

Educação, gênero e sexualidade: a formação inicial e os desafios para superar o conservadorismo

Sandra Novais Sousa e Nathália Rodrigues Chaves

Sandra Novais Sousa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande, MS, Brasil.

E-mail: sandra.novais@ufms.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5965-1954>

Nathália Rodrigues Chaves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande, MS, Brasil.

E-mail: nathalia.chaves@ufms.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6048-5757>

Resumo: O estudo objetivou investigar a percepção de professoras(es) iniciantes, egressos(as) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sobre a influência da formação no modo como lidam com questões de sexualidade e de gênero no cotidiano do trabalho docente. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas narrativas com quatro professoras(es) iniciantes. Os resultados apontaram o silenciamento das questões de gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em nome de uma pretensa neutralidade. Em relação às(aos) professoras(es) iniciantes entrevistadas(os), aponta-se que, embora tenham confirmado que tiveram uma formação de qualidade, suas ações na escola não são isoladas, perpassam pelo currículo, pelos(as) pais, mães ou responsáveis das(os) alunas(os), outras(os) professoras(es), equipe gestora, os(as) quais possuem suas crenças e valores e querem legitimá-las acima do trabalho docente, sem respeitar à riqueza que a diferença carrega.

Palavras-chave: Narrativas; Gênero; Sexualidade.

Artigo recebido em 15 de maio de 2023 e aprovado para publicação em 29 de janeiro de 2024.

DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2025.17.40.7845>

Education, gender and sexuality: initial training and the challenges to overcome conservatism

Educación, género y sexualidad: la formación inicial y los desafíos para superar el conservadurismo

Abstract: The purpose of the study was to investigate the perceptions of beginning teachers, graduates of the Pedagogy course at the Faculty of Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul, about the influence of their training on how they handle issues of sexuality and gender in their daily teaching practice. The methodological procedures used included bibliographic research, documentary research, and narrative interviews with four novice teachers. The results pointed to the silencing of gender and sexuality issues in the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC), under the guise of a supposed neutrality. Regarding the novice teachers interviewed, it was noted that, although they confirmed that they had received quality training, their actions in school are not isolated; they are influenced by the curriculum, parents or guardians of the students, other teachers and academic coordinators, all of whom have their own beliefs and values and seek to legitimize them above the teaching work, without respecting the richness that difference brings.

Keywords: Narratives; Gender; Sexuality.

Resumen: El estudio tuvo como objetivo investigar la percepción de profesoras(es) principiantes, graduadas(os) de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, sobre la influencia de la formación en la manera en que se abordan las cuestiones de sexualidad y género en el día a día del trabajo docente. Como procedimientos metodológicos utilizamos: investigación bibliográfica, investigación documental y entrevistas narrativas a cuatro profesoras(es) principiantes. Los resultados apuntaron el silenciamiento de las cuestiones de género y sexualidad en la Base Nacional Común Curricular (BNCC), en nombre de una supuesta neutralidad. En relación a las(los) profesoras(es) principiantes entrevistados, se señala que, aunque han confirmado que tuvieron una formación de calidad, sus acciones dentro de la escuela no son aisladas, permean el currículo, los padres, las madres o tutores de las(los) alumnas(os), otros docentes y equipo directivo, los cuales tienen sus creencias y valores y quieren legitimarlos por encima de la labor docente, sin respetar la riqueza que conlleva la diferencia.

Palabras clave: Narrativas; Género; Sexualidad.

Introdução

A pesquisa traz ao debate questões sobre gênero e sexualidade no contexto da formação inicial de pedagogas(os), procurando investigar a percepção de professoras(es) iniciantes, egressos(as) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sobre a influência da formação no modo como lidam com questões de sexualidade e de gênero no cotidiano da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partimos da compreensão de que, desde a Educação Infantil, as crianças já vivenciam desigualdades em suas infâncias, que são marcadas por imposições de limitações ligadas ao gênero, sobretudo quando se determina que algo – uma cor, um brinquedo, uma roupa, um comportamento – é “de menino ou de menina”.

As questões relacionadas à temática de gênero e sexualidade emergem no espaço escolar, afetando diversos aspectos da vida do sujeito caso a sua diversidade não seja legitimada e respeitada. A escola, como um espaço social, tem nela presente vivências e convivências que podem integrar o respeito, a liberdade e a alteridade, mas também pode contemplar a homofobia, a transfobia e outros tipos de intolerância.

Nesse micro espaço sociocultural, tanto a diferença étnica, sexual e linguística – para se citar algumas – pode ser encontrada, quanto também os problemas relacionados à dificuldade de membros dessa sociedade em lidar com essas diferenças. Conforme Guacira Lopes Louro (2012, p. 89), a escola pode acabar se tornando, na prática, uma reprodutora de desigualdades:

a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Nessa perspectiva, a relevância da pesquisa deve-se ao fato de que no campo educacional, assim como em outros espaços sociais, persiste uma forte resistência em se abordar essa temática, sobretudo a partir do fortalecimento de discursos conservadores, como o movimento denominado “Escola sem Partido”. Esse movimento foi elaborado em 2004, por Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo. Mas, de acordo com Camila Roseno (2017), foi em 2014 que começou a ter destaque, formatado como um projeto de lei¹, perpassou por diversas esferas legislativas do país, com o apoio de vários segmentos conservadores no Congresso Nacional.

¹ O Projeto de Lei n. 7180, chamado de “Lei da Mordaça”, foi arquivado em 2018, após muita luta contra a censura na educação. Em 2019, o Projeto de Lei foi desarquivado e sua última tramitação ocorreu em 17 de agosto de 2023, conforme informações disponíveis no Portal da Câmara dos Deputados (Brasil, 2019).

A autora entende que um dos núcleos que fortalece a sustentação do Movimento é o abuso da utilização do termo “ideologia” de maneira equivocada e pejorativa. Roseno (2017, p. 39) afirma que “através desta apropriação do termo, se supõe a ingerência político-partidária de esquerda e a imposição da ‘ideologia de gênero’, vista como transgressora das leis divinas e naturais da humanidade e ferindo a educação moral e religiosa dada pela família”.

