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.96, 71-78, fev., 1996.

ALMEIDA, Silvio **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

ALTMANN, Helena. **Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente.** *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 13, p. 69-82, abril 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/psXJs4Jh86t9JRjbr6QPtdj/?lang=pt#> Acesso em 03 ago. 2023.

ALVES, Nilda. **A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores.** In: VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Orgs.). Cultura e conhecimento de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In. OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes. Petrópolis: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.** Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003 Disponível em : <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23967/16939> Acesso em 02 fev. 2023.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital.** Revista FAMECOS, n. 20, p. 34-40, 2008. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-646-ME.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

AMARO, Ivan. **A docência amordaçada: o silenciamento das relações de gênero e sexualidade no PNE e nos Planos Municipais de Educação.** In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO – MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS Y TRABAJO DOCENTE IN TIEMOS DE ESTANDARIZACIÓN, 11., Ciudad de México, 2016. Anais... Campo Grande: UFMS, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-

[BR&user=P8iWzfUAAA AJ&citation_for_view=P8iWzfUAAA AJ:Tyk-4Ss8FVUC](#) . Acesso em: 20 jul. 2023.

BARREIRO, Alex. **Legisladores do desejo: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir de debates da ideologia de gênero** (Tese de Doutorado). UNICAMP, Campinas-SP, 2019.

BASTOS, Felipe. **Somos pessoas como as outras?: preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima escolar.** (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2019.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022 / ANTRA** (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404> Acesso em 05 ago. 2023.

BORRILLO, D. **A homofobia.** In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (orgs.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres/EdUnB, 2009.

BRANCALEONI, A. P. L.; KUPERMANN, D. **Sexualidade, gênero e abjeção entre os muros da escola: um olhar da psicanálise.** In: PERINELLI NETO, H. (org.). *Ensino, Diversidades e Práticas Educativas: pistas, experiências e possibilidades*. Port Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em : <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/07/Sexualidade-g%C3%A3o-e-abje%C3%A7%C3%A3o-entre-os-muros-da-escola-um-olhar-da-psican%C3%A1lise.1.pdf> Acesso em 04 ago. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em 03 ago. 2023.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 10 jul 2023

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series> Acesso em 05 ago. 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries).** Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series> Acesso em 05 ago. 2023.

_____. **Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, PNE.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p.1-20, 10 jan.2001. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 05 ago. 2023

_____. **Programa Brasil Sem Homofobia.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2004. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf Acesso em 27 jul. 2023.

_____. **Curso Gênero e Diversidade na Escola.** BRASILIA: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf> Acesso em 03 ago. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP N° 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2012a. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rkp001_12.pdf. Acesso em:05 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE) . **Plano Nacional da Educação: Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponivel em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 05 ago. 2023.

_____. **Supremo Tribunal Federal. STF enquadraria homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa.** Brasilia: STF, 2019. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010> Acesso em 01 ago 2023.

BRITO, Leandro Teófilo de. **Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 2, e79309, 2021. In: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/79307/46956> Acesso em 19 jul. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Discurso de ódio – uma política do performativo.** Tradução de Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CAETANO, M. R. V.; SILVA JUNIOR, P. M. DA; GOULART, T. E. S. **Masculinidades Hegemônicas e Dissidências: Tensões curriculares em cotidianos de escolas da periferia.** Revista Reflexão e Ação. v. 24, n. 1, p. 214-232, 28 abr. 2016. In: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6851> Acesso em 19 jul. 2023

CAMARGO, B. V. **Análise de conteúdo: reflexões sobre o estado da arte.** Revista Brasileira de Psicologia, v 22, n. 2, p. 139-153, 2005.

CARRARA, Sérgio; NASCIMENTO, Marcos; DUQUE, Aline; TRAMONTANO, Lucas; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções.** Rio de Janeiro: CEPESC, 2017. Disponível em: file:///Users/luizotavio/Downloads/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf Acesso em 05 ago. 2023.

