

# AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADES PARA O FOMENTO DE PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA

**Rubem Viana de Carvalho**

*Mestrando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), psicólogo pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca (UNIFAVIP/DeVry) e pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). E-mail: rubem.viana@ufpe.br*

## Resumo

Esse trabalho articula as categorias de formação docente as discussões de gênero e sexualidades na escola, entendendo esses espaços da educação enquanto espaços políticos importantes que historicamente estiveram à disposição do saber hegemônico, mas que hoje, têm sido questionados pelos saberes Outros, como os dos sujeitos LGBTI+ que estiveram excluídos ou silenciados nesses espaços. Assim, temos como objetivo geral: Analisar a partir dos/as estudantes em exercício docente do curso de pedagogia da UFPE/CAA as contribuições da formação docente para o fomento de práticas de enfrentamento às LGBTIfobias na escola. Nesse sentido, a pesquisa reflete sobre a importância de uma formação docente em pedagogia que tenha a força política e educativa crítica de enfrentar as LGBTIfobias existentes na escola, dentro das possibilidades que cabem aos/as professores/as. Enquanto metodologia, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa e o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Enquanto Método utilizamos o Método do Caso Alargado de Boaventura de Sousa Santos (1983). Para a análise dos dados, dispomos da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Os resultados apontam para o fato de que o curso de pedagogia da UFPE/CAA

tem contribuído significativamente para a formação docente de profissionais que têm o conhecimento crítico de abordar as discussões de gênero e sexualidades na escola e enfrentar também as LGBTIfobias que diariamente assolam estudantes LGBTI+.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Práticas docentes, Coeducação. Gênero e Sexualidades, LGBTIfobias.

## Introdução

A escola é historicamente marcada pelas desigualdades de gênero e sexualidades, essas que ainda segregam e excluem sujeitos que são considerados diferentes ou desviantes da norma padrão como a mulher, os povos tradicionais, as pessoas negras e os/as LGBTI+<sup>1</sup>. No entanto, alguns esforços têm sido tomados para diminuir as desigualdades sexuais e de gênero na escola a partir de olhares e discursos que vêm problematizando as práticas pedagógicas, a formação docente e os sentidos do ensino e da aprendizagem.

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

Nesse percurso histórico da discussão de gênero e sexualidades, desde os anos de 1960, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, provocado pelos movimentos da diferença entre eles o feminista, o negro e o LGBTI+ (LOURO 2001).

Para Giroux e McLaren (2008), muitos dos problemas associados à formação de professores/as indicam a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica associada às diferenças culturais. Na nossa compreensão a teoria social crítica para a partir dos estudos das diferenças como a teoria *Queer* pode ajudar

---

1 Adotamos a sigla LGBTI+ quando nos referirmos à comunidade, pois entendemos que essa sigla melhor abarca a diversidade sexual e de gênero existente ou que poderão vir a existir, assim como também utilizamos a sigla correspondente “LGBTIFobia” ao nos referirmos as violências sofridas por essa comunidade como está indicado no “Manual de Comunicação LGBTI+”, instrumento criado para a comunicação e informação que traz as terminologias mais recentes discutidas pelos Movimentos nacionais como: Aliança Nacional LGBTI, ABGLT, o Grupo Dignidade, entre outros. Neste sentido, o enunciado “homofobia” aparecerá aqui apenas nos extratos de citações diretas dos textos originais dos/as autores/as citados/as, para não incorrerem no anacronismo teórico.

a problematizar o pensamento convencional sobre a escolarização e sua condição de discurso objetivo e cientificamente fundamentado.

Nessa direção temo como objeto nesse trabalho analisar a partir dos/as estudantes em exercício docente do curso de pedagogia da UFPE/CAA as contribuições da formação docente para o fomento de práticas de enfrentamento às LGBTIfobias na escola. Visto que parece ser consenso entre os/as autores/as e pesquisadores/as de educação o fato de que a universidade e a escola precisam ser repensadas. Nessa perspectiva, repensamos a formação docente aqui, pelos princípios democráticos, em articulação com os objetivos socioculturais.

Nosso estudo está delimitado enquanto campo ao curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) campus do Agreste. A universidade localiza-se no município da cidade de Caruaru, interior de Pernambuco.

São fontes de informação 4 estudantes em exercício docente, essas são quatro mulheres, estas estudantes do nono período do curso de pedagogia da UFPE/CAA. As participantes são nomeadas na pesquisa com os nomes de: Simone, que tem 22 anos de idade, 4 de exercício docente, Angela que tem 40 anos de idade, 3 anos e 2 meses de exercício docente, Frida que tem 21 anos de idade e 1 ano de exercício docente e Juana<sup>2</sup> 24 anos de idade, 8 de exercício docente.