Este projeto, portanto, busca legitimar o silenciamento, a perseguição e a punição aos(as) professoras(es), a partir da proposta de, entre outros aspectos, proibir o uso dos termos “gênero” e “orientação sexual”, por defender a necessidade de vigiar as(os) professoras(es) para que não se utilizassem da sua posição para difundir uma suposta “ideologia de gênero”.

Para desmistificar este conceito, primeiramente, é preciso compreender o significado de ideologia, que, conforme Roseno (2017, p. 52),

se restringe a um senso comum, no qual os indivíduos são fantoches ou alienados sem se dar conta de tal feito, ou como, se ocorresse uma organização proposital para essa sujeição, algo que não descartamos. Porém, a sua ação não é tão limitada e passiva quanto muitas vezes parece, pois há resistências, transgressões, novas maneiras de pensar que ultrapassam os moldes de um sistema de ideias que nos parece imposto, alienante, universal, natural e imutável.

Desse modo, a ideologia de gênero é entendida pelos(as) conservadores(as) como algo pejorativo, que se dá quando a escola trabalha os conceitos de gênero e sexualidade com as crianças visando transformá-las em homossexuais ou transexuais. Toda essa falácia, que tem tido repercussão e aceitação de uma parcela da sociedade, dificulta a discussão de um tema tão importante dentro das escolas, e tem causado eco até mesmo em documentos curriculares nacionais, com destaque para a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017 no Governo de Michel Temer, logo após o golpe que culminou no impeachment de Dilma Rousseff².

A versão anterior do documento, que veio a público em abril de 2016, foi produzida a partir das contribuições de 135 profissionais, da leitura crítica de especialistas e da promoção de um amplo debate em todos os estados da federação. Já a terceira versão, conforme Marcos Neira (2017, p. 1), foi produzida às pressas, no contexto de um “franco caminhar para um regime antidemocrático estimulado por setores conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso”.

Conforme o autor, quando comparada à segunda versão, a terceira e última versão da BNCC (Brasil, 2017) representa um retrocesso no que havia sido democraticamente construído até então, no que se refere ao currículo. Uma das fragilidades constatadas pelo autor é

o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma *formação instrumental alinhada aos ditames do mercado*. Sabe-se que no âmbito das políticas

² Conforme Maurício Ferreira da Silva, Silvio César Benevides e Ana Quele da Silva Passos (2017, p. 3), é possível considerar que o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff se tratou de um golpe devido “a inexistência de crime de responsabilidade; o processo legislativo, sobretudo das sessões deliberativas, e as articulações dos grupos opositores capitaneados por Michel Temer, tanto na condição de vice-presidente como de presidente empossado”.

educacionais, a feitura acelerada, por um pequeno grupo, sem qualquer debate e discussão, costuma gerar maus frutos. Ora, se por um lado é possível responsabilizar a pressa, por outro, o fortalecimento da racionalidade que inspira a taxionomia identificada, somado à retirada dos OAD [objetivos de aprendizagem e desenvolvimento] que problematizavam a ocorrência social das práticas corporais, leva-nos a concluir que se trata de mais uma *investida dos setores privatistas sobre o currículo* (Neira, 2017, p. 1, grifo nosso).

Nessa perspectiva, apesar dos avanços das pesquisas sobre a temática de gênero e sexualidade, no campo do currículo cada vez mais se percebe um movimento de vigilância constante para mantê-la contida, sem propiciar condições para criar espaços de discussão, ao contrário, instaurando-se somente a regulação e o controle. No entanto, ao se adotar uma postura pretensamente neutra diante do preconceito e discriminações dentro da escola, não fazendo as devidas discussões e debates necessários, apenas se reforça a desigualdade.

Sendo assim, a formação dos(as) professoras(es) pode propiciar conhecimentos a respeito do tema que permitam aos(as) docentes argumentar e debater com os(as) pais/mães ou responsáveis a relevância das discussões a respeito do gênero e da sexualidade dentro das escolas, além de saber lidar com as(os) alunas(os) e suas dúvidas e questionamentos diários a respeito da temática:

Romper o silenciamento e ampliar a formação dos profissionais da educação no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade pode contribuir significativamente para uma maior conscientização e minimização dos problemas advindos de uma sociedade machista, sexista e homofóbica, em que situações de discriminação são reforçadas, inclusive em ambientes que deveriam combatê-las – a escola (Weller, 2011 apud Barreto, 2017, p. 35).

Nesse sentido, os cursos de formação de futuros(as) educadores(as) têm uma relevante responsabilidade no que se refere à constituição da escola em um espaço de diálogo, compartilhamento e respeito à pluralidade dos sujeitos, livre de imposições homogeneizadoras, visando a superação de uma cultura historicamente arraigada pelo patriarcado.

Diante desse contexto, o objeto de estudo da presente pesquisa é a formação docente, especificamente sobre gênero e sexualidade. Para nos aproximarmos desse objeto, os procedimentos metodológicos utilizados foram: pesquisa bibliográfica, a partir de autores(as) que abordam esse tema, tais como Constantina Xavier Filha, Guacira Louro, entre outros(as); pesquisa documental, tendo como fontes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a legislação educacional e outros documentos norteadores da educação; e entrevistas narrativas com quatro professoras(es) iniciantes egressos(as) do curso de Pedagogia Faed/UFMS, sendo duas atuantes na Educação Infantil, um professor e uma professora atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira, abordamos definições e conceitos referentes à educação para a sexualidade e à introdução das questões de gênero no cotidiano das práticas pedagógicas. Analisamos, ainda, como a BNCC trata essa temática. Na segunda seção, apresentamos e analisamos as narrativas dos(as) professoras(es) iniciantes entrevistados(as).

Questões de gênero e sexualidade: definições, conceitos e implicações para o campo educacional

Esta seção objetiva apresentar os conceitos de gênero e sexualidade, buscando “desnaturalizar” a forma como foram legitimados pela sociedade, bem como analisar como esses conceitos são abordados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Desnaturalizar é pensar que gênero, esta marca fundamental da nossa existência, não é um dado biológico e pronto, mas varia de sociedade, ao longo da história, e só pode ser entendido na sua dimensão política, sim, política por que tem a ver com relações de poder: quem manda, quem obedece, o que é verdade, o que não é (Pelúcio, 2014, p. 100).

