



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA

**A CONFIGURAÇÃO DIDÁTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES/AS DA EJA EM COMBATE À LGBTFOBIA**

JOÃO PESSOA – PB

2021

CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA

**A CONFIGURAÇÃO DIDÁTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES/AS DA EJA EM COMBATE À LGBTFOBIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

JOÃO PESSOA – PB

2021

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

P149c Paiva, Camila de Lourdes Cavalcanti.

A configuração didática das práticas pedagógicas de professores/as da EJA em combate à LGBTfobia / Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva. - João Pessoa, 2021.

169 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/EDUCAÇÃO.

UFPB/BC

CDU 37-053.6/.8(043)

**A CONFIGURAÇÃO DIDÁTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES/AS DA EJA EM COMBATE À LGBTFOBIA**

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Orientador



Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Examinador Interno



Prof. Dr. Márcio Evaristo Beltrão
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT
Examinador Externo

CENTENÁRIO PAULO FREIRE

A Escola

"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que
forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só
estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de
camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."



de Paulo Freire

Dedico este estudo, a todos/as aqueles/as que contribuíram para a construção do meu sonho. A todos/as, que assim como eu, ficaram ansioso, sofreram e choraram com essa pandemia. A todos/as que sofrem com qualquer forma de preconceito e intolerância.

AGRADECIMENTOS

O diferente que me inspirou; o diferente que me ajudou a pensar este texto; o diferente que me ensinou; o diferente que me acalmou; o diferente que aprendeu comigo; o diferente em quem eu me vejo; o diferente que se vê em mim; o diferente de mim. Todos diferentes, mas que juntos compomos este texto. Em cada parte, tem um pouco de cada um, sem todos não estaria aqui, por isso não me resta outra coisa a não ser a agradecer a cada um, a todos, por me fazer existir.

A Deus, todo poderoso, criador do céu e da Terra, que me deu a oportunidade de estar neste lugar, de viver e compartilhar com todos, que aqui estão. A Ti todo o meu amor e gratidão.

A minha mãe, Mãe Mima, presente de Deus em minha vida, que tanto lutou para conseguir criar e educar seus três filhos, sozinha, depois de tanto sofrimento que passou nesta vida. Agradeço em especial, por receber minha família em sua casa nesta reta final e cuidar tão bem de todos/as.

A Felipe, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões, por ficar perto neste período tão difícil, em que nos isolamos do mundo e fomos mais família do que nunca. Te amo!

A minha filha linda e amada, Marina Rosa, minha Mari, que esteve ao meu lado, cada uma em seu computador, estudando. Você me inspira, com tanta responsabilidade que tem. Neste período tão difícil de nossas vidas, com essa pandemia, agradeço por ter tido sua presença e ficar mais perto de você, nas suas aulas remotas. Te amo filha linda e agradeço a Deus por ter me presenteado com uma pessoa tão especial e humana.

A minha irmã, Ana Lídia, companheira de uma vida, e minha sobrinha Bia, que estiveram tão perto nesta caminhada.

Ao meu orientador, Eduardo Jorge, por me inspirar, ajudar, incentivar, ensinar, acompanhar, não soltar a minha mão em nenhum momento desta caminhada. Meus sinceros agradecimentos.

Aos membros da banca, o professor Leonardo Severo, por se fazer presente em toda a minha jornada, em aulas, orientações e ensinamentos, e o professor Márcio Beltrão, por me ajudar com seus textos e ensinamentos. Meu muito obrigada.

A professora e amiga, que a EEBAS me deu, Rayssa. Um verdadeiro anjo em minha vida, que esteve presente em todos os momentos dessa minha conquista, desde o processo de seleção do mestrado. Meu muito obrigada, não tenho nem como te agradecer.

A todos/as os/as “ (Des) orientandos ” do grupo de estudo GEPPEEJA, com quem compartilhei, momentos de aprendizagem. Meu agradecimento especial a Ronnie pela ajuda, companheirismo e paciência.

Meu saudoso agradecimento a Patrícia Ramos (in memoriam), minha amiga e companheira da EEBAS, que tanto me incentivou e que não pôde presenciar a minha conquista.

A todas as amigas que a EEBAS me deu, este lugar especial, que me levou ao mestrado tão sonhado, em especial a minha estagiária, Thalita Silvania, por todo apoio.

A todos/as familiares e amigos/as que de alguma forma fizeram parte deste momento.

À minha turma 40, do mestrado, a turma da “Pandemia”, pelas trocas, pelas partilhas e pelo apoio.

Ao grupo de pesquisa CECAMPE, Eixo Avaliação, em especial aos que fazem parte do Produto 2, obrigada pela ajuda e compreensão.

A todos/as professores/as da UFPB que contribuíram com este estudo.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O objetivo deste trabalho de dissertação consiste em delinear a configuração didática das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA no combate à LGBTfobia. Justifica-se a presente pesquisa mediante o baixo quantitativo de estudos acadêmicos que correlacionam as práticas pedagógicas, a didática, a LGBTfobia e a EJA. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, onde a geração de dados se deu por meio da entrevista semiestruturada, com cinco professores/as, os quais se identificavam enquanto docentes, cujas práticas se caracterizavam de forma combativas a LGBTfobia. Estes/as professores/as foram selecionados a partir da técnica de snow ball sampling. Como método de análise de dados, neste trabalho foi utilizada a Análise Crítica do Discurso (ACD), pautada nos estudos de Fairclough (2012). Na análise dos dados, os discursos dos/as professores/as sobre o seu papel e o da escola integram um discurso maior que se justifica na manutenção de uma educação tradicional, que enxerga o/a aluno/a como um depósito, o/a qual receberá os conhecimentos possuídos pelo/a professor/a, e ainda, se constitui na ideia heteronormativa de que os assuntos relacionados ao combate a LGBTfobia se resumem em trabalhar as infecções sexualmente transmissíveis (IST's), dentre elas a AIDS, ou as diferenças dentro de uma lógica binária dos sexos masculino e feminino, o que limita os trabalhos da temática do combate a LGBTfobia às aulas da disciplina de ciências. Ressaltamos que a EJA é uma modalidade com uma diversidade etária, que abrange jovens, adultos/as e idosos/as, e que assuntos tidos como íntimos ou proibidos, podem e devem ser tratados, visando propagar conhecimentos que lhes serão úteis em suas vidas dentro e fora da escola. Dentre os achados da pesquisa, são ressaltados nas práticas discursivas que a LGBTfobia se constitui enquanto uma ameaça, que, algumas vezes, não é identificada pelo/a professor/a e, em algumas situações, é praticada não apenas pelos/as alunos/as entre si, mas também pelo/a próprio/a professor/a para com estes/as. O medo de represália e a ineficiente formação inicial e continuada se apresentam como dificuldades de introduzir a temática nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. A configuração didática ressaltada nas práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa se evidencia nas práticas pedagógicas que objetivam levar o conhecimento aos/as alunos/as, combater as discriminações e os preconceitos, construir uma consciência cidadã de respeito e desnaturalizar a ideia de que só existem os gêneros e orientações sexuais dentro da lógica heteronormativa. Ressalta-se a necessidade de novos estudos sobre práticas pedagógicas de combate à LGBTfobia, sinalizando enquanto futuros possíveis problemas investigativos, aqueles que observem como essas práticas pedagógicas são trabalhadas nos cursos de formação de professores/as, que confirmem visibilidade a essas práticas pedagógicas, de modo a contribuir para construir uma educação pautada no diálogo, no respeito a diversidade e na empatia ao próximo.

Palavras-chave: EJA. LGBTfobia. Práticas Pedagógicas. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation consists to outline the didactic configuration of the pedagogical practices of EJA teachers in the fight against LGBTphobia. This research is justified by the low quantity of academic studies that correlate pedagogical practices, didactics, LGBTphobia and EJA. For that, a qualitative approach research was used, whose data generation took place through semi-structured interviews, with five teachers, who identified themselves as teachers whose practices were characterized as combating LGBTphobia. These teachers were selected by using the snow ball sampling technique. As a method of data analysis, in this work, the Critical Discourse Analysis (CDA) was used, based on studies by Fairclough (2012). In the data analysis, the teachers' speeches about their and the school role integrate a larger speech, which is justified in the maintenance of a traditional education, which sees the student as a deposit, which will receive the knowledge possessed by the teacher, and also constitutes the heteronormative idea that issues related to fighting LGBTphobia are summarized in working with sexually transmitted infections (STI's), such as HIV disease, or differences within a binary logic of male and female, which limits the thematic works on fighting LGBTphobia in science classes. We emphasize that EJA is a modality with a diversity of age, which covers young people, adults and seniors, and that matters considered intimate or prohibited can and should be dealt with, aiming to spread knowledge that will be useful to them in their lives within and out of school. Among the research findings, it is highlighted in the discursive practices that LGBTphobia constitutes a threat, that, sometimes, it is not identified by the teacher and, in some situations, it is practiced not only by students among themselves, but also by the teacher towards them. The fear of reprisal and the inefficient initial and continuing education are presented as difficulties in introducing the thematic into the pedagogical practices of teachers. The didactic configuration highlighted in the discursive practices of the research subjects is evidenced in the pedagogical practices that aim to bring knowledge to students, fight discrimination and prejudice, build a citizen awareness of respect and denaturalize the idea that there are only the genders and sexual orientations within the heteronormative logic. The need for new studies on pedagogical practices to combat LGBTphobia is highlighted, pointing out, as future possible investigative problems, those that observe how these pedagogical practices are worked on in teacher training courses, that give visibility to these pedagogical practices, in order to contribute to build an education based on dialogue, respect for diversity and empathy for others.

Keywords: EJA. LGBTphobia. Pedagogical practices. Critical Discourse Analysis.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo de Dissertações e Teses encontradas na BDTD (2010 - 2019)	27
Tabela 2 Estado do Conhecimento (2010 - 2019)	28
Tabela 3 - Colaboradores da Pesquisa	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de Analfabetismo no Brasil em 2019.....	19
Figura 2 - Assassinatos LGBTQI+ no Brasil (2008 – 2016).....	42
Figura 3 - Os 10 Estados brasileiros mais perigosos para LGBTQI+, em 2013	44
Figura 4 - Concepção Tridimensional do Discurso	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do Roteiro Temático.....	66
Quadro 2- Estágios da Pesquisa em ACD.....	70
Quadro 3- Configuração Didática da Práticas Pedagógicas em Combate à LGBTfobia.....	128

LISTA DE SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

AIDS – Doença causada pelo Vírus da Imunodeficiência Humana

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DST – Doença Sexualmente Transmissível

EC – Estado do Conhecimento

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIEMG - Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDAÇÃO EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituto de Estudos Políticos e Sociais

IST's – Infecções Sexualmente Transmissíveis

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQI+ - Lésbica, gay, bissexuais, travestis, transexuais, transgênero, queer, intersexus

LGBTfobia – Violência contra pessoas LGBTQI+

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PB – Paraíba

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPG -Programa de Pós-Graduações

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Sumário

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
1.1	JUSTIFICATIVA	17
1.2	ESTADO DO CONHECIMENTO	25
1.3	OBJETO E PROBLEMÁTICA	34
1.4	OBJETIVOS E HIPÓTESE DA PESQUISA	34
1.5	A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO	35
2	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COMBATE À LGBTFOBIA	37
2.1	A LGBTFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR	37
2.2	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PRÁXIS EDUCATIVA NA EJA	50
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	60
3.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	60
3.2	COLABORADORES/AS DA PESQUISA	62
3.3	TÉCNICA PARA COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS	64
3.3.1	Entrevista	64
3.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	67
3.4.1	Discurso	71
3.4.2	A Prática da Análise Textual	78
4	DISCUSSÃO DAS ANÁLISES	80
4.1	ANÁLISE DE CONJUNTURA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA LGBTQI+ NA EJA: AVANÇOS E RETROCESSOS	80
4.2	ANÁLISE INTERDISCURSIVA DE ENUNCIADOS DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	92
4.2.1	Representação do Papel Social da Escola no Combate à LGBTfobia	94
4.2.2	O Discurso do Papel Social do/a Professor/a no Combate à LGBTfobia	98
4.2.3	Percepção sobre LGBTfobia	103
4.2.4	Percepção da Existência do/a Aluno/a LGBTQI+ no Ambiente Escolar	107
4.2.5	Percepção da Existência de Preconceito contra os/as Alunos/as LGBTQI+ no Espaço Escolar	111
4.2.6	Percepção da Configuração Didática das Práticas Pedagógicas no Combate a LGBTfobia	117
4.2.7	Percepção sobre Formação Inicial em Relação ao Combate a LGBTfobia	130
4.2.8	Percepção sobre Formação Continuada em Relação ao Combate à LGBTfobia	134
4.2.9	Percepção sobre Dificuldades em Trabalhar o Combate à LGBTfobia	138
5	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS/ SUGESTÕES PEDAGÓGICAS	141
5.1	LGBTFOBIA NÃO É LEGAL	141

5.2 TERMOS DISCURSIVOS A SEREM REFLETIDOS E PROBLEMATIZADOS	142
5.3 CINEMA NA ESCOLA.....	144
5.4 DATAS IMPORTANTES.....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS	160
APÊNDICES	165

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nestas considerações iniciais, busca-se apresentar as justificativas pessoais e acadêmicas em relação à escolha do objeto deste estudo.

Trata-se, portanto, de um capítulo no qual iremos abordar sobre a EJA e a violência que acomete o/a aluno/a LGBTQI+, um sujeito, que, em vários momentos, foi invisibilizado/a nas práticas pedagógicas de professores/as; apresentar o Estado do Conhecimento (EC); apresentar nossa questão problema, objetivos e hipótese da presente pesquisa de dissertação de mestrado, na linha de Processos de Ensino-Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1.1 JUSTIFICATIVA

Este capítulo trata das considerações iniciais, no qual buscaremos justificar, de forma pessoal e acadêmica, a escolha do objeto deste estudo. O meu campo de interesse de investigação sempre esteve relacionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), por se tratar de uma educação para a população que teve ceifados os seus direitos. Pesquisei na minha graduação, no ano de 2016, sobre o **“Material Didático na Educação de Jovens e Adultos: avaliação dos mediadores de leitura do município de Conde-PB”**¹. O meu estudo objetivou analisar as potencialidades e as dificuldades encontradas pelos/as professores/as da EJA do município do Conde, Paraíba, em relação ao material didático utilizado por eles/as. Na análise dos resultados, foi possível observar que o principal material didático utilizado é o livro didático ofertado pelo governo, o qual foi avaliado de forma satisfatória pelos/as professores/as, que, segundo eles/as, atende aos objetivos esperados, podendo ser utilizado para somar-se a outros materiais.

Na especialização em Produção de Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura para a EJA, realizei o trabalho final intitulado **“O INCENTIVO À LEITURA NA EJA: uma proposta de material didático para mediadores de leitura sobre os problemas causados pelos incêndios”**², continuei pesquisando sobre A EJA, e produzi um material didático, uma cartilha sobre as queimadas, para ser utilizada pelos/as professores/as do

¹ TCC apresentado ao curso de Pedagogia, para a obtenção do título de graduação, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com orientação da Prof Ms Vânia Cristina da Silva.

² Especialização realizada no ano de 2016, junto ao Programa de Mestrado em Letras do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, com orientação Prof Dra Milena Dutra da Silva.

município do Conde. A escolha por este tema da cartilha ocorreu pelo fato do município, naquele período ter sido acometido por inúmeras queimadas, em consequência dos hábitos de seus moradores de descartar os seus dejetos por meio das queimadas, o que, em algumas situações, leva o cidadão a perder o controle, e o fogo se alastrar, queimando toda a vegetação.

A cartilha foi produzida com a finalidade de trazer informações fáceis e com uma linguagem acessível aos/as jovens e adultos/as. Os/As professores/as puderam apreciar o material, e, após utilizá-lo em sua sala de aula, eles/as avaliaram o conteúdo da cartilha através de um questionário, com questões objetivas e subjetivas. A cartilha foi avaliada de forma oportuna e atendeu aos objetivos esperados, podendo ser utilizada pelos/as professores/as da EJA, para, com os outros materiais já existentes, estimular a consciência da importância da preservação do meio ambiente. A cartilha também foi uma forma de mostrar que todos/as os/as professores/as, independente da disciplina que lecionam, são responsáveis pela interdisciplinaridade dos saberes. Nesse período da especialização, estava trabalhando como supervisora escolar da educação infantil, ensino fundamental e EJA, no município do Conde.

A EJA foi objeto dos dois estudos realizados, por ser uma modalidade de ensino voltada para a população que não teve acesso à educação ou que não conseguiu completar seus estudos na educação básica. A EJA é de grande relevância para a população brasileira, “pois ela se caracteriza como o resgate de uma enorme dívida social e capaz de transformar muitas realidades” (FARIAS; IRELAND; SILVA, 2018, p. 153).

De acordo com o CNE/Parecer 11/2000, a EJA possui as seguintes funções: a) *reparar*, que é garantir o direito à educação e à cultura do tempo presente; b) *equalizar*, que é oportunizar a distribuição dos bens sociais, como a leitura, a escrita e a cultura digital ou tecnológica; c) *qualificar*, que é proporcionar a atualização de conhecimento por toda a vida. A função “qualificar” é o próprio sentido da EJA, é um apelo para a educação permanente e tem como base o caráter incompleto do ser humano (BRASIL, 2000).

A EJA, como modalidade da educação básica, insere-se no princípio de que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (C.F., art. 205 e LDB 9394/96). No Ensino Fundamental, a EJA engloba a etapa do 1º ao 9º ano, destinada aos/as jovens e adultos/as a partir dos 15 anos de idade. Por sua vez, a EJA, no Ensino Médio, prepara o/a estudante para finalizar a educação básica e está voltada para jovens e adultos/as a partir dos 18 anos de idade.

Possibilitar o acesso à educação para esta população faculta a estes indivíduos novas oportunidades profissionais e pessoais, podendo diminuir as desigualdades sociais existentes no nosso país. Essas desigualdades podem ser observadas, quando comparamos os níveis de

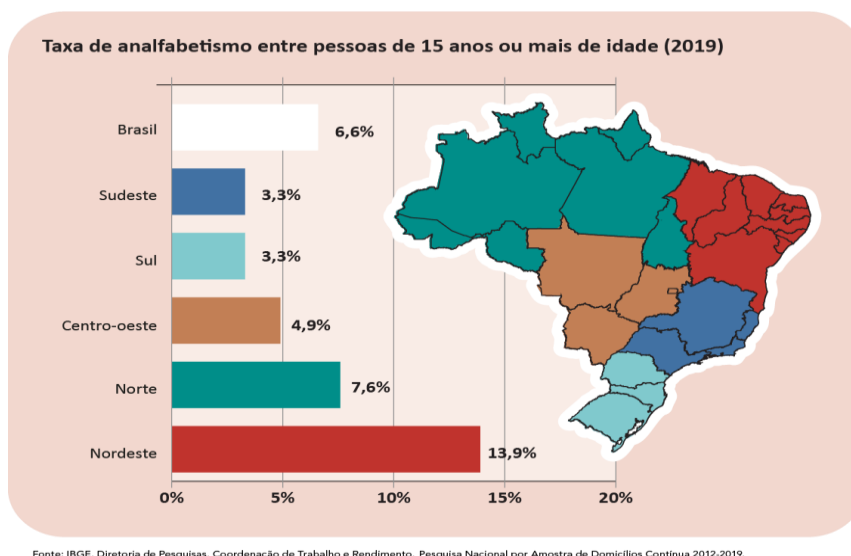
ensino da população brasileira. Por exemplo, no Brasil, em 2019, segundo o IBGE (2020) a quantidade de pessoas de 25 anos ou mais de idade com nível de instrução até o Ensino Fundamental completo era de apenas 46,6% da população; este número diminui quando o grau de instrução aumenta, 27,4% tinham até o Ensino Médio completo ou equivalente, e apenas 17,4%, chegam a completar o ensino superior.

Estes dados são preocupantes e evidenciam a importância da EJA para a população brasileira, pois ela possibilita a diminuição da barreira social existente na nossa sociedade, ocasionada, principalmente, pela falta de educação de qualidade para todos/as. A EJA foi se fundando em um espaço de inclusão e enfrentamento das desigualdades. Foi na luta por esta educação que se pensou em conceitos e práticas voltadas à realidade do sujeito, pois conservar o povo sem acesso à educação ou a uma educação de qualidade permitiu às elites dominantes controlarem o acesso à escolarização, o que garantiu a esta classe o poder econômico.

A partir desta ideia, de que o povo tem que ter acesso a esta educação para liberta-se, é importante pensar que o modelo de educação utilizado na EJA não pode ser apenas para alfabetizar jovens e adultos/as, mas precisa ser um modelo que traga para essas pessoas a consciência crítica, pois, “sem esta consciência crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória” (FREIRE, 1967, p. 56). Este é um grande desafio da EJA, superar a educação bancária e pensar em práticas pedagógicas voltadas para a diversidade.

Alguns avanços foram alcançados nos últimos anos no Brasil, como a diminuição nas taxas de analfabetismo, como sinaliza a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (PNAD Contínua), segundo a qual a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). No ano anterior, a taxa havia sido 6,8%, uma redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos (200 mil pessoas analfabetas). A Região Nordeste ainda apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%), aproximadamente, quatro vezes superior às taxas estimadas para as Regiões Sul e Sudeste, ambas com 3,3% (BRASIL, 2020). De acordo com a Figura 1.

Figura 1 - Taxa de Analfabetismo no Brasil em 2019



Apesar do índice de analfabetismo de 6,6% do total de brasileiros parecer baixo, uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro³, sobre o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), indica que 29% dos brasileiros acima de 15 anos de idade são considerados analfabetos funcionais, ou seja, três em cada dez pessoas apresentam muita dificuldade no uso da leitura, da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, segundo Lima e Castelli Júnior (2018). O analfabetismo funcional reflete uma condição em que a pessoa concluiu seus estudos, mas, infelizmente, este estudo não correspondeu às necessidades de reflexão e aprendizagem deste aluno. Logo, faz-se necessário pensar uma educação que:

Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta imporda no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1967, p. 57).

Reconhecendo a necessidade desta educação para reflexão e para a humanização e refletindo sobre o cenário atual da EJA e sobre o contexto do Brasil, vemos o quão delicada é a situação desta modalidade, pois muitas turmas vêm sendo fechadas, e há pouco investimento sendo destinado, o que se agravou, com a pandemia do Covid-19, realidade na qual muitos/as

³ O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, que foi criada em 2000, para desenvolver e disseminar práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, entendida como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida.

alunos/as ficaram impossibilitados de ter acesso à educação, visto que os/as estudantes não estão podendo frequentar as escolas, e, em alguns municípios, a opção são as aulas remotas, das quais muitos/as alunos/as não conseguem participar por não terem acesso às tecnologias necessárias.

Além da difícil situação atual da EJA, alguns estudos denunciam que há um “[...] número restrito de trabalhos que se voltam aos sujeitos da EJA, percebemos que esse é ainda um campo vasto para pesquisa e produção do conhecimento” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 18). As autoras estudaram alunos/as, professores/as e demais profissionais que atuam nesta modalidade. Nos achados deste estudo, foi possível observar que, na categoria de gênero e sexualidade, Santos e Silva (2020) encontraram apenas uma pesquisa, que tinha como subtema sujeitos da EJA e gênero, cujo foco era analisar os processos de escolarização das mulheres matriculadas nesta modalidade. Sendo assim, a categoria de gênero encontrada não estava relacionada à população LGBTQI+⁴.

Respeitando a diversidade da EJA e sabendo dos diferentes sujeitos nela existentes, resolvemos refletir sobre um sujeito, que não é, muitas vezes, pensado e, por vezes, invisibilizados nas práticas pedagógicas de professores/as, referimo-nos aos sujeitos da comunidade LGBTQI+. E, relacionando este sujeito à atual conjuntura do país, pudemos observar que o preconceito e a violência são aspectos preocupantes na vida dessas pessoas.

Em nossas buscas, pudemos refletir sobre esse preconceito e violência, que se apresentam de diversas maneiras contra a população LGBTQI+, como observado na pesquisa realizada pelo Gênero e Número. A violência gerada por essa falta de respeito ao outro tem aumentado, como revela os estudos de Silva (2019), intitulado “**Violência contra LGBT+ nos contextos eleitoral e pós-eleitoral**”.

Os dados da pesquisa revelaram que (51%) dos/as entrevistados/as sofreram pelo menos uma agressão durante o segundo semestre de 2018, enquanto (87%) relataram ter tomado conhecimento de violências cometidas contra algum/a conhecido/a LGBTQI+ ou pessoas próximas ao LGBTQI+ no mesmo período. Quando foram analisados na pesquisa os tipos de violências sofridas pela população LGBTQI+, o resultado demonstrou que a violência verbal foi a mais presente, com (94%), seguida de (56%) do tratamento discriminatório, (54%) do assédio moral, (13%) da violência física e (13%) e de outras formas de violência. Na pesquisa,

⁴ LGBTQI+- L=lésbicas, G=gay, B=bissexual, T=transgênero, Q=Queer, I= intersexual, += outros grupos e variações de sexualidade e gênero que fogem da heterocisnormatividade. Optamos por utilizar esta sigla, apesar de reconhecermos, que existam outros termos que representam esta população e para se referir a outras identidades ou subjetividades dissidentes em relação à cis-heteronormatividade.

foi possível identificar mais de uma violência sofrida por uma única pessoa, por isso, a somatória não é de 100%.

Esse mesmo estudo demonstrou que o grupo que foi alvo de desconhecidos/as está no topo da lista das agressões contra LGBTQI+, durante o período eleitoral e pós-eleitoral; com (87%) das agressões sofridas pelo/a LGBTQI+ ocasionadas por pessoas desconhecidas desse sujeito; enquanto (44%) foram pessoas ligadas a partidos ou grupos políticos que agrediram o/a LGBTQI+, e (34%) foram os familiares ou parentes desses sujeitos que praticaram a violência contra ele/a.

Para a autora, esse tipo de violência que ocorre, muitas vezes, na escola, o ambiente em que as crianças e os/as jovens passam grande parte de sua vida, tem um efeito muito sério na vida dessas pessoas, pois se dá no meio das relações cotidianas, por alguém com quem eles/as convivem todos os dias, e isto ocasiona impactos negativos na vida e na saúde mental das pessoas LGBTQI+.

Infelizmente, essa violência está presente na escola, inclusive na EJA, que, apesar de resgatar alunos/as que não concluíram seus estudos, eles/as retornam para a escola, mas, por alguns motivos, não permanecem. São vários os motivos que distanciam os/as alunos/as do espaço escolar da EJA, entre eles/as, a realidade vivida nesse ambiente.

A realidade, para algumas pessoas que se declaram LGBTQI+, pode ser ainda mais difícil, isto porque sabemos que o Brasil é um país que apresenta uma sociedade patriarcal, marcada pela valorização tradicional do homem branco, heterossexual, que impõe um papel marginal a quem escapa deste padrão de comportamento, e, neste mesmo contexto, encontramos as escolas que seguem o padrão da heteronormatividade.

Refletindo sobre os motivos que distanciam os/as alunos/as LGBTQI+ do espaço escolar, analisamos a **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016**, que avaliou a experiência institucional de estudantes que frequentaram o ensino básico no Brasil durante o ano de 2015. A pesquisa também avaliou as experiências acadêmicas desses/as estudantes, suas atitudes em relação à instituição educacional, seu envolvimento na instituição educacional e o apoio na instituição educacional (ABGLT, 2016).

Esta pesquisa foi a primeira realizada no Brasil de forma virtual com adolescentes e jovens LGBTQI+ sobre suas experiências nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero, incluindo comentários preconceituosos que ouviram, agressões e constrangimentos. A amostra foi composta por um total de 1.016 estudantes com idades entre 13 e 21 anos, cujos critérios para inclusão na pesquisa foram ter, pelo menos, 13 anos de idade, ter frequentado o ensino básico no Brasil durante o ano letivo de

2015 e identificar-se como LGBTQI+. Fizeram parte desta amostra todos os Estados do Brasil e o Distrito Federal, com exceção de Tocantins.