CASTRO, Roney Polato de. Gênero, sexualidade, religiosidade e escola: problematizando relações. Anais do Seminário Fazendo Gênero 11, 2018, Florianópolis: UFSC, 2017, p. 1-10. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499401044_ARQUIVO_RonyPolatoCastro_FazendoGenero_2017.pdf Acesso em: 01 ago 2023.

COSTA, Fernanda Alves da. **O dilema de Wollstonecraft: feminismo e cidadania no projeto democrático de Chantal Mouffe.** Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

COSTA, Simone Gomes. **Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gêneros e sexualidades nos/com os cotidianos da formação.** (Tese de Doutorado) UERJ, Rio de Janeiro-RJ, 2019.

COSTA, Zuleica Leonora Schimith. **Educação e orientação sexual na educação básica: gênero e sexualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2006 a 2015.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Lasalle - Canoas, 2017.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; POCAHY, Fernando Altair. **Gênero, sexualidade e juventude(s): Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar.** Revista Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, jan.-abr. 2018. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/28046> Acesso em 04 ago.2023.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Estudos Feministas. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 jul. 2023.

CRUZ, É. da; DAL'IGNA, M. C. **Gênero e currículo: uma análise dessa (des)articulação na formação inicial de docentes.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 37, 2014, Florianópolis/SC. Anais... Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Rio de Janeiro: ANPEd, 2014. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3951.pdf> Acesso em 04 ago. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **A laicidade em disputa: A religião, moral e civismo na educação brasileira.** Revista Teias – ProPEd - UERJ,v.15, n.36, 2014. In: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24381/17359> Acesso em 20 jul. 2023.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R.; CRUZ, É. **Gênero, Sexualidade e Formação de professores: uma análise a partir da Produção Acadêmica da ANPED**. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632-655, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48941/26069> Acesso em 05 ago.2023.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: www.escolasempartido.org Acesso em: 04 ago. 2023.

FACHINI. Michele Alexandra. **Sexualidade, gênero e educação nas políticas públicas do município de Campinas-SP: movimentos sociais, projetos educacionais e matrizes jurídicas e disputa (1998 – 2015)**. (Tese de Doutorado) UNICAMP, Campinas, SP, 2019.

FERRACO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98 p.73-95, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 23 jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V. 2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Nilcée; SANTOS, Edson; HADDAD, Fernando. **Apresentação**. In: BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Org.). Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores em Gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de Atividades Rio de Janeiro: CEPESC, 2012. p. 9-10.

GARCIA, Alexandra, SEPULVEDA, Denize & LUZ, Luiz Otavio. **Sexualidades e Gêneros nos cotidianos das escolas e nos cursos de formação de professores e professoras**. In: VI Seminário Vozes da Educação, 2016, São Gonçalo. E-Book VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: Memórias, Políticas e Formação Docente, 2016.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONZALEZ, Lélia. **O movimento negro unificado contra a discriminação racial**. In GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOOKS, bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 16. Brasília, p. 193-210, jan. abril de 2015.

IRINEU, B. A. **10 anos do Programa Brasil sem Homofobia: Notas críticas**. Temporalis, 2014. p 193-220. In: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2014v14n28p193-220> Acesso em 01 ago 2023.

JOICE HASSELMANN, Facebook: **Jair Messias Bolsonaro explica: O livro kit-gay FOI DISTRIBUÍDO nas bibliotecas das escolas PÚBLICAS como BRINDE.** Divulgado na rede social Facebook em 30 ago. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1847830375307146> Acesso em : 08 ago. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério. D. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas.** Revista Bagoas, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256> Acesso em 10 mai. 2023.

_____. **Homofobia nas escolas: um problema de todos.** In Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas (pp. 13-51). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009

_____. “**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 R. C.; Magalhães, Joanalira C. (orgs.). Debates contemporâneos: educação para a sexualidade. Rio Grande, RS, Ed. da FURG, 2017, pp. 25-52. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255837/mod_resource/content/1/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf. Acesso em 04 ago. 2023.