Portanto, para compreender gênero é preciso superar uma percepção singular desse conceito, relacionando-o à dimensão social (raça, classe, geração), pois se trata de uma construção social e não biológica, possui sua pluralidade. Da mesma forma, é necessário refletir também sobre a sexualidade, pois ambos os conceitos são codificados com as marcas da cultura em que a pessoa está inserida. Eles são compostos e definidos pelas relações sociais e se relacionam com as redes de poder definidas pela sociedade.

No que se refere ao conceito de sexualidade, Louro (2018, p. 12) ressalta que se trata, também, de um processo cultural e plural que envolve representações, símbolos e fantasias, constituindo-se a partir de discursos que regulam e normatizam os corpos, ou seja, não é algo natural e sim moldado pela cultura que cerca aquele corpo, uma vez que “somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descartáveis; elas podem ser então rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes”.

Para diferenciar as definições de sexo e gênero, Larissa Pelúcio (2014, p. 105) explica gênero como

a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam o homem da mulher e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele.

Dessa forma, assim como a sexualidade, o gênero é uma construção social, plural e relacional. Constantina Xavier Filha (2016) ressalta que o gênero, como um conceito relacional, é dado pela constituição das masculinidades e feminilidades nas relações sociais e culturais:

Encontrar a melhor maneira de ensinar aos alunos os conteúdos das disciplinas é, sem dúvida, imprescindível para uma aprendizagem mais efetiva e significativa. No entanto, apenas o domínio dos conhecimentos de conteúdos específicos por parte docente não garante a aprendizagem dos estudantes. Mais do que dominar conteúdos, entendemos que os professores precisam conhecê-los e desenvolver a competência de torná-los acessíveis e significativos aos estudantes (Lemes; Evangelista; Anunciato, 2020, p. 128).

A menos que os(as) professoras(es) tomem a iniciativa de incluir em seus planejamentos assuntos que emergem dos questionamentos e das situações vivenciadas pelos(as) alunos(as) em sala de aula, extrapolando assim o que é prescrito nos currículos, compreende-se que os conteúdos específicos sobre gênero e sexualidade a serem trabalhados pelos(as) professoras(es) mesmos(as) são retirados, quase que exclusivamente, dos currículos adotadas pelas escolas.

Sob essa ótica, observa-se a relevância de se analisar o tratamento dado a esses conteúdos na BNCC, documento norteador, que serve como parâmetro para a elaboração de todos os currículos das redes municipais e estaduais, influenciando, por sua vez, as políticas de formação continuada de professoras(es).

Observamos, inicialmente, que os termos “gênero” e “sexualidade” foram substituídos na BNCC pela palavra “diversidade”, o que pode ter sido motivado por uma tentativa de se amenizar as questões polêmicas e agradar o nicho conservador do Congresso, que criticou as primeiras versões deste documento, afirmando que difundia a chamada “ideologia de gênero”.

Dessa forma, é possível perceber no referido documento a ocultação da educação para a sexualidade e das discussões sobre diferenças de gênero na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo mencionada alguma referência aos temas da sexualidade apenas em poucos conteúdos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No documento, essa opção é assim justificada:

nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (Brasil, 2017, p. 325).

Assim, em todas as 499 vezes que a palavra gênero é citada na BNCC, refere-se a outras áreas de conhecimento, como gênero textual, musical, literário, do discurso. Na questão das diferenças de gênero, há uma única menção à homossexualidade na Unidade “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, constante nos conteúdos de História do 9º ano, relacionada à habilidade “(EF09HI26) – Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Brasil, 2017, p. 429).

Já a palavra sexualidade possui cinco menções na BNCC. Como conteúdo de ensino, tem sua primeira aparição no componente curricular Ciências, na unidade temática “Vida e Evolução”, tratada no 8º ano do Ensino Fundamental. As habilidades dessa unidade enfatizam o processo de reprodução

(animal e vegetal), as transformações físicas na puberdade, associadas a alterações hormonais e a prevenção de gravidez e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs)³:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (Brasil, 2017, p. 301).

A palavra “diversidade”, por sua vez, aparece 172 vezes na BNCC, mas de forma genérica, como referência às diferenças físicas e sociais, ou associada a um adjetivo (diversidade cultural, regional, religiosa ou ambiental).

Percebe-se, assim, que na Educação Infantil e nos anos iniciais há o apagamento da educação para a sexualidade, o que significa que as crianças somente terão acesso a essa educação se a família tiver conhecimentos suficientes ou se os(as) professoras(es) tiverem formação e liberdade para extrapolar o mínimo que o currículo propõe.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a opção, na BNCC, é por habilidades que busquem tratar da sexualidade somente no sentido biológico, associando sexo à reprodução e alertando os(as) adolescentes das consequências e perigos da iniciação sexual. O currículo desconsidera, nesse sentido, questões que estão na pauta das preocupações e ansiedades dos(as) jovens e adolescentes, como, por exemplo, o preconceito e a discriminação dos sujeitos que não se identificam com o seu sexo biológico.

Dessa forma, na próxima seção, trazemos as percepções de professoras(es) iniciantes sobre a sua formação em relação ao gênero e a sexualidade, e como lidam diariamente com as questões que aparecem na sala de aula.

A formação de professoras(es) e a questão de gênero e sexualidade na percepção de professoras(es) iniciantes

A docência consiste em um trabalho complexo, que carrega consigo muita responsabilidade, os processos de ensino e de aprendizagem englobam alunos(as) que têm suas subjetividades, especificidades, crenças e experiências. Isto demanda uma postura crítica, reflexiva e transformadora quando se pensa o processo formativo dos(as) professoras(es), sobretudo aqueles(as) que estão iniciando a carreira profissional.

³ Conforme orientações do Ministério da Saúde (s./d.), disponíveis em sua página oficial, a “terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser utilizada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas”.

De acordo com Carlos Marcelo Garcia (1999, p. 113), o início profissional docente consiste em um “período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e, durante o qual os professoras(es) principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”. Nesse período de inserção na profissão, conforme Sandra Novais Sousa et al. (2020), o acesso a oportunidades de formação continuada torna-se ainda mais relevantes,

no que se refere ao período de iniciação à docência, faz-se necessário observar suas características e necessidades específicas. [...] Nessa perspectiva, considerando-se as particularidades dessa fase, percebe-se a pertinência da constituição de espaços formativos colaborativos, bem como da elaboração, pelas redes de ensino, de programas de indução [...] que são aqueles voltados para a inserção dos professores em início de carreira nos centros educativos ou redes de ensino (Sousa et al., 2020, p. 5).