Os principais resultados da pesquisa apontaram que (60%) dos/as estudantes que responderam ao questionário online sentiam-se inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual, e (43%) sentiam-se inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero. Muitos/as estudantes afirmam ter ouvido comentários pejorativos sobre pessoas LGBTQI+, sendo que (48%) ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos de seus pares e (55%) dizem que esses comentários eram especificamente a respeito de pessoas trans. Além de comentários negativos, foi analisada a agressão/violência, e, nesse caso, (73%) dos/as estudantes afirmaram ter sofrido agressão verbal por causa de sua orientação sexual e (68%) por causa de sua identidade/expressão de gênero. Em relação à violência física, (27%) foram agredidos/as por causa de sua orientação sexual e (25%) por causa de sua identidade/expressão de gênero. Para fechar os dados, (56%) dos/as estudantes LGBTQI+ foram assediados sexualmente na escola.

A pesquisa ainda trouxe um dado muito importante: os/as estudantes que sofreram níveis mais elevados de agressão por conta da sua orientação sexual tinham duas vezes mais probabilidade de faltar à escola, (58,9% comparados com 23,7% entre os/as que sofreram menos agressão) e em relação à expressão de gênero esse número se apresentou bem semelhante (51,9% comparados com 25,5%).

Em relação aos níveis mais elevados de agressão verbal por causa da orientação sexual ou expressão de gênero os/as estudantes LGBTQI+ tinham 1,5 vezes mais probabilidade de relatar níveis mais elevados de depressão (73,7% que sofreram mais agressão comparados com 43,6% que sofreram menos agressão) no caso da orientação sexual, e; em relação à identidade/expressão de gênero (67,0% comparados com 45,3% que sofreram menos agressão).

Dentre as principais recomendações trazidas pela pesquisa, uma é que torna-se necessária uma reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores/as, devendo incluir conteúdos específicos sobre o respeito à diversidade sexual, além da formação continuada pensada para profissionais de educação, cuja finalidade seja preparar estes/as profissionais para acolher efetivamente os/as estudantes LGBTQI+ e agir diante dos problemas, como a LGBTfobia, que surgem nas escolas. Além disso, é preciso pensar materiais pedagógicos para promover o respeito a todos/as, sem distinção de qualquer característica pessoal, devendo ocorrer de forma transversal, com base na educação em direitos humanos.

Uma outra recomendação é que haja supervisão regular das práticas de ensino para garantir que os conteúdos curriculares sobre a promoção do respeito à diversidade sexual sejam

implementados efetivamente, não ficando apenas no papel. Entre outras recomendações, é preciso que o governo destine recursos financeiros especificamente para pesquisas sobre a população LGBTQI+, a fim de que haja dados empíricos para sustentar intervenções e políticas públicas (ABGLT, 2016).

Uma outra pesquisa, **“Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: Violência e Convivência nas Escolas”**, publicada em 2009, pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, com amostra de 9.937 estudantes e 1.330 professores/as e membros da direção do Distrito Federal, identificou que as violências nas escolas são consideradas um dos mais importantes fatores que limitam significativamente o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula e ainda sinaliza que, para se obter uma educação de qualidade, é fundamental um ambiente de felicidade e bem-estar, no qual os/as alunos/as possam aprender e construir conhecimento (ABRAMOVAY et al., 2009).

Para Abramovay et al (2009, p. 427) “O ambiente escolar não apenas constrói diversas dinâmicas de interação, como também reproduz dinâmicas sociais preexistentes, algo que se observa, por exemplo, em algumas práticas preconceituosas e discriminatórias”. Neste sentido, a pesquisa analisou quem os/as estudantes não gostariam de ter como colegas de classe, e os dados revelaram que as pessoas que usam drogas são as mais indesejadas, (59,7%); enquanto os membros de gangue, (54,6%); as pessoas que já foram presas, (40,4%); as pessoas que bebem demais, (39,0%); garotas ou garotos de programa, (30,1%); e nesta lista também se encontram os/as LGBTQI+, (27,8%). Os dados da pesquisa mostram que as pessoas LGBTQI+ estão na lista daqueles que os/as estudantes não gostariam de ter como colegas de classe. Nesse sentido, podemos associar que essas pessoas, por serem indesejadas por alguns/algumas alunos/as, podem sofrer agressões ou preconceitos.

Essa mesma pesquisa verificou junto aos/as alunos/as o tipo de discriminação que ocorreu na escola, em 2008, e a discriminação devido ao fato de a pessoa ser ou parecer LGBTQI+ foi a mais representativa, (63,1%), seguida pela discriminação pela raça/cor, (55,7%); a discriminação pelas roupas usadas, (54,2%); a discriminação dada a pobreza da pessoa, (42,3%); a discriminação pela região de onde a pessoa veio, (38,3%), e a discriminação pela religião, (30,9%).

Quando esse mesmo assunto foi abordado entre os/as professores/as, a discriminação por ser uma pessoa LGBTQI+ real ou aparente também foi a mais representativa, (56,5%), seguida pela discriminação devido a raça/cor, (41,2%); pela discriminação devido às roupas que são usadas, (38,4%); pela discriminação quanto à região de onde a pessoa veio, (35,9%); pela discriminação em relação à pobreza da pessoa, (3,7%); e pela discriminação pela religião,

com (21,9%). Com isso, podemos observar que tanto os/as alunos/as como os/as professores/as discriminam outras pessoas apenas por sua opção sexual.

Outro assunto analisado com maior densidade foram as manifestações de violência de cunho sexual, desde condutas de assédio entre estudantes até abusos envolvendo professores/as e familiares, dentro e fora das escolas, e os dados revelam que (63,1%) dos/as entrevistados/as alegaram já ter visto pessoas que são ou são consideradas LGBTQI+ sofrerem preconceito, e mais da metade dos/as professores/as afirmaram já ter presenciado cenas discriminatórias contra pessoas LGBTQI+ nas escolas (ABRAMOVAY et al., 2009).

Dentre as principais recomendações trazidas pela pesquisa, estão a de inserir no currículo a questão das diferentes discriminações (racismo, LGBTfobia, discriminação devido à religião, às características físicas, à pobreza e ao gênero), além de promover discussões sobre os temas da discriminação, entre elas, a praticada contra LGBTQI+ e os direitos humanos das minorias sexuais, principalmente no Ensino Fundamental, a fim de desnaturalizar os estigmas, além de criar mecanismos que amparem as queixas e denúncias dos/as alunos/as sobre discriminação e apoiar os/as alunos/as LGBTQI+ que sofrem violência familiar (ABRAMOVAY *et al.*, 2009).

Na pesquisa acima, uma das respostas dos/as estudantes, que consideramos pertinente, foi a do estudante LGBTQI+ do Estado do Paraná, que demonstra ter sido prejudicado e perdido anos de estudo, por conta da violência a que esteve exposto no ambiente escolar. Ele ressalta que as práticas pedagógicas precisam abarcar a igualdade e o respeito e demonstra que, mesmo tendo sofrido violência na escola por conta da sua orientação sexual, não deixa de esperar dias melhores.

Muitas vezes ameaçado, humilhado, separado e desamparado. Mesmo assim continuei firme e forte determinado a completar os anos em que perdi por medo, insegurança, e mais medo, com a esperança de que um dia as escolas sejam uma segunda casa, onde além de se aprender sobre apenas fazer expressões matemáticas ou poemas arcaicos, mas também sobre igualdade, sobre respeito, sobre amar o próximo, porque é isso o que deveria ser ensinado nas escolas, respeito. (Depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado do Paraná) (ABGLT, 2016, p. 29).

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

No intuito de situar o estudo no cenário do que está sendo pesquisado sobre essa temática, foi realizado um estudo do Estado do Conhecimento (EC), sobre o objeto

configuração didática das práticas pedagógicas de professores/as da EJA e o combate à LGBTfobia, o que ajudou a pensar o tema e a melhor definir o problema e os objetivos, como também a refletir sobre a metodologia, a análise e a discussão dos resultados da pesquisa.

Para isso, concordamos com as autoras Romanowski e Ens (2006, p. 39), as quais compreendem o EC da seguinte maneira:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Com esse intuito, realizamos um levantamento que não se limitou apenas a identificar a produção e a catalogá-la, mas a analisá-la e a categorizá-la, além de procurar construir um diálogo mais aprofundado com o objeto, a fim de proporcionar novas visões e revelar novos enfoques e perspectivas sobre as práticas pedagógicas de combate à LGBTfobia na EJA.

O estudo foi realizado no mês de outubro de 2020, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2010 a 2019. Este recorte temporal de dez anos foi escolhido, por ser um intervalo durante o qual supomos existir muitas pesquisas sobre a população LGBTQI+, pois foi um período em que esta população obteve várias conquistas.

Entre essas conquistas, em 2010, o Supremo Tribunal de Justiça autorizou a adoção de filhos por casais do mesmo sexo biológico. Em 5 de maio de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união homoafetiva para casais LGBTQI+, dando os mesmos direitos das uniões estáveis entre pessoas heterossexuais. Em 14 de maio de 2013, foi aprovado em todo o Brasil o casamento civil ou conversão de união estável em casamento entre pessoas de mesmo sexo, a partir da aprovação da Resolução nº 175, pelo Conselho Nacional de Justiça. Em 5 de março de 2015, a Ministra Cármen Lúcia, do Supremo Tribunal Federal, reconheceu o direito a adoção de filhos por casais LGBTQI+. Em janeiro de 2018, o Conselho Federal de Psicologia publicou a Resolução CFP 01/2018, que regulamenta a forma como a categoria deve atuar no atendimento a travestis e transexuais, a fim de contribuir para a eliminação da LGBTfobia e da omissão de profissionais frente à discriminação de pessoas LGBTQI+.

O estado da Paraíba, onde se localiza o município de João Pessoa, cidade em que estamos realizando o estudo, em 08 de junho de 2017, o então governador do Estado da Paraíba, Ricardo Vieira Coutinho, decretou e sancionou a Lei nº 7.309, que tramitava desde 10 de janeiro

de 2003, a qual passou a vigorar com a proibição da discriminação ou do preconceito em virtude da orientação sexual e da identidade de gênero. Outros estados também seguiram este caminho, como Amazonas (Lei/Decreto Nº 3079 de 02/08/2006), Mato Grosso do Sul (Lei/Decreto Nº 3.157, de 27/12/2005) e Rio de Janeiro (Lei/Decreto Nº 7041, de 15/07/2015).

Após refletir sobre todas estas conquistas da população LGBTQI+, apresentaremos o EC, seguindo a investigação dos descritores, EJA, Práticas Pedagógicas, Didática, LGBTfobia e Homofobia, por considerar que estes descritores são os que mais se aproximam do objeto do nosso estudo. Os achados foram subdivididos em grupos de acordo com os descritores adotados na pesquisa, que foram sintetizados no Tabela 1.

Tabela 1 - Demonstrativo de Dissertações e Teses encontradas na BDTD (2010 - 2019)

DESCRIPTORES	QUANTITATIVO
Práticas Pedagógicas	20.222
EJA	1.714
Didática	16.570
Homofobia	375
LGBTfobia	30
EJA AND Práticas Pedagógicas	444
EJA AND Didática	331
EJA AND LGBTfobia	00
Práticas Pedagógicas AND Homofobia	34
Práticas Pedagógica AND LGBTfobia	05
Práticas Pedagógicas AND Didática	3.955
EJA AND Homofobia	03
LGBTfobia AND Homofobia	16
Didática AND Homofobia	13
Didática AND LGBTfobia	01
EJA AND Didática AND Práticas Pedagógicas	106
Didática AND Práticas Pedagógicas AND Homofobia	05
EJA AND Homofobia AND Práticas Pedagógicas	02
EJA AND Homofobia AND Didática	00
EJA AND Homofobia AND LGBTfobia	00
LGBTfobia AND Didática AND Práticas Pedagógicas	00
LGBTfobia AND Homofobia AND Didática	01
LGBTfobia AND Homofobia AND Práticas Pedagógicas	01
EJA AND LGBTfobia AND Práticas Pedagógicas	00
LGBTfobia AND Didática AND EJA	00
Didática AND EJA AND Homofobia AND Práticas Pedagógicas	00
Didática AND EJA AND LGBTfobia AND Práticas Pedagógicas	00
Didática AND EJA AND Homofobia AND Práticas Pedagógicas AND LGBTfobia	00

Fonte: Informações obtidas no site da BDTD e sistematizadas pela pesquisadora, 2020.

Com o descritor **Práticas Pedagógicas**, foram encontradas **20.222** pesquisas; **Didática**, foram **16.570**; quando a busca foi por pesquisas relacionadas à **EJA**, esse número reduziu para **1.714** pesquisas; reduzindo ainda mais quando a busca foi por pesquisas relacionadas à

Homofobia, 375 estudos e LGBTfobia, 30 estudos. Nos achados das Tabelas, cabe ressaltar que, apesar de muitas pesquisas serem realizadas no âmbito das Práticas Pedagógicas, da EJA e da Didática, poucos estudos são relativos a LGBTfobia e a Homofobia.

Ao fazermos o cruzamento dos descritores relacionando-os à LGBTfobia ou a Homofobia, encontramos como resultado da junção, um número muito baixo, sendo que a maioria não apresenta nenhum estudo. Utilizamos o termo homofobia por ser utilizado como sinônimo do termo LGBTfobia por muito tempo. Nas nossas buscas, verificamos que o termo LGBTfobia começa a surgir nas pesquisas no ano de 2014. A maior parte das pesquisas com o descritor LGBTfobia são relacionadas à área de saúde e direito. Na intersecção entre EJA e Homofobia foram encontrados 3 estudos, sendo 2 desses de um mesmo autor, Silva (2010 e 2016).

Destes estudos presentes no site da BDTD, foram selecionadas 10 pesquisas, sendo 8 dissertações e 2 teses. O critério utilizado na seleção foi a correlação com o nosso objeto da pesquisa. Dentre os estudos selecionados, apenas 3, abordava a discussão da EJA juntamente com a homofobia, Silva (2010 e 2016) e Silva (2015), vale salientar que dois desses estudos são de um mesmo autor, conforme apresentamos no Quadro 1.

Tabela 2 Estado do Conhecimento (2010 - 2019)

AUTOR	TÍTULO	ANO
SILVA , Jerry Adriani da	Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado	2010
ARAÚJO , Rubenilson Pereira de	Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente Escolar	2011
SOARES , Marina Nunes Teixeira	Existir e deixar existir: possíveis contribuições do Ensino de Ciências à educação sexual de jovens e adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino	2012
SILVA , Luciano Marques da	Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu	2015
SILVA , Jerry Adriani da	Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação	2016
CICCO , Roberta Ribeiro de	Diversidade Sexual, Escola e Família: contribuições para as práticas de ensino	2017
JACOB , Maria Julieta Correia	“Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais”: um estado de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco	2017
SANTOS , Émerson Silva	(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar	2018
SILVA , Filipe Antonio Ferreira Da	Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega	2019

PAULA , Luciana Dantas de	Diversidade e desconstrução de preconceitos: estudo de práticas decorrentes de projeto em Escola Pública do DF	2019
----------------------------------	--	-------------

Fonte: Informações obtidas no site da BDTD e sistematizadas pela pesquisadora, 2020.

O estudo, **As especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado**, de Silva (2010), revelou que, na EJA, as propostas pedagógicas são organizadas para atender às necessidades básicas de aprendizagem dos/as educandos/as dessa modalidade. O trabalho ainda procurou descrever e analisar se os/as educandos/as são reconhecidos/as nas propostas pedagógicas da EJA, localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte, e os dados empíricos coletados revelaram que o currículo da EJA, na maioria das vezes, silencia temáticas como o racismo, o sexismo e a LGBTfobia, além de não atentar para as relações estabelecidas entre os jovens e adultos/as pobres, trabalhadores e moradores da periferia.

Essa situação revelada no estudo das propostas pedagógicas da EJA atenderem apenas às necessidades básicas de aprendizagem dos/as alunos/as e silenciarem temáticas tão relevantes como essas identificadas no estudo, não leva aos/as alunos/as a refletirem sobre o mundo em sua volta.

O estudo de Araújo (2011), **Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar**, teve como objetivo examinar e analisar as relações entre os estudos de gênero e de sexualidades e suas interfaces com o ensino e a formação de professores/as, assim como suas implicações socioculturais no e para o processo de constituição de identidade de gênero e sexuais. Neste estudo, Araújo (2011) sinaliza que a escola ainda reproduz certos discursos considerados arraigados em relação às questões referentes ao gênero e às sexualidades e que ainda resiste, na escola, uma produção de saberes e poderes, veiculada nos discursos, que tentam, de certa forma, padronizar, moldar, fabricar corpos legíveis e legítimos, de modo a atenderem aos padrões de uma sociedade heteronormativa e falocêntrica, ou seja, as práticas pedagógicas excluem aqueles/as que não se encaixam em um padrão preestabelecido, de modo que os/as alunos/as LGBTQI+ são excluídos do processo educacional ou são obrigados a dissimular a sua identidade de gênero e sexual para que possam estabelecer uma convivência pacífica e aceitável no ambiente escolar.

Os estudos de Silva (2010) e Araújo (2011) apontam que a escola se mostra ainda, como sendo um território heteronormativo, que não reconhece as diferentes orientações e identidades de gênero. As práticas pedagógicas não são pensadas para atender a todos/as que estão na escola. Sendo os/as LGBTQI+ excluídos e invisibilizados nesse ambiente.

Um outro estudo que trata da EJA foi o de Soares (2012), intitulado **Existir e Deixar Existir: possíveis contribuições do Ensino de Ciências à educação sexual de jovens e adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino**, os resultados indicaram a necessidade de inserir no currículo a Educação Sexual, o corpo, o gênero e a sexualidade, para além das aulas de Ciências e Biologia, adotando, para isso, perspectivas histórico-culturais, além de adotar abordagens diferenciadas, levando em consideração sua diversidade etária e especificidade cultural, no trabalho com a EJA, estimulando discussões a respeito das influências sociais em assuntos tidos como íntimos ou proibidos. Foi possível refletir que o tema da sexualidade e seus entraves, como a LGBTfobia, muitas vezes, só é abordado nas aulas de ciências de biologia e que, mesmo nessas aulas, as práticas pedagógicas precisam de ajustes.

Silva (2015), **Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu**, que teve como objetivo discutir as trajetórias dos/as alunos/as transgêneros na EJA, através do mapeamento das escolas do município de Nova Iguaçu e entrevistas com professores/as da EJA. Os resultados apontaram a inexistência de matrículas de travestis e transexuais, e o desconhecimento da escola do direito desses/as alunos/as de utilizar o nome social e utilizar o banheiro de acordo com a identidade de gênero.

O estudo de Silva (2015) mostra que os/as alunos/as travestis e transexuais são os mais afetados/as com a questão do preconceito e da discriminação, pois eles/as se mostram como eles/as de fato são e isso a sociedade não aceita.

O estudo **Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação**, de Silva (2016), objetivou compreender as especificidades dos/as educandos/as LGBTQI+, as desestabilizações provocadas pela chegada desses/as estudantes nas turmas de EJA, bem como os mecanismos que impediam ou inviabilizavam o acesso, a permanência e o sucesso deles/as na escola. A hipótese investigada foi a de que a LGBTfobia não é apenas uma barreira que impede a efetivação do direito à livre orientação sexual, mas também a efetivação do direito à educação das pessoas. Os dados revelaram que a LGBTfobia é a negação e a violação dos direitos dessas pessoas e que está presente no cotidiano da escola, por meio de questões como a indiferença, o silenciamento, as relações de poder, as negociações, os avanços, os recuos, os consentimentos, as revoltas e as alianças. Por fim, o estudo constatou que tal temática, se for tratada de forma superficial, pode gerar ainda mais desencontros, mal-entendidos, acentuar rivalidades e desinformação.

Após uma reflexão acerca das pesquisas de Soares (2012) e Silva (2016), foi possível constatar que, sendo a LGBTfobia uma barreira para a efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas, que se encontra presente no cotidiano da escola, são

necessárias, na EJA, práticas pedagógicas comprometidas para tratar esse tema. E, ainda, que essa temática não pode ser abordada de forma superficial, apenas nas aulas de Ciências ou Biologia, com questões biológicas e nas doenças sexualmente transmissíveis, pois, como mostra o estudo, isso pode acentuar o problema da LGBTfobia e reforçar a exclusão deste contingente da população do ambiente escolar.

Por sua vez, Cicco (2017), em **Diversidade Sexual, Escola e Família: contribuições para as práticas de ensino**, realizou o seu estudo em uma escola que tem aceitação à homossexualidade, porém pôde constatar que, apesar de inúmeros esforços ao enfrentamento das atitudes discriminatórias relativas à sexualidade e à LGBTfobia, as ações de combate a estas práticas ainda requerem mais efetividade para a superação dos estigmas e das violências presentes no espaço escolar, bem como a superação de entraves e lacunas para a implementação de propostas e/ou políticas públicas sobre diversidade sexual, mais apropriadas ao ensino de ciências.

Jacob (2017), em seu estudo, **“Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais”**: um estado de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas relacionadas a questões de gênero e sexualidade desenvolvidas em um Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher presente em uma escola pública estadual de referência em ensino médio localizada na Zona Norte do Recife (PE), a partir de entrevistas semiestruturadas com as duas professoras do Núcleo e também com a diretora da escola. Apesar da investigação apontar lacunas na formação docente inicial e continuada para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade, o Núcleo de Gênero da escola estudada adquiriu uma significativa importância simbólica e passou a funcionar como uma instância de acolhimento de denúncias de violações de direitos e também de defesa da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

Podemos observar que a escola possui um Núcleo de estudos de gênero e enfrentamento da violência, porém eles traçam um limite, que são as mulheres, invisibilizando os/as LGBTQI+. O estudo indica lacunas na formação nesse centro, que apresenta mais o caráter de acolhimento das denúncias, o que limita sua eficiência, pois com a formação adequada do/a professor/a sobre a questão de gênero, no enfrentamento a qualquer violência, o/a professor/a teria mais segurança na tomada das suas decisões quanto à temática, ajudando efetivamente na erradicação deste problema social.

Na pesquisa de Santos (2018), que trata da LGBTfobia, intitulado **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE: a questão da**

LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar, os resultados apontaram que a formação continuada dos/as gestores/as escolares da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco não contempla discussões sobre diversidade sexual e identidade de gênero na escola, evidenciando que isso tem um rebatimento direto na atuação dos/as gestores/as escolares que mostraram ter grande dificuldade de compreensão sobre as questões de diversidade sexual e identidade de gênero, resultando também no baixo envolvimento da gestão escolar na promoção de ações com vistas ao combate à LGBTfobia na escola e repasse de orientação inadequadas aos/as professores/as. É preciso pensar a diversidade sexual e a identidade de gênero nas formações de professores/as e gestores/as, para que eles/as tenham propriedade para trabalhar esses temas.

A gestão escolar é muito importante no direcionamento da escola. O estudo de Santos (2018) indica um pouco envolvimento da gestão e a dificuldade de trabalhar essa temática, com orientações inadequadas para os/as professores/as. A escola se mostra perdida sobre como trabalhar o combate a LGBTfobia, o que nos faz questionar como estão os cursos de formação inicial e continuada.

Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega, Silva (2019), teve, como objetivo, analisar os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola, e quem são os sujeitos que falam, sofrem e negam a existência desses fenômenos na escola, a partir de entrevistas semiestruturadas com gestoras e professores/as de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Caruaru –PE. Os resultados indicaram que os consensos em relação à temática ocorreram por meio do compromisso dos/as professores/as e das gestoras em fazer com que os/as LGBTQI+ se sintam seguros/as e valorizados/as. Quanto aos dissensos os resultados indicam que alguns/as professores/as, em situações recorrentes, não agem de forma justa para combater a LGBTfobia. Os/As professores/as e gestoras afirmam a necessidade de formações sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia, para que se sintam mais seguros diante de qualquer possibilidade ou patrulha ideológica conservadora que nega o debate da diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. Os resultados também indicaram o baixo envolvimento da gestão escolar na promoção de ações com vistas ao combate à LGBTfobia na escola e repasse de orientação inadequadas aos/as professores/as.

O trabalho **Diversidade e desconstrução de preconceitos: estudo de práticas decorrentes de projeto em Escola Pública do DF**, Paula (2019), teve como objetivo identificar e analisar conceitos, crenças, práticas culturais e práticas pedagógicas relacionadas com a desconstrução de preconceitos com base no projeto X, implementado em uma escola

pública de Ensino Fundamental II do DF, a partir de seis entrevistas semiestruturadas com gestores/as e professores/as, além de um grupo focal com 25 alunos/as do 9º ano. Os/As profissionais se mostraram sensíveis às temáticas da diversidade e bastante comprometidos/as a criar na escola um ambiente respeitoso em que os/as alunos/as se sintam seguros e pertencentes àquele local. Os/As alunos/as se mostraram dispostos e interessados/as nos temas do projeto, pois tinham relação com suas vidas. Percebemos que as principais dificuldades na manutenção do projeto foram: traduzir, na prática, as intenções dialógicas; lidar com o quanto temas sensíveis mexem com valores e crenças pessoais; e, motivar toda a equipe docente da escola em relação ao projeto. Ficou evidente que, apenas aulas expositivas para abordar os temas sensíveis que estão ligados à desconstrução de preconceitos não são suficientes, é necessário que haja uma conexão do que está sendo abordado com a realidade, experiência e interesse dos/as alunos/as.

Observamos nos estudos de Silva (2019) e Paula (2019) que motivar a equipe docente é um grande desafio para se trabalhar a temática LGBTfobia e que alguns/as professores/as não agem, de forma justa, para reagir ao preconceito na escola, por ainda existir muito tabu e crenças. É importante pensar em práticas pedagógicas que ultrapassem as aulas expositivas para o combate a LGBTfobia. Os/As professores/as indicam uma necessidade de formação.

A respeito dos instrumentos utilizados para a coleta de dados dos estudos analisados no EC, constatamos que houve uma variação entre entrevistas semiestruturadas, diários de bordo e grupo focal entre outros. No que se refere à análise de dados, foi observada uma prevalência da Análise de Conteúdo. Além disso, vemos que, em alguns casos, não fica claro no resumo qual análise foi utilizada no estudo.

Após analisar todos os trabalhos encontrados no EC, percebemos a ausência de estudos relacionados a configurar práticas pedagógicas no combate à LGBTfobia na EJA e refletimos sobre a importância desta pesquisa, vendo o quanto ela tem a contribuir com a educação no sentido de pensar em uma educação voltada para a diversidade e para o respeito a todos os indivíduos, por este motivo vemos a importância de pesquisar esta questão. Também foi possível pensar no direcionamento que daremos a nossa pesquisa, visto que pensar práticas pedagógicas de combate à LGBTfobia no ambiente escolar, não apenas nas aulas de ciências, mas em todas as disciplinas, é pensar a formação geral do indivíduo, para que o/a aluno/a tenha a consciência do seu corpo, não apenas no aspecto biológico, mas de sua identidade, e que, a partir desse conhecimento, possa observar a relação de poder em decorrência das diferenças existentes entre os indivíduos e respeitar o outro e as suas escolhas.

1.3 OBJETO E PROBLEMÁTICA

Diante do exposto, foi possível refletir sobre a importância de trazer, como objeto da pesquisa, a configuração didática das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA no combate à LGBTfobia no contexto escolar, visto que:

Nas três últimas décadas, ao mesmo tempo em que presenciamos um grande impulso nos estudos sobre a formação de professores no país, acompanhado de uma extensa produção científica, constatamos um refluxo nas investigações do campo da didática. Embora diretamente relacionados estes dois campos de conhecimento guardam aproximações e distanciamentos na abordagem de seus objetos de pesquisa (PINTO, 2018, p. 113).

Após a definição, justificativa e relevância do objeto do nosso estudo, definimos nossa **questão de investigação**, a saber: *Qual a configuração didática das práticas pedagógicas de professores/as da EJA visando ao combate à LGBTfobia?* Outras questões também foram suscitadas durante a construção da problemática: *Quais os perfis de professores/as atuantes na EJA que afirmam ter em suas práticas pedagógicas o combate à LGBTfobia? Quais os discursos de professores/as da EJA em relação ao combate à LGBTfobia sobre suas práticas pedagógicas? Como os/as professores/as da EJA analisam sua formação inicial e continuada para o combate à LGBTfobia?*

Apresentaremos a configuração didática das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA entrevistados/as visando o combate à LGBTfobia e analisaremos os discursos desses/as professores/as em relação ao combate à LGBTfobia sobre suas práticas e suas formações inicial e continuada.