LARKIN, Elisa Nascimento. **Abdias Nascimento- Grandes vultos que honraram o Senado** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

LEITE, Lucimar da Luz. **Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente.** (Tese de Doutorado) UEM, Maringá-PR, 2020.

LINS, B. A. (2017). “**Ih, vazou!**”: pensando gênero, sexualidade, violência e internet nos debates sobre “pornografia de vingança”. Cadernos De Campo (São Paulo - 1991), 25(25), 246-266. In: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v25i25p246-266> Acesso em: 20 jul. 2022

LOURO, Guacira. **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUZ, Luiz Otavio. **Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil.** Dissertação de Mestrado. FFP – UERJ 2016

MACEDO, E. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum.** Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8Vm wzCdQK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 04 ago. 2023.

MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. **Liberdade de expressão e discurso do ódio.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2008.

MISKOLCI, Richard. **Sociologia Digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade.** In Revista Contemporânea, V.6, n.2, p.275-297 visualizado em: 20/10/2021 <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.014> . 2017

MONTARDO, Sandra; PASSERINO, Liliana Maria. **Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações.** Revista Novas Tecnologias na Educação. v. 4, n. 2, p. 1-10, dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14173/8102> . Acesso em: 16 nov. 2022.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”: Relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Historia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf> Acesso em 05 ago. 2023.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar.** Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordaça, 2020. In: <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2021/01/relatocc81rio-6-anos-de-projetos-de-censura-frente-nacional-escola-sem-mordaccca7a.pdf> Acesso em 19 jul. 2023.

MORAIS, J. F. S.; BAIÃO, J. C.; FREITAS, C. J. **Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes.** Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/11565/10323> Acesso em 05 ago.2023.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

_____. **Monstra-Florescer: feminilizando práticas educativas.** In: ADAD, Shara Jane Holanda; LIMA, Joana D'Arc de Sousa & BRITO, Antônia Edna (orgs) Práticas educativas [livro eletrônico]: múltiplas experiências em educação. – Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Curriculum como criação cotidiana.** Petropolis, RJ: DPet Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nossa Mundo: Uma Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf> . Acesso em: 05 ago. 2023.

PARAISO, Marlucy. **Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ideologia de gênero.** In: PARAÍSO, Marlucy

Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Orgs.). Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

PASSOS, Pâmela. MENDONÇA, Amanda. **O professor é o inimigo! Uma análise sobre a perseguição docente no Brasil.** EPub, Recurso digital; 4.8MB, Rio de Janeiro: Morula, 2021

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2019.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais.** (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pelotas UFPel, Pelotas- RS, 2017.

POCAHY, F., CARVALHO, F. da S. P. de, & COUTO JUNIOR, D. R. (2020). **Apresentação - Corpo, Gênero e Sexualidade na cibercultura: modos de conhecer, práticas de sociabilidade e redes educativas.** EDUCAÇÃO, 8(2), 8–15. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n2p8-15> Acesso em 01 ago. 2023

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo. 4ª Edição. Editora Artmed, 2007.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação Online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Programa de Pós-Graduação em Educação.** 351 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SCOTT, Joana. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, pág. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf Acesso em: 05 ago. 2023.

SEPULVEDA, Denize. **Emancipação Social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, Denize, ALVES, Joyce & CORRÊA, Renan. **Apresentação.** Revista Interinstitucional Artes de Educar - Edição especial - Dossiê do II Seminário Internacional Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia - Interseccionalidades em (re)existências, v. 8, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/70966/43813> Acesso em: 11 Jul. 2023.

SEPULVEDA, Denize. CORREA, Renan. FREIRE, Priscila. **Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas.** Rio de Janeiro, RJ, Editora dos Autores, 2021. In: <https://www.slideshare.net/GESDIparaTodxs/gneros-e-sexualidades-noes-smbolos-e-datas> Acesso em: 21 nov. 2021

SEPULVEDA, Denize & SEPULVEDA, José Antonio. **Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes.** In: RODRIGUES, Alessandro. Crianças em dissidências: narrativas desobedientes. Editora Devires, Salvador, BA, 2018.