Nesse sentido, para compreender, na perspectiva de professoras(es) iniciantes, como ocorreu a formação inicial e como têm sido as oportunidades de formação continuada no que se refere à temática de gênero e sexualidade, foram realizadas entrevistas narrativas com um professor e três professoras iniciantes, todos(as) egressos(as) do Curso de Pedagogia/Faed e atuantes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha da entrevista narrativa se deu pela sua possibilidade de contemplar na pesquisa a singularidade que cada entrevistado(a) tem com sua formação, docência e experiência como professor(a) iniciante, uma vez que se trata de uma entrevista que propicia um alcance mais amplo do que aquelas que partem de um esquema com perguntas e respostas. Conforme Jônata Moura e Adair Nacarato (2017, p. 15), a entrevista narrativa expressa as formas que os seres humanos vivem no mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas, consistindo em “um dispositivo de produção e análise de dados para pesquisas que, pela sua peculiaridade na geração de textos narrativos, tem aproximações com abordagens (auto) biográficas e busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas”. Desse modo, elas permitem que identifiquemos as estruturas sociais que moldam as experiências e vivências dos(as) entrevistados(as).

Para a produção dos dados, as entrevistas narrativas foram realizadas via *Google Meet*, devido à pandemia de covid-19⁴, que impossibilitou o encontro presencial. Os(as) entrevistados(as) optaram pela utilização de seus nomes reais, ao invés de pseudônimos, o que foi respeitado.

A análise dos dados foi enviada primeiramente para os sujeitos de pesquisa, para que dessem o seu aceite e concordância para a forma que foram analisados, sendo assim eles(as) autorizaram, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o uso de suas narrativas. Ressalta-se que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa, conforme Parecer Consubstanciado CEP n. 3.588.915.

⁴ A pandemia do corona vírus atingiu a população mundial. O SARS-COV-19, vírus causador dessa doença, possui um alto poder de contaminação, o que levou as autoridades a estabelecerem medidas de isolamento social, entre elas o fechamento das instituições de ensino e a suspensão de aulas presenciais (Dias; Ramos, 2022).

No quadro 1, trazemos o perfil geral de cada entrevistado(a), para que se entenda um pouco mais sobre sua história formativa e vivência como docente.

Quadro 1: Perfil dos(as) docentes participantes da pesquisa, egressos(as) do Curso de Pedagogia/Faed/UFMS

Nome	Camila	Cintia	Priscila	Michael
Identidade de gênero	mulher cisgênero	mulher cisgênero	mulher cisgênero	homem cisgênero
Idade	23 anos	32 anos	25 anos	33 anos
Ano de conclusão da graduação	2019	2017	2019	2019
Cursos de pós-graduação (<i>lato ou stricto sensu</i>)	Especialização em Gestão Escolar	Cursando Doutorado em Educação	Especialização em Gestão Escolar	Especialização em Alfabetização e Letramento (concluído), Atendimento Educacional Especializado (em curso) e Educação a distância (em curso)
Tempo de docência	2 anos	2 anos	2 anos	2 anos
Turma(s) em que atua	Educação Infantil Agrupada II (4 anos) Agrupada III (5 anos) – rede privada (Campo Grande, MS)	Anos iniciais do EF – rede pública municipal (Campo Grande, MS)	Educação infantil – Agrupada I (1 a 3 anos) (Campo Grande, MS)	2º ano do ensino fundamental – rede pública municipal (Paranaíba, MS)

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

Iniciamos a entrevista pedindo que os(as) participantes narrassem um pouco sobre sua trajetória de formação durante a escolarização básica, com foco nas questões observadas e vivenciadas, no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

Camila narra que teve sua vivência do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Campo Grande, MS. Já do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, estudou no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), no qual, segundo ela, tudo era muito sexista. Nesta instituição de ensino, em relação aos estudos relativos à sexualidade, somente no 7º ano teve algum contato com a temática, mas somente nas aulas de Biologia, voltada para a reprodução. Sobre questões de gênero, relata que no 9º ano aprendeu sobre movimentos feministas com um professor do Colégio Militar que pensava fora dos padrões do militarismo e que ficou somente um ano como docente no CMCG.

Priscila estudou a vida toda em uma escola pública no interior de São Paulo. Ela relata que depois de sair da cidade do interior a sua mente mudou e hoje ela o enxerga de outra maneira. A entrevistada se recorda de um menino de sua sala, que somente quando saiu do Ensino Fundamental se identificou como uma mulher transsexual. Na sala de aula, os outros meninos da turma o tratavam de uma forma

mais áspera e com muitas palavras pejorativas na intenção de ofendê-lo. As professoras também o ignoravam e o tratavam com indiferença. Então, ele esperou sair do Ensino Fundamental para transicionar. Priscila narra que não se recorda se a aluna voltou ou não para a escola depois da transição.

Sobre o caso dessa aluna que esperou para fazer a sua transição quando saísse do Ensino Fundamental, pode-se analisar, com base em Louro (2014, p. 71) que “tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados”.

Desse modo, a negação de ouvir essa aluna e fazê-la sentir-se parte da escola e respeitada pelos(as) professoras(es) e alunas(os) pode ser analisada com base em Louro (2014, p. 68), o qual aponta que, com tais práticas, “talvez se pretenda ‘eliminá-la’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os(as) conheçam e possam desejá-los(as)”. Esse silenciamento faz com que os(as) jovens se sintam como aberrações, errados(as) e indesejados(as), o que leva os(as) jovens que não se enquadram no padrão da heteronormatividade e não são cisgêneros a, muitas vezes, não permanecerem na escola.

Priscila também se recorda das aulas de Educação Física, em que eram totalmente separados os meninos das meninas. Se algum menino fosse jogar vôlei ou alguma menina fosse jogar futebol, já sofria algum tipo de ataque dos(as) outros(as) alunos(as), com xingamentos e estereótipos sexistas. Nesse sentido, Louro (2014, p. 73) ressalta que nas aulas de Educação Física a constituição da identidade de gênero é mais explícita e evidente, apontando, ainda, que “a história dessa disciplina está muito vinculada à Biologia e à manutenção da saúde e da higiene, o que contribuiu para que fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da ‘natureza’) para a separação das turmas femininas e masculinas”.