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

---

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

A fim de atender a demanda e objetivos de nossa pesquisa, utilizaremos o Método do Caso Alargado de Boaventura de Sousa Santos (1983), esse método consiste em alargar a compreensão da realidade através de um caso particular estudado e estendendo as conclusões desse estudo a casos mais amplos. Trata-se de encontrar singularidades e elementos estruturais em comum que unam o caso conhecido aos não-conhecidos. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada que tem como finalidade coletar de forma aprofunda as questões investigadas.

Na fase de tratamento dos dados utilizaremos a Análise de Conteúdo, baseada na perspectiva de Bardin (1977). A partir da AC tivemos a finalidade de analisar todo o material e categorizar as experiências mais proeminentes a fim de responder nossos objetivos. Desta forma, essa técnica, possibilitou a categorização do material coletado por meio de inferência sobre os dados via observação, entrevistas semiestruturadas.

## **LGBTIfobia e formação docente uma articulação necessária**

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

A palavra “homofobia” designa dois aspectos de uma mesma realidade: uma dimensão pessoal de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição aos homossexuais, e uma dimensão cultural de natureza cognitiva, na qual o objeto da rejeição não é

o indivíduo homossexual, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. (BORRILLO, 2009, p. 19).

Segundo Borrillo (2009), essa diferenciação possibilita compreender porque algumas pessoas toleram ou até tem alguma aproximação com a comunidade LGBTI+, no entanto, consideram inadmissível qualquer política que possa vir a beneficiá-los/as. A primeira forma de violência contra lésbicas, gays e transexuais entre outras identidades é caracterizada pelo medo, aversão e repulsa, uma manifestação puramente emotiva, comparada aos medos de lugares fechados (claustrofobia) e ao medo de animais (zoofobia). Então se as LGBTIfobia afetiva (psicológica) se caracteriza pela condenação da homossexualidade e das identidades de gênero, as LGBTIfobia cognitiva (social) pretende simplesmente perpetuar a diferença homo/hétero. A violência em estado puro que representa as LGBTIfobia psicológica nada mais é do que a internacionalização de uma atitude antiLGBTI+ que atravessa a história das sociedades.

Nesse sentido, em estudo realizado sobre as LGBTIfobias, Prado e Junqueira (2011), complementa essa discussão, ao afirmarem que:

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

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

Cada vez mais, as LGBTIfobias são percebidas como grave problema social e a escola passa a ter fator primordial no enfrentamento a essa violência, podendo contribuir na construção de uma consciência crítica de respeito aos Direitos Humanos. Assim, hoje a escola consolida-se, não apenas como um espaço que constrói e transmite conhecimentos, mas o faz de forma que pode perpetuar percepções e valores, fabricando sujeitos a partir de seus currículos e práticas.

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

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

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

processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

Para além do que é destaca do pro Pimenta (1999) a partir das considerações de Giroux e McLaren (2008), entendemos que os cursos de formação de professores/as necessitam ser preconcebidos como esferas contra-públicas. Compreendendo as escolas como “esferas públicas” locais em que a cultura esteja em permanente contestação, resistência e adesões, portanto em disputa e negociações de significados e sentidos. Para que seja possível viabilizar uma formação de professores/as com consciência crítica sobre seu saber-fazer e sensibilidade social. Nessa perspectiva, é, então, importante considerar a relevância de desenvolver programas que eduquem os/as futuros/as professores/as como intelectuais críticos/as capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia da diversidade e de respeito às diferenças entre elas as de gênero e sexualidades.

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

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

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



pedagógicas tenham seu sentido pensado para o enfrentamento às desigualdades de gênero.

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

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

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

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

A teoria e o currículo *queer* abrem a possibilidade para a discussão do que consideramos ser fixo, imutável. Não apenas em relação aos

currículos escolares, mas também sobre as relações que se imbricam nos cotidianos escolares, que nos possibilitam perceber os outros diferentes de nós. Para Silva (2007, p.109), um currículo *queer* é entendido como “um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído”.

## **A importância da formação docente coeducativa para a criação de práticas de enfrentamento as violências de gênero e sexualidades na escola**

Discorreremos aqui a cerca dos principais sentidos contidos nas falas das estudantes em exercício docente sobre as relações e contribuições da formação do curso de pedagogia da UFPE/CAA para o fomento de práticas de enfrentamento às LGBTIfobias; os principais sentidos e manifestações LGBTIfóbicas percebidas pelas estudantes nas escolas em que atuam e as principais ações pedagógicas e docentes ou práticas coeducativas em gênero e sexualidades realizadas por parte das professoras em seus exercícios docentes seja enquanto professora auxiliar ou titular de turma.