SEPULVEDA, Denize & SEPULVEDA, José Antonio. **Trabalhando questões de gêneros: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino,** in: Revista Periferia, V. 11,

N. 4 - Currículos e imagens e sons e cheiros e movimento. Duque de Caxias, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/42273>. Acesso 12 nov. 2021.

_____. **Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar.** CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS , v. 19, p. 868-892, 2019b. Disponível em:<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf> acesso em 23/10/2021

_____. **O ensino de história, a história das mulheres, os gêneros e as sexualidades.** Educação Em Foco, v. 26 (Especial). Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34940>

SEPULVEDA, Denize & SEPULVEDA, Yuri **O dilema das redes e a modulação dos comportamentos dos usuários: o que isso tem a ver com os processos de aprendizagem?** Acessível para ledores digitais. RevistAleph, (36), 2021. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.vi36.50575>. Acesso em: 13 fev. 2022.

SEPULVEDA, José Antonio. **Laicidade como objeto de produção intelectual.** Revista Artes de Educar. v. 5, n. 2, 2019 In: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/44848>. Acesso em 19 jul de 2023.

SEPULVEDA, D.; SILVA, S. K. **O que ganhamos, o que perdemos, o que não podemos perder: criações curriculares e tecnologias nos cotidianos escolares.** Revista Espaço do Currículo, v. 15, n. 3, p. 1-82022. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.65187>.

SEVILLA, G.; SEFFNER, F. **A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11 & WOMEN'S WORLD CONGRESS, 13, 2017, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_textocompletodafazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf. Acesso em 28 nov. 2021.

SILVA, Adan Rene Pereira da. **Formação em diversidade sexual na (re)significação das docências: um estudo na rede municipal de ensino de Manaus AM.** (Tese de Doutorado) UFAM, Manaus-AM, 2020.

SILVA, Carolina Parreiras. **Sexualidade no ponto.com: espaços e homossexualidades a partir de uma comunidade On-line.** 2008. 198 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciencias Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278990> . Acesso em: 12 ago. 2018.

SILVA, Leandro ALVES, Joyce & RODRIGUES, Liliana. **Reconstruindo os percursos do corpo feminino na história das sociedades dos machos: por onde andavam as mulheres?** Revista Interinstitucional Artes de Educar - Edição especial - Dossiê do II Seminário Internacional Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia - Interseccionalidades em (re)existências, v. 8, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/70973/43818> Acesso em 10 jul. 2023

SILVA, Luciano Marques da. **Quem vê cara não Vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobias na escola.**(Tese de Doutorado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Seropédica/Nova Iguaçu - RJ, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Curriculum e identidade social: territórios contestados.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 190-207.

SOARES, Maria da Conceição. **Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência.** Educação & Realidade, Porto Alegre, 38 (3), 731-745. 2013.

SOARES, Alexandre Gomes. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais.** (Tese de Doutorado) USP, São Paulo-SP, 2018.

STEPAN, NL. **Eugenio no Brasil, 1917-1940.** In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, pp. 330-391. ISBN 978-85-7541-311-1. Available from SciELO Books In: <https://books.scielo.org/id/7bxz4/pdf/hochman-9788575413111-11.pdf> Acesso em 27 jul. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11.ed.Petropolis: Vozes, 2011.

TEDESCHI, Losandro Antonio; COLLING, Ana Maria. Os Direitos Humanos e as questões de Gênero. História Revista, Goiânia, v. 19, n. 3, pág. 33-54, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/32992/22740> Acesso em: 06 ago.2023.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola sem partido: Indícios de uma educação autoritária.** (Tese de Doutorado) UNESP, Presidente Prudente-SP, 2018.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Incluir para saber. Saber para excluir.** Campinas: Proposições, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade. Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.8, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 118 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

VON FOERSTER, Heinz. **Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem.** In: SCHNITMAN. Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

Manual do Coordenador do Curso Gênero e Sexualidades na Escola

Em primeiro lugar, gostaríamos imensamente de agradecer o convite em participar deste curso.