Assim como Priscila, a terceira entrevistada, Cintia, também se lembra das demarcações sobre o que era pra menina e o que era pra menino nas aulas de Educação Física. Segundo ela, por diversas vezes os(as) professoras(es) tentavam integrar as meninas no futebol, e elas queriam muito participar, mas os meninos insistiam que as meninas não eram boas naquilo, então ficava por isso mesmo.

Cintia narra que sempre estudou em escola pública. O que mais a marcou nesse período foi que ela não tinha os estereótipos de feminilidade que a sociedade espera, isso incomodava muito os(as) outros(as) alunos e alunas e por isso ela decidiu mudar seu estilo para ser aceita pela sociedade, de tanto que ouvia: “Você não é menina o suficiente”. Ela relata que também que se sentia “o patinho feio da galera” e que só voltou a usar camiseta e tênis agora que é adulta, porque, quando adolescente, deixou de usar por sempre ouvir “você parece um menino”.

Cintia conta também que por diversas vezes foi questionada quanto à sua sexualidade, e que nunca passou pela sua cabeça que a maneira com que ela se vestia poderia interferir em sua sexualidade. Uma frase que diz ter sido muito marcante em seu período como estudante da educação básica foi “você precisa parecer uma menina, e você não parece uma”.

De fato, há todo um construto social no qual se acredita que a forma de uma pessoa se veste ou se porta poderá “influenciar” a sua orientação sexual. E é seguindo esse ideário social arraigado há tanto tempo na sociedade que muitas pessoas relacionam estereótipos de gênero à identidade sexual. De acordo com Louro (2000), o gênero é uma construção social e é utilizado para distinguir o caráter social a partir do sexo do indivíduo. Sendo assim, Xavier Filha (2016, p. 88) aponta que “o conceito de gênero é relacional, ou seja, não diz respeito somente ao gênero feminino, mas à constituição de masculinidades e feminilidades nas relações sociais e culturais”.

Em relação à postura dos(as) professoras(es) sobre o *bullying* que recebia no que se refere à sua aparência, Cintia diz que, ao invés de coibirem essas ações, eles(as) também criticavam a maneira que ela se sentava e falava, ratificando os comentários que os(as) colegas de classe faziam: “você parece um menino”, “fale mais baixo, menina não fala alto”. De um modo geral, ela relata que passou o Ensino Fundamental inteiro tentando se enquadrar, mas que no Ensino Médio já estava “adestrada” e já era “feminina o suficiente” para ser aceita.

Essa vigilância e normalização com o corpo se relaciona com as contribuições de Silvana Goellner (2009, p. 166), que entende que o corpo “não é algo que temos, mas algo que somos”, ou seja, falar do corpo é falar de nós mesmos(as), no sentido que se relaciona com a subjetividade e desejos do sujeito, relacionado com a cultura que está inserido, o que implica entendê-lo:

o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura. Em outras palavras: o corpo não está dado à priori. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. (Goellner, 2009, p. 167).

Com isso, podemos entender que os corpos são diferentes, além dos gêneros e sexualidades. Cada um carrega consigo a sua identidade. No caso de Cintia, seu corpo e sua singularidade foram rotulados, aprisionados e discriminados.

Em relação à educação para a sexualidade na escola, ela relata que nunca teve aula falando sobre a prevenção da gravidez, e que ficou grávida na adolescência, por isso hoje em dia ela sempre conversa sobre esse assunto com seus(suas) alunos(as). Então, no 2º ano do Ensino Médio, ela parou de estudar para não ser taxada como “a menina grávida, que não presta” (Cintia, *Entrevista*, 2021) e voltou a estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente quando seu filho nasceu.

Muito dessa resistência de não se falar sobre a educação para a sexualidade e os métodos contraceptivos se dá pelas(os) professoras(es) não se sentirem preparados(as) e confiantes para trabalhar com esses temas, por isso muitas vezes a escola prioriza apenas o viés biológico. Por isso, o foco da pesquisa/entrevista foi investigar a formação docente, visando compreender se os(as) professoras(es) se sentem ou não preparados(as) para lidar com as questões de gênero e sexualidade dentro da sala e da escola, o que será abordado logo adiante.

O quarto entrevistado se chama Michael, e narra que até o 6º ano do Ensino Fundamental estudou no Estado de São Paulo, e do 7º ao 3º ano do Ensino Médio estudou na rede pública de Campo Grande,

MS. Ele se recorda que na escola os(as) colegas de classe tiravam sarro do seu nome e trocavam o M inicial pelo B, além do seu número da chamada ser sempre o 24 e isso ser outro motivo para que os(as) colegas de classe fizessem brincadeiras maldosas. Entretanto, por ser sempre um aluno dedicado e ajudante dos(as) professoras(es), por muitas vezes eles(as) o defendiam em sala, evitando algumas dessas perseguições, mas que no recreio não tinha como fugir delas.

A escola por muitas vezes é um campo de muitas agressões, violências e preconceitos entre os alunos, e nessas situações, por muitas vezes a equipe pedagógica, como foi relatado acima por nossos entrevistados, mantém-se distante dessas questões. Vencato (2014) frisa que o silêncio e a omissão nessas questões são muito preocupantes, pois fazem com que se perpetuem, uma vez que revestem essas violências de legitimidade, de certa forma autorizando sua realização, já que não há nenhum tipo de interferência.

Michael narra, ainda, que pertencia a uma família de religião cristã, de matriz evangélica, e que não entendia muito bem o que sentia em relação à sua própria sexualidade, tentava, de algum modo, “seguir tudo que a igreja dizia e assim se isolar no seu mundo” e “sempre buscar uma solução que fosse contra quem era” (Michael, *Entrevista*, 2021), para que não sofresse mais ataques homofóbicos e nem desrespeitasse o que a igreja dizia, pois nesse momento já estavam enraizados em si os preconceitos impostos pela religião do pai e da mãe.

Por essas questões, diz que evitava falar com pessoas que ele via que eram chamadas de “gays” e, por muitas vezes, agia com preconceito com essas pessoas, temendo ser “afetado” ou abrir margem para os(as) outros(as) colegas acharem que tinha alguma relação com essas pessoas.