A investigação buscará contribuir com a linha de pesquisa Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), no que se refere à convivência harmoniosa entre a diversidade de pessoas, além de uma aproximação crítica, mas também propositiva, dos sentidos e modos de ação que configuram os discursos das práticas pedagógicas de professores/as da EJA em relação à LGBTfobia.

1.4 OBJETIVOS E HIPÓTESE DA PESQUISA

A partir da problemática, anteriormente apresentada, propomos como **objetivo geral** da pesquisa:

- Refletir sobre a configuração didática das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA em combate à LGBTfobia

Para atingirmos este objetivo, delimitamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar os perfis de professores/as atuantes na EJA que afirmam ter em suas práticas pedagógicas o combate à LGBTfobia;
- Analisar criticamente os discursos de professores/as da EJA sobre suas práticas pedagógicas em relação ao combate à LGBTfobia;
- Verificar como os/as professores/as da EJA analisam sua formação inicial e continuada para o combate à LGBTfobia.
- Mapear características sobre a configuração didática das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA em combate à LGBTfobia.

Para atingirmos os objetos e as questões da pesquisa, partimos do pressuposto de que as escolas alinhadas em suas estruturas curriculares ao modelo heteronormativo, que reforçam comportamentos LGBTfóbicos, levam ao fracasso escolar de jovens LGBTQI+, que ali se encontram, por desmotivá-los/as, pela agressão simbólica e física sofrida. Para isso, estruturamos o estudo em capítulos, que constituem o trajeto investigativo.

1.5 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação foi organizada em 06 (seis) capítulos. Iniciaremos a discursão trazendo o aporte teórico da dissertação. O enfoque será nas Práticas Pedagógicas e o Combate à LGBTfobia. Para isto, partimos de breves conceituações acerca da LGBTfobia no contexto escolar, dialogando com Junqueira (2009, 2012, 2018 e 2014), Silva *et al.* (2017), Borrillo (2010), Louro (2000, 2001), entre outros. Em seguida, abordaremos a prática pedagógica e a práxis educativa pedagógica na EJA, fundamentando nossa discussão em Libâneo (2020), Franco (2015), Freire (1958, 1967, 1987 e 1996), Pimenta (2019), Pimenta *et al.* (2013), Pimenta, Pinto e Severo (2020), entre outros/as.

No capítulo seguinte, iremos explicar de modo prático o caminho que nos levou a traçar o percurso metodológico desta pesquisa, com base em Flick (2009), Rapiman (2015) e Brandão (1999), apresentando a abordagem metodológica; os/as colaboradores/as da pesquisa; a técnica para coleta e produção dos dados, a entrevista e o roteiro temático. Além disso, indicamos a análise e discussão dos dados da pesquisa, em que apresentaremos a conceituação sobre a

Análise Crítica do Discurso (ACD), o Discurso, a Pesquisa em Análise Crítica do Discurso e a Prática da Análise Textual, com base em Fairclough (2001), Melo (2009), Irineu (2020), Bakhtin (2003) e Batista Júnior (2013).

No próximo capítulo, faremos a discussão sobre as análises. Com a análise conjuntural, trazendo documentos oficiais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2016), detalhando a história da colonização brasileira, com a implementação da educação jesuíta nos primórdios até os dias atuais, com base em Haddad e Di Pierro (2007) e Paiva (2007), entre outros. Em seguida, faremos a Análise Interdiscursiva dos Dados, a partir da análise crítica do discurso dos/as professores/as da EJA sobre suas práticas pedagógicas no combate à LGBTfobia, com o propósito de elucidar a questão e os objetivos, faremos também o tratamento e as análises das informações obtidas no processo de investigação. Utilizaremos, para isso, a análise crítica do discurso, com base em Fairclough (2001, 2012 e 2019).

Buscaremos ainda, após a análise e discussão dos dados, trazer algumas estratégias didáticas/sugestões pedagógicas, a fim de contribuir com os/as professores/as, em especial os/as colaboradores/as deste estudo, esperando que possa ajudar a diminuir as injustiças e crueldades vividas por essa população tão rechaçada em nosso país.

E, no último capítulo, apresentamos, uma síntese dos achados e das reflexões, traremos as considerações finais, etapa na qual retomaremos os objetivos e as questões da pesquisa, refletindo sobre os resultados obtidos nesta investigação. Tais considerações devem apontar, ainda, novas aberturas, novas pistas de investigação para a produção do conhecimento em educação e para a elucidação dos problemas causados pela LGBTfobia no contexto escolar.

2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COMBATE À LGBTFOBIA

O presente capítulo irá trazer o aporte teórico da dissertação. Iniciamos discutindo a LGBTfobia no contexto escolar, como sendo um preconceito social, pela orientação sexual ou identidade de gênero e de que forma esse preconceito é tratado na escola. No segundo item, serão apresentadas as práticas pedagógicas com enfoque no combate à LGBTfobia.

2.1 A LGBTFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Na cultura sexista e heteronormativa, as crianças, mesmo antes do nascimento, já são preparadas para serem meninos ou meninas. Seus enxovais são escolhidos de acordo com o sexo biológico, e, quando crescem, elas entendem que pertencem a grupos diferentes e, por pertencerem a diferentes grupos, apresentam comportamentos diferentes a serem seguidos. “Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação” (LOURO, 2000, p.11-12).

Atualmente, o discurso sobre sexualidade mostra que a vigilância sobre os comportamentos de meninas e de meninos ainda está presente na nossa sociedade, o que os/as leva a experimentarem o prazer e vivenciarem suas curiosidades em absoluto sigilo.

O sigilo em torno da sexualidade fez com que este tema fosse tratado como um assunto privado, que, muitas vezes, não é conversado nem mesmo no ambiente familiar, tampouco em instituições como a escola. Exceto, quando os/as próprios/as alunos/as entre si discutem suas experiências às escondidas da escola e dos familiares. Muitos consideram que, na escola,

é preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. (LOURO, 2000, p. 20)

A sociedade prefere silenciar as curiosidades das crianças e dos/as adolescentes no que se refere à sexualidade. Esse silenciamento da sociedade em relação a este assunto, faz com que os/as adolescentes sintam vergonha e culpa de suas experiências e descobertas, e, quando estes/as adolescentes vivenciam experiências com indivíduos do mesmo sexo, o sentimento de culpa ainda é maior.

As descobertas e as experimentações sexuais vividas na adolescência, por menos repressivo que seja o contexto em que se dão, não costumam ser encaradas com muita tranquilidade. Evidentemente, as dificuldades de se viverem as homossexualidades nesse período podem ser ainda maiores. Poucos/as jovens se sentirão à vontade para se exporem e, não raro, muitas dessas pessoas enfrentarão processos de profunda negação de sua orientação sexual. Com isso, alimentarão as lógicas de invisibilização e, involuntariamente, reforçarão as crenças alimentadas pelo ‘princípio da presunção da heterossexualidade’. (JUNQUEIRA, 2009, p. 31)

Os/As jovens que se sentem atraídos/as por alguém do mesmo sexo, muitas vezes, vivem estas descobertas em segredo, para obter a aceitação da sociedade. A sociedade costuma aceitar a homossexualidade desde que esta seja discreta, vivida apenas na intimidade de seus lares, reforçando, portanto, a Pedagogia do Armário trazida por Junqueira (2013). Essa aceitação vem recheada de piedade e, ao mesmo tempo, recriminação.

De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar ‘outras’ identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade (LOURO, 2000, p.23).

E há ainda, os/as que não aceitam de forma alguma o/a LGBTQI+, o que ficou bem claro no atual governo do presidente Jair Bolsonaro, em que o preconceito saiu do armário e se mostrou com a sua mais fria e cruel realidade. Nessa direção, segundo Junqueira (2012, p. 67),

[...] não por acaso, heterossexismo e homofobia agem aí, entre outras coisas, instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais.

Esse controle está presente nos mais diversos ambientes que os/as jovens frequentam, entre eles, a escola. Quando essa criança ou jovem se descobre desde muito cedo como uma pessoa que possui sua identidade de gênero que difere do sexo que lhe foi atribuído ao nascer, como no caso das pessoas transgêneros, esse controle é ainda maior.

Na escola, o controle sobre as identidades é muito cruel, e quem foge aos padrões estabelecidos pela sociedade é perseguido e atingido por brincadeiras agressivas, que vão desde agressões verbais até as agressões físicas, que machucam e isolam esses indivíduos.

Podemos observar, na pesquisa realizada por Silva, Lima e Melchiades (2020), que (35,26%) das agressões contra os/as LGBTQI+ na EJA são verbais. As agressões verbais machucam e rotulam esses/as jovens, sendo assim, os autores concluem que “[...] o que se pode

intuir é que no espaço escolar da EJA há a necessidade de se trabalhar a inclusão desse contingente de educandos, tendo como medidas pedagógicas o combate à homofobia, travestida pela agressão verbal” (SILVA; LIMA; MELCHIADES, 2020, p. 49).

Por sua vez, Junqueira (2009, p. 14), ao se referir à escola e as suas construções pedagógicas históricas, assevera que:

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado ‘estranho’, ‘inferior’, ‘pecador’, ‘doente’, ‘pervertido’, ‘criminoso’ ou ‘contagioso’) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’.

Na escola, assim como em toda a sociedade, a valorização do homem heterossexual produz uma rejeição ao LGBTQI+, e isso leva à violência contra todos/as que fujam desta norma. “A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2000, p. 21). É no ambiente escolar que os/as jovens descobrem, nos relacionamentos ali vividos, suas sexualidades e entendem qual o comportamento é aceito e deve ser seguido.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2000, p. 20).

Da mesma forma que os/as jovens aprendem na escola qual comportamento é aceito pela sociedade e tentam não fugir das normas que o determinam, quando eles/as não se enquadram neste comportamento aceito, procuram não transparecer seus desejos, enquanto os/as que se enquadram em tais normas aprendem desde cedo a controlar todos/as os/as demais.

Além de controlar os/as outros/as, esses/as jovens aprendem a ridicularizar os/as que não se enquadram nos comportamentos aceitos, “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO,

2000, p.22). Esse mesmo fato não foge à EJA, como afirmam Silva, Lima e Melchiades (2020, p. 57). Vejamos:

Quem assume a orientação sexual na escola diferente da hétero é tratado com brincadeiras, com bullying, como pecadoras e com desprezo. Apenas um percentual afirma acolher os LGBT's. Entre os que acolhem, a maioria esmagadora são do sexo feminino. Os homens apresentam ser mais intolerantes.

Nos discursos da sociedade mais conservadora, podemos observar um receio de uma contaminação de todas as pessoas, caso haja uma aceitação de uma sexualidade que não seja a heterossexual, por isso, surge a violência, o preconceito e a discriminação contra aqueles/as que se assumem LGBTQI+, principalmente os/as que expressam a sua orientação sexual, divergente do sexo biológico, no caso das pessoas trans.

A violência contra os indivíduos que possuem uma identidade sexual que diverge da aceita pela sociedade faz com que eles/as se mantenham em seus “armários”, como nos mostra Junqueira (2009, p. 17):

Essas pessoas vêm-se (*sic!*) desde cedo às voltas com uma ‘pedagogia do insulto’, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes - poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica.

Essa pedagogia praticada na escola, caracterizada por tratamentos preconceituosos para com jovens e adultos/as LGBTQI+ nada mais é do que LGBTfobia. O primeiro termo utilizado foi homofobia, que apresentava dois aspectos opostos de uma só realidade:

[...] a dimensão pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais [...]; [e um outro aspecto] [...] a dimensão cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social [...]. (BORRILLO, 2010, p. 22)

Para esse mesmo autor, isso explica “uma situação bastante disseminada nas sociedades modernas que consiste em tolerar e, até mesmo, em simpatizar com os membros do grupo estigmatizado; no entanto, considera inaceitável qualquer política de igualdade a seu respeito” (BORRILLO, 2010, p. 22).

O termo homofobia foi utilizado pela primeira vez em 1965 por George Weinberg, numa reunião social. Porém, “foi apenas em 1998 que o termo ‘homofobia’ apareceu, pela primeira

vez, em um dicionário de língua francesa; dez anos antes, ele era ainda ignorado, até mesmo pelos léxicos especializados”, afirma Borrillo (2010, p. 21).

O termo homofobia estava ligado ao homem gay, por este motivo surgiu uma nova nomenclatura para designar essa aversão, o termo LGBTfobia, pois engloba todos os indivíduos que fazem parte da sigla LGBTQI+. E para os indivíduos que praticam esse preconceito utiliza-se a sigla LGBTfóbicos/as.

Weinberg usou o termo homofobia para classificar um medo, uma fobia, especialmente ligada a LGBTQI+, num sentido que acaba por englobar o medo de contágio e o medo religioso, que de tão intensos conduzem os homens e as mulheres a cometerem atos agressivos contra estas pessoas. Em 1971, o mesmo psicólogo usou o termo com o sentido de aversão de se aproximar ou estar em contato com os/as LGBTQI+ ou do/a próprio/a LGBTQI+ sentir a autoaversão, angústia e depreciação de si próprio/a.

Nem todos/as, no entanto, ao menos toleram as pessoas LGBTQI+, na verdade, sentem aversão, fobia por elas. “Essa aversão cria uma série de violências contra as pessoas LGBTI+, que visam ou eliminar ‘o inimigo’ ou adequá-lo aos padrões de comportamentos sociais aceitos” (QUEIROZ; COSTA 2020, p. 35). Indivíduos LGBTfóbicos/as evitam situações que os/as aproximem do universo LGBTQI+, sendo extremamente contra relações afetivas e sexuais entre indivíduos do mesmo sexo, podendo este sentimento se tornar patológico. Os LGBTfóbicos/as temem tornar-se eles/as próprios/as LGBTQI+ ou de que as outras pessoas pensem que os/as são.

A repressão sexual (enquanto prática institucional, da qual a homofobia é uma de suas expressões, embora a transcenda) opera não só pelo conjunto explícito de interdições, censuras ou por um código negativo e excludente, mas se efetiva, sobretudo, por meio de discursos, ideias, representações, práticas e instituições que definem e regulam o permitido, distinguindo o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, construindo e hierarquizando seus campos (JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

Na escola o/a LGBTQI+ é considerado/a o/a ilegítimo/a, e assim cria uma hierarquia entre as pessoas, sendo o heterossexual o que apresenta o poder e o/a LGBTQI+ o/a oprimido/a, esta relação é representada pela violência física e psicológica contra os/as mais fracos/as. “Presente nos insultos, nas piadas, nas representações caricaturais, assim como na linguagem corrente, a homofobia descreve os gays e as lésbicas como criaturas grotescas, objetos de escárnio” (BORRILLO, 2010, p. 24-25). Esse repúdio, preconceito e medo do LGBTQI+ leva a uma discriminação, a uma repugnância e até a um ódio para com outros seres humanos sem

motivo aparente ou legítimo. Estes sentimentos negativos direcionados à população LGBTQI+ maltrata e causa uma vigilância de gênero, que, na escola, muitas vezes, atrapalha no desenvolvimento da educação dessas pessoas:

Nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de vigilância do gênero: porque a virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade. (BORRILLO, 2010, p. 26-27)

Não devemos, porém, pensar a LGBTfobia e relacioná-la apenas às atitudes negativas em relação à população LGBTQI+, mas a todas as pessoas que não seguem a matriz heterossexual:

Por isso, parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos somos permanentemente levados a nos confrontar. (JUNQUEIRA, 2014, p. 5)

Logo, é possível observar que a LGBTfobia pode-se apresentar em qualquer situação em que exista até mesmo uma relação de amizade entre pessoas do mesmo sexo, ou quando uma pessoa, mesmo sendo heterossexual, tem relacionamentos amistosos com pessoas LGBTQI+. Por este motivo, não se deve relacionar a LGBTfobia apenas à violência contra LGBTQI+, pois ela vai impor a heterossexualidade como obrigatória, através do controle do gênero, por este motivo é entendida como um fenômeno social ligado a qualquer sujeito que transgrida a heteronormatividade.

O Brasil é um país LGBTfóbico e apresentou um grande aumento no número de assassinatos da população LGBTQI+, entre os anos 2008 e 2016. O número de assassinatos chegou a quase dobrar em 2016 em comparação com 2008, e este índice vem se apresentando constante desde 2012, como apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Assassinatos LGBTQI+ no Brasil (2008 – 2016)

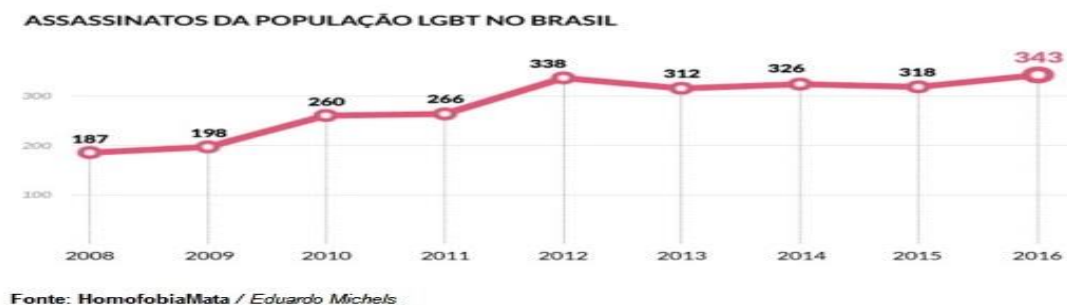


Gráfico: Estado de Minas

Fonte: Site Homofobia Mata <https://homofobiamata.wordpress.com/estatisticas/assassinatos-2012/> Acesso em: 12/03/2021.

O número de mortes de 2017 e 2018 teve um grande aumento, chegando a ultrapassar o número de 400 mortes, segundo Oliveira (2020, p. 31). Em 2019, de acordo com o relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), o número de assassinatos teve uma ligeira queda, foram 329 LGBTQI+ vítimas de morte violenta no Brasil, sendo 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%), porém, segundo Oliveira (2020, p. 35), “essa redução nos casos de crimes contra LGBTQI+ impõe reconhecer o fato de termos retirado 58 casos da nossa lista original, por dúvida em associar a vítima, sua orientação sexual e aos atos de homofobia”.

Infelizmente, o número de mortes por crimes LGBTQfóbicos ou suicídios não representa uma melhora na forma de agir dos/as brasileiros/as em relação à população LGBTQI+, o que acontece, de fato, é que, segundo Oliveira (2020), esses casos não puderam ser relacionados a LGBTQI+ por falta de recursos financeiros e humanos para investigar cada um destes 58 casos suspeitos de terem sido vítimas pela sua orientação sexual.

Um outro dado triste trazido neste relatório do Grupo Gay da Bahia é que a região Nordeste do Brasil ocupa o primeiro lugar entre as regiões que mais praticam violência contra a população LGBTQI+:

Quanto ao perfil regional das mortes violentas de LGBTQI+, registrou-se uma mudança imprevisível do padrão observado nos últimos anos: o Norte e Centro Oeste deixaram de liderar essa lista macabra, voltando o Nordeste (35,5%) a ser a região mais homotransfóbica do país e pela primeira vez o Sudeste (29,7%) ocupando o segundo lugar. O Sul e Centro Oeste foram as regiões com menor índice de letalidade anti-LGBT, repetindo a tendência dos anos anteriores. (OLIVEIRA, 2020, p. 18)

Segundo o relatório anual de mortes LGBTQI+, realizado pelo GGB, referente ao ano de 2019, “a cada 26 horas um LGBTQ brasileiro morre de forma violenta vítima de homicídio ou suicídio, o que faz do nosso país o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais”

(OLIVEIRA, 2020, p. 14). Isto representa uma morte por dia, motivada pela orientação sexual, e esta é uma “violência letal contra homossexuais - e mais especialmente contra travestis e transgêneros - é, sem dúvida, uma das faces mais trágicas da discriminação por orientação sexual ou homofobia no Brasil” (BRASIL, 2004, p. 16). Infelizmente como já foi relatado, algumas pessoas ainda aceitam as pessoas que são discretas, mas os que se mostram como realmente são, como no caso dos transgêneros esse preconceito ainda é mais grave, por isso que são os/as que sofrem mais agressão.

A Paraíba já esteve entre os Estados mais perigosos para LGBTQI+, ocupando o quarto lugar no ano de 2013. As violências e os crimes de ódio contra a população LGBTQI+ têm o seu levantamento dificultado, pois não era prevista em lei a prática deste crime. Logo, este levantamento era feito com base em notícias que circulavam na internet e na televisão. Apenas a partir de 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 13 de junho, determinou que a discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero fosse considerada crime, enquadrando-se entre os crimes previstos na Lei 7.716/1989.

Figura 3 - Os 10 Estados brasileiros mais perigosos para LGBTQI+, em 2013



Fonte: Site Homofobia Mata. <https://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-3/146-2/> Acesso em: 12/03/2021.

A escola por mais que seja um espaço de diversidade, entre elas, a diversidade sexual, não está livre dessa violência, assim como em toda a sociedade, no ambiente escolar não existe o respeito e o reconhecimento a esta diversidade. A escola parece não estar conseguindo exercer

seu papel de educar para o respeito às diferenças, e os/as profissionais da educação não se mostram preparados/as para combater a LGBTfobia no ambiente escolar. Para Silva *et al.* (2017, p. 155), a diversidade sexual:

Constitui uma das formas de diversidade que mais sofre opressão, [e segundo os autores] os profissionais de educação, no entanto, ainda não contam com conhecimentos e habilidades adequados para enfrentar os desafios relacionados à diversidade sexual e aos direitos sexuais [...].

Junqueira (2009, p. 27), por sua vez, assevera que “a falta de solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices”, logo podemos observar que a LGBTfobia na escola ou na sociedade como um todo atinge todas as pessoas, os/as que agredem e os/as que são agredidos/as.

Para Louro (2000, p. 22), ao analisar essa mesma questão, afirma que, “como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade”. Este sentimento leva à violência contra essas pessoas, e, por este motivo, elas se isolam com medo de sofrer com a LGBTfobia.

Ainda, de acordo com Junqueira (2012, p. 66), “os processos pedagógicos produzem e alimentam a homofobia”, se a escola produz e alimenta a LGBTfobia, como afirma o autor, alinhando-se a modelos heteronormativos aplicados pela sociedade, essa mesma escola, que deveria combater esse tipo de atitude, fortalece esses sentimentos negativos e essas atitudes preconceituosas. A escola, portanto, “[...] se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as” (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

Concordando novamente com Junqueira (2012), quando esse assunto está relacionado ao homem, ainda é mais problemático, pois, na escola, eles são vigiados e controlados para serem heterossexuais. Isto significa, que os homens não podem expressar nenhum sentimento de carinho por um amigo do mesmo sexo e nem podem apresentar jeitos e trejeitos que denunciem sua ligação com o universo feminino. “A homofobia funciona como mais um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens. É preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o macho”, assevera Louro (2000, p. 22).

Porém, este aparente preconceito maior contra os homens não deve ser entendido como maior respeito ou tolerância às mulheres, mas é um reflexo, segundo Borrilo (2010) da misoginia, que transforma a sexualidade feminina em instrumento de desejo do homem, que, nos seus jogos sexuais, fantasiam relações entre mulheres, para satisfazer os desejos masculinos. Com isso, não é possível dizer que um ou outro indivíduo é mais ou menos acometido pelas atitudes de pessoas LGBTfóbicas.

O preconceito e a LGBTfobia, às vezes, são considerados por seus/suas agressores/as ou por aqueles/as que assistem como uma brincadeira, mas, na verdade, não pode ser vista desta forma, pois não podemos esquecer que as pessoas que são alvo dessas brincadeiras não encaram isso como uma piada ou como algo bom, pois a LGBTfobia machuca e causa danos à vida dessas pessoas.

A Pedagogia do Armário representada por Junqueira (2012), como mecanismo heterorregulador, produz efeitos sobre todos/as. Praticada na escola é algo muito sério e, muitas vezes, é vista como algo jocoso, mas, na verdade, causa grandes danos em quem recebe essa suposta brincadeira, como afirmam Silva *et al.* (2017, p. 156): “ora, quando o preconceito é tratado como brincadeira, o sofrimento e a desigualdade são mantidos – pior, legitimados justamente por aquelas/es que deveriam desconstruí-lo em primeiro lugar, como agentes educacionais”. A escola e todos/as que fazem parte desta instituição deveriam promover o ensinamento da empatia para com os outros indivíduos e para com a diferença. Logo, não podemos aceitar a LGBTfobia como uma brincadeira.

Para Louro (2000, p.22), a LGBTfobia é “consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo”, assim como na sociedade, na escola a LGBTfobia apresenta-se por meio de “tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT” (JUNQUEIRA. 2009, p. 17).

A LGBTfobia é algo corriqueiro no espaço escolar, onde os/as alunos/as LGBTQI+ sofrem constantes humilhações e agressões físicas e verbais, o que “[...] compromete a inclusão educacional e a qualidade do ensino, incidindo negativamente na relação docente/estudante. Além disso, também produz desinteresse pela escola, dificulta a aprendizagem e conduz à evasão e ao abandono escolar” (SILVA *et al.* 2017, p. 169).

Reforçando esta discussão Silva; Lima e Melchiades (2020, p. 48) afirmam que “o espaço da escola é um dos locais onde há as primeiras descobertas da sexualidade e da orientação sexual. Neste espaço, adolescentes e jovens abordam sobre suas primeiras

experiências sexuais ou eróticas com os amigos”. Por outro lado, a escola também é um dos locais mais difíceis de expressar a sexualidade homoafetiva, pois ela está alinhada em suas estruturas curriculares ao modelo heteronormativo, reforçando comportamentos LGBTfóbicos e levando ao fracasso escolar de jovens LGBTQI+, o que aprofunda as desigualdades sociais.

Diferentes pesquisas têm mostrado que a atitude da escola diante do desafio de se constituir como espaço de construção de interpretações e atitudes que valorizem as diferenças tem se caracterizado pelo silêncio e pela manutenção da matriz heterossexual (BASSALO; WELLER, 2020, p. 6).

Essa atitude de silenciar o problema da intolerância à diferença e do desrespeito às escolhas e orientações dos outros indivíduos reforça essa matriz heterossexual imposta pela sociedade e acentua a violência entre os indivíduos, produzindo, consequentemente, efeitos negativos em todos/as os/as alunos/as.

Embora produza efeitos negativos em todos/as os/as alunos/as, a LGBTfobia incide “[...] mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da normalidade” (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

A LGBTfobia produz inúmeros efeitos negativos nestes jovens, como mostra Souza *et al.* (2019, p. 41):

Em um estudo sobre os efeitos da homofobia na saúde mental de jovens nos Estados Unidos, Bontempo e D’Augeli (2002) colocam que estudantes que fogem da norma heterossexual, em comparação com os heterossexuais, apresentam altos níveis de vitimização escolar, sendo que ainda estão mais vulneráveis a comportamentos de risco, como o uso de substâncias, ideação suicida e sexo sem proteção. Em um outro estudo, sobre as piores experiências traumáticas na escola em relação à homofobia na escola, realizado com estudantes universitários brasileiros, Albuquerque e Wiliams (2015) relatam que além de situações de isolamento social, ocorriam insultos verbais constantes que perduraram por anos.

Esses estudos demonstraram que os seres humanos que são submetidos a tantas experiências negativas na escola por conta da sua orientação sexual podem chegar ao ponto de não dar valor a sua própria vida e cometer atos brutais contra si próprios/as, por acharem que eles/as são os/as errados/as. “Com suas bases emocionais fragilizadas, elas e eles, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares” (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Percebemos como o discurso heteronormativo é hegemônico e capaz de provocar no indivíduo LGBTQI+, ações extremas, como o suicídio, o isolamento e a depressão. Essas ações são, como nos certifica Fairclough (2016), práticas sociais decorrentes das práticas discursivas, ou seja, o suicídio, o isolamento e a depressão são práticas da população LGBTQI+, decorrentes das práticas discursivas dos que, por meio da LGBTfobia, agridem verbalmente, com xingamentos preconceituosos os indivíduos LGBTQI+.

A escola, por se estruturar no modelo de que apenas o heterossexual seja o aceitável e inato a todos, “[...] nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos” (LOURO, 2000, p. 24). No ambiente escolar, essa negação da existência de LGBTQI+ e da LGBTfobia fazem com que esses indivíduos tenham medo de se assumir, e por isso se culpam pelos seus sentimentos e suas identidades sexuais.