O Curso:

Justificativa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências e habilidades em que orienta o que todo/a aluno/a deve ser capaz de cumprir ao final da educação básica. Essas competências inferem que os/as estudantes devem aprender a solucionar problemas e a trabalhar em prol da coletividade, alicerçadas numa formação integral, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com respeito às diferenças e aos Direitos Humanos.

Nesse sentido, o debate que envolve as questões de gênero, sexualidades e a luta por igualdade de direitos para mulheres e população LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transexuais e intersexos) têm relação direta com os princípios da BNCC, uma vez que tocam em temas muito caros aos Direitos Humanos, como o direito à dignidade, equidade, proteção e justiça.

Gênero e sexualidades estão presentes nos espaços de socialização dos indivíduos e nos meios de comunicação (novelas, noticiários, filmes e redes sociais). Esta realidade questiona a cisheteronormatividade¹¹⁵, caracterizada pela heterossexualidade compulsória, articulada a uma ordem social na qual impõe um modelo engessado de comportamento para homens e mulheres.

Assim, as performances de masculinidades e feminilidades são incorporadas nas identidades individuais, juntamente com outras representações construídas pelo coletivo. Essas noções são tomadas como base do conceito de gênero, o qual diz respeito ao conjunto das representações e práticas culturais e sociais constituídas a partir das diferenças biológicas entre os sexos (LOURO, 2010).

¹¹⁵ Cisheteronormatividade consiste num modelo de normatização da vida, que entende como viável e lícita apenas uma articulação entre corpo, gênero e sexualidade, sempre em sintonia com a matriz heterossexual. Nesse bojo, o prefixo “cis” foi incorporado no sentido de delinear a cisgeneride – também articulada à matriz heterossexual.

Já a sexualidade adota três vetores, que a constituem: a composição dos saberes, que a ela se referem; os sistemas de poder, que regulam sua prática; e as maneiras pelas quais as pessoas podem e devem se identificar como sujeitos dessa sexualidade (FOUCAULT, 2014). Tais comportamentos patriarcais e cisheteronormativos contribuem para a desigualdade social das mulheres e da população LGBTI e, também, são geradores de discriminações como o sexismo, a misoginia, a LGBTIfobia dentre outras violências que excluem os sujeitos de seus plenos direitos. Foucault (2014) assevera que ainda hoje convivemos num mundo em que nossa sexualidade é muda e hipócrita.

Sobretudo de 2012 para cá, no Brasil, intensificou-se uma verdadeira perseguição em relação às questões de gênero e sexualidades na escola. Sob o pretexto de uma suposta “ideologia de gênero”, segmentos conservadores da sociedade das mais diversas áreas têm tentado impedir que atividades ligadas à temática de gênero e diversidade sexual estejam presentes no currículo escolar, seja por meio de projetos de lei, como o Escola sem Partido, seja insuflando a comoção popular, por meio da divulgação de materiais descontextualizados em redes sociais.

Assim, este curso pretende construir com professores/as da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro a compreensão das questões de gênero como campo de conhecimento e disputa política que possibilita a reflexão sobre corpo, sexualidades, raça e classe na escola. Nesta perspectiva, as abordagens sobre a diversidade de gênero e sexual têm se apresentado como primordial na formação, inicial e continuada, de professores e professoras na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, este curso dialoga com os princípios da BNCC, uma vez que esse documento destaca o papel da escola na luta contra toda discriminação e preconceito, em diálogo com a multiculturalidade e os Direitos Humanos.

Palavras-Chave:

Gênero; sexualidades; diversidade; formação de professores.