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

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

A estudante destaca a sua mudança pessoal em relação às concepções que tinha sobre várias questões, assim como as questões que envolvem gênero e sexualidades, apontando que consegue articular

as discussões da universidade com as pessoas, conteúdos e leituras, mesmo que tenha dificuldade para definir alguns conceitos importantes na discussão que a possibilitaria atuar melhor nesse contexto.

Não obstante, ela ressalta que consegue identificar as práticas LGBTIfóbicas na escola e desta forma pode contribuir, de algum modo, para o enfrentamento a essas violências. A perspectiva da aluna se aproxima bastante do sentido de ser professor/a pensado por Pimenta (1999), onde para ela no processo de ensinar os/as professores/as contribuem para o processo de humanização dos/as alunos/as para além de uma dimensão de aquisição de habilidades técnicas..

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

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

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

Entendemos a partir dessas informações que a formação é autoformação a partir da perspectiva reflexiva na qual o professor e a professora ao estabelecer relações entre os saberes, as vivências

personais, o currículo a teoria e a prática, podem reelaborar seus saberes constantemente em confronto com suas vivências e práticas. Pimenta (1999), aponta a importância da reflexão, durante a ação, sobre a ação e sobre a própria reflexão, enquanto processo importante para os/as professores/as autônomos/as, pois ensinar na sociedade multimídia e multicultural na contemporaneidade requer permanente ressignificação identitária desses/as profissionais.

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

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

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

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

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

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

O questionamento é uma prática recorrente nas falas das estudantes em exercício docente. Esse questionamento é importante porque as ações ou atitudes LGBTIfóbicas não são naturalizadas e silenciadas, mas questionadas e problematizadas. O questionamento faz parte das práticas coeducativas e queer pensadas por SILVA (2007) e Auad (2006) ele dá a possibilidade ao aluno e à aluna de pensar sobre suas atitudes preconceituosas e mudar de atitude.

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

Assim, para Borrillo (2009), a consciência da gravidade do fenômeno LGBTIfóbico é um despertar necessário a qualquer ação que vise ser democrática, pois não há democracia plena quando vários sujeitos são excluídos ou estão morrendo em seus países apenas por desejar o mesmo sexo, ou por ter um corpo diferente do padrão heterossexual. Assim, as violências e as discriminações para com homossexuais e transexuais ocorrem diante de uma população indiferente e insensível ao problema.

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

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

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

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

Entendemos ainda, a partir das reflexões de Auad (2006), que para que a escola possa mudar a forma como trata as questões de gênero e sexualidades é preciso que várias transformações aconteçam, como: mudanças na legislação, nos currículos de formação de professores e escolares, nos sistemas educacionais, na relação professor/a aluno/a, nas relações dos agentes da escola e nos livros didáticos, para que não reproduzam desigualdades. E mesmo que essas ações não se desenvolvam, pois levam tempo e dependem de ações coletivas e políticas públicas, os professores e as professoras podem, e devem assumir práticas coeducativas em gênero e sexualidades para o enfrentamento às LGBTIfobias no cotidiano da escola e da sala de aula.

## Considerações finais

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

Sobre as relações e contribuições da formação do curso de pedagogia da UFPE/CAA para as práticas de enfrentamento às LGBTIfobias, as estudantes em exercício docente destacam as suas mudanças

peçoais formativa em relação às concepções que tinham sobre as questões que envolvem gênero e sexualidades antes de adentrarem no curso, apontando que conseguem hoje articular as discussões da universidade com as pessoas, conteúdos e leituras, possibilitando -as atuar melhor nesse contexto, conseguindo identificar as práticas LGBTIfóbicas e desta forma poder contribuir para o enfrentamento a essas violências. Entendemos, desta forma, que a formação parece extrapolar o âmbito da formação profissional contribuindo para a formação de agentes sociais coeducativos.

No que se refere a ações pedagógicas e docentes ou práticas coeducativas em gênero e sexualidades, por parte das estudantes em exercício docente, de uma forma geral, as professoras utilizam-se da conversa, do questionamento, da informação e de atividades de não divisão das brincadeiras. Consideramos que esse questionamento é importante porque as ações ou atitudes LGBTIfóbicas não são naturalizadas e silenciadas, mas questionadas e problematizadas.

Assim, percebemos ao refletir sobre esses resultados que as estudantes em exercício docente articulam as temáticas discutidas aqui, tanto em suas percepções e formações pessoais, quanto quando relacionam a formação com as ações desenvolvidas na escola, articulações importantes que dialogam com a formação e com o currículo do curso, o que nos possibilita vislumbrar a efetivação formação da identidade docente coeducativa.

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

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



## Referências

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 2016.

BORRILLO, D. A Homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.** 2009.

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

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

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

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

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

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

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

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