Infelizmente a escola ainda se mostra um espaço onde a homofobia ainda é praticada e ‘as consequências da homofobia são muito prejudiciais para adolescentes LGBT e inclui tristeza, baixa autoestima, isolamento, violência, abandono escolar até o suicídio’, como apresenta o estudo qualitativo sobre homofobia no ambiente escolar em onze capitais brasileiras, realizado por Margarita Díaz em 2011 (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Junqueira (2009, p. 30) ainda ressalta que “o processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado”. No ambiente escolar “imperava, nesse caso, o princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser ‘coisa passageira’, que ‘se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa’) ” (JUNQUEIRA, 2009, p. 31).

Conforme o autor ressalta, parece que a escola considera que todos/as os/as alunos/as são heterossexuais. Esse posicionamento faz com que os/as alunos/as LGBTQI+ sintam mais insegurança em mostrar quem eles/as são de fato, fazendo com que permaneçam em seus armários, com toda a culpa que carregam. Assim, cabe lembrar que as populações vulneráveis, no caso dos/as alunos/as LGBTQI+, para sobreviverem às condições ultrajantes vivenciadas no espaço escolar, elaboram estratégias para sua sobrevivência.

Logo, é deveras importante que a escola acolha o/as seus/suas alunos/as LGBTQI+, para que eles/as possam se sentir seguros em expressar sua sexualidade e identidade de gênero, sem medo de ameaças e violências por parte de seus/suas colegas, professores/as e demais sujeitos da escola. Além disso, a escola precisa ser um local onde o conteúdo da tolerância e do respeito

ao outro seja repassado, para que a aceitação da diferença seja exercitada por todos/as neste ambiente, e, tal exercício, possivelmente, estenda-se para fora dos muros da escola, transformando a sociedade.

Contudo, não é isso que revelam alguns estudos, como Bassalo e Weller (2020) apresentam. Elas realizaram uma pesquisa com os/as professores/as que se inscreveram voluntariamente em um curso de formação continuada, no qual precisaram refletir a partir de imagens de um filme, para, em seguida, compartilhar em um fórum de discussão online suas interpretações sobre os direitos civis dos/as LGBTQI+. O resultado deste estudo revelou que há três orientações coletivas entre os/as professores/as: um grupo com posturas completamente reativas à diversidade sexual; outro grupo que demonstra uma crescente aceitação, embora evidencie o sentimento de estranheza, e um terceiro grupo que revela uma postura pautada no reconhecimento e favorável à igualdade de direitos.

Podemos observar que, mesmo entre os/as professores/as, é bastante difícil a aceitação da diversidade e a desestabilização do sistema heteronormativo. Porém, mesmo sabendo das dificuldades para desestabilizar o sistema heteronormativo em “[...] uma sociedade democrática e suas instituições (inclusive a escola) devem envidar esforços para coibir e impedir que a selvageria intolerante cause ulteriores sofrimentos e para diminuir os efeitos que ela possa ter” (JUNQUEIRA, 2009, p. 29), não podemos deixar de tentar modificar esta situação no ambiente escolar e na sociedade.

A escola tem um importante papel nessa desestabilização e na busca por uma sociedade mais democrática, a fim de diminuir o sofrimento de todas as pessoas. “Sem prejuízo do que foi considerado acerca do papel da escola na reprodução dos mecanismos relativos à dominação masculina e heteronormativa, é preciso não esquecer que ela é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los” (JUNQUEIRA, 2009, p. 34).

Por sua vez, Louro (2000, p.16) reforça que a escola não tem nem o poder nem a responsabilidade de explicar e determinar as identidades, mas que “é preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘eleitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais”.

A história pessoal dos/as alunos/as LGBTQI+ nas escolas, muitas vezes, é traumática, por não serem aceitos/as neste ambiente, gerando marcas negativas para as vidas desses sujeitos. Logo, faz-se necessário pensar práticas pedagógicas exitosas para combater a LGBTfobia no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PRÁXIS EDUCATIVA NA EJA

“Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 2006, p. 17). Por algum tempo, os elementos fundantes das práticas pedagógicas eram os objetivos, os conteúdos, a avaliação da aprendizagem e as metodologias. Estes elementos estavam desvinculados do contexto em que a escola estava inserida na sociedade.

Porém, hoje, já se sabe, que as práticas pedagógicas são regidas politicamente e estão integradas à sociedade, a sua cultura, as suas crenças e aos valores. “A prática educativa, e especialmente os objetivos, conteúdos do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas” (LIBÂNEO, 2006, p. 18).

No Brasil, a escola sempre buscou se espelhar em modelos exógenos à sua realidade social. Essa denúncia não é algo de hoje. Por exemplo, em **Documentos Mocambos**, de 1958, Paulo Freire e sua equipe traziam isso no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ao refletirem sobre o seguinte:

A "socialidade" intrínseca ao processo educativo, que não o permite reduzir-se a um simples processo intelectual, exige dêle uma concordância com o contorno histórico-social da sociedade a que se pretende aplicar. A discordância deste contorno, pela aplicação meramente transplantada de concepções pedagógicas de outros espaços e de outro tempo, transforma o processo educativo numa superposição, por isso mesmo, numa inautenticidade.

O processo educativo não deve ser um total "estrangeiro" à realidade a que se aplica. Mesmo quando transplantado, que se ajuste à realidade nova, que tome suas cores, suas notas, para ser autêntico (FREIRE, 1958, p. 1).

Neste sentido, muito o que se segue na educação brasileira foi trazido do modelo eurocêntrico, como reforçam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 94):

Em relação à realidade da escola brasileira ela se fundamenta em certa ideia, oriunda da tradição de escola republicana francesa, de que deve ser única e igual para todos, e desta forma, oculta e mantém uma ética de indiferença em relação às diferenças. Ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola. A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação.

Por seguir um parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação, as escolas passam a considerar todos/as os/as que apresentam algum desvio como inferiores, deficientes, problemáticos/as. Como a escola apresenta este padrão único de medida,

ela também está centrada em um padrão único de identidade, que é o homem, branco, heterossexual, excluindo o negro, a população LGBTQI+, os deficientes, entre outros, que fogem deste padrão.

Além da iniciação da heteronormatividade, em que a escola coloca o/a heterossexual como o único modelo existente, segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), na escola, utilizam-se antecipações e iniciações, por meio dos códigos de linguagem, sendo usadas linguagens fascistas e dispositivos de poder, em que o/a aluno/a deve obediência às hierarquias e às autoridades.

É preciso haver uma mudança no ambiente escolar, primeiramente no nosso eu, para que possamos enxergar os/as alunos/as como seres humanos, que apresentam características e particularidades próprias. A partir da mudança individual, devemos buscar uma mudança no coletivo, na escola.

Quando pretendemos mudar as relações na escola, precisamos mudar todo o caráter desta iniciação, o que não é nada fácil, pois devemos fazer a mudança em nós mesmos. O racismo, o preconceito, toda uma micropolítica fascista que exclui a diferença, colocando-a no lugar do desvio, dá certo, pois cada um de nós trabalha ativamente em favor desta lógica (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 96).

Neste sentido, direcionamos o nosso olhar para os/as educandos/as LGBTQI+ da EJA, que apresentam estilos culturais específicos de seu microgrupo, pensando o quanto é importante que o/a professor/a possa observar em sua sala de aula a diversidade de subculturas existentes e que nenhuma delas é uma cultura inferior, como afirma Vila Nova (2000). Em razão disso, os processos de aprendizagem irão requerer práticas pedagógicas diferenciadas e alinhadas ao grupo, com um tratamento não hegemônico, afinal, cada indivíduo é único/a e aprende com um ritmo próprio.

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p. 12).

Como seres inconclusos, cada ser humano é singular, e isso deve ser considerado. Logo,

Não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las. Recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando

subordinamos os estudantes a um modelo único, ou a uma dimensão predominant (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 96).

A educação escolar não pode ser vista como um modelo único nem como uma mera transmissão de conhecimentos, que ocorre como se o/a aluno/a fosse um/a receptor/a de informações, e o/a professor/a, o/a detentor/a do conhecimento, que irá transmitir seus conhecimentos aos/as alunos/as e avaliar, igualando todos/as com uma prova e classificando conforme o resultado alcançado.

Educar é criar condições para que a aprendizagem aconteça, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, 26). É uma educação que leva o/a aluno/a a entender como adquirir o conhecimento, faz com que ele/a se situe no mundo, podendo, assim, analisar e compreender os problemas em sua volta, a fim de propor soluções para a superação e a emancipação humana e social.

Este ensino que leva o/a aluno/a a refletir sobre o seu mundo e sobre os problemas que lá existem pode levar os indivíduos a reconhecerem que a exclusão de determinados estudantes, como os LGBTQI+, não é justa, tampouco humana. A negação do conhecimento formal reforça a exclusão e impossibilita a percepção das injustiças que existem no mundo.

Freire (1996, p.123) ainda ressalta que “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”. Por este motivo, a escola deve incentivar a curiosidade do/a educando/a, para que, desta forma, ele/a vá assumindo seu papel de responsável pela busca do seu conhecimento e não apenas se apresente como um sujeito passivo que recebe esse conhecimento do/a professor/a.

Essa curiosidade e o prazer pelos estudos, pelas descobertas, está intimamente ligada ao prazer em estar na escola e em se relacionar com os outros, prazer este que, muitas vezes, não existe quando se trata da população LGBTQI+, pois esses/as alunos/as sofrem na escola o preconceito e a violência, porque apresentam a orientação sexual que foge da heteronormatividade.

Ainda, em conformidade com Freire (1987), a educação também precisa ser problematizadora, dialógica, que rompa com a educação bancária, sem superar a contradição entre o/a professor/a e o/a aluno/a, realizando-se como prática para a liberdade. Uma prática de ensino entre os seres humanos em busca da humanização, sendo todos os envolvidos sujeitos do processo, ou seja, investigadores críticos em diálogo. “Deste modo, o educador

problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 80).

Com todos esses sentidos dados à educação, devemos pensar o ensino como um “[...] fenômeno complexo, porque é práxis social realizada por e entre seres humanos que se modifica e modifica os sujeitos na ação e relação entre si (professor e estudantes), situados em contextos institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais” (PIMENTA, 2019, p. 35). Portanto, o/a professor/a vai se modificando e se adequando às necessidades de seus/suas alunos/as e ao contexto em que eles/as se encontram, e isto na EJA é um dos grandes desafios deste/a educador/a, pois os/as alunos/as apresentam faixas etárias muito distintas e necessidades muito diversificadas.

É neste contexto escolar que as práticas pedagógicas vão sendo moldadas com o intuito de transformar os sujeitos que ali se encontram. Pimenta *et al* (2013, p. 151, 2013) consideram a escola um “‘ninho’ fecundador das práticas docentes. Acreditamos que o ensino, dentro das salas de aula, é significado pelas condições de existência da escola, pelas condições de profissionalidade docente, pela articulação entre o projeto político-pedagógico e ações docentes”.

Por isso, as práticas pedagógicas vão se constituindo no ensinar e no aprender, nas suas tentativas e concretudes carregadas de intencionalidades, a fim de alcançar as expectativas educacionais de todos/as os/as alunos/as. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” nos ressalta Freire (1996, p. 23).

O ensino é uma atividade humana carregada de intencionalidade, que só irá alcançar seus ideais se, por meio dele, quando o/a aluno/as chegar ao aprendizado, que transforme a realidade em que ele/a se encontra. “Desse modo, a educação, como atividade humana intencional, não é uma atividade qualquer, mas, sim, uma atividade prática saturada de teoria” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 7).

Ao assumir o pensamento de que a prática pedagógica é uma atividade prática carregada de teoria, o/a professor/a transforma a sua prática em práxis, transformando, assim, a educação. “[...] O conceito de práxis está intimamente vinculado à prática, uma vez que esta é a referência para a transformação da realidade - não uma prática qualquer, mas, sim, uma prática carregada de intencionalidade, como expressão do caráter terreno do pensamento” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 6).

Por sua vez, as práticas pedagógicas são carregadas de intencionalidades “[...] porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que

dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social” (FRANCO, 2015, p. 604).

A educação, no seu sentido prático e como uma atividade prática impregnada de teoria e intencionalidade, a fim de transformar a realidade do ser humano, necessariamente planejada e científica, transforma a realidade do indivíduo e o contexto onde ele/a se situa. Sendo assim, pensar na prática pedagógica no sentido de práxis educativa, voltada para o combate da LGBTfobia, é pensar numa transformação da realidade escolar do indivíduo LGBTQI+, que ali se encontra.

Para Freire (1967), a educação, por ser educação, deve fazer a pessoa refletir sobre si mesmo/a, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades e sobre seu papel. Sendo assim, refletindo sobre o contexto atual, no qual a violência é algo que se destaca no nosso cotidiano, não podemos deixar de fora a violência contra a população LGBTQI+, que sofre apenas pela sua orientação sexual não se alinhar com os padrões da cultura héteronormativa.

Nessa direção, “nenhum investigador e nenhum educador prático poderá, pois, evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades” (LIBÂNEO, 2020, p. 16). Desse modo, a prática pedagógica pensada para a EJA não pode ser diferente, precisa ser pensada para a humanização do ser humano, com o entendimento de que:

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende (FRANCO, 2015, p. 603).

Assim, todo/a o/a educador/a que tem suas bases na pedagogia, que caminha entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas, tem que estar consciente de que deve focar na problemática do contexto escolar e da sociedade como um todo, não podendo se esquivar da situação dos/as alunos/as LGBTQI+ dentro do contexto escolar da EJA, para que a educação possa se efetivar de fato.

Para Freire (1967), a educação vai se efetivar quando ela estiver vinculada à vida, à realidade do sujeito, devendo, assim, desenvolver a criticidade e a consciência, que são atributos indispensáveis para a sua democratização. Essa democratização levará à humanização dos seres

humanos que se encontram desumanizados. “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais” (FREIRE, 1987, p.32).

Todos/as os/as envolvidos/as no processo da educação precisam ser humanizados, não apenas os/as que sofrem com algum preconceito, como a população LGBTQI+, mas também aqueles/as que praticam alguma agressão contra esse sujeito, para que, só desta forma, tenhamos uma sociedade mais justa, onde todos/as tenham direito a viver com dignidade.

É nesse sentido que pensamos a educação e as práticas educativas voltadas para jovens e adultos/as que são excluídos/as do processo de educação ou se excluem a si próprios pelo simples fato de não se enquadrarem em modelos tidos como “normais”, considerados adequados pela sociedade, e sofrem discriminação na escola e, por este motivo, evadem. Em concordância com Freire (1987, p.33), “A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação — a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos”.

Essa luta de opressores e oprimidos apenas pode ser cessada com uma educação de qualidade, por meio do diálogo constante entre professores/as, alunos/as, gestão e demais funcionários/as da escola, e pensada para jovens e adultos/as que nela se encontram. Não apenas para os jovens e adultos/as que, teoricamente, se encontram no padrão considerado adequado pela sociedade, mas para todos que ali estão, principalmente os/as que, por algum motivo, são excluídos/as do processo. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p.33).

O/A professor/a tem que pensar a sua prática para que a educação de qualidade exista para todos/as que a buscam. Por esse motivo, “um posicionamento pedagógico requer uma investigação das condições escolares atuais de formação das subjetividades e identidades para verificar onde estão as reais explicações do sentimento de fracasso, de mediocridade, de incompetência, que vai tomando conta do alunado” (LIBÂNEO, 2020, p. 17).

Por mais que não seja uma tarefa fácil, é uma tarefa necessária, pois, segundo Junqueira (2009, p. 14), “temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais [...]”. Tendo em vista que nossa sociedade é plural, mas que não aceita as diferenças e discrimina as minorias, reproduzir esses padrões não traz benefícios para a própria sociedade.

O ambiente escolar é um ambiente múltiplo, plural, são várias culturas em um único espaço, que leva a conflitos. O “[...] caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada

vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 15).

De acordo com Moreira e Candau (2008), a escola tem dificuldade em tratar a pluralidade e a diferença, pois a homogeneização é mais fácil para ela. No entanto, trabalhar esses temas é um grande desafio. Sob esta perspectiva, ressalta Junqueira (2009, p. 13) que “[...] precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação”.

Uma educação que busque tratar a diversidade e a pluralidade, ao invés de silenciar as diferenças, é uma educação que busca a libertação de todos/as e a humanização de muitos/as. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p.34).

A escola precisa rever seus currículos, os livros didáticos e inserir em suas discussões assuntos atuais, que afligem muitos/as alunos/as, pois “[...] as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola [...] configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão” (JUNQUEIRA, 2009, p. 30).

Na escola, ocorre um silenciamento dos problemas, como se nada de errado estivesse acontecendo naquele ambiente. Assim como na sociedade como um todo, constitui-se em uma pedagogia denominada Pedagogia do Armário:

A pedagogia do armário é constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, humilhação, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, (des)legitimação de corpos, sujeitos, saberes, práticas e identidades, e de subalternização, marginalização, estigmatização e exclusão. Ela, portanto, não fica circunscrita a um mero conjunto de práticas (in)formais por meio das quais preconceitos (hetero)sexistas e homofóbicos são cultivados e transmitidos, levando estudantes a não se assumirem enquanto homossexuais. Mais do que isso: a pedagogia do armário diz respeito a processos amplos, sutis, complexos e profundos ao longo dos quais cada sujeito do espaço escolar é implicado (JUNQUEIRA, 2014, p. 5-6).

É importante se pensar em práticas educativas voltadas a humanizar os seres que se encontram na escola, para que rompam com essa Pedagogia do Armário, pois só assim, os/as alunos/as poderão se libertar dos seus armários e poderão viver suas vidas como eles/as queiram

e necessitem. Segundo Freire (1987, p.46), educação humanista e libertadora terá dois momentos: um “[...] em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação [...]” e um segundo momento, “[...] em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”. Sendo assim, essas pessoas, que se encontravam em seus “armários” após se libertarem, poderão ajudar outras pessoas a encontrarem essa libertação.

Essa pedagogia dos seres humanos em processo de permanente busca pela liberdade é uma educação com práticas educativas que desvelam a diversidade, com jovens e adultos/as conseguindo entender a questão da diferença e a relação desta com o poder. Essa pedagogia também irá possibilitar os/as alunos/as a conhecerem e respeitarem outras culturas dentro da escola, para só assim transformar a relação opressora e de conflitos existentes neste meio.

É neste sentido que os/as professores/as devem buscar compreender a diversidade em suas diferentes formas e planejar suas práticas pedagógicas, a fim de que os/as seus/suas alunos/as também alcancem este entendimento.

Os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição (LIBÂNEO, 2020, p. 24).

O respeito, a tolerância e a valorização do outro é muito importante, mas, além de reconhecer e valorizar todas as culturas, é preciso que os/as alunos/as valorizem a sua própria cultura, a sua identidade. Como ressalta Silva (2000, p. 75), “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”.

Nesta perspectiva, de acordo com Silva (2000), faz-se necessário compreender que identidade e diferença são interdependentes e resultado de atos de criação linguística, social e cultural, sendo criadas por meio de atos de linguagem. Sendo assim, (SILVA, 2000, p.81) “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder”. Essa relação de poder pode ser observada quando a sociedade estabelece como norma a identidade do homem branco, heterossexual. Fazendo isso, privilegiam-se hierarquias de identidades, sendo a normalização, segundo Silva (2000), um processo sutil de poder.

Logo, “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA,

2000, p.92). As práticas pedagógicas e os currículos tradicionais precisam ser rompidos, para que, por meio de novas práticas, sejam quebrados preconceitos e tabus. Essa é uma tarefa desafiadora e necessária, como afirma Louro (2001, p. 542):

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição pragmática leva a perguntar: que fazer?

E, ao se questionar e pensar no que fazer para mudar a atual situação da escola, do currículo, das práticas pedagógicas, refletimos sobre o que Silva (2000, p.96) nos coloca.

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural.

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

Pensar nestas questões é uma tarefa importante do/a professor/a, e buscar práticas pedagógicas que sensibilizem o indivíduo a reconhecer a relação de poder existente pode evitar que seres humanos sofram apenas por causa de uma orientação sexual que não se enquadra no padrão heteronormativo, mediante a transformação do ambiente escolar, para uma consequente transformação da sociedade.

Por esta razão, pensar na prática pedagógica no sentido de incluir o/a aluno/a LGBTQI+ na EJA é comprometer-se com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, fazendo-se necessário, para isto, repensar a formação docente e baseá-la em práxis educativas inclusivas. É preciso pensar currículos, materiais didáticos e concepções, que não atendam apenas à minoria dominante, mas todos os indivíduos que se encontram no ambiente escolar.

Refletindo sobre tudo o que foi colocado, colocamos a proposta de Louro (2001, p. 545), que traz uma pedagogia e um currículo queer:

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como

o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.

O combate à homofobia – uma meta ainda importante – precisaria avançar. Para uma pedagogia e um currículo queer não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados.

A pedagogia e o currículo queer proposta por Louro (2001) corresponde a desconstrução da pedagogia tradicional. Ela investe nos diferentes tipos de gêneros, abandonando a perspectiva binária de gênero e de sexualidade. O foco é na diferença existente entre as pessoas, e ainda, na valorização dessas diferenças, para só assim, desconstruir a relação de poder existente, em particular, na construção sexual.

Após refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas para o combate a LGBTfobia, retomaremos essa questão, fazendo uma análise da conjuntura, relacionando a população LGBTQI+ e a EJA com as principais políticas educacionais. Na análise de conjuntura cumpriremos uma das etapas da pesquisa social, estabelecida pela ACD, segundo a qual nos propomos trabalhar.

No capítulo seguinte, trataremos de apresentar a metodologia da pesquisa, em que abordaremos, entre outras coisas, a abordagem metodológica, com base em Minayo (2014); os colaboradores/as da pesquisa; a técnica para coleta e produção de dados, com a entrevista e o roteiro temático; análise e discussão dos dados, trazendo a ACD e o conceito de discurso.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, localizaremos a pesquisa no contexto em que se deu a investigação, a sua natureza, os procedimentos metodológicos e os seus aspectos teóricos. Mas vale salientar que o percurso metodológico estará aberto a novas possibilidades, caso surjam, com a finalidade de se produzir conhecimento. Ao estudar e analisar criticamente uma realidade concreta, fazem-se muito presentes os desafios, sendo necessária uma maior exigência metodológica, porém não deve ser uma metodologia fixa e inflexível, pois, no decorrer do percurso, podem surgir tantas possibilidades novas que precisamos repensar o nosso trajeto com o intuito de produzir conhecimento. Neste entendimento, traçaremos um percurso, com toda a exigência metodológica, mas passível de alterações.

Propor-se a fazer uma pesquisa acadêmica é saber que serão trilhados caminhos e se farão escolhas metodológicas passíveis de reflexões sobre as possibilidades ou não de continuar buscando, se necessário, novos caminhos e metodologias. A pesquisa foi se desenhando com os avanços nas leituras, com as disciplinas cursadas no programa do qual faço parte, nos semestres de 2020.1 e 2020.2 e com as orientações dispensadas pelo meu orientador. Nessas idas e vindas, tivemos a definição do objeto da pesquisa.

Tendo a definição do objeto da pesquisa, partimos para uma análise epistemológica com o propósito de identificar, não apenas os temas estudados, as bibliografias ou os/as autores/as consultados/as, mas também de aprofundar os problemas e as questões que geram o conhecimento. Elucidar o método, as estratégias, os conflitos teóricos e os paradigmáticos, o confronto dos resultados, e ainda, desvelar os vazios conceituais, a limitação ou a extensão das categorias e as perspectivas históricas.

Assim, no presente capítulo, abordaremos a Abordagem Metodológica, os Colaboradores da Pesquisa, a Técnica para Coleta e Produção dos Dados e a Análise dos Dados.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nosso estudo teve uma linha de ação que buscou explorar e analisar criticamente as estruturas de poder e os mecanismos de dominação da escola e do sistema educativo em relação à repressão sexual, a partir dos discursos dos/as professores/as da EJA sobre a configuração didática de suas práticas pedagógicas em relação ao combate à LGBTfobia no contexto escolar.

O estudo foi fundamentado na abordagem metodológica qualitativa da pesquisa em educação, compreendendo o fenômeno estudado em seu contexto, pois, de acordo com Flick

(2009, p. 37), “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”, visto que partiremos dos discursos das práticas pedagógicas de professores/as nas escolas, que atuam na EJA, no município de João Pessoa, Paraíba, em todos os ciclos ofertados.

Uma das mais importantes características deste tipo de estudo é a construção de tudo que os seres humanos são capazes de produzir, seja por meio das transformações sobre a natureza, seja a partir de suas ideias, de seus pensamentos e linguagens. Logo, buscaremos descrever os discursos dos/as professores/as da EJA em relação ao combate à LGBTfobia.

A pesquisa qualitativa é mais oportuna para o tipo de investigação que tem, no sujeito humano e em suas práticas discursivas e não discursivas⁵, o foco principal de suas análises. Este tipo de pesquisa configura-se melhor com as “investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2014, p. 57).

Este tipo de abordagem, para a autora, além de permitir desvelar processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares, permite a construção de novas abordagens, conceitos e categorias durante a investigação, tendo como característica a empiria e a sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Partindo do entendimento de que as escolas se estruturam em bases heteronormativas, vamos procurar desvelar os processos que se relacionam com a população LGBTQI+ na escola, buscando compreender os discursos dos/as professores/as da EJA em relação as suas práticas pedagógicas para o combate a LGBTfobia.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS) e aprovado em 29/01/2021, Parecer nº 4.617.946. Todos/as os/as participantes da pesquisa, como previsto, concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que trata de pesquisas que envolvem seres humanos nas Ciências Sociais (Apêndice B). Em todo o momento da coleta de dados da pesquisa buscou-se esclarecer aos/as participantes o protocolo para sua participação. A pesquisa foi realizada assegurado o sigilo dos registros e dos nomes dos/as participantes. “Para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato [...]” (LUDCKE, 2018, p. 59). Sendo assim, utilizamos nomes fictícios para os/as professores/as participantes da pesquisa.

⁵ Discursiva – linguagem falada e escrita. Não discursiva – linguagem corporal e imagem

A pesquisadora, durante o estudo, buscou adotar uma postura equilibrada, por reconhecer a dificuldade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, a fim de controlar os efeitos da subjetividade, optando pela revelação de seus preconceitos, valores, pressupostos e de que forma foi afetado pelo estudo, pois “os cuidados com a objetividade são importantes porque eles afetam diretamente a validade do estudo” (LUDCKE, 2018, p. 60).

Segundo Flick (2009), os princípios da ética de pesquisa pedem que evitem causar qualquer problema aos/as participantes. Por este motivo, o respeito, as necessidades e a consideração dos interesses dos/as professores/as serão de suma importância. Logo, a pesquisa em nenhuma hipótese, pode prejudicar os/as participantes nem invadir sua privacidade ou os/as enganar quanto ao objetivo da pesquisa.

Para esse autor, a ética na pesquisa baseia-se em duas condições, uma que aconteça de acordo com os códigos de ética e a outra que a integridade ética da pesquisa tenha sido analisada pelo Comitê de Ética, focando em três aspectos: a qualidade científica da pesquisa, o bem-estar dos/as participantes e o respeito à dignidade e aos direitos dos/as participantes. A questão ética deve estar em todas as etapas da pesquisa, no cuidado com a coleta das informações, na análise desses dados e na redação da pesquisa.

3.2 COLABORADORES/AS DA PESQUISA

Para compor a amostra utilizamos como critério de inclusão na pesquisa, o seguinte fator, o/a professor/a precisaria, em algum momento da sua vida profissional, em sua sala de aula, ter utilizado práticas pedagógicas pensadas para o combate a LGBTfobia na escola.

Os/As colaboradores/as da pesquisa formaram um total de 5 (cinco) professores/as da EJA das escolas municipais de João Pessoa, Paraíba, selecionados a partir da técnica de *snow ball sampling*⁶. Os/As professores/as foram escolhidos/as quando declaravam ter trabalhado a temática de combate a LGBTfobia em sala de aula. Esclarecemos que não foi possível ampliar a amostragem de colaboradores/as, por não termos encontrado outros/as professores/as da EJA que relatassem já terem trabalhado a temática em questão em suas salas de aula.