Programa do curso

- As principais teorias sobre o corpo: aspectos sócio-históricos e políticos;
- Estudos feministas e interseccionalidades;
- Estudos de gênero versus Ideologia de gênero;
- Escolarização de pessoas trans/travestis: desafios, avanços e retrocessos;
- Didática intercultural e a luta por uma escola antirracista, antissexista, e anti-LGBTIfóbica.

Objetivo geral

Compreender a importância dos Estudos dos Gêneros nas Ciências Humanas e Sociais, sua constituição como campo científico e suas relações com o Feminismo, com as categorias de sexualidades, raça e classe, e com a didática da educação básica.

Objetivos específicos

- Compreender as questões de gênero como campo de conhecimento e disputa política que possibilita a reflexão sobre corpo, sexualidades, raça e classe na escola.
- Analisar as interseccionalidades de gênero, raça e sexualidades, assim como suas expressões nos processos educacionais.
- Refletir sobre a inserção e expressão da sexualidade e das questões de gênero no contexto da escolarização brasileira, buscando possíveis modos de intervenção e práticas pedagógicas.

Resultados esperados

Espera-se que os/as cursistas possam compreender a importância das questões de gênero na formação do sujeito, assim como instrumentalizá-los para que possam trilhar caminhos de práticas e intervenções pedagógicas que privilegiem o respeito, a diversidade e as diferenças presentes na sala de aula.

Infraestrutura necessária para o curso

É necessário que o/a cursista possua algum aparelho (notebook, PC, tablet ou smartphone) com acesso à internet.

Material didático

E-books e material multimídia que serão disponibilizados no app Whatsapp.

Metodologia

O curso, totalmente on line, será composto por 5 módulos, conforme detalhados na programação. Cada módulo seguirá um movimento de 2 (duas) etapas semanais, sendo uma síncrona, no youtube; e outra assíncrona, no whatsapp.

A atividade síncrona consistirá numa roda de conversa, com base no tema proposto, com a presença de pelo menos um professor especialista convidado para fazer a mediação/provocação da conversa. No total, serão 5 encontros on-line com duração de 2h.

Já a atividade assíncrona acontecerá no grupo do whatsapp da turma e consistirá num fórum de discussão baseado em questões problematizadoras que foram levantadas na roda de conversa.

Assim, para cada roda de conversa, haverá um fórum de discussão via whatsapp, abrangendo uma carga horária semanal de 6h. Para cada fórum, haverá no mínimo 2 (dois) tutores/as para realizar a mediação do debate.

Para além dos fóruns, o grupo do whatsapp servirá como elo de comunicação entre coordenação e cursistas, e também como interface para compartilhamento de links, vídeos, imagens e textos pertinentes para o fomento das discussões empreendidas no curso.

Utilizamos este mesmo desenho metodológico-pedagógico no curso “Formação continuada de professores sobre gênero e sexualidade”, que aconteceu de 04/11/2020 a 04/12/2020. Tratou-se de um curso de 40h destinado a socioeducadores/as do Brasil. A turma foi composta de 37 cursistas e tivemos um excelente resultado, com boa participação dos/as alunos/os nos fóruns do whatsapp, assim como nas rodas de conversa. Além disso, houve baixa evasão. Ao todo, somente 9 socioeducadores/as não concluíram o curso.

Avaliação

A avaliação será processual e consistirá nas seguintes etapas:

1. Avaliação inicial do/a professor/a que será preenchida no momento da inscrição;
2. Avaliação da participação do/a cursista nas rodas de conversa e nos fóruns;
3. Autoavaliação e avaliação do curso a ser realizadas através de um formulário (*google forms*) no último dia do curso.

Certificado

O certificado será expedido pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com carga horária total de 40h.

Para que o/a professor/a tenha direito a certificado, é necessário, no mínimo, 70% de frequência nas atividades (síncronas + assíncronas).

Os certificados serão disponibilizados para os/as concluintes no máximo 15 dias após o término do curso.