Goellner (2009, p. 167) destaca que “o corpo é educado através de um processo contínuo e minucioso cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar”. Nesse caso, o corpo de Michael foi educado na escola e na religião, pois para além da educação formal existem outras práticas educativas que circulam em nossa sociedade e acabam por inscrever marcas nos nossos corpos.

Por não saber o que estava sentindo e ter vergonha de falar o que achava que estava sentido, Michael relata que enfrentava sozinho suas angústias, por não saber “o que” e nem “como” falar com a família. Segundo ele, foi quando teve acesso ao laboratório de informática, no Ensino Médio, que começou a pesquisar na internet algumas dúvidas que tinha, e assim começou a se entender melhor. Embora, como ressalta Rogério Dinis Junqueira (2009, p. 131), as subjetividades sejam “complexas e dinâmicas”, e a privacidade seja “um direito que deve ser assegurado a todas as pessoas”, ou seja, que cada indivíduo tenha seu tempo nas descobertas que faz de si, problematizamos o fato de Michael ter vivenciado esse processo de uma forma individual, sem apoio da família ou da escola.

Na perspectiva da pesquisa narrativa, vinculada ao método biográfico, considera-se que as vivências que marcam a vida dos(as) professoras(es), seja em sua socialização primária (na família), seja durante a formação básica, podem também se refletir no modo como se constituem como professoras(es), nas suas escolhas metodológicas e práticas pedagógicas ao ingressarem na carreira do magistério. A formação em nível Superior, no entanto, pode contribuir para a ressignificação dessas vivências, para

uma melhor compreensão – do ponto de vista histórico, social, político, antropológico etc. – das experiências vividas.

Nesse sentido, ao serem questionados(as) sobre a formação ofertada pelo curso de Pedagogia para lidar com as questões de gênero e sexualidade, Camila e Priscila citam a disciplina obrigatória de Educação, Gênero e Sexualidade e o núcleo de aprofundamento⁵ “Educação e Diversidade”, sendo que Priscila compreende que só a disciplina não seria suficiente para uma formação que a respaldasse para lidar com o cotidiano profissional. Cintia revela a centralidade em uma única professora do curso no que se refere às questões de gênero e sexualidade, mas também narra sobre outras contribuições da formação inicial, destacando a disciplina de Antropologia e Educação, ofertada no 2º semestre. Michael relata ter ele próprio tomado a iniciativa de pesquisar sobre o assunto:

Acredito que se não fosse uma curiosidade nossa de aprofundar no assunto, faltariam argumentos. Por que além da disciplina a gente teria que pesquisar mais sobre. Tiveram muitas questões e conceito que a gente foi entender no Núcleo. Na disciplina passa muito rápido, são poucas horas, mas o Núcleo proporcionou mais aprofundamento. A gente leu muitos textos, conhecemos mais conceitos e nos situamos para tentar diminuir nossos preconceitos e pré-conceitos para aliar com nossa atuação na sala de aula (Priscila, *Entrevista*, 2021).

Fiz a disciplina de Gênero e Sexualidade [...] a professora fez um trabalho excelente, tanto na parte prática quanto teórica. Não tenho o que reclamar durante a formação. Eu fiz o núcleo e acredito que isso abrangeu muito. E é possível ver tudo isso agora como professora, por conseguir argumentar com os pais em algumas questões (Camila, *Entrevista*, 2021).

A gente só foi discutir gênero e sexualidade quando a professora da temática voltou do Doutorado, até então não tinha ninguém para discutir. Lá eu fui entender o que é feminismo, o que eu acho que tenho como conquista minha, um direito meu que não foi fácil, que não é uma coisa que foi dada. Mas desde que tive a disciplina de Antropologia que fui desconstruindo algumas coisas. [...] Então, cada semestre vai fazendo você pensar um pouco mais nisso, e quando você sai, sai outra pessoa [...] pra mim a formação foi fundamental, têm muitas situações que eu preciso usar o que eu aprendi, como ir até a coordenadora e defender um ponto de vista com embasamentos (Cintia, *Entrevista*, 2021).

A partir do momento que eu tive o entendimento sobre quem eu era, eu busquei muito conhecimento. Eu debatia muito em sala de aula porque era uma coisa que eu gostaria de entender para quando eu tivesse na sala de aula eu pudesse ter respaldo e embasamento das minhas ações. Para quando eu fosse questionado eu teria embasamento (Michael, *Entrevista*, 2021).

Camila, Priscila e Cintia citam também em suas narrativas a percepção de que havia um certo desinteresse e/ou resistência entre seus/suas colegas de curso nas aulas sobre a temática de gênero e sexualidade:

⁵ No curso de Pedagogia/Faed/UFMS há cinco núcleos de aprofundamento (Educação e Trabalho, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Gestão Escolar e Educação e Diversidade). Ao chegarem ao 7º semestre, os/as alunos/as optam por um deles, realizando duas disciplinas teóricas (68h cada) e dois estágios (51h cada).

Nem todos os alunos tinham interesse na aula, durante as primeiras aulas as discussões eram imensas, depois parece que eles se cansaram e ficavam quietos no fundo das salas. Uns 8 alunos em uma turma de 32 (Camila, *Entrevista*, 2021).

na minha turma a questão da idade interferia muito nessas aulas, os alunos mais velhos tinham uma resistência muito maior, tudo pra eles era um absurdo. Os mais novos, já debatiam, tinham uma mente mais aberta [...] teve muita gente que discutiu, discutiu e discutiu, enfiou no bolso e foi pra casa, só fez a disciplina para passar (Cintia, *Entrevista*, 2021).

mas na nossa turma, tinham muitas discussões, então pelo posicionamento da pessoa a gente conseguia perceber que os assuntos não eram agradáveis para eles, que eles não estavam interessados em conversar e debater sobre (Priscila, *Entrevista*, 2021).

A docência é uma ação rigorosa, que carrega em si diferentes contextos e atores sociais que tem consigo suas pluralidades, experiências, crenças e valores. Desse modo, Fernanda Lemes, Maria Tereza Evangelista e Rosa Anunciato (2020, p. 138, grifo no original) afirmam que o ensino e a aprendizagem pelos(as) alunos(as) “são carregados de subjetividades e são pautadas pelo conhecimento da prática. Isso indica a necessidade de uma postura investigativa, mediadora, transformadora e, por fim, formativa *para todos os atores desse processo*”.