A entrevista foi feita a partir de um contato prévio pelo WhatsApp onde foi explicado como seria a pesquisa e agendado o dia e horário, neste momento também foi enviado o TCLE e pedido que fosse feita a leitura do termo. No dia da entrevista antes de iniciarmos, foi

⁶ De acordo com Vinuto (2014), trata-se de uma técnica em que os sujeitos da pesquisa são escolhidos por algum motivo específico e esses sujeitos indicam novos sujeitos.

perguntado aos/as participantes se eles/as estavam de acordo com o TCLE e dado início a entrevista.

As primeiras perguntas realizadas na entrevista semiestruturada foram com o intuito de identificar os/as colaboradores/as do nosso estudo. Para identificá-los/las utilizamos nomes das cores do arco-íris, que é um elemento importante para representar as pessoas LGBTQI+, com o intuito de mantê-los/las no anonimato, como podemos observar na tabela.

Tabela 3 - Colaboradores da Pesquisa

Nome	Idade	Sexo/ Orientação sexual/ Identidade de Gênero	Tempo de atuação na EJA	Graduação	Data da entrevista
AMARELO	32	Masculino/Heterossexual/ Homem Cis	08 Anos	Geografia	15/07/2021
ROSA	36	Feminino/Heterossexual/ Mulher Cis	12 Anos	Biologia	24/07/2021
AZUL	37	Masculino/ Gay/ Homem Cis	05 Anos	Pedagogia	15/07/2021
VERMELHA	54	Feminino/Heterossexual/ Mulher Cis	15 Anos	Biologia	22/07/2021
VERDE	34	Masculino/Gay/ Homem Cis	03 Anos	História	14/07/2021

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora, 2021.

Observamos que os/as professores/as colaboradores/as da pesquisa têm idades que variam entre 32 e 54 anos, são adultos jovens em sua maioria, trabalham na EJA há mais de 3 anos, sendo estes/as 2 mulheres e 3 homens, destes 3 professores/as se denominam heterossexuais e 2 professores gays, e todos/as se identificaram como cisgênero. A entrevista foi realizada com esses 5 professores/as pela dificuldade de encontrar professores/as da EJA que já tivessem trabalhado o combate à LGBTfobia em suas salas de aula.

Antes de iniciar a entrevista questioneei se estes/as professores/as que se dispuseram a colaborar com a pesquisa conheciam algum/a professor/a que trabalhasse a temática e que pudesse me indicar, e eles/as não conheciam nenhum/a, com exceção da professora Vermelha, que indicou a professora Rosa.

Iniciamos a pesquisa com as questões que possibilitaram conhecer melhor as práticas pedagógicas desses/as professores/as da EJA em relação ao combate à LGBTfobia, também buscando compreender como os preconceitos são reforçados ou não por estas práticas, que, em

muitos casos, valorizam a heteronormatividade, controlando e invisibilizando os indivíduos que não seguem esta norma, levando ao abandono escolar.

3.3 TÉCNICA PARA COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS

Após escolher a abordagem metodológica a ser utilizada, pensamos nos instrumentos mais adequados, levando em consideração o objeto da pesquisa, lembrando que “métodos e instrumentos são caminhos e mediadores para permitir ao pesquisador o aprofundamento de sua pergunta central e de suas perguntas sucessivas, levantadas a partir do encontro com seu objeto empírico ou documental” (MINAYO, 2014, p. 300).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, “o investigador não tem outra opção senão assumir o papel de primeiro ‘instrumento de investigação’ e mantê-lo em todas as fases da investigação, com as consequências implícitas a essa função” (RÀPIMAN, 2015 p. 214). Além de termos a consciência de que somos um instrumento de investigação, nossa proposta foi de utilizar a entrevista como técnica para a coleta e geração de dados, a partir de um roteiro de perguntas.

A entrevista segundo Nogueira (1968), Triviños (1987) e Manzini (2006) tem sido amplamente utilizada em pesquisa em ciências humanas como um procedimento de coleta de dados. Para alguns autores, ela é entendida como um método; para outros, como um instrumento de pesquisa; e, para outros, como uma técnica.

3.3.1 Entrevista

Para Nogueira, (1968); Triviños, (1987); Parker, (2000); Manzini, (2006); Janesick, (1998) a entrevista é utilizada como uma forma de buscar informações que não estão registradas ou disponíveis em nenhum material escrito, apenas na memória ou no pensamento das pessoas. Na entrevista, é possível identificar opiniões, concepções, percepções, avaliações e descrições sobre fatos internos a pessoa ou externos a ela. Na entrevista, é possível, através da comunicação, a construção de significados a respeito de um tema.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, por se tratar de um estudo de um fenômeno com uma população específica, como um grupo de professores/as. Esse tipo de entrevista tem como característica a flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao/a entrevistado/a, podendo o/a entrevistador/a realizar perguntas complementares para melhor entendimento do fenômeno em pauta. Para ajudar na execução da entrevista, pode-se utilizar

um roteiro com perguntas abertas. Elaboramos a estrutura de um roteiro temático contendo as questões que serviram para a reflexão e o direcionamento da discussão. Este roteiro temático foi utilizado quando houve necessidade, a fim de alcançar os objetivos da pesquisa. Tivemos atenção com a linguagem, com a forma das perguntas e com a sequência dessas perguntas, buscando utilizar, na entrevista, um vocabulário adequado, sem utilizar palavras e frases não específicas ou vagas ou que pudesse inibir a resposta. Também observamos o tamanho das perguntas, para que elas não fossem muito longas, o que poderia causar o não entendimento correto do que se queria perguntar; nem utilizamos perguntas com um grau de dificuldade alto e evitamos palavras emocionais, frases manipulativas e perguntas com múltiplas finalidades.

Procuramos no início da entrevista criar uma situação em que o/a entrevistado/a se sentisse à vontade para responder todas as perguntas, sempre buscamos escutar com atenção e cuidado, pois o conteúdo e a narrativa de cada resposta é de grande relevância na entrevista, por esse motivo é importante conseguir naturalidade, espontaneidade e uma grande quantidade de respostas, por este motivo, procuramos criar um clima de confiança, para que não tivesse elementos que atrapalhassem a conversação ou causasse alguma distração. Quando aconteceu de uma pergunta não ser entendida, repetimos, do mesmo modo, quando uma resposta não foi entendida ou não ficou nítida, pedimos que o entrevistado/a repetisse a resposta, e se as respostas eram incompletas, fizemos outras perguntas e comentários para ampliá-las.

3.3.1.1 Estrutura do roteiro temático

Por optarmos pela entrevista semiestruturada e entendermos que deva existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao/a entrevistado/a, elaboramos um roteiro temático, mesmo tendo a consciência de que podemos utilizar outras perguntas complementares para melhor entendimento do fenômeno em pauta. Tivemos o cuidado de não utilizar perguntas de difícil elaboração mental; seguimos uma sequência de perguntas, que obedeceram a uma ordem de dificuldade de respostas: das mais fáceis para as mais difíceis de serem respondidas; fizemos blocos temáticos de perguntas que objetivaram o mesmo assunto, e fizemos uma introdução com o motivo da entrevista, a escolha do/a entrevistado/a, a gravação, os aspectos éticos em relação a identidade do/a entrevistado/a e o TCLE. O TCLE foi enviado anteriormente para os/as professores/as para que eles/as fizessem a leitura e, no início da entrevista, foi perguntado se eles concordavam em participar, havendo anuência verbal por parte de todos/as.

A estrutura do roteiro temático da entrevista semiestruturada consistiu em direcionamentos: Diversidade Sexual, LGBTQI+, LGBTfobia, Formação Inicial e Formação Continuada, conforme organizamos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Estrutura do Roteiro Temático

DIRECIONAMENTOS	QUESTÃO	OBJETIVOS
1 – O papel da escola e do/a professor/a no combate a LGBTfobia	Qual (is) o (s) local (is) na sua opinião deve (m) trabalhar essa temática? A sua escola trabalha a LGBTfobia? Se sim. De que forma? Para você, há necessidade de trabalhar essa temática na escola? Você já trabalhou essa temática na sua sala de aula? De que forma? Você considera que a prática pedagógica do professor contribui para o respeito à diversidade sexual e o combate a LGBTfobia? Comente.	Introduzir de forma não direta o assunto. Refletir o que os/as professores/as entendem sobre o combate a LGBTfobia. Se eles/as já trabalharam este tema e de que forma. Se eles consideram importante trabalhar este tema na escola. Se a escola onde trabalham se importa com este tema.
2 - LGBTQI+	Vocês conhecem esta sigla (LGBTQI+)? Na escola em que você atua tem gays, lésbicas, travestis, transexuais...? Se sim, eles sofrem algum tipo de preconceito? Qual a possível dificuldade da escola no convívio com a diversidade sexual?	Verificar o conhecimento dos professores acerca do assunto. Analisar se eles se importam com as pessoas LGBTQI+ ou se ignoram sua presença.
3 - LGBTfobia	O que é LGBTfobia para você? Existe LGBTfobia na escola em que você trabalha? Se sim, você já presenciou algum tipo de violência contra as pessoas LGBTQI+? Se sim, qual o tipo de violência você presenciou? Você já trabalhou o combate a LGBTfobia na escola? Se sim, como trabalhou essa questão? Sua prática foi orientada por quais objetivos? Quais conteúdos você trabalhou? Quais as dinâmicas você utilizou para discutir este tema?	Delinear a configuração didática de práticas pedagógicas de professores da EJA no combate a LGBTfobia. Analisar se os/as professores/as consideram que as pessoas LGBTQI+ sofrem algum tipo de preconceito. Entender se os/as professores/as sentem dificuldades em trabalhar a temática.
4 - Formação inicial e Formação continuada	Na sua formação inicial você foi preparado/a para trabalhar o combate a LGBTfobia? Você participou de formação continuada sobre a questão da LGBTfobia no ambiente escolar? Você sente dificuldade em trabalhar essa temática? Comente.	Verificar como os professores da EJA analisam sua formação inicial e continuada para o enfrentamento a LGBTfobia.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora, 2021.

Nas entrevistas, foram utilizadas algumas ferramentas para obter e registrar a informação, tais como a gravação de áudio; as anotações em pequenos cadernos e computadores pessoais.

Após a coleta dos dados da pesquisa, partimos para a transcrição, sistematização, análise e discussão. “A interação que se estabelece e as trocas efetivas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p. 9).

Para Manzini (2006), na construção da análise, é importante partir de uma transcrição integral, na qual todas as verbalizações sejam transcritas. Na área da educação, as pesquisas, em sua maioria, não utilizam normas específicas para a transcrição das interações verbais das entrevistas, são utilizadas as regras da gramática da língua portuguesa. Como faremos neste estudo.

Concluída a coleta dos dados da pesquisa, demos início à etapa de análise e discussão dos dados da pesquisa, partindo do pressuposto de que foram concluídas as etapas anteriores. Fizemos uma análise das entrevistas, refletindo sobre como os/as professores/as em suas práticas pedagógicas buscam trabalhar o combate a LGBTfobia no ambiente escolar.

3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Neste capítulo, apresentaremos a Análise Crítica do Discurso (ACD) ou Análise de Discurso Crítica (ADC), que é uma análise que, como aponta Batista Júnior (2013, p. 16), “é comprometida com objetivos sociais, culturais, econômicos e políticos visando à mudança nas práticas e nas relações sociais. Tal análise objetiva investigar as relações entre o discurso, a sociedade e a cultura”.

A ACD, com base em Fairclough (2001, 2012 e 2019) é o desvendar crítico, a partir da investigação da linguagem como prática social, em que o contexto é fundamental e tem como principal função “tentar discernir relações entre a linguagem e outros elementos da vida social, sempre preocupada com mudanças sociais contínuas, mesmo que tais mudanças afetem apenas contextos micros e locais” (TILIO, 2010, p.88).

Para Fairclough (2012), a ACD é mais que uma teoria ou um método, é uma perspectiva teórica sobre a língua, que pode ser utilizada na pesquisa social científica e que tem como foco não “somente no poder, no discurso, mas, também, no poder por trás do discurso” (FAIRCLOUGH, 2019, p. 33). Assim, sob essa perspectiva, o principal intuito deste estudo é contribuir para mudar o ambiente escolar, para que os/as alunos/as LGBTQI+ sintam-se parte deste espaço, mesmo que estas mudanças sejam mínimas, apenas de um/a único/a professor/a, que, durante a entrevista, tenha refletido sobre suas práticas e como melhorar as condições da

população LGBTQI+ no ambiente escolar, para que não haja o abandono dos estudos e para que esse ambiente seja mais humanizado.

O foco principal da ACD faircloughiana é a mudança social a partir da discursiva, considerando que ambas se implicam mutuamente. Além disso, propõe-se discutir e problematizar os aspectos considerados opacos dos discursos no que tange às desigualdades sociais, o que destaca seu caráter emancipador (BELTRÃO; BARROS, 2017, p. 327).

Fazer a ACD “significa, então, proceder a uma interpretação especializada da dimensão da prática social que tomamos como objeto de pesquisa, destacando a conexão da referida dimensão com os demais elementos da prática” (IRINEU, 2020, p. 22).

A ACD é uma forma de análise social crítica. Uma análise social crítica evidencia o modo pelo qual formas de vida social podem prejudicar as pessoas desnecessariamente, mas evidencia, também, o modo pelo qual essas formas de vida social podem ser modificadas. A contribuição da ACD está em elucidar como o discurso está relacionado a outros elementos sociais (poder, ideologias, instituições etc.); e em oferecer a crítica ao discurso como caminho para uma crítica mais ampla da realidade social. Mas o objetivo não é apenas a crítica; é a mudança “para melhor”. A crítica acadêmica, por si mesma, não pode modificar a realidade, mas pode contribuir com a ação política de mudança, ao aumentar a compreensão da realidade existente, de seus problemas e de suas possibilidades. Uma melhor compreensão requer melhores explicações. A ACD oferece uma melhor compreensão explanatória das relações entre discurso e outros componentes da vida social (FAIRCLOUGH, 2019, p. 32-33).

O objetivo da ACD é relacionar o discurso a elementos sociais, como o poder, as ideologias, a manipulação das instituições sobre os indivíduos, a violência e a discriminação baseada no sexo, entre outros.

Fairclough (2005) descreve a versão atual da ACD, estabelecendo o modelo pelo qual tenta colocar língua como um elemento do processo social material, com base em uma visão de semiose como a parte irredutível deste processo, em que “a semiose inclui todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308). Esses elementos das práticas sociais estão dialeticamente relacionados, as relações sociais, as identidades sociais, os valores culturais e a consciência, sendo considerados por Fairclough (2012), em parte, como semióticos.

Logo, “a ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309). A semiose atua como parte da atividade social inserida em uma prática, constituindo gêneros discursivos, que são maneiras de agir e produzir a vida social; atua também, nas representações de práticas sociais,

constituindo os discursos, que são representações da vida social, com os/as seus/as autores/as, apresentando diferentes estilos, posições e identidades, atuando ainda no desempenho de posições particulares.

As práticas sociais inter-relacionadas constituem a ordem social, e o aspecto semiótico desta ordem é o que Fairclough (2012) chama de ordem de discurso, uma estruturação social da diferença semiótica, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentido, isto é, os diversos discursos e gêneros.

A ACD, como indiquei anteriormente, oscila entre a ênfase na estrutura – nas mudanças na estruturação da diversidade semiótica (ordens de discurso) – e a ênfase na ação – no trabalho semiótico produtivo que acontece nos textos e interações. Nas duas perspectivas, o que importa são as articulações em mudança entre gêneros, discursos e estilos, a mudança da estruturação social entre esses elementos na estabilidade e permanência nas ordens de discurso e uma continuidade no trabalho das relações entre eles em textos e interações (FAIRCLOUGH, 2012, p. 311).

A estrutura de análise da ACD, de acordo com Fairclough (2012), segue os seguintes estágios:

1. Dar ênfase a um problema social.

“A ACD é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312).

“A percepção desse problema é baseada em relações de poder, na assimetria de recursos em práticas sociais e na naturalização de discursos particulares como universais” (BELTRÃO, 2017, p.94);

2. Identificar obstáculos para a resolução deste problema, por meio da:

- a. Análise da rede de práticas no qual estão inseridos;
- b. Análise do discurso:
 - i. Estrutura analítica: a ordem de discurso;
 - ii. Análise interacional;
 - iii. Análise interdiscursiva;
 - iv. Análise linguística e semiótica;
- c. Análise das relações das práticas particulares em questão;

3. Considerar a ordem social (a rede de práticas), ou seja, “é uma forma indireta de ligar as coisas como realmente são com o que elas devem ser” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 313);
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos, este estágio está “voltado a apontar contradições, lacunas, deficiências dentro dos aspectos considerados dominantes na ordem social (como é o caso das contradições nos tipos de interação dominantes), ou ainda mostrar diferenças e resistência” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314);
5. Refletir criticamente sobre a análise, “é um momento em que a análise se torna reflexiva, questionando, por exemplo, sua eficácia como apreciação crítica, sua contribuição para a emancipação social e o ajuste, em seus posicionamentos, a práticas acadêmicas nos dias atuais tão ligadas ao mercado e ao Estado” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314).

Para elucidar os estágios da pesquisa, sintetizaremos, na Tabela 4, as etapas seguidas. O modelo foi estruturado com base no modelo de estrutura da análise da ACD, de acordo Fairclough (2012) e com os objetivos do estudo.

Quadro 2- Estágios da Pesquisa em ACD

1. Dar Ênfase a um problema social	A LGBTfobia praticada na escola, assim como na sociedade em geral, que impõe uma relação de poder, onde o heterossexual é o aceito e os discursos LGBTfóbicos são naturalizados, precisam ter práticas pedagógicas pensadas para o seu enfrentamento.
2. Identificar obstáculos para a resolução deste problema Ausência de políticas públicas; de formação inicial e continuada; de orientações pedagógicas municipais que respaldem o combate à LGBTfobia.	a. Análise da Conjuntura Contextualização histórica do campo educacional da EJA e dos avanços e retrocessos vivenciados pela população LGBTQI+ no âmbito nacional brasileiro; b. Análise do Discurso Análise das ordens discursivas nas entrevistas realizadas, relacionadas à configuração didática das práticas pedagógicas dos/as professores/as face ao combate a LGBTfobia no ambiente escolar. Visto que utilizamos uma análise discursiva, o item “c” expresso a seguir também integra o item “b”. Ou seja, a análise da prática particular apresentada neste estudo também é considerada uma análise do discurso. c. Análise da Prática Particular

	Análise interdiscursiva do significado representacional de enunciados proferidos pelos/as professores/as da EJA do município de João Pessoa em relação ao combate a LGBTfobia.
3. Considerar a ordem social (a rede de práticas)	Considerar se a LGBTfobia é reforçada e legitimada pelo discurso de grupos hegemônicos, como os/as dos/as professores/as, que podem naturalizar relações de opressão na e pela linguagem.
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos	A contribuição desse trabalho foi por meio de sugestões de práticas pedagógicas para questões de gênero e sexualidade, por meio de reflexões objetivas, didáticas e de linguagem acessível.
5. Refletir criticamente sobre a análise	Nesta etapa analisamos os avanços e os limites da pesquisa, além de na conclusão do nosso estudo nos propormos a dar um retorno aos/as colaboradores/as da pesquisa, a fim de contribuir para a reflexão sobre seus discursos e sua relação com os/as alunos/as LGBTQI+.
6. Definição de um novo problema de pesquisa	Identificamos um problema de cunho social e educacional que necessita de novas pesquisas para que sejam solucionados ou minimizados relacionados à população LGBTQI+.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora, 2021. Inspirado no quadro de Beltrão (2019).

Além dos cinco estágios estabelecidos por Fairclough, acrescentamos um outro estágio, com base em Beltrão (2019), por acreditarmos ser muito importante para a pesquisa, neste novo estágio, definirmos um novo problema de pesquisa. Pois a ACD, como sintetiza Irineu (2020, p. 23):

Em síntese, podemos afirmar que fazer Análise de Discurso Crítica, nos dias de hoje, significa comprometer-se com o labor da interpretação especializada na dimensão da prática social de que nos ocupamos, sempre em perspectiva problematizadora e engajada. Significa, portanto, estabelecer diálogos, fazer conexões, tudo em prol de uma sociedade que se busque, a cada dia, mais democrática e menos desigual.

Com esse entendimento, sabemos que o nosso estudo não termina e é capaz de estimular novas pesquisas, com o mesmo intuito de alcançar uma sociedade mais justa, menos desigual e mais democrática.

3.4.1 Discurso

Dentro da ACD, faz-se necessário compreender o que é discurso. Para Bakhtin (2003, p. 274), o discurso, ou seja, o falar um enunciado ou uma série de enunciados de um gênero discursivo, “só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. O discurso, portanto, sempre se apresentará em enunciados pertencentes

a um sujeito, e o limite de cada enunciado, como uma unidade de comunicação discursiva é a alternância dos falantes.

Traremos o entendimento de discurso pensado para além do que os discursos se apresentam, observando de qual modo eles estão articulados à linguagem, atuando como uma relação de poder, atrelado a outros elementos da prática social. Pensado, não na origem do discurso, mas no que ele provoca ou gera na sociedade. Partindo dessa percepção, buscamos compreender o conceito polissêmico do discurso:

(i) enunciado oral, escrito ou multimodal, (ii) mensagem solene e extensa, (iii) conjunto de enunciados característicos do modo de pensar e/ou agir de dados grupos e, por fim, (iv) como uma dimensão da prática social (destaque para essa última acepção, que ocupa uma história nos estudos da linguagem) (IRINEU, 2020 p. 21).

Para Fairclough (2001), o discurso tem muitas implicações, entre elas, ser um modo de ação, ou seja, uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros. Além disso, ele pode ser um modo de representação e de significação do mundo, constituindo e construindo este mundo em significados; pode ter uma relação dialética com a estrutura social e ser moldado e restringido pela estrutura social em todos os níveis, no sentido mais amplo.

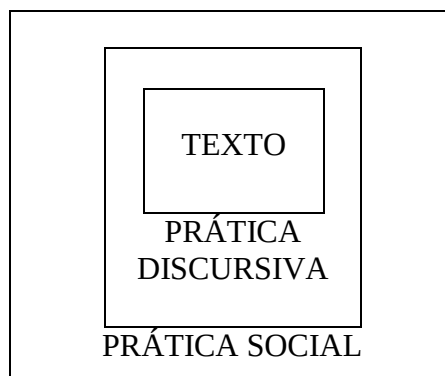
Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Ao usar o termo discurso, Fairclough (2001, p. 90) propõe “considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. E sobre o discurso ser ideológico:

Todo discurso é ideológico? Sugeri que as práticas discursivas são investidas ideologicamente a medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder. Em princípio, as relações de poder podem ser afetadas pelas práticas discursivas de qualquer tipo, mesmo as científicas e as teóricas. [...] Mas daí nem todo discurso é irremediavelmente ideológico. As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Na tentativa de reunir três tradições analíticas, que Fairclough (2001) considerou indispensáveis na análise do discurso, ele utilizou a concepção tridimensional do discurso, representada na Figura 4.

Figura 4 - Concepção Tridimensional do Discurso



Concepção Tridimensional do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101).

No modelo tridimensional, em que Fairclough propõe uma teoria-método, ele “define o discurso como uma prática e sua análise deveria levar em consideração as três partes que o constituíam: prática social, prática discursiva e texto” (IRINEU, 2020, p.37).

O princípio norteador da ACD sustenta-se na noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, sobre as quais se podem revelar processos de manutenção e abuso de poder, por isso é função do analista crítico do discurso difundir a importância da linguagem na produção, na manutenção e na mudança das relações sociais de poder e aumentar a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, tendo em vista tal consciência como o primeiro passo para a emancipação (MELO, 2009, p. 9).

A prática discursiva manifesta-se em forma de linguagem, em que Fairclough (2001) trata como texto, utilizado pelo autor no sentido mais amplo, de linguagem falada ou escrita, enquanto “a prática social (política, ideológica, etc.) é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99). Para o autor, prática discursiva não se opõe à prática social, a prática discursiva é uma forma particular da prática social, na qual, em algumas situações, a prática social pode ser totalmente constituída pela prática discursiva, enquanto, em outras situações, acontece uma alternância entre práticas discursivas e não discursivas.

“A parte do procedimento que trata da análise textual pode ser denominada ‘descrição’, e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte podem ser denominadas ‘interpretações’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101). A análise textual pode ser organizada, segundo Fairclough (2001), em: *vocabulário*, as palavras individuais; *gramática*, as palavras combinadas em orações ou frases; *coesão*, a ligação entre as orações, e *estrutura textual*, as propriedades organizacionais dos textos. A análise da prática discursiva, para o autor, envolve aspectos formais dos textos: *a força dos enunciados* ou os tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.); *a coerência dos textos*, um texto coerente tem suas partes relacionadas fazendo sentido, e *a intertextualidade* dos textos, que é a propriedade dos textos de serem formados por fragmentos de outros textos. “Reunidos, esses sete itens constituem um quadro para a análise textual que abrange aspectos de sua produção e interpretação como também as propriedades formais dos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104).

Acredito que a análise da prática discursiva deva envolver uma combinação do que se poderia denominar 'microanálise' e 'macroanálise'. A primeira é o tipo de análise em que os analistas da conversação se distinguem: a explicação do modo como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros. Mas isso deve ser complementado com a macroanálise para que se conheça a natureza dos recursos dos membros (como também das ordens de discurso) a que se recorre para produzir e interpretar os textos e se isso precede de maneira normativa ou criativa. Na verdade, não se pode realizar microanálise sem esse conhecimento. E, naturalmente, a microanálise é a melhor maneira de expor tais informações: desse modo, fornece evidências para a macroanálise. Portanto, a microanálise e a macroanálise são requisitos mútuos. É devido a sua interrelação que a dimensão da prática discursiva em minha teoria tridimensional pode mediar a relação entre as dimensões da prática social e do texto: é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os microprocessos que moldam o texto (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115).

A análise de um discurso que Fairclough (2001, p.276) vem defendendo é a que,

[...] envolve um interesse nas propriedades dos textos, na produção, na distribuição e no consumo dos textos, nos processos sociocognitivos de produção e interpretação dos textos, na prática social em várias instituições, no relacionamento da prática social com as relações de poder e nos projetos hegemônicos no nível social.

Para Fairclough (2001, p. 106), “a prática discursiva, como indiquei anteriormente, envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”. Logo, um mesmo texto

vai ser consumido de forma diferente, em diferentes contextos sociais. Além disso, o consumo desses textos pode ser individual ou coletivo e alguns são registrados, outros não. Os resultados desses textos podem ser de natureza distintas, por exemplo, alguns textos conduzem à guerra; outros, à produção de uma receita. A distribuição dos textos também vai ser diferenciada,

Para Fairclough (2001, p. 109), “os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo”. O primeiro diz respeito à forma como os textos foram constituídos, produzidos, distribuídos e consumidos, mediante a prática e a luta social passada e os recursos sociais, que são as estruturas sociais, as normas, como também as ordens de discurso; e o segundo sentido diz respeito à natureza específica da prática social, que determina os recursos dos membros.

Um aspecto fundamental do quadro tridimensional para a análise de discurso é a tentativa de exploração dessas restrições, especialmente a segunda -fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109).

A ACD faircloughiana é um método, uma abordagem, uma teoria e uma metodologia, que investiga o discurso na sua relação entre a linguagem materializada em textos e a sociedade no interior das diversas práticas sociais. O uso da linguagem para ACD é moldado socialmente e não individualmente.

A sociedade tem passado por inúmeras transformações, nos últimos tempos, e essas mudanças demandam reflexões e análises. A pesquisa vai ser um importante meio para desvelar essas transformações e revelar relações de poder. A ACD vai possibilitar, a partir dos discursos dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas no combate à LGBTfobia, desvelar relações de poder e controle na escola, bem como de preconceito em relação à população LGBTQI+, por meio da linguagem, que é a forma como estas relações se manifestam. A LGBTfobia é uma agressão institucionalizada, aceitável e que na maioria das vezes, culpa o agredido, precisamos modificar a relação que existe na escola, para a partir disso, ocorrer uma mudança em toda a sociedade.