O/a professor/a terá acesso ao seu certificado pela sua página do *Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas* (Sigaa), ao fazer login no sistema.

Custos

Por ser um curso totalmente on line e realizado em plataformas gratuitas (SIGAA, jitsi, whatsapp), não haverá nenhum custo para a SEEDUC.

Inscrições:

As inscrições ocorrerão via SIGAA UFRRJ. Segundo os passos:

TUTORIAL PARA INSCRIÇÃO DE ALUN@S DA RURAL

1. Faça seu login no SIGAA.
- 2 Clique na opção "EXTENSÃO" -----> "INSCRIÇÃO ON-LINE EM AÇÕES DE EXTENSÃO".
3. Procure na lista CURSO GÊNEROS E SEXUALIDADES NA ESCOLA, e se inscreva.
4. Assim que vc fizer sua inscrição, aparecerá as informações do link do youtube em que a live será transmitida.
5. Será solicitado o preenchimento de uma ficha de inscrição.
6. Para concluir sua inscrição, é necessário anexar algum documento que comprove sua relação com a rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro ou com a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

TUTORIAL PARA INSCRIÇÃO DE COMUNIDADE EXTERNA

1. Acesse o site: <https://sigaa.ufrrj.br/.../loginCursosEventosExtensao.jsf>
2. Faça seu cadastro
3. Clique em cursos e eventos
4. Se inscreva em CURSO GÊNEROS E SEXUALIDADES NA ESCOLA.
5. Será solicitado o preenchimento de uma ficha de inscrição.
6. Para concluir sua inscrição, é necessário anexar algum documento que comprove sua relação com a rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro ou com a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Programação detalhada

DATA	AÇÃO	PLATAFORMA	ATORES ENVOLVIDOS
04/05/2021 (19h às 21h)	Início do curso Aula inaugural (live) e início do módulo 1: GÊNERO E EDUCAÇÃO	Canal do LEGESEX no Youtube	Falas de abertura: Jonas Alves Representantes da UFRRJ/LEGESEX Conferencista (Rogério Diniz Junqueira)
06/05/2021	Fórum do módulo 1	Grupo de Whatsapp	Cursistas e tutores/as
11/05/2021 (19h às 21h)	Módulo 2: GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E CLASSE COMO MARCADORES DE EXCLUSÃO SOCIAL	Canal do LEGESEX no Youtube	Cursistas, coordenador/a da turma, tutores/as e convidados/as (Paulo Melgaço e Ismael Nery)
13/05/2021	Fórum do módulo 2	Grupo de whatsapp	Cursistas e tutores/as
18/05/2021 (19h às 21h)	Módulo 3: SEXUALIDADES E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA	Canal do LEGESEX no Youtube	Cursistas, coordenador/a da turma, tutores/as e convidados/as (Denize Sepulveda e Ivan Amaro)
20/05/2021	Fórum do módulo 3	Grupo de whatsapp	Cursistas e tutores/as
25/05/2021 (19h às 21h)	Módulo 4: TRAVESTITILIZAR A ESCOLA: POR UMA PEDAGOGIA DA DESOBEDIÊNCIA	Canal do LEGESEX no Youtube	Cursistas, coordenador/a da turma, tutores/as e convidados/as (Letícia Caroline e Sarah York)
27/05/2021	Fórum do módulo 4	Grupo de whatsapp	Cursistas e tutores/as
01/06/2021 (19h às 21h)	Módulo 5: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS, ANTISSEXISTAS, ANTI-LGBTIFÓBICAS E INCLUSIVAS	Canal do LEGESEX no Youtube	Cursistas, coordenador/a da turma, tutores/as e convidados/as (Luiz Fernandes Cláudio Reis)
02/06/2021	Fórum do módulo 5	Grupo de whatsapp	Cursistas e tutores/as
08/06/2021	Autoavaliação e avaliação do curso	Grupo de whatsapp	Cursistas e tutores/as
A partir de 22/06/2021	Entrega dos certificados (digitais)	Sigaa	Coordenação do curso e cursistas.