Assim, a percepção dos(as) egressos(as) de que a formação ofertada pelo curso para lidar com questões de gênero e sexualidade foi relevante está diretamente relacionada ao interesse e a necessidade deles(as) em pesquisar sobre a temática. Entretanto, como foi citado por Cintia, Priscila e Camila, havia na turma pessoas que não concordavam com o que estava sendo falado e fizeram a disciplina apenas porque era obrigatória. Isso mostra que nem sempre a formação consegue desestruturar crenças, preconceitos e ideias enraizadas.

A egressa Camila, que trabalha na mesma escola que Priscila, relata a relevância de se ter uma formação que dê esse respaldo teórico para lidar com várias situações do cotidiano:

Eu fico com alunos de 3, 4 e 5 anos e todo dia é algo novo, do que aprendem em casa e reproduzem, desde o lápis de cor rosa que é “cor de menina”, e muitas problemáticas agora que temos ballet e judô na escola. Dois meninos da sala da professora Priscila fazem, e isso foi um choque para os meninos da sala e para os pais dos outros alunos, pois os outros meninos queriam fazer ballet e os pais vieram reclamar. A coordenação da escola acredita que ballet é mais pra menina e judô é mais para menino, vimos até a surpresa deles quando os dois meninos queriam fazer ballet. Então é algo que temos que trabalhar com os pais e com a coordenação. A coordenação não favorece a gente nesse sentido (Camila, *Entrevista*, 2021).

Ao questionar Priscila sobre como ela lidou com essa situação apontada por Camila, a professora iniciante narra:

Eu tive uma conversa com as crianças, falei que os dois alunos iriam para o ballet, e que a família tinha concordado e na escola eles poderiam optar pelo que queriam fazer. Se os meninos tivessem vontade de aprender a dançar eles tinham total liberdade de chegar em casa e pedir para os pais para fazer o ballet, assim como as meninas poderiam chegar em casa e sugerir para fazer o judô. No caso, nenhuma menina da escola faz judô. E somente esses dois meninos que fazem o ballet. Como é pago por fora, eu tive essa conversa com

eles para que eles falassem com os pais para que autorizassem. E depois disso chegou uma mãe meio “cuspindo fogo” e me falou: “Meu filho tá vendo as aulas de ballet? Por que ele quer fazer ballet?” E eu expliquei que têm dois alunos da turma que fazem ballet. E a mãe do menino perguntou: “mas por que eles fazem ballet?” *Na hora eu travei, não esperava uma reação dessa, ainda mais que são crianças de 3 anos.* Então, eu só falei que era uma escolha da família, e se eles achavam que estava tudo bem, os meninos fazem o ballet. Depois eu pensei que eu deveria ter argumentado e falado que não era uma questão de gênero, que ia desenvolver tantas partes do corpo da criança, a parte motora, a concentração, *mas na hora fiquei tão impactada que travei.* E você percebe que os meninos têm vontade de participar, por curiosidade, e que podem até se encontrar como um bailarino, mas a família “poda” (Priscila, *Entrevista*, 2021, grifo nosso).

Essa situação ocorrida na escola das egressas mostra que, embora o modo como o(a) professor(a) lida com as questões de gênero e sexualidade deva ser levado em consideração, o(a) docente – independentemente de quão consistente tenha sido sua formação – não pode ser responsabilizado(a) exclusivamente pela falta de superação dos estereótipos e preconceitos existentes na escola. Condições objetivas, tais como a falta de apoio da gestão ou coordenação, as crenças e valores da família, entre outras, podem contribuir para a manutenção de determinados padrões de comportamento ou de julgamento social sobre o que é considerado “coisa de menino” ou “coisa de menina”.

Nessa perspectiva, Sandra Novais Sousa (2018, p. 30) aponta que

ainda que tenhamos clareza da importância das ações de formação, entendemos que sua efetividade não está desvinculada das condições de trabalho. Os discursos em prol de investimentos na formação, muito frequentes tanto em textos políticos como acadêmicos, não raro tendem a deixar de lado a questão das condições objetivas de trabalho dos professores, como se a formação docente e a melhoria da qualidade da educação consistissem em uma relação direta e linear.

Assim, as condições objetivas, entre elas a forma como a família lida com determinadas questões e o apoio ou falta de apoio da gestão escolar, podem interferir no sucesso ou insucesso dos(as) professoras(es) em interferir positivamente na superação dos preconceitos de gênero ou no quanto eles(as) poderão contribuir para a educação para a sexualidade de seus/suas alunos(as).

Nesse sentido, Camila e Priscila relatam que não se sentem apoiadas na escola privada em que trabalham, enquanto Cintia narra que tem o respaldo da coordenação da escola pública municipal em que atua.

Cintia, dessa forma, consegue instituir uma prática pedagógica em que utiliza temas que surgem no cotidiano das aulas para problematizar questões de gênero e educação para a sexualidade, ainda que isso signifique ocupar o tempo de uma aula de forma diferente do que havia sido planejado. Em sua narrativa, traz algumas situações que exemplificam essa abordagem, dentre as quais destaco duas.

Na primeira, ela conta que em 2020, durante o ensino remoto, em uma aula *on-line* que era “monitorada” por pais/mães ou responsáveis, coordenação e gestão, um aluno usou o termo “veado”, dito em tom pejorativo, e ela parou o conteúdo para problematizar a palavra, incitando um debate sobre a homofobia: “Vamos começar a pensar sobre o termo? Por que veado é ruim? Por que quando usa essa

palavra está querendo ofender?’ E começamos a discutir sobre isso. Terminamos a aula nisso” (Cintia, *Entrevista*, 2021).