Para Fairclough (2003, apud Beltrão 2017), o discurso apresenta três significados: o identificacional, o acional e o representacional. “Cada um desses significados corresponde a um modo de interação entre discurso e prática social. O significado identificacional relaciona ao modo de ser, o acional ao modo de agir e o representacional ao modo de representar” (BELTRÃO, 2017, p. 54).

Teremos como base para o nosso estudo o significado representacional de textos, pois segundo Beltrão (2017, p. 60) “Além de representar o mundo, os discursos também projetam, imaginam e representam realidades possíveis e diferentes da realidade atual, pois se ligam a projetos de mudança do mundo, de acordo com perspectivas particulares”.

Para Beltrão (2017) o discurso pode representar aspectos do mundo material, como as relações, e do mundo mental, como os sentimentos, e se associam as relações entre os indivíduos e este mundo. “A noção de “discurso” dentro de “discurso” compreende o conceito mais amplo relacionado à “ordem do discurso”, e o mais restrito, a diferentes representações, em uma perspectiva plural que pressupõe a coexistência de “discursos” em textos” (Beltrão, 2017, p. 60).

Segundo o autor, os discursos são usados para as pessoas se posicionarem no mundo, por este motivo é possível observar a luta de poder no espaço discursivo das representações. Precisamos pensar no discurso como representação do mundo, quando objetivamos compreender seu significado representacional, sendo o vocabulário o aspecto mais característico do discurso, pois é a partir dele que podemos compreender modos particulares de representar o mundo de diferentes formas.

“Além do vocabulário, os traços gramaticais também contribuem para caracterizar e diferenciar os discursos, por meio dos processos, participantes e circunstâncias” (Beltrão, 2017, p. 61), logo devemos analisar quais elementos estão no discurso e qual a ênfase dada a eles, a generalização, a noção de tempo e espaço (circunstâncias), o tempo verbal, os advérbios, as conjunções e as preposições

“Entre as categorias de análise do significado representacional, estão a interdiscursividade e a representação de atores sociais” (Beltrão, 2017, p. 62). A categoria analítica interdiscursividade com foco no significado representacional compreenderá quais os discursos dialogam. A representação dos atores sociais será uma categoria analítica utilizada como suporte na análise interdiscursiva do significado representacional do discurso.

A partir do entendimento do que é a ACD, buscaremos trazer com detalhes os procedimentos metodológicos trilhados para alcançar os objetivos da pesquisa e responder as questões postas inicialmente.

Esta etapa do estudo trata da análise e da discussão dos dados obtidos durante a coleta realizada na pesquisa.

A análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes, em seguida essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDCKE, 2018, p. 53).

Organizamos o material coletado nas entrevistas e classificamos. Após a classificação das informações, de acordo com Rapimàn (2015), partimos para uma descrição pormenorizada dos fatos que tenham acontecido e sido percebidos pelas pessoas envolvidas nessa situação. Compreendemos que há procedimentos distintos para a apreciação dos dados, para, então, passar pelo processo de análise e interpretação, potencializando as práticas e compreensões determinadas na metodologia proposta.

No que concerne à técnica de análise dos dados, optamos por utilizar a ACD. Todavia, inicialmente, entendemos que se trata mais do que uma técnica, e sim uma perspectiva teórico-metodológica. Por assim dizer, é a que melhor se encaixa com o objeto do estudo, pois a pesquisa vai tratar de um problema social, do contexto atual, que é a LGBTfobia, em particular no espaço escolar, na modalidade da educação básica nacional, a EJA.

Fazer pesquisa em Análise de Discurso Crítica tem sido um desafio, cada vez maior, para pesquisadores que se inscrevem em uma perspectiva de estudos da linguagem comprometida com a compreensão de questões sociais que perpassam a produção linguageira de/e sobre grupos historicamente oprimidos. Este desafio se torna ainda maior, no contexto atual, em que uma série de problemas sociais (como homofobia, racismo, machismo, entre outros) são reforçados e legitimados pelo discurso de grupos hegemônicos que naturalizam relações de opressão na e pela linguagem. Nessa dinâmica, cabe ao/à analista de discurso crítico atentar para as vozes historicamente violentadas que pedem mudança (IRINEU, 2020, p. 17).

A ACD vai possibilitar, por meio da análise crítica dos discursos dos/as professores/as sobre a configuração didática de suas práticas educativas, verificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas por estes/as professores/as no ambiente escolar para o combate à LGBTfobia. Afinal, a LGBTfobia, no contexto atual, é algo que traz muitas preocupações, pois estamos vivenciando um momento em que os próprios governantes reforçam e legitimam, por meio de discursos hegemônicos, a opressão em relação à população LGBTQI+.

É importante reconhecer que, ao voltarmos nosso olhar para o processo analítico da pesquisa, em especial aquela que é relevante para a ADC, estamos diante da descoberta da Identidade de pesquisadores/as reflexivos/as que esmiúçam as variantes passíveis de compreensão e interpretação; logo, a análise, como atividade investida de dimensões visíveis, múltiplas e exploráveis do objeto de estudo, serve-se dos dados para encontrar as diversas

perspectivas/categorias subjacentes ao tema investigado, com base em um engajamento social e crítico (IRINEU, 2020 p. 20).

Esmiuçamos os discursos proferidos nas entrevistas, a fim de encontrar as diversas perspectivas e categorias referentes ao tema investigado, a configuração didática práticas pedagógicas de combate à LGBTfobia na EJA, com um engajamento social e crítico, tendo como base a ACD, por compreender que ela vai possibilitar essa análise, visto que sua função vai além da análise textual, como relatam Tilio (2010, p. 92), a saber: “a Análise Crítica do Discurso considera não apenas a análise textual, mas também a análise interacional (práticas discursivas) e ainda análises sociais de natureza variada (práticas sociais)”. Beltrão (2017, p. 91) afirma que “a ACD não advoga uma compreensão particular de um texto, mas uma explanação particular que analise suas propriedades, o que inclui o conjunto de compreensões, utilizando um arcabouço teórico particular para localizar o texto na prática social”.

3.4.2 A Prática da Análise Textual

O que se segue não deve ser considerado como um esquema, pois não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 275).

Partindo desta perspectiva, traçamos um esquema de análise textual, relacionando o processo ao nosso estudo. Para este autor, existem três itens principais na prática de análise textual: *os dados, a análise e os resultados*.

No item dos *dados*, existe a definição de um projeto, a construção e a ampliação do *corpus*, a transcrição, a codificação e a seleção de amostras no *corpus*. Os dados foram coletados de acordo com a concepção de discurso da ACD, com base em Fairclough (2001), que tem como foco as propriedades dos textos, a produção, a distribuição e o consumo dos textos, os processos sociocognitivos de produção e interpretação dos textos, a prática social em várias instituições, o relacionamento da prática social com as relações de poder e com os projetos hegemônicos no nível social.

A transcrição é um processo importante e demorado, em que o discurso falado precisa ser transcrito, interpretado e representado no papel, e isso requer um certo tempo.

A construção de um *corpus* de amostras do discurso trata de uma seleção do que é considerado útil. Para isso, é preciso ter um modelo mental da ordem de discurso da

instituição ou o domínio do que se está pesquisando, e ainda os processos de mudança que estão em andamento. Esse *corpus* pode ser ampliado, se necessário.

A codificação e a seleção de amostras no *corpus* devem ser cuidadosamente realizadas, buscando ter percepção tanto quanto possível. Quanto à contribuição do discurso da prática social, o autor sugere utilizar, como estratégia para esta seleção, focalizar no que ele chama de ponto crítico e momento de crise, ou seja, nos momentos do discurso em que existem evidências de que algo está errado, como quando se exige que algum/a participante repare um problema na sua comunicação, por meio de uma solicitação, para que repita o discurso, nos silêncios e ainda nas mudanças súbitas de estilo.

A *análise* envolve a análise das práticas discursivas, no nível da macroanálise, com foco na intertextualidade e na interdiscursividade das amostras do discurso; envolve também a análise dos textos, que é a microanálise da prática discursiva, e envolve a análise da prática social, sendo o discurso parte dela.

E, por fim, o *resultado* da pesquisa sobre o discurso pode ser usado para redesenhar as práticas discursivas e também treinar as pessoas para usar novas práticas discursivas.

Os analistas podem também desejar continuar seu relacionamento com os pesquisados após a pesquisa estar completa. Isso pode envolver no mínimo a escrita dos resultados em uma forma que seja acessível e útil para eles, e talvez entrando em diálogo com eles sobre os resultados e suas implicações (FAIRCLOUGH, 2001, p. 293).

Por este motivo, buscaremos, ao final da análise dos dados, dar um retorno aos participantes da pesquisa, a fim de contribuir para a reflexão sobre seus discursos e sua relação para com os/as alunos/as.

Com o intuito de identificar obstáculos para a resolução do problema social da pesquisa, que é a LGBTfobia no ambiente escolar, faremos uma análise da rede de práticas na qual estão inseridos os/as colaboradores/as do estudo, por meio da contextualização histórica do campo educacional da EJA, os avanços e retrocessos vivenciados pela população LGBTQI+ no âmbito nacional brasileiro, o contexto educacional da LGBTfobia e as práticas pedagógicas.

4 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES

Para Fairclough (2019, p. 32) “a contribuição da ACD está em elucidar como o discurso está relacionado a outros elementos sociais (poder, ideologias, instituições etc.); e em oferecer a crítica ao discurso como caminho para uma crítica mais ampla da realidade social”, para isto, se faz necessário compreender a configuração social das práticas em que se encontra o discurso. Por esse motivo analisaremos neste capítulo o cenário da educação brasileira no tocante à presença da população LGBTQI+ na EJA e as dificuldades enfrentadas no contexto escolar por conta da orientação sexual. A análise da conjuntura atual reflete o cenário de como as políticas educacionais foram sendo postas, portanto faremos uma análise das políticas educacionais desde a colonização, situando a população LGBTQI+ na EJA, entendendo que esta população, em muitas situações, sofre com agressões e preconceitos, o que os/as obriga a abandonar seus estudos. O segundo ponto deste capítulo será analisar interdiscursivamente os discursos dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa, com base em Fairclough (2001).

4.1 ANÁLISE DE CONJUNTURA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA LGBTQI+ NA EJA: AVANÇOS E RETROCESSOS

Na história da nossa colonização, desde os primórdios, podemos reconhecer uma educação pensada para jovens e adultos/as, que, além de evangelizar, também visava ensinar normas e ofícios, no entanto, marcada por exclusões, discriminações e preconceitos. Carvalho (2010) relata que o ensino no período jesuítico (1549-1759) era voltado para os filhos das elites dominantes, excluindo a população escrava, os desprovidos de posses e as mulheres.

A educação nesse período, conforme os estudos de Paiva (2007, p. 48), além de excludente, foi uma educação “hipócrita”, pautada em um dado “formalismo pedagógico⁷”, pois havia um contraste entre as práticas e os princípios, ou seja, a sociedade portuguesa, com sua estrutura rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião, pregava nas escolas a boa conduta⁸ e moldava os estudantes para serem futuros vigilantes dessa boa conduta. Enquanto na teoria tinham essa postura, na prática, promoviam matanças dos/as indígenas, com pretexto de ter terra e paz, e abusavam sexualmente das índias e das africanas.

Esse formalismo pedagógico praticado nas escolas tinha como proposta a prática de virtudes consideradas ideais, e, quando os alunos apresentavam algum desvio de

⁷ Currículo e concepções pedagógicas hegemônicas, que atendem a minoria dominante.

⁸ Seguirem padrões de comportamento.

comportamento, a penitência era aplicada como uma solução. Educava-se para não fazer isto ou aquilo, formando uma sociedade repressora, onde tudo era considerado pecado, inclusive, os desejos sexuais.

A expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, acarretou uma desorganização na educação. A educação de jovens e adultos/as só volta a ser pensada com a Constituição de 1824, que garante o ensino público para todos/as e em todos os níveis ou graus, gratuito e sob a responsabilidade do Estado, conforme apontado por Carvalho (2010). Porém, como assevera Paiva (2003), tudo não passou de ações que restringiram à letra da Lei, pois, na prática, tais políticas não vingaram. Prova disso é que, em 1889, os índices de analfabetismo entre a população jovem e adulta era de 65%, quando o país passou para o regime republicano, segundo dados do IBGE, citado por Pinto *et al.* (2000).

Nesse período da história do Brasil, o ensino dos meninos era diferenciado do das meninas, segundo Gondra e Schueler (2008). Muitas meninas e mulheres formaram-se professoras primárias, por não haver oferta do ensino secundário público para elas, ocorrendo, assim, a feminização do magistério, o que levou a debates em torno das escolas mistas e da coeducação dos sexos no Império. Esses debates fizeram com que ambos os sexos frequentassem as escolas de aulas secundárias, porém continuaram sendo educados/as de forma diferenciada.

As escolas apresentavam um comportamento sexista, como sugerem os processos de discriminação e de exclusão entre os gêneros, visto nessas instituições. Meninos e meninas não podiam apresentar o mesmo comportamento nas brincadeiras, no uso das cores, nas representações dos livros didáticos, nas atividades e mesmo no uso discriminado do banheiro. Nesse sentido, para Dinis e Cavalcanti (2008), a instituição escolar produz categorias normatizantes de feminino e masculino, uma educação sexista, que até hoje pode ser observada na norma culta da gramática, que, como regra, utiliza-se da forma masculino plural, mesmo quando há mais alunas do que alunos.

A Primeira República (1889-1930) foi um período em que a nação buscou inaugurar uma nova era para a educação, uma espécie de silenciamento do passado colonial e imperial, em relação às práticas, ações e iniciativas educacionais e pedagógicas daquele período. Porém, Schueler e Magaldi (2009) defendem que, apesar da Primeira República ter sido considerada para muitos, naquela época, o marco zero, ou seja, o lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização e disseminação da educação escolar no Brasil, isto, de fato, não correspondeu.

As pretensões dos republicanos de reinventar a nação e inaugurar um novo tempo ficaram só no desejo. A Constituição de 1891 não trouxe alterações significativas na educação, como indicam Schueler e Magaldi (2009), pois as antigas formas e práticas de escolarização, herdadas do Império, como as escolas isoladas ou multisseriadas e a educação familiar ou doméstica, mantiveram-se como presença incômoda para os republicanos, porém, funcional e majoritária, em várias localidades do país.

Neste período, o analfabetismo tornou-se um inimigo a ser vencido pela sociedade brasileira, e a educação passou a ser o problema central e, ao mesmo tempo, a única solução para a superação de todos os males do país.

Este “enfrentamento” motivou, segundo Schueler e Magaldi (2009), um verdadeiro combate cívico, conduzido, por exemplo, no horizonte mais amplo das ligas nacionalistas, criadas durante a década de 1910. Entre elas, havia a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, fundada em 1915, que teve sedes em diversos estados. Na década de 1920, houve a fundação da Associação Brasileira de Educação, que passou a ser um espaço de debates educacionais em torno de projetos relativos à escola pública, o que faz surgir a Escola Nova e os educadores “escolanovistas”.

Apesar da crescente escolarização da população mais vulnerável, a ampliação efetiva do ensino ainda não correspondia à projetada pelos republicanos e mostrava-se uma realidade difícil, nas primeiras décadas do século XX. A falta de compromisso da União, com relação ao ensino elementar, estava representada pela maioria absoluta da população adulta que continuava analfabeta. Esse período foi marcado por muitas reformas educacionais.. Os republicanos estavam preocupados com o ensino básico precário, “porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz”, como relata Haddad e Di Pierro (2007, p. 88).

Kuleska (2003), por exemplo, situa a origem da Escola Nova no Brasil nas reformas educacionais de 1920, tendo as Escolas Normais públicas um papel fundamental, em especial a paulista, que serviu como um local de experimentação e de difusão da nova educação. Reportagem da Revista Escola Nova (2009) afirma que o movimento Escola Nova renovou o pensamento sobre a educação e suas práticas, tendo sido John Dewey o mais importante formulador, pois estabeleceu as bases filosóficas que reformularam a ideia do que é educação e o modo de ensinar, passando a considerar que o ensino se dá pela efetiva ação do/a aluno/a. Dos Estados Unidos, as ideias de Dewey chegaram ao Brasil, onde, em 1932, foi publicado o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, escrito pelo educador Fernando de Azevedo e

assinado por vários/as intelectuais da época, entre eles/as, Anísio Teixeira. As ideias da Educação Nova dominaram o pensamento sobre educação no Brasil. De acordo com Silva (2011, p. 84):

Na década de 1930, destaca-se a luta dos “Pioneiros da Educação”, através do “Manifesto” escrito, entre outros, por Fernando de Azevedo (em 1932), [...], cuja luta em favor do direito ao acesso à educação deu-se por meio de batalhas entre as forças hegemônicas e aqueles que pensavam que, para um país se desenvolver, era imprescindível que todos pudessem ter acesso, dentre outros bens, à educação plena, laica, pública e gratuita.

O Manifesto, apesar de não tratar especificamente da EJA, inaugura a luta de intelectuais que viram na educação a possibilidade de desenvolvimento da nação brasileira e mais a possibilidade de democratização de acesso à educação para toda população, como também a organização de um sistema de educação.

Para Haddad e Di Pierro (2007), a educação para jovens e adultos/as tornou-se um problema de política nacional no final da década de 1940. Em 1947, nasceu o movimento em favor dessa educação, denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), tendo fundamental importância, pois criou infraestrutura nos Estados e municípios para atender a esse modelo de educação. Várias campanhas e programas no campo da educação de adultos/as ocorreram nesse período: o Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1960; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, de Natal, em 1961; o Movimento de Educação de Base, em 1961, e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, criado em 1964, com o intuito de coordenar a educação de adultos/as que vinham se multiplicando em todo o país e que contou com a presença ilustre de Paulo Freire (PAIVA, 2003).

No final da década de 1950, no Brasil, muitas lutas pela democratização da cultura e afirmação da cultura nacional foram travadas. Nesse momento, a experiência de Paulo Freire, em Angicos- RN, apresentada no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado na cidade do Rio de Janeiro, que criticava o modelo tradicional de educação, teve importante destaque no âmbito nacional, sendo ele convidado a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, em 1963.

Paulo Freire foi um importante nome para a educação de jovens e adultos/as. Ele propôs uma nova forma de educar, em substituição à educação “bancária” que era trabalhada nas escolas, com uma proposta pensada para os jovens e adultos/as menos favorecidos/as. Freire (1967, p. 90) defendeu “uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua

problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar”. A luta desse educador foi pela educação por meio do diálogo, que levasse a uma certa rebeldia, no sentido mais humano da palavra.

O interessante é que ele não só define o diálogo, como também discrimina uma série de elementos que o constituem, os quais servem de parâmetro para que o diálogo de fato exista e que uma conversa entre as pessoas possa ser identificada ou não como dialógica. [...]. Paulo Freire complementa o entendimento, do caráter profundamente ético do diálogo, ao ressaltar que seu fundamento principal é de reconhecer o homem como homem e de que o processo de humanização do homem requer o diálogo como pressuposto (CARLOS; SILVA, 2021, p. 16).

Esse modelo de educação mobilizou as camadas populares a lutarem por reformas de base, como as ligas camponesas, os sindicatos de operários/as, as organizações dos/as estudantes secundaristas e universitários/as e os movimentos de cultura e educação popular, o que, segundo Saviani (2008), fez com que setores da elite econômica se defendessem por meio da criação de uma organização empresarial voltada para a ação política, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), que desenvolviam doutrinação política por intermédio dos meios de comunicação de massa.

A articulação entre os setores da elite econômica e os militares conduziu ao golpe civil militar, em 1º de abril de 1964, que teve, segundo Saviani (2008), como um de seus principais objetivos assegurar a continuidade da ordem socioeconômica. O golpe militar desmobilizou todos os movimentos de cultura popular, provocou o exílio de Paulo Freire e o declínio do projeto Educação Nova, fazendo com que a educação voltasse a ser assistencialista e conservadora, uma educação de princípios nacionalistas e militaristas, que impôs um outro modelo à educação brasileira, mais tecnicista.

Para Haddad e Di Pierro (2007), o golpe militar de 1964 exerceu uma ação repressiva para os movimentos de educação e cultura populares, a perseguição para os/as seus/suas dirigentes e a censura para os seus ideais. Houve a interrupção do Programa Nacional de Alfabetização, e seus/suas dirigentes foram presos/as. A invasão da Secretaria Municipal de Educação de Natal interrompeu os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” e prendeu seus/suas principais líderes. Os movimentos foram transformados em instrumentos de evangelização, e as lideranças estudantis e os/as professores/as universitários/as foram cassados/as nos seus direitos políticos e no exercício de suas funções.

Para Saviani (2008, p. 301), “parece que a organização do ensino no Brasil está fadada a ser regulada por regimes autoritários”, e toda essa repressão foi uma resposta do Estado autoritário à atuação dos programas de educação de adultos/as que contrariavam os interesses políticos impostos pelo regime militar. Silenciando as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares, estariam também silenciando as camadas populares.

As pretensões militares e a industrialização, que propagandeavam uma modernização da economia, no entanto, necessitavam de uma população com um certo grau de instrução. De acordo com Haddad e Di Pierro (2007, p. 96), “seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir”.

Com a interrupção do Plano Nacional, a educação volta ao seu formato de homogeneização e controle das pessoas e em resposta a educação proposta por Paulo Freire o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de alfabetizar funcionalmente e promover uma alfabetização continuada. O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5.379/1967 e representou a principal ação do governo na área da educação, com a ampliação da educação para jovens e adultos/as, ainda que, apenas no plano formal, aos níveis do Ensino Fundamental e Médio. Em 1971, ocorreu a implantação do Ensino Supletivo e a ampliação do acesso à formação profissional.

Esse formato de educação teve 17 anos de existência e responsabilizava o/a analfabeto/a pela sua situação de analfabetismo. “Desta forma, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção” (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 104), em que o “mito” democratizador do acesso universal à escola, em verdade, era um meio para imputar às pessoas uma responsabilização pela sua própria condição social, numa sociedade de oportunidades “iguais”, onde a ascensão social dependia do esforço de cada um/a e onde a educação por si só conseguiria corrigir as desigualdades sociais existentes, sem o compromisso do Estado, que não assumiu a responsabilidade pela gratuidade e expansão da oferta do ensino.

Saviani (2008) considera que o regime militar deixou um oneroso legado para a educação, cujos efeitos continuam afetando a situação social do país até os dias de hoje, a exemplo da vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, exigindo o máximo de resultado da educação com o mínimo de custo, o favorecimento da privatização do ensino e as universidades que passaram a ser guiadas pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

No final da década de 1970, os grupos sociais começaram a se articular, lutando por visibilidade e por seus direitos, culminando no fim da ditadura militar, em 15 de março de 1985, fazendo florescer em muitos/as brasileiros/as um sentimento de otimismo cultural e social, o que os/as fez acreditarem em uma sociedade mais democrática, igualitária e justa, uma esperança para a população que vivia à margem da sociedade, que, mesmo consciente de que a luta seria árdua, sonhava com um mundo melhor para todos/as.

O fim do regime totalitário e a democracia trouxe o desinteresse pela política para uma grande parte da população brasileira. “Na medida em que era crescente o desinteresse pela forma como a política era conduzida, aumentavam as preocupações com o desejo, o erotismo, a intimidade, o corpo, a subversão de valores e comportamentos” (FERRARI, 2007, p. 352). Os movimentos da contracultura e os novos interesses serviram para a efervescência da homossexualidade.

No Brasil, por essa época, a homossexualidade também começa a aparecer nas artes, na publicidade e no teatro. Alguns artistas apostam na ambigüidade sexual, tornando-a sua marca e, desta forma, perturbando, com suas performances, não apenas as platéias, mas toda a sociedade. A partir de 1975, emerge o Movimento de Libertação Homossexual no Brasil, do qual participam, entre outros, intelectuais exilados/as durante a ditadura militar e que traziam, de sua experiência no exterior, inquietações políticas feministas, sexuais, ecológicas e raciais que então circulavam internacionalmente (LOURO, 2001, p. 543).

O período da retomada do governo nacional pelos civis representou “um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais” afirmam Haddad e Di Pierro (2007, p. 106).

Nesse mesmo período, houve o surgimento da AIDS, doença causada pelo vírus HIV, que, segundo a autora, agregaria novos elementos a essa situação, e um deles foi o efeito de renovar a LGBTfobia e intensificar a discriminação.

A intolerância, o desprezo e a exclusão – aparentemente abrandados pela ação da militância homossexual – mostravam-se mais uma vez intensos e exacerbados. Simultaneamente, a doença também teve um impacto que alguns denominaram de ‘positivo’, na medida em que provocou o surgimento de redes de solidariedade (LOURO, 2001, p. 545).

Herdamos da educação jesuítica o formalismo pedagógico e o controle da escola sobre os indivíduos, causando reações inesperadas na sociedade, na qual o poder que se organizou em torno da sexualidade e de combater às práticas homoeróticas não se caracterizou apenas

como repressor, ele foi capaz de produzir prazer e fez surgir o movimento gay, que é uma reação a essa relação de poder e aos discursos dominantes.

Segundo Ferrari (2007), o Movimento Gay conquistou um espaço de extrema relevância, pois reafirmou a importância e a preocupação com a educação, sobretudo após a epidemia da AIDS, dando origem a diferentes cursos, assim como trabalhos e projetos de assistência a pessoas infectadas por este vírus. Esses trabalhos vão além da assistência e do atendimento aos membros dos grupos até as ações dos grupos no interior das escolas, como palestras, debates e oficinas a respeito das diferenças, homossexualidades e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), entre elas, a AIDS. “No Brasil (de forma mais visível a partir de 1980), a temática também passa a se constituir como questão acadêmica, na medida em que, em algumas universidades e grupos de pesquisa, vem a ser discutida, especialmente com apoio nas teorizações de Michel Foucault” (LOURO, 2001, p. 544).

De volta à democracia, José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney foi eleito indiretamente, em 1985, vice-presidente na chapa de Tancredo Neves. Sarney assumiu a presidência após a morte de Tancredo Neves e, como símbolo de uma nova era, extinguiu o MOBRAL, que foi substituído, ainda em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos/as – Fundação Educar, que realizava repasses direto de recursos para instituições e secretarias de educação. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, materializando o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, pública, gratuita e universal, princípios defendidos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Fernando Collor de Mello assumiu a Presidência da República em 1990 e renunciou em 1992. “Uma das medidas adotadas em março de 1990, logo no início do governo Fernando Collor, foi a extinção da Fundação Educar e nada foi criado para substituí-la. Esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam o ‘enxugamento’ da máquina administrativa” (HADDAD; DI PIERRO, 2007 p. 109).

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994 e reeleito em 1998, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que traz na seção V da EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Ocorreu ainda a implementação de uma reforma política institucional da educação pública, dentre elas estava a aprovação de uma emenda constitucional, que permitiu uma alteração na distribuição de recursos, em favor da educação básica, criando um Fundo de Valorização e Desenvolvimento do Professor nas Escolas Primárias, o que fez com que 25% de recursos destinados à educação, em cada um dos níveis, municipal e estadual, com, pelo menos, 15% destinados exclusivamente à educação fundamental, ao ensino básico e à escola primária, no entanto a EJA não foi contemplada, e algumas secretarias colocaram a EJA como ensino regular noturno para que fosse possível destinar recursos para esta modalidade.

Pensando no sentido da EJA de formação da sociedade para a diversidade, ainda nesse período, tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trouxeram temas transversais que tratavam de gênero e sexualidade. Os PCNs não foram pensados como imposições ou regras sobre o que se deve fazer ou não, mas como um auxílio aos/as professores/as em relação as suas práticas e como apoio para a elaboração do projeto educativo da escola. As metas esperadas na utilização dos PCNs não são de curto prazo, os/as profissionais precisam estar comprometidos e precisam dispor de tempo e de recursos. Mesmo os professores tendo assegurado todas as condições para aplicação dos PCNs, dificuldades e limitações podem surgir, pois, na escola, os conflitos existentes na sociedade se manifestam.

Nesse período outros documentos foram criados, como o Parecer 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA, que possibilitou pensar o currículo e as práticas pedagógicas desta modalidade. Este documento atribuiu as seguintes funções à EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2007), tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos neste período: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que consistia num programa de alfabetização inicial; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que consistia na alfabetização inicial de trabalhadores/as rurais assentados/as, que se encontravam na condição de analfabetismo absoluto, e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), cujo objetivo era desenvolver ações de educação profissional.