Resultados esperados:

- 1) Formar 350 professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e formadores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro; professores , coordenadores, orientadores educacionais e gestores de escolas dos anos iniciais da Rede Municipal do Rio de Janeiro
- 2) Fomentar as discussões sobre as sexualidades e a luta por igualdade de direitos para mulheres e população LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transexuais e intersexos), que têm relação direta com os princípios da BNCC;
- 3) Estreitar os laços entre a Universidade Pública e as Redes Estadual e Municipal do Rio de Janeiro

Organizadores

Jonas Alves

Luiz Otavio Luz

Tiago Dionisio

Coordenadores

Jonas Alves

Denize Sepulveda

Sara York

Luiz Otavio Luz

Ivan Amaro

Esmael

Paulo Melgaço

...

Aos Coordenadores do Curso Gênero e Sexualidades na Escola:

1. Acompanhar as atividades propostas dos cursos tanto no momento síncrono, via plataforma StreamYard com exibição pelo YouTube quanto no momento assíncrono via App. WhatsApp.
 - 1.1.A abertura da sala de transmissão via plataforma StreamYard, das Rodas de Conversas serão de responsabilidade dos organizadores do Curso e o convite será

enviado via App. Whatsapp 30minutos antes de cada encontro para os conferencistas que participarão deste momento

- 1.2.A exibições das Rodas de Conversas ocorrerão pelo Canal LEGESEX do YouTube e deverá o Coordenador solicitar aos cursistas que se inscrevam no Canal e açãoem o alerta para o inicio das transmissões.
- 1.3.Os grupos do App. WhatsApp de cada uma das turmas onde ocorrerão as discussões também tem sua criação pelos organizadores, mas caberá aos Coordenadores junto aos Tutores a propor os debates e acompanhar as discussões.
 - 1.3.1. Selecionar de 2 a 3 tutores que possam contribuir nas discussões realizadas em cada um dos 5 módulos via App. WhatsApp durante as sextas-feiras seguinte aos encontros síncronos com transmissão via YouTube.
 - 1.3.2. Os tutores poderão se repetir nos diversos módulos.
 - 1.3.3. Os Tutores podem ser parte das equipes integrantes dos grupos de estudos ao qual os coordenadores estão ligados e ter familiaridades com os assuntos abordados em cada um dos 5 módulos. (os tutores serão certificados pela participação)
 - 1.3.4. Caberá aos tutores preencher a lista de participação dos cursistas nas discussões via App WhatsApp. A listagem será oferecida pela organização do curso que deverá ser entregue a mesma até o dia 07/06/2021
 - 1.3.5. Os Coordenadores deverão enviar seu nome completo, CPF e e-mail, assim como dos Tutores para a os Organizadores do Curso para que estes sejam cadastrados no SIGAA UFRRJ
2. Solicita-se que os coordenadores façam uma breve reunião com seus tutores, informando suas atribuições durante a execução do Curso.
3. Estar ciente das datas dos eventos que acontecerão às 19 horas, sempre as quartas-feiras (vide programação acima)
4. A participação dos cursistas na exibição da transmissão será verificada via Formulário criado pela organização do curso, por volta de 30 minutos antes de seu final. Solicita-se aos Coordenadores e Tutores, lembrar aos Cursistas de seu preenchimento. Visto que esta ação será fundamental para a validação de carga horaria do cursista.

Referências

- ADICHIE, C. Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, vol.2,1960.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14/12/2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, Vera. **Didática**: tecendo/reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2018.
- CANDAU, Vera & SCAVINO, Susana. **Educar em tempos difíceis**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- DAVIS, Angela. **Educação e libertação**: a perspectiva das mulheres negras. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 9^a ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- HOLLANDA, Heloísa B. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- _____. **Explosão feminista**: arte, política, cultura e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.
- _____. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LOURO, Guacira. **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, Fabiane; MELLO, Elena (orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011.