Na segunda, Cintia relata como o tratamento dessas temáticas com os(as) alunos(as) pode incomodar os(as) pais/mães ou responsáveis, e quais as estratégias que utiliza para lidar com essas resistências e ir construindo, ao longo do tempo, uma relação de confiança com eles(as), sem se deixar intimidar pelos confrontos:

outro dia fui trabalhar com meus alunos sobre o dia de combate à violência e exploração sexual das crianças com meus alunos. Eu dou aula no 2º, 4º e 5º ano e trabalhei isso com todos eles. É lógico que quando eu toco no tema os pais ficam malucos. “Eu nunca falei isso com meus filhos, por que você está falando? Que história é essa de falar que existe abuso sexual de criança?” Poxa, se eu tô falando é porque as crianças são abusadas, eu tenho que alertar a criança, que ela precisa de um adulto de confiança, que ela tem que ter com quem falar. Que tocar em certas partes não está certo, não pode. É meu trabalho fazer isso [...] Alguns pais já tentaram me intimidar, com tamanho e falando em alto tom “você não vai fazer isso com meu filho”. E eu mantenho a minha calma, e por não entrar na onda de querer discutir eles já perdem metade da discussão comigo. Eu nunca falo com o pai sozinha, eu quero que ele converse comigo e com a coordenação, que ele entenda o meu trabalho, isso já o constrange e eles desistem de discutir. Então muitos eu converso uma vez só. Quando eles não entendem o que eu estou falando eles vêm me perguntar, já não vêm mais me acusar de eu estar doutrinando o filho. Mas no começo não era assim (Cintia, *Entrevista*, 2021).

Nesse caso, problematizamos a diferença entre o apoio recebido da coordenação pedagógica para lidar com as questões de gênero no cotidiano da sala de aula, quando se compara o que foi relatado pela professora Cintia, por um lado, e pelas professoras Priscila e Camila, por outro.

Dessa forma, pode-se perceber a complexidade de se formar um juízo de valor em reação à formação do(a) docente, pois a sua atuação envolve múltiplos atravessamentos, que podem impossibilitá-lo(a) de ministrar sua aula a partir dos conhecimentos teóricos que internalizou em sua formação inicial.

Considerações finais

A partir da pesquisa, é possível apontar o silenciamento das questões de gênero e sexualidade na BNCC, em nome de uma pretensa neutralidade, influenciada pelo fortalecimento de um discurso conservador de combate a uma falácia que tem sido denominada como ideologia de gênero.

Em relação à percepção dos(as) professoras(es) iniciantes sobre a sua formação para lidar com as temáticas de gênero e sexualidade, a análise das narrativas e vivências dos(as) egressos(as) apontou que, por mais que os(as) entrevistados(as) tenham confirmado que tiveram uma formação de qualidade, suas ações dentro da escola não são isoladas, elas perpassam pelo currículo, pelos(as) pais/mães ou responsáveis dos(as) alunos(as), outros(as) professoras(es), coordenação, direção, atores que possuem suas crenças e valores e querem legitimá-las acima do trabalho docente, sem respeitar e dar voz à riqueza que a diversidade carrega.

No espaço escolar, uma educação “promotora do reconhecimento da diversidade (a sexual e não apenas ela) transforma a relação pedagógica de algo tradicionalmente autoritário e conformista em um

processo vivo, criativo e desafiador, dotado de alta dimensão transformadora e emancipadora” (Junqueira, 2009, p. 135).

Desse modo, é possível concluir que uma escola que respeita a diversidade e a pluralidade de seus alunos tem maiores chances objetivas de melhorar o desempenho e convívio entre os indivíduos, pois, como ressalta Vencato (2014, p. 23), “a escola é uma instituição social, ou seja, está sempre inserida em um contexto sócio-histórico e dialoga com ele em suas práticas cotidianas”. Sendo assim, a escola depende também das interações sociais dos indivíduos que a compõe, e ter nela toda uma equipe que observa, aponta e problematiza situações de homofobia, lebofobia, transfobia, discriminação, desinformação ou algum tipo de violência ligada ao gênero transforma de fato a qualidade da educação.

Portanto, cabe à sociedade rever a sua visão de mundo limitada e aos(às) professoras(es) lutarem por uma escola que respeite todos os gêneros, sexualidades, diferenças e diversidades dentro da escola, para que assim todos(as) tenham uma educação de qualidade.

Fontes

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CAMILA. *Entrevista concedida à Nathália Rodrigues Chaves*. Campo Grande, 05 nov. 2021.

CINTIA. *Entrevista concedida à Nathália Rodrigues Chaves*. Campo Grande, 05 nov. 2021.

MICHAEL. *Entrevista concedida à Nathália Rodrigues Chaves*. Campo Grande, 15 nov. 2021.

PRISCILA. *Entrevista concedida à Nathália Rodrigues Chaves*. Campo Grande, 05 nov. 2021.

Referências

BARRETO, Lara Costa. *Com quantas cores se forma uma docência? Desvelando a homofobia no espaço escolar*. 108f. Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade pelo Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

BRASIL. PL 7180/2014: altera o art. 3º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Câmara dos Deputados*. 2019. Disponível em: <https://abre.ai/lylw>. Acesso em: 25 nov. 2024.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da covid-19 nas aprendizagens escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 30, n. 117, p. 859-870, 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O corpo como locus de identidade sexual e de gênero. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009, p. 165-180.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009, p. 130-145.

LEMES, Fernanda Cristina Gaspar; EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Contribuições de Cochran-Smith & Lytle para a formação de professores: analisando conhecimentos e práticas. *RECeT: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 1, p. 126-140, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 7-34.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JUNIOR, Jorge (Orgs.). *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Carlos: UdUFSCar, 2014. p. 98-115.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Infecções Sexualmente Transmissíveis. *Gov.br*. [s./d.]. Disponível em: <https://abre.ai/lylC>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MOURA, Jônata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 23, n. 2, p. 15-30, jan./abr. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; Congresso Internacional de Ciências do Esporte. *Anais...* Goiânia: CONBRACE; CONICE, 2017, p. 1-6.

ROSENO, Camila dos Passos. *Escola Sem Partido: um ataque às políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil*. 91f. Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares pela Universidade de Pernambuco. Petrolina, 2017.

SILVA, Maurício Ferreira da; BENEVIDES, Silvio César; PASSOS, Ana Quele da Silva. Impeachment ou golpe? Análise do processo de destituição de Dilma Rousseff e dos desdobramentos para a democracia brasileira. In: Congresso Latino-Americano de Ciência Política. *Anais...* Montevideu: ALACIP, 2017, p. 1-22.

SOUSA, Sandra Novais. *Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento*. 266f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2018.

SOUSA, Sandra Novais et al. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. e4175116, 2020.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 19-56.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: circulação de ideias na internet. *Revista Ártemis*, v. 22, n. 1, p. 85-100, jul./dez. 2016.