Nesse período, também ocorreu a ampliação na oferta de vagas para a educação básica no Brasil, mas a qualidade do ensino era insuficiente, e o analfabetismo ainda era um grande problema. Haddad e Di Pierro (2007, p. 118) afirmam que uma “nova modalidade de exclusão educacional, resultando num elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes”, sendo o analfabetismo absoluto substituído pelo analfabetismo funcional.

O Brasil teve, no período de 2003 a 2016, em seu comando, presidentes da república representantes das classes sociais: o operário, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), sendo sucedido pela primeira mulher no poder, Dilma Vana Rousseff (2011-2016). Este foi um período muito importante para a EJA e para a população LGBTQI+, pois foram implementados o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que, mais tarde, passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH).

A SECADI era responsável pelos programas, ações e políticas da EJA, da Educação Especial, da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e Quilombola, da Educação para as relações Étnico-Raciais e em Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), reunindo várias pautas que estimulavam a participação dos movimentos sociais, entre eles, a população LGBTQI+, que buscou combater a LGBTfobia no contexto escolar a partir da educação.

Nesse período, foram implementadas políticas de combate à discriminação e ao preconceito, como o Programa Brasil Sem Homofobia, em 2004, que tinha o objetivo de equiparar os direitos da população LGBTQI+ e combater a LGBTfobia; o Plano Nacional LGBTQI+, em 2009; o Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBTI+, em 2010; o Sistema Nacional LGBTQI+, em 2013, e as Conferências Nacionais, em 2008 e 2011. Foi uma tentativa de colocar a educação em favor da valorização do ser humano, respeitando as diferenças:

Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 89).

Apesar do retrocesso para a educação, com o veto desse material de combate à LGBTfobia, a população LGBTQI+ comemorava neste mesmo período o reconhecimento da união estável para casais do mesmo sexo, pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Ainda no governo de Dilma Rousseff foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), que estabeleceu as orientações para o planejamento curricular das escolas, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento mostrava-se preocupado com os grupos marginalizados, estabelecendo que todos os indivíduos têm direito

a uma educação democrática e sem discriminação, compromissada com a superação do racismo, do sexismo e da LGBTfobia.

O movimento político conservador Escola Sem Partido criado em 2004, ganha força em 2015 e se compromete a representar a população contrária ao que chamam de "doutrinação ideológica" de esquerda nas escolas, com o intuito de proibir qualquer discussão acerca de gênero e sexualidade pelos/as professores/as nas escolas, por considerarem que pode prejudicar a manutenção da família tradicional brasileira e incentivar os/as alunos/as a se tornarem LGBTQI+.

Esse movimento atacou o governo da presidenta Dilma e veiculou uma campanha com falsas mensagens, na Internet pela oposição, que conseguiu derrubar o Programa Brasil Sem Homofobia e arquitetou uma tomada de poder por meio de um Golpe Parlamentar, que, em 2016, consegue derrubar a presidenta eleita democraticamente por meio do voto, por suposto crime de irresponsabilidade fiscal, assumindo a Presidência da República o seu vice-presidente, Michel Temer.

Em 2017, o Ministério da Educação retirou da Base Nacional Curricular as expressões “identidades de gênero” e “orientação sexual”, com o intuito de derrubar políticas educacionais para a diversidade de gênero e sexualidade. A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e relatores/as do Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) reagiram a essas mudanças impostas, com duras críticas à situação da educação brasileira.

O que de fato ocorre é que “as chamadas ‘minorias’ sexuais são, hoje, muito mais visíveis do que antes, e, conseqüentemente, torna-se mais acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores” (LOURO, 2001, p. 541). Infelizmente essa luta estava apenas no início. Após as eleições de 2018, a qual elegeu o presidente Jair Bolsonaro, a EJA e a população LGBTQI+ se tornaram alvos dos/as conservadores/as da extrema direita e do centro da nossa política, o que acarretou a diminuição de recursos destinados à EJA e na destituição da SECADI.

Os movimentos populares silenciaram-se, e todo o tipo de preconceito foi instaurado, tudo em nome da “família cristã brasileira”. No atual governo, a população LGBTQI+ vem sofrendo grandes retaliações, “uma vez que nossa herança colocou a homossexualidade no campo do proibido, falar dela, defendê-la, produzir conhecimento ao seu redor, lutar por sua visibilidade, possui um aspecto de transgressão” (FERRARI, 2007, p. 366).

O atual cenário histórico e político tem se constituído como muito turbulento para os direitos LGBTQI+ e das mulheres. Alavancado pela política conservadora de extrema direita, o atual governo foi eleito com uma

plataforma de rechaço aos direitos dos gêneros e sexualidades que fogem da cisheteronorma. Efeitos desse expurgo desembocaram em movimentos e ações como o Movimento Escola Sem Partido (MESP) e a estigmatização dos estudos de gêneros pela terminologia “ideologia de gênero” e ao polêmico “kit gay” que estigmatiza o material pedagógico produzido pelo Ministério da Educação do projeto escola sem homofobia (SOUZA et al, 2019, p. 35).

O movimento gay que tinha conquistado um espaço de extrema importância para essa população e que ganhou grande visibilidade e força no século XX, passa a convier diretamente com o preconceito. As escolas foram ameaçadas pela falácia da Ideologia de Gênero e os Projetos Escola sem Partido.

Essa discussão teve seu auge na campanha presidencial de 2018, quando, por meio de candidatos e por divulgação em grupos de *WhatsApp* de membros de igrejas, de famílias e da população em geral, foi bastante propagado o “kit gay” (um conjunto de materiais educativos compostos por vídeos e uma cartilha com conteúdo de combate à homofobia), o qual iria perverter os estudantes nas escolas, inclusive semeando que crianças iriam manusear objetos em formato de pênis, usar mamadeira de “piroca”, entre outros discursos, caso o candidato do Partido dos Trabalhadores ganhasse as eleições naquele ano. ‘Brasil acima de tudo e Deus acima de todos’ era uma expressão comum nos enunciados de discursos em favor da família formada por um homem e uma mulher, heteronormativo, sexista e contra o discurso de gênero (SILVA; MELQUÍADES; SANTOS, 2020, p. 3).

Não é possível, porém, pensar em educação sem debates, de questões como gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, etnia, tolerância, meio ambiente, diversidade e paz mundial. Vivemos um período difícil, com grande retrocesso, com tentativas de restrição e controle da mídia, com notícias falsas sendo espalhadas constantemente e com tentativas de ridicularização e enfraquecimento da educação e da ciência.

O presidente da república, Jair Bolsonaro, com seus atos irresponsáveis, coloca os seres humanos uns/umas contra os/as outros/as, incutindo o preconceito e a violência, fazendo com que todos/as que o seguem lutem pela família tradicional brasileira. “[...] o neodireitismo cria ambientes propícios para uma catalisação da LGBTfobia, que não apenas mata pessoas LGBTQ+, como também negam direitos sociais estabelecidos em leis” (QUEIROZ e COSTA, 2020, p. 36).

Por conta disto, vivemos uma cruzada, como ressalta Junqueira (2018, p. 451), uma verdadeira mobilização “política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais”, em que um grupo formado por organizações e movimentos religiosos e ultraconservadores/as aliados/as a setores sociais e forças políticas de direita tentam fazer com que os/as pais/mães sejam os/as únicos/as responsáveis pela formação moral e sexual dos/as seus/suas filhos/as.

Logo, este grupo luta para retirar das escolas a educação sexual, por considerarem que um outro grupo, formado por feministas, LGBTQI+, políticos de esquerda, organismos internacionais e seus aliados/as estariam “empenhados em infundir a ‘ideologia de gênero’”.

Não por acaso, o campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos, e parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

A educação precisa lutar contra estas investidas radicais e tentar formar indivíduos que almejem uma sociedade mais justa, uma educação que encoraje, que proponha a reflexão sobre si mesmo/a, que seja pautada no diálogo e que valorize a empatia. Após apresentar este cenário da educação, com suas conquistas, destacando o atual cenário, de total retrocesso, apresentaremos, a seguir, a análise interdiscursiva de enunciados dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa.

4.2 ANÁLISE INTERDISCURSIVA DE ENUNCIADOS DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Analisamos os dados gerados nesta pesquisa, tomando como base os procedimentos metodológicos da ACD, com foco no significado representacional do discurso, a fim de delinear a configuração didática das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA em combate à LGBTfobia, buscando identificar os perfis de professores/as atuantes na EJA, que afirmam ter em suas práticas pedagógicas o combate à LGBTfobia e de analisar criticamente os seus discursos, com o propósito de responder as seguintes questões: 1- *Qual a configuração didática das práticas pedagógicas de professores/as da EJA visando ao combate à LGBTfobia?*; 2- *Quais os perfis dos/as professores/as atuantes na EJA que afirmam ter em suas práticas pedagógicas o combate à LGBTfobia?*; 3- *Quais os discursos dos/as professores/as da EJA em relação ao combate à LGBTfobia sobre suas práticas pedagógicas?*; e 4- *Como os/as professores/as da EJA analisam sua formação inicial e continuada para o combate à LGBTfobia?*.

Na construção do *corpus* da pesquisa seguimos o que Fairclough (2001, p. 278) orienta, a saber: “uma forma comum de ampliar-se o *corpus* é o uso de entrevistas”. A partir disso, coletamos amostras dos discursos dos/as professores/as nas entrevistas realizadas por chamadas telefônicas gravadas, após a autorização dos/as mesmos/as. As entrevistas foram realizadas

neste formato, pois tivemos que seguir os protocolos, devido à situação de pandemia, ocasionada pelo Corona vírus, Covid-19, além do fato de que nem todos/as os/as professores/as (incluindo a pesquisadora) possuíam acesso à internet de qualidade para viabilização de outras estratégias como a videochamada.

Após as entrevistas, foram realizadas as transcrições dos discursos falados, assim como orienta Fairclough (2001, p. 280) quando afirma que “o discurso falado, tal como o dos encontros do círculo de qualidade, necessita ser transcrito”. Já com as transcrições realizadas seguimos para a próxima etapa, a codificação que, ainda de acordo com Fairclough (2001, p. 281) “os pesquisadores podem bem desejar codificar um *corpus* inteiro ou grande parte dele, em termos amplos, talvez resumindo o discurso ou codificando-o em tópicos”. Logo, a partir desse entendimento codificamos uma grande parte do discurso dos/as professores/as, em tópicos, e optamos por assim fazer, para melhor entendimento.

Para a análise das práticas discursivas, com foco na interdiscursividade das amostras dos discursos, sendo essa a etapa de microanálise da prática discursiva, a qual envolve a análise da prática social, bem como o discurso, dividiremos os processos sociais de representações discursivas em categorias de análise, sendo elas: 1- *Representação do papel social da escola no combate à LGBTfobia*, na qual problematizamos a participação da escola no combate à LGBTfobia; 2- *O discurso do papel social do/a professor/a no combate à LGBTfobia*, na qual problematizamos qual o seu papel quanto professor/a no combate a este preconceito; 3- *Percepção sobre LGBTfobia*, categoria que nos permite entender como o/a professor/a compreende este preconceito; 4- *Percepções da existência do/a aluno/a LGBTQI+ no ambiente escolar*, que nos permite observar como o/a professor/a percebe esse/a pessoa na escola; 5- *Percepções da existência de preconceito contra os/as alunos/as LGBTQI+ no espaço escolar*, nos permitindo observar se o/a professor/a percebe as agressões contra estas pessoas; 6- *Percepções da Configuração Didática das Práticas Pedagógicas no combate à LGBTfobia*, categoria que nos permite desenhar a configuração didática das práticas desses/as professores/as no combate a LGBTfobia; 7- *Percepções sobre formação inicial em relação ao combate a LGBTfobia*, categoria que nos permite evidenciar se os cursos de formação de professores/as estão preparando-os/as para trabalhar a temática do combate à LGBTfobia; 8- *Percepções sobre formação continuada em relação ao combate à LGBTfobia*, categoria que nos permite revelar a existência de formação continuada sobre esta temática nas escolas, e; 9- *Percepções sobre dificuldades em trabalhar o combate a LGBTfobia*, na qual problematizamos quais as dificuldades relatadas pelos/as professores/as em trabalhar esta temática em suas salas de aula.

4.2.1 Representação do Papel Social da Escola no Combate à LGBTfobia

Iniciaremos a análise interdiscursiva de enunciados dos/as participantes da pesquisa procurando compreender como estes sujeitos entendem o papel social da escola em relação à questão do combate à LGBTfobia e o seu papel como professor/a nesta questão.

Para Dias Sobrinho (2015, p. 582), “a educação tem papel importante na espacialidade da interatuação do desenvolvimento da consciência crítica e da produção de condições favoráveis à elevação dos indivíduos e das sociedades”. Logo, para entendermos a representação social do papel da escola no combate a LGBTfobia, destacamos os discursos dos/as professores/as:

Professor Verde:

A escola tem esse papel essencial de combater **qualquer forma de preconceito, discriminação e opressão.**

Professora Vermelha:

A escola **cabe trabalhar desconstruindo esse preconceito**, a escola é **tudo** na questão do preconceito, no combate.

Os discursos dos/as professores/as demonstram que eles/as consideram a escola como um dos ambientes mais importantes para desconstruir o preconceito. Em análise mais específica da fala do Professor Verde, podemos inferir que o mesmo distingue três processos sociais: o preconceito, relacionado a uma ideia preconcebida do outro; a discriminação, a qual se materializa no espaço escolar em práticas de diferenciação do outro, no sentido de inferiorizá-lo, e, por fim, a opressão, em que se presume indivíduos que, possuindo distintos gradientes de poder, traçam relações em que um lado há a figura de um opressor (podendo ser este um professor ou um estudante com maior gradiente de poder) e de outro lado, um oprimido (aquele que se sujeita e/ou é sujeitado, por possuir um gradiente menor nesta relação de poder).

Nesta perspectiva, a professora Vermelha segue reafirmando o papel da escola nesse processo de desconstrução de preconceitos, de modo que ela atribui à escola o pronome demonstrativo indefinido “*tudo*”, à medida que busca representar o papel preponderante exercido pela escola no contexto da sociedade como um todo.

Nesses discursos a escola é tida como a educação formal, que coaduna com o pensamento de Freire (1996, p.112) “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”, o que demonstra o entendimento

importante dos/as professores/as sobre o papel da escola e seu próprio papel, uma vez que eles/as compõem esse ambiente.

Sobre a percepção do papel social da escola em relação ao combate à LGBTfobia ponderamos, ainda, sobre os discursos dos/as professores/as, que trazem uma reflexão conforme as normas do direito e da justiça, mais relacionada à legislação. Como no discurso do professor Verde:

Professor Verde:

O papel da escola, pensando bem na legislação, na Constituição e na LDB, é formar plenamente o educando, **prepará-lo para o mercado de trabalho e também para a cidadania.**

Analisando a prática discursiva do professor Verde, observamos que a escola possui dois distintos papéis, os quais se relacionam entre si. O primeiro relacionado ao Mercado de Trabalho, e o segundo relacionado ao exercício da cidadania, aspectos estes que se alinham aos textos legais da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, bem como em relação à Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Sobre a preparação para o mercado de trabalho, vemos que, segundo Paro (1999, p. 09), “quando se examina a prática e se analisa com frieza o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às aspirações e expectativas de seus usuários, o que aparece sempre como perspectiva essencial é o mercado de trabalho”, porém, o autor afirma que esse não pode ser a principal função da escola, pois servir ao capital é um dos grandes erros da escola, para o autor a educação deve estar comprometida com a superação do estado geral de injustiça social. Nesse sentido, ressaltamos a importância de práticas pedagógicas comprometidas com o combate à LGBTfobia na escola, para que este ambiente seja um ambiente acolhedor para todos/as que o procure e não apenas um ambiente que prepara para o mercado de trabalho.

A inserção do/a LGBTQI+ no mercado de trabalho perpassa as barreiras do preconceito inclusive no sentido de ocupar espaços sociais, a exemplo das pessoas trans, cuja visibilidade de suas identidades é mais perceptível. O que é atenuado quando a diferenciação é percebida no tocante às classes sociais, à raça e à condição de ter traços femininos. Segundo Borrillo (2010), a nossa sociedade é marcada pela dominação masculina e a vigilância do gênero, em que predomina a negação do feminino e do/a LGBTQI+. Esse/a aluno/a LGBTQI+, que não tem a condição de permanecer na escola por sofrerem com insultos e preconceitos, não têm a

oportunidade de usufruir de uma formação para o mercado de trabalho, como colocado pelo professor Verde.

No tocante à preparação para o exercício da cidadania, ressaltamos que a EJA, enquanto modalidade específica, apresenta em suas funções equalizadora, qualificadora e reparadora (BRASIL, 2000), a necessidade de pensar este/a aluno/a de modo a conferir-lhes autonomia nos contextos sociais nos quais estão inseridos/as, daí a necessidade de uma educação de jovens e adultos que prepare seus/suas alunos/as para conhecer e compreender seus direitos, bem como seus deveres, de modo geral, como enfatiza Candau e Koff (2006, p. 490):

Articular igualdade e diferença: é importante articular no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todos(as).

Ainda sobre o exercício da cidadania, vemos que o professor Verde acrescenta que:

Professor Verde:

A escola só **forma para a cidadania** se ensinar os seus estudantes a **conviver com a diversidade, a respeitar o outro com todas suas diferenças**, com a sua diversidade, a **conviver numa sociedade pluralista**, que também está na constituição.

A própria **Constituição** diz que um dos objetivos da nossa República, do Estado é **combater qualquer forma de preconceito e discriminação**.

Em análise da prática discursiva do professor Verde, vemos o uso do advérbio “só” para designar uma condicionante, de modo que fica a formação para a cidadania condicionada ao ensino do *aprender a conviver*, conforme é ressaltado nos pilares da educação, do relatório de Jaques Delors et al. (1999), à medida que os/as alunos/as precisam compreender a importância do respeito, bem como da convivência numa sociedade pluralista, construída na perspectiva das diferenças.

Nesse sentido, o professor Verde retoma a Constituição Federal, a fim de reafirmar o papel do Estado no sentido de “*combater qualquer forma de preconceito e discriminação*”, o que nos permite inferir sobre a responsabilidade de ações e políticas públicas que fomentem práticas nessa direção.

Em outro discurso tecido pelo Professor Verde, ressaltamos a seguinte constatação:

Professor Verde:

Se busca com **a escola muito mais do que ensinar história, português, matemática ou filosofia**, busca fazer com que as pessoas despertem sua **consciência cidadã para conviver numa sociedade diversa e plural**.

Ao analisarmos esse discurso do professor Verde, destaca-se a locução adverbial de intensidade “ *muito mais*”, que exprime uma maior atenção ao papel da escola, demonstrando que ela deve buscar educar, para além do ensino das disciplinas, como ele cita. É necessário despertar nos/as alunos/as a consciência cidadã, de conviver na sociedade com a diversidade, como ressaltado anteriormente. Neste sentido, retomamos Freire (1987), quando este elucida sobre o papel da escola: o de ensinar o/a aluno/a a ler o mundo em sua volta para poder transformá-lo. Porém, é necessário frisar que o conhecimento formal das disciplinas para a formação do/a cidadão/ã é essencial para a sua emancipação.

Assim, o professor Verde conclui afirmando que:

Professor Verde:

Você não forma plenamente um ser humano sem trabalhar todas as **dimensões de sua vida, dimensão cultural, social, religiosa, afetiva e sexual.**

Observamos que esse professor considera que só é possível formar plenamente seus/suas alunos/as se for numa perspectiva integral, enxergando-os em sua totalidade, de modo que a dimensão sexual, faz-se igualmente presente, assim como as demais, e que esta também precisa ser considerada quando tratamos de uma formação plena. Logo, é preciso respeitar todas as diferenças entre os indivíduos, que competem a essas dimensões, diferenças culturais, sociais, religiosas, afetivas e sexuais, para atender as necessidades e os anseios de todos/as. A partir desse pensamento nos reportamos a Constituição no inciso I do artigo 206, bem como o inciso III, V, VI e VII do artigo 208, que colocam a obrigação do Estado no respeito às condições de cada um e as suas diferenças, o qual se concretiza por meio da educação.

Sobre o papel da escola no discurso do professor Amarelo, ele acrescenta a BNCC nos aspectos legais que amparam a educação no combate a LGBTfobia:

Professor Amarelo:

Tanto a LDB como a própria BNCC e outros dispositivos legais exigem que a gente trabalhe questões relacionadas a **direitos humanos**, atividades que **combatam a discriminação**, todo tipo de discriminação, seja ela de gênero, **nós somos obrigados por lei a trabalhar o combate ao racismo, à LGBTfobia e a defender os direitos humanos.** Nós temos a obrigação como profissionais de educação, mas também a lei nos obriga a isso.

Podemos observar no discurso do professor Amarelo que ele se refere a LDB (BRASIL, 1996), que define e organiza a educação com base na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a qual traz em seu art. 32, parágrafo III – “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” LDB (2017, p. 23) e a própria Constituição, como o professor

Verde. Porém, ele em seu discurso entende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que traça a estrutura do ensino, detalhando os conteúdos e as competências a serem alcançadas pelos/as alunos/as, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, como sendo um documento que irá direcionar o/a professor/a a trabalhar *“questões relacionadas a direitos humanos, atividades que combatam a discriminação, todo tipo de discriminação, seja ela de gênero, nós somos obrigados por lei a trabalhar o combate ao racismo, a LGBTfobia e a defender os direitos humanos”*, no entanto, podemos analisar que existe um equívoco, por parte deste professor, pois a BNCC veio excluindo diversos pontos, antes estabelecidos, relacionados às diversidades de gênero e sexuais. Mas é bom lembrar que a BNCC não anula a LDB ou outra normativa anterior a ela.

Outro ponto importante que analisamos no discurso do professor Amarelo é o fato de ter enfatizado a obrigatoriedade do fazer do professor, *“somos obrigados por lei a trabalhar o combate ao racismo, a LGBTfobia e a defender os direitos humanos”*, ele entende que essa obrigação se dá tanto por serem profissionais de educação, como também pela lei que obriga a isto. Como sinalizado por Freire (1996, p. 36), ensinar exige rejeitar qualquer forma de discriminação, pois *“a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”*.

Face a toda a discussão apresentada, no âmbito da análise dos discursos dos/as professores/as sobre o papel social da escola no combate à LGBTfobia, podemos observar a importância dada pelos/as professores/as sobre a função de combater qualquer forma de preconceito e de opressão, o que, segundo eles/as, é garantido por lei. Logo, é preciso se pensar práticas pedagógicas de combate à LGBTfobia, por ser uma das piores formas de preconceito instaurada na escola, que atinge não apenas os/as LGBTQI+, mas a todos/as que se encontram neste ambiente, trazendo implicações e repercussões nas vidas e relações sociais de todos/as alunos/as de modo geral.

Mediante a compreensão do papel social da escola, vemos que se faz necessário discutir e compreender como os/as professores/as representam em seus discursos os papéis sociais por eles/as exercidos no tocante ao combate à LGBTfobia conforme analisaremos no tópico a seguir.

4.2.2 O Discurso do Papel Social do/a Professor/a no Combate à LGBTfobia

Além de analisar a relação social do papel da escola, buscamos nesta seção compreender como estes/as professores/as entendem e representam em suas práticas discursivas o seu próprio papel como professor/a no combate a LGBTfobia na escola.

Em relação ao papel do/a professor/a, obtivemos os seguintes discursos do professor Verde:

Professor Verde:

Eles veem o professor como **alguém** que tem autoridade, **que tem conhecimento**.

Analisando esses discursos, procuramos destacar um problema social, desvelando mecanismos sociais de dominação, em que a figura do/a professor/a é posta como sendo uma representação de posição de maior gradiente de poder. No discurso do professor Verde, vemos que os/as alunos/as representam a figura do/a docente enquanto “*alguém que tem conhecimento*”, levando-nos a refletir sobre as relações de poder exercidas no âmbito da sala de aula, de modo que o/a professor/a é visto a partir da posse de um importante substantivo, a saber “*conhecimento*”, levando-nos a inferir que, no espaço escolar, sobretudo numa educação tradicional, à medida que o professor é visto como detentor de maior conhecimento, e, por assim dizer (FREIRE, 1987).

A esse respeito, vemos que ao tratar da concepção bancária de educação como instrumento da opressão, Freire (2013, p. 65) assinala que:

a concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro.

Essa concepção bancária onde o/a professor/a é visto como o/a único/a detentor/a do conhecimento, ainda é uma realidade na EJA. Sendo evidenciada quando o/a professor/a considera o/a aluno/a como tábula rasa, ou seja, alguém sem nenhum conhecimento. Em contraste a essa visão dos/as alunos/as, vemos o que Freire (1996, p. 47) proferia sobre o que é ensinar: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Outra reflexão sobre o papel do docente, nesta perspectiva, é mencionada pelos professores Verde e Azul:

Professor Verde

Todo estudante, ele vê o professor como uma autoridade, como **alguém a ser espelhado**, e isso na **EJA é bem mais forte**, pois a gente está falando de um público que foi excluído no seu tempo histórico correto, na idade certa, para poder cursar determinada série.

Eles têm um respeito muito forte com o professor, então quando um professor, por exemplo, **se posiciona contra ou favor determinados direitos, opressões**, de certa forma os alunos tomam aquilo como um **espelho**.

Professor Azul:

A gente sabe que em **questão de conhecimento** e até em **questões sociais** mesmo, existe uma **forma de hierarquização** entre professor e aluno, e uma forma de **espelho, é um tipo de inspiração para os alunos, para como se comportar, como pensar, como analisar as situações**.

Observamos que, em sua prática discursiva, o professor Verde apresenta a percepção dos/as alunos/as sobre o modo como estes enxergam a figura do/a docente, pela forma que ele representa através de expressões como “*todo estudante*”, “*ele vê*”, “*eles têm*”, em referência aos/as alunos/as. Assim, todas as afirmativas desse professor se concentram em colocar o/a aluno/a como sujeito da ação. Podemos revelar um mecanismo de dominação, no meio escolar, no qual o/a professor/a ainda é tido/a como o/a detentor/a do conhecimento e os/as alunos/as um/a agente passivo/a que recebe este conhecimento.

Ressaltamos ainda, no discurso do professor Verde, que aponta para o contexto da EJA como “*bem mais forte*”, ou seja, nesta modalidade ele considera ainda mais perceptível a influência que o/a professor/a exerce sobre seus/suas alunos/as, ao passo que justifica essa influência à medida que percebe os sujeitos da EJA como indivíduos ainda mais excluídos, reportando-se ao direito à educação o qual lhes fora negado em algum momento da vida. Desse modo, ele ressalta a importância do/a professor/a, quando se coloca contra todas as formas de injustiça social, visto que o seu posicionamento trará reflexos inclusive nos processos formativos de seus/suas alunos/as.

Um ponto comum aos discursos dos professores Verde e Azul, encontra-se no uso da metáfora da figura do “*espelho*”, de modo a representar o/a professor/a como alguém que é/será copiado/a por seus/suas alunos/as, ampliando assim a responsabilidade do fazer docente, uma vez que os aprendizados se alargam para além dos conteúdos e das disciplinas, abarcando também os comportamentos e posicionamentos do/a docente, nessa relação professor/a-aluno/a.

Ao considerar que são os espelhos para os/as seus/suas alunos/as, os/as professores/as nos apontam para a necessidade de se ter a consciência de que eles/as são um exemplo pelos seus atos, não apenas pelas suas palavras, logo, nos reportamos ao que Freire (1996, p 34) assegura “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”, por este motivo é muito

importante estabelecer uma nova relação no ambiente escolar, em que o/a professor/a e o/a aluno/a estabelecem uma relação onde exista o respeito ao conhecimento, à cultura e ao modo de viver do/a outro/a.

Ainda no tocante ao discurso do professor Azul, vemos que ele se reporta para a hierarquização do conhecimento e da questão social do/a professor/a em relação ao/a seu/sua aluno/a, que precisa ser modificada, posta por Junqueira (2009, p. 14) que a escola “não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos [...], legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação”.

Numa posição de centralidade nesta relação professor/a-aluno/a, vemos o discurso da professora Vermelha a qual situa o/a professor/a como sendo o/a “principal”, de modo que o adjetivo por ela atribuído à figura do/a docente acaba por desconsiderar os/as alunos/as e sua importância no sentido de se inserirem nessa educação que se faz contra o preconceito.

Professora Vermelha:

O professor é o **principal** nessa questão da educação contra o preconceito.

Por outro lado, vemos que ao posicionar o papel social do/a docente como principal, a professora Vermelha chama para si a responsabilidade de promover uma educação para o respeito e sem nenhuma forma de preconceito.

Em contraponto aos discursos proferidos pelos professores Verde e Azul, vemos a prática discursiva da professora Rosa sobre o papel social do/a professor/a:

Professora Rosa:

O professor está ali, não só como um **agente mediador**, mas **totalmente atuante**. É necessário, que atue da melhor maneira, em relação a isso, é claro que pedagogicamente falando.

A professora Rosa, em seu discurso, considera o/a professor/a como um/ mediador/a do processo de ensino-aprendizagem, e nesse sentido ela indica que o/a professor/a não detém o conhecimento, mas estabelece uma relação dialógica nesse processo e ao passo que ele/a ensina, ele/a também aprende, ou seja, aprendem juntos, numa relação democrática, onde todos/as podem se expressar. Analisando esse discurso, podemos observar que o/a professor/a é um/a verdadeiro/a mediador/a do processo de ensino-aprendizagem, que irá facilitar e direcionar os caminhos que os/as alunos/as deverão trilhar. A educação mediada pelo/a professor/a, para que o/a aluno/a consiga realizar uma leitura do mundo em que vive, considerando que a diversidade está presente neste mundo, vai surgindo no transcorrer de uma conversação, em que os/as

alunos/as têm a oportunidade de esclarecerem suas dúvidas e de dizer o que entenderam, possibilitando colocarem os pensamentos em palavras. Desta forma o/a aluno/a terá a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre temas em discussão.

Freire (1987, p. 38) sobre o que deveria ser o entendimento sobre educação e sobre o papel do/a professor/a:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A leitura do mundo deve ser de forma crítica, em que o/a aluno/a consiga perceber a relação entre o texto e o contexto. Essa leitura do mundo vai proporcionar a inclusão social do sujeito e o exercício da cidadania, pois ele/a compreenderá melhor o contexto em que está inserido/a e se tornará um ser crítico/a. Na escola, o/a aluno/a não precisa apenas aprender os conteúdos ministrados das disciplinas, como Freire (1996, p.43) expõe:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (FREIRE, 1996. p. 43).

Na análise dos discursos sobre o papel social dos/as professores/as, observamos que esses discursos integram um discurso maior que se justifica na manutenção de uma educação tradicional, que enxerga o/a aluno/a como um depósito, o/a qual receberá os conhecimentos possuídos pelo/a professor/a, que é tido como uma autoridade. Observamos, ainda, que eles/as consideram o professor/a como alguém a ser espelhado. Se o/a professor/a está aberto às indagações e curiosidades dos/as seus/sua alunos/as, a todo tipo de questões, o/a aluno/a vai começar a refletir sobre sua vida, sobre seus problemas, vai questionar as relações de poder, existentes na nossa sociedade. Desse modo, entenderá o que acontece em seus contextos sociais, passando a ser crítico/a e, só assim, podendo reivindicar seus direitos e se comprometer com seus deveres. Este/a aluno/a reflexivo/a vai poder mudar a realidade em que vive, transformar a sua vida e a vida dos/as que convivem com ele/a. Logo, trabalhar o combate à LGBTfobia, é fazer com que os/as alunos/as questionem sobre essas relações de poder existentes na sociedade, especialmente, no espaço escolar, e os fará refletirem sobre suas vidas. E os/as professores/as, além de levarem os/as alunos/as a refletirem sobre essa relação de poder, também terão a

oportunidade de propor pesquisas e investigações acerca do sofrimento das pessoas LGBTQI+ por conta da intolerância e do preconceito que sofrem, inclusive no ambiente escolar.

Após analisar os discursos dos/as professores/as sobre o papel social da escola e o papel do/a professor/a no combate à LGBTfobia, refletimos sobre a importância de compreender o entendimento desses/as professores/as sobre o que é a LGBTfobia.

4.2.3 Percepção sobre LGBTfobia

Ao investigar os discursos dos/as professores/as da EJA sobre a questão de suas práticas pedagógicas em relação ao combate à LGBTfobia, partimos do pressuposto que todos/as os/as professores/as entrevistados/as, em algum momento, em suas salas de aula, trabalharam esta temática, visto que esta foi uma questão importante para escolha dos/as colaboradores/as. Para compreender como de fato foi realizado este trabalho, procuramos entender inicialmente como estes/as professores/as conceituam LGBTfobia em seus discursos.

De uma forma geral, todos/as professores/as entrevistados/as apresentam um bom entendimento sobre o que representa a sigla LGBTfobia. A percepção dos/as professores/as Verde e Amarelo demonstram o entendimento do que significa este termo:

Professor Verde:

LGBTfobia é um tipo de **discriminação voltada para um determinado grupo de pessoas**, que são as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas queer, e todas essas outras identidades, que são caracterizadas como homem +, então **qualquer forma de preconceito, discriminação, opressão, ódio, a essa comunidade** seria LGBTfobia. A partir de uma hierarquia, assim como o racismo, a LGBTfobia trabalha dessa mesma forma, pensando dentro de uma sociedade heteronormativa, que vê a **heterossexualidade como a norma, como o ideal a ser buscado pelas pessoas**. A sociedade que privilegia o branco, o homem, a classe média e a religião cristã, nesta perspectiva, quem não se encaixa na heteronormatividade, sofre qualquer tipo de preconceito. A LGBTfobia tem essa hierarquia, a heterossexualidade seria a orientação sexual superior e a homossexualidade. Assim como o modelo de gênero, aquele gênero que corresponde ao sexo que você nasceu, ou seja, uma mulher cis ou um homem cis seria o gênero superior, qualquer expressão de gênero, qualquer identidade de gênero que fuja ao sexo atribuído no seu nascimento, você seria inferior, então é uma forma de racismo. **O próprio Supremo Tribunal Federal deu entendimento, quando foi criminalizar a homofobia colocando a homofobia como um tipo de racismo.**

Na análise do discurso do professor Verde sobre o conceito de LGBTfobia observamos que ele compreende a LGBTfobia como uma violência direcionada apenas as pessoas LGBTQI+, “*discriminação voltada para um determinado grupo de pessoas*”, porém o que de

fato ocorre é um preconceito e um sofrimento para todos/as que estão envolvidos nesta relação, como afirma o Junqueira (2012, p. 69):

As ‘brincadeiras’ heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do armário. Uma pedagogia que se traduz em uma pedagogia do armário, que se estende e produz efeitos sobre todos/as.

Por outro lado, entendemos que, portanto, a LGBTfobia, como o professor afirma em seu discurso, é de fato “*qualquer forma de preconceito, discriminação, opressão, ódio, a essa comunidade*”, e que atinge, de forma mais dura, as pessoas que estão vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero. Ele também demonstra em seu discurso o entendimento para relação de poder existente nesta relação, quando o professor traz em seu discurso que a heterossexualidade é a norma padrão na nossa sociedade, “*heterossexualidade como a norma, como o ideal a ser buscado pelas pessoas*”, e ainda, quando ele afirma que quem não se encaixa nessa norma sofre preconceito, pondo desta forma a heterossexualidade como superior a qualquer outra que foge a esse padrão.

Portanto, não devemos entender a LGBTfobia como um preconceito, discriminação ou violência direcionados apenas às pessoas LGBTQI+, mesmo sabendo que atinge, de certa forma, mais os/as LGBTQI+, porém esse preconceito atingirá qualquer sujeito que fuja da matriz heteronormativa.

Ainda no discurso do professor Verde, ele traz uma importante informação, “*o próprio Supremo Tribunal Federal deu entendimento, quando foi criminalizar a homofobia colocando a homofobia como um tipo de racismo*”. Esse entendimento do STF, formulado pelo ministro Celso de Mello, inclui a LGBTfobia como crime de racismo, porém questiono a partir desse ponto, por que não se fazer uma lei específica para LGBTfobia, pois cada um tem suas particularidades.

Neste entendimento, podemos observar o discurso do professor Amarelo, que trata a LGBTfobia como a discriminação, principalmente, direcionada às pessoas que se encaixam dentro da sigla LGBTQI+, porém não restrito a estas pessoas:

Professor Amarelo:

LGBTfobia é a discriminação e a violência contra a orientação sexual e o gênero de outras pessoas, principalmente as pessoas que se encaixam dentro dessa sigla, que por sua orientação sexual, que não é aquela dita como normal, para os padrões da sociedade em que a gente vive, essas pessoas que não se encaixam no que se espera no que deveria ser o normal. A violência e discriminação contra pessoas que têm a orientação sexual e um gênero diferente.

Analisando o discurso do professor Amarelo, compreendemos a diferenciação existente entre o discurso do professor Verde, pois o entendimento é justamente que a LGBTfobia atinge especialmente as pessoas LGBTQI+, contudo todos/as os/as envolvidos sofrem com esse preconceito, como mencionado anteriormente.

Destacamos, ainda, o discurso da professora Vermelha em relação ao significado da palavra LGBTfobia:

Professora Vermelha:

É preconceito, é discriminação, é **a não colocação do espaço desse grupo na sociedade**. Muitas vezes as pessoas acham que **eles sempre estão querendo chamar atenção**, que na verdade não é, é o posicionamento na sociedade que eles fazem parte, no todo em que a gente também faz parte. Como são discriminados, então eles têm, tipo, **autodefesa**.

Observamos, no discurso da professora Rosa, que ela representa a sua percepção sobre LGBTfobia, para além do preconceito e da discriminação, como “*a não colocação do espaço desse grupo na sociedade*”. Analisando este discurso refletimos que a população LGBTQI+, que pertence a determinados grupos sociais, não encontra facilmente seu lugar na sociedade, como o homem branco, rico, saudável e com uma formação profissional de sucesso, que lhes concede uma posição privilegiada na sociedade. Para outros/as, que não pertencem a esse grupo específico, as coisas podem se tornar mais difíceis, como é o caso dos/as alunos/as LGBTQI+ que estão na EJA, por não terem tido oportunidade de estudar e, por este motivo, não conquistaram bons empregos, então esbarram nessa não colocação do espaço desse grupo na sociedade, citado pela professora em seu discurso.

Um outro ponto que é importante analisar, neste discurso, é “*sempre estão querendo chamar atenção*”. Refletindo sobre esse discurso da professora, indagamos: o que seria chamar atenção? Chamar atenção é incomodar o outro, por não aceitar a identidade de gênero de uma mulher trans que se veste como ela quer e entende ser a forma que deve se vestir? Ou chamar atenção seria demonstrar carinho ao seu/sua parceiro/a em público? Faço um outro questionamento em relação a esse discurso da professora. Será que de fato os/as LGBTQI+ não necessitam chamar atenção pela situação de preconceito e violência, a que são submetidos/as?

Seria, então, o que a professora coloca em seu discurso, uma “autodefesa” por parte dessas pessoas.

É importante salientar que, de acordo com Silva, Lima e Melchhiades (2020), as pessoas que assumem uma orientação sexual diferente da heterossexual, principalmente os/as que expressam a sua orientação sexual, divergente do sexo biológico, no caso de homens e mulheres trans, são tratados/as com preconceito. Ao refletir sobre essa intolerância que, em alguns casos, se transforma em violência contra estas pessoas, entendemos o que ocorre com os/as LGBTQI+, que, com medo de serem rejeitados/as e de sofrerem agressões se mantêm, como reconhece Junqueira (2009 e 2012), em seus armários, protegidos/as de uma sociedade perversa, que não aceita as diferenças e coloca nas suas relações, o poder, que deixa vulneráveis todos/as aqueles/as que não se enquadram no modelo aceito por esta sociedade.

Um outro discurso sobre o conceito de LGBTfobia é o do professor Azul:

Professor Azul:

LGBTfobia para mim é simplesmente um processo de ignorância, que **tem raízes históricas e principalmente religiosas**, que fazem com que a sociedade não consiga entender, compreender e aceitar as diferenças concernentes às questões sexuais.

Nós somos o país mais violento com pessoas LGBTQI+, nós estamos num ranque, infelizmente, de violência muito grande, tanto para mulheres no geral em relação a gênero, quanto para pessoas LGBTQI+, com **dados já mostrados através de estudos, de que morre uma pessoa LGBTQI+ por homofobia, a cada 20 horas no Brasil**, e assim, é o país mais violento do mundo para esse público, então eu acredito que é algo extremamente importante de se trabalhar na escola.

Analisando o discurso do professor Azul, podemos observar que ele conceitua trazendo as raízes desse preconceito, entre elas a raiz histórica e a religiosa, “*tem raízes históricas e principalmente religiosas*”, essas raízes, no contexto atual, afloraram e ficaram bem mais aparentes na nossa sociedade, pois as pessoas foram instigadas pelo atual presidente da República e seus/suas seguidores/as a demonstrarem os seus preconceitos contra todos os tipos de minorias. Eles/as estão tentando incutir na sociedade que, para conservar a família tradicional cristã, é preciso não aceitar os/as vulneráveis, como os/as LGBTQI+, os/as negros/as, as mulheres, os/as indígenas, o/a deficiente, entre outros/as, o que contribui para legitimar um poder dominante, do homem branco heterossexual cristão.

Podemos observar também no discurso do professor Azul que ele traz dados sobre a violência no Brasil, colocando o país como o mais violento com pessoas LGBTQI+, onde a cada 20 horas morre uma pessoa LGBTQI+. Acrescentando essa informação trazida pelo professor, o Brasil está há pelo menos doze anos no ranque do país que mais mata transexuais

no mundo, por esse motivo, é importante que os/as professores/as incorporem à sua prática o combate à LGBTfobia.

Tendo analisado o discurso dos/as professores/as sobre o conceito de LGBTfobia, vamos procurar entender a percepção deles/as sobre a existência do/a aluno/a LGBTQI+ e o preconceito que eles/as sofrem no ambiente escolar.

4.2.4 Percepção da Existência do/a Aluno/a LGBTQI+ no Ambiente Escolar

Ao analisar as percepções sobre a existência do/a aluno/a LGBTQI+ no ambiente escolar, destacamos os discursos dos/as professores/as Azul e Rosa:

Professora Rosa:

Tinha um número bastante expressivo, acho que eram dois ou eram três travestis, eram uns alunos da noite.

Professor Azul:

Sim. Acredito que todas as siglas.

Observamos nesses discursos que os/as professores/as afirmam que na escola em que eles/as trabalham existem LGBTQI+. A professora Rosa afirma “*tinha um número bastante expressivo, acho que eram dois ou eram três travestis*” que em sua escola tem dois/duas ou três, o que para ela é um número bastante expressivo. O professor Azul menciona que “*acredito que todas as siglas*”, referindo-se às lésbicas, aos gays, os/às bissexuais, aos/às travestis, aos/às transgêneros, aos/as queers, aos/as pansexuais, aos/as agêneros e às pessoas não binárias.

Analisando esses discursos, entendemos como é importante a presença desses/as professores/as na escola que enxergam esses/as alunos/as no ambiente escolar, pois muitos/as preferem não enxergar a presença deles/as, invisibilizando-os/as. Pois o que ocorre, em muitas situações, é a falta de solidariedade por parte dos/as professores/as e dos demais profissionais da instituição e da comunidade escolar diante da LGBTfobia, como denunciado por Junqueira (2009).

Observando, ainda, o discurso da professora Rosa “*tinha um número bastante expressivo, acho que eram dois ou eram três travestis*”, dois ou três seria um número realmente expressivo de travestis na escola? Como a escola está preparada para receber essas pessoas? Os/As gestores/as respeitam o direito da pessoa trans usar o banheiro de acordo com a sua

identidade de gênero? A pessoa transexual ou travesti tem o direito de usar o seu nome social na escola? Enfatizando que esse direito de usar o nome social é garantido, para os/as que são maiores de 18 anos e para os/as de menor também, de acordo com a Instrução Conjunta nº 02/2010, – SEED/SUED/DAE e nº 02/2017 – SUED/SEED, eles/as podem solicitar a inserção do nome social no registro de matrícula. Os profissionais da educação estão promovendo palestras ou direcionando práticas pedagógicas para trabalhar a temática e garantir a inclusão dessas pessoas na EJA?

Pudemos observar no EC, na pesquisa de Silva (2015), Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu, que teve como objetivo discutir as trajetórias dos/as alunos/as transgêneros na EJA, que os resultados indicaram a inexistência de matrículas de travestis e transexuais, e o desconhecimento da escola do direito desses/as alunos/as de utilizar o nome social e utilizar o banheiro de acordo com a identidade de gênero.

No discurso da professora Rosa, podemos observar que ela utilizou o verbo ter no passado, “*tinha*”, imprimindo uma incerteza se nos dias de hoje ainda tem, o mesmo ocorre com o professor Verde, em que podemos observar o uso do verbo acreditar, exprimindo esta mesma incerteza da professora, por ele deduzir que exista LGBTQI+ na escola, mas não ter certeza, se de fato, existe. O que nos leva a pensar que essa incerteza pode ser pelo que expressa o discurso do professor Verde:

Professor Verde:

Durante o dia você via alunos LGBT na escola tranquilamente. **Eu não sei agora com a pandemia. Faz dois anos que eu não conheço meus alunos**, mas antes quando havia aulas normais, você sabia quem era quem, então havia sim.

O professor Verde revela nesse seu discurso que “*faz dois anos que eu não conheço meus alunos*”, então nos faz refletir sobre a necessidade dos/as professores/as adaptarem as aulas ao formato virtual que, por conta da pandemia do Covid 19, fez com que aumentasse a distância entre professores/as e alunos/as. No entanto, o professor afirma que antes dessa situação de pandemia, havia sim LGBTQI+ na EJA, reconhecendo a presença dessas pessoas no ambiente escolar.

Ainda sobre essa questão, podemos observar que o discurso dos/as professores/as Verde, Vermelha e Rosa:

Professor Verde:

Travesti eu não peguei ainda, e nem pessoas trans, agora eu cheguei a ensinar um estudante, que estava na transição para ser uma travesti.

Professora Vermelha:

Travesti não tinha não, tinha gays, lésbicas, tinha tudo.

Professora Rosa:

Uma pequena parte, já tivemos mais em alguns anos, oscila bastante né, mas temos sim, normalmente alguns anos mais outros menos.

Nos discursos, podemos observar que os/as professores/as Verde e Vermelha revelam que “*travesti eu não peguei ainda*”, assim como a professora Vermelha, “*travesti não tinha não*”. E no discurso da professora Rosa, podemos observar que existe uma negação das diversas orientações sexuais e identidades de gênero existentes na escola, “*uma pequena parte*”.

Analisando os discursos dos/as professores, vemos que existe uma negação da presença de LGBTQI+ na escola, e essa negação está presente na invisibilidade da diversidade na escola, nos livros didáticos, nos planejamentos e nas discussões nesse ambiente. Essa negação, revela ainda, um controle sobre as identidades e a sexualidade dos/as jovens, já que, desde muito cedo, as crianças são colocadas no lugar do seu sexo de nascimento, através dos brinquedos, das cores que devem utilizar, das roupas que precisam vestir, como denuncia Louro (2000). No espaço escolar, encontramos os signos, banheiros para meninos, banheiros para meninas, como também, as brincadeiras, as cores de lápis entre outros signos que delimitam o homem e a mulher.

Esses discursos nos chamam a atenção, também, para a presença do travesti no ambiente escolar. O transgênero desestabiliza o ambiente escolar, pois esse é um ambiente em que se presume que seja um ambiente heteronormativo, como apresenta Louro (2000). Essa desestabilidade leva ao preconceito contra eles/as, deixando-os/as mais vulneráveis a ataques e a violência. Esse incômodo causado às pessoas preconceituosas, se dá pelo fato de terem saído dos seus armários, e se mostrarem como são de fato para a sociedade.

Face a toda a discussão apresentada, vemos que a análise dos discursos dos/as professores/as em relação à percepção da presença dos/as alunos/as LGBTQI+ no ambiente escolar, a heterossexualidade, ainda se apresenta, em alguns discursos, como a única sexualidade existente na escola, como denunciada por Louro (2000), o que faz com que as diversas expressões de sexualidade não sejam incluídas no meio escolar, sejam esquecidas, e quando lembradas, sejam carregadas de conservadorismo e repreensão. Assim, retomamos a Pedagogia do Armário trazida por Junqueira (2009 e 2012), que silencia essas pessoas e as

coloca num lugar de marginalidade, dentro dos seus armários, escondidas, com medo da violência que podem sofrer.

Essa invisibilização, denunciada por Junqueira (2009), precisa ser desestabilizada. Não devemos presumir que a escola seja um espaço da heterossexualidade, que não existe LGBTQI+ nesse ambiente ou, que se houver, é algo que não durará por muito tempo, só até essa pessoa encontrar uma outra com quem ela se relacione e consiga sair dessa situação. Uma outra coisa que revelam esses discursos é o das pessoas transexuais terem sido vítimas de LGBTfobia na escola anteriormente e possivelmente terem abandonado os seus estudos e por esse motivo não querem voltar a estudar na EJA, para não sofrerem novamente com o preconceito e a discriminação. Ou ainda, pode estar acontecendo que o horário da EJA, geralmente à noite, coincida com o horário de trabalho das/os travestis, que não têm outra alternativa, a não ser trabalharem como profissionais do sexo ou dançarinas, não desmerecendo esta profissão, mas a pessoa trans deveria ter o direito de escolher como e com quem querem trabalhar, e não essas serem as únicas opções ou porque foram rejeitadas de outros ambientes de trabalho ou porque não tiveram a oportunidade de estudar devido ao preconceito que sofreram no ambiente escolar.

A partir desses discursos é levantada novamente a discussão trazida por Junqueira (2009 e 2012) segundo a qual, as pessoas LGBTQI+ sofrem nas escolas com a Pedagogia do Armário, em que precisam se esconder dentro de seus armários para serem aceitos/as pela sociedade. Eles/as aprendem desde cedo que não podem revelar seus desejos sexuais para viverem na sociedade sem tanto preconceito e discriminação. Porém, essa solução de não revelarem quem de fato são, não significa que não sofram, como revela a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 (ABGLT, 2016), já analisada anteriormente neste estudo, que demonstra os elevados níveis de depressão nessa população, e os dados de Oliveira (2020) sobre suicídios nessa população, o que nos faz pensar o quanto é cruel todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Porém, reconhecemos que existem professores/as que enxergam e entendem a situação dessas pessoas na escola, e por esse motivo pensam práticas pedagógicas que ajudem a superar essas dificuldades sociais. No entanto, é preciso que haja uma mudança ainda maior, que alcance um grande contingente da população, pois o/a estudante que foge dos padrões estabelecidos pela sociedade e se mostra como verdadeiramente é, sofre com o preconceito. Essa pedagogia da sexualidade e do gênero, denunciada por Louro (2000, p. 20):

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero.

Mediante a compreensão da percepção da existência do/a aluno/a LGBTQI+ no ambiente escolar, vemos a importância de buscar a partir dos discursos dos/as professores/as entender qual a percepção deles/as sobre a existência do preconceito contra esses/as alunos na escola.

4.2.5 Percepção da Existência de Preconceito contra os/as Alunos/as LGBTQI+ no Espaço Escolar

Ao analisar a percepção da existência do preconceito contra os/as alunos/as LGBTQI+ que se encontram no espaço escolar da EJA, podemos observar uma negação da LGBTfobia nos discursos dos/as professores/as Vermelha, Verde e Azul:

Professor Verde:

Na turma do estudante trans, dessa estudante trans, que estava no processo de transição, tinha um pastor pentecostal, acho que 65 anos (salvo me engano), mulheres casadas, jovens de 18 anos. **Na sala eu nunca percebi um preconceito como a gente compreende**, alguém discriminando. O pastor chegou a dizer ‘ora eu não tenho nada a ver com a vida dessa pessoa, cada um segue o que acha melhor, porque cada um vai prestar contas com Deus’ aquele discurso bem liberal e individual, então **‘se é pecado ele preste contas com Deus**, ele faz da vida dele o que quiser’. **Discriminação eu nunca presenciei**, aquelas **piadinhas** um pouco machistas, quando essa estudante ia com o short mais apertado, aquele meio **assobiozinho**, a gente sabe que é **um pouco de transfobia**, e é um pouco de machismo também, com aquelas cantadas, enfim, mas discriminação de inferiorizar, como a gente vê lá fora não, nunca não.

Professor Azul:

Olha, **por incrível que pareça eu nunca presenciei nenhum tipo de discriminação**, por observação, pelo que eu vejo pelos corredores, **parece que existe uma boa aceitação**, os colegas convivem tranquilamente, nunca presenciei nenhum tipo de violência psicológica ou moral ou física não.

Professora Vermelha:

Não, eles não sofriam preconceito, porque eles sabiam se posicionar.

No discurso do professor Verde, em que ele afirma não ter presenciado nenhuma agressão, *“na sala eu nunca percebi um preconceito como a gente compreende”*,

“*discriminação eu nunca presenciei*”, no entanto, em seu discurso, podemos observar que, mesmo ele considerando que não existe LGBTfobia na escola, em seu discurso, ele demonstra vários episódios em que a LGBTfobia está presente, como na fala do pastor da igreja pentecostal, “*se é pecado ele preste contas com Deus*”, vemos o preconceito religioso e o quanto não se aceita as pessoas que passam por processos de transição, de um homem cis para assumir a identidade de mulher trans, considerando esse processo um pecado. Ele demonstra ainda, em seu discurso a existência da LGBTfobia, nos assédios morais, mesmo que ele não reconheça como sendo de fato, uma agressão, “*piadinhas*”, “*assobiozinho*”.

No discurso do professor Verde, ele se contradiz, pois, mesmo negando em mais de um momento a LGBTfobia, ele assume que existe “*um pouco de transfobia*”, porém transfobia ou LGBTfobia não existe pouco ou muito, apenas existe, e se é praticada de alguma forma, mesmo que para alguns exista uma medida, de LGBTfobia leve ou pesada, para a pessoa que recebe pode ser muito dolorido, e deve ser combatida.

Ao analisar o discurso do professor Verde, entendemos que as atitudes do pastor e dos que assobiaram ou disseram piadinhas não deixam de ser LGBTfobia, e quando não é vista dessa forma e entende que o preconceito só ocorre quando se apresenta como uma ação mais grave, como a agressão física, ele passa a aceitar e não coibir essas atitudes na sala de aula. A prática social do professor o impede de perceber que o preconceito pode ser velado, simbólico e que, em seu discurso é possível identificar relatos de situações reais de discriminação e preconceito. Silva, Lima e Melchiades (2020) discorrem que o LGBTQI+ que assume a sua orientação sexual na escola é tratado com brincadeiras, que, na verdade não são nada de brincadeiras, são agressões psicológicas, que trazem danos para esses indivíduos, como é o caso da aluna trans que recebeu esses assobios e piadinhas, como se fosse algo engraçado ou algum tipo de brincadeira.

Por sua vez, no discurso do professor Azul, ele considera que os/as LGBTQI+ não sofrem nenhum tipo de discriminação, “*nunca presenciei nenhum tipo de violência psicológica ou moral ou física não*”, e ele até considera que, no ambiente escolar em que ele trabalha, as pessoas aceitam de uma forma amistosa a presença dessas pessoas, “*parece que existe uma boa aceitação*”. Nesse discurso, existe uma negação de que exista a LGBTfobia no ambiente escolar, mesmo ele afirmando que isso é algo que o impressiona, como demonstrado em seu discurso “*por incrível que pareça*”. Um outro ponto neste discurso é que na escola do professor Azul esteja acontecendo um bom trabalho de combate a LGBTfobia.

No discurso da professora Vermelha, ela nega que exista LGBTfobia na escola, “*não eles não sofriam preconceito, porque eles sabiam se posicionar*”. Em seu discurso, podemos

observar que se o/a aluno/a se posicionar de uma forma que não demonstre para aos outros que estão a sua volta a sua orientação sexual ou identidade de gênero, não fugindo, assim, dos padrões estabelecidos pela sociedade, em algumas situações eles/as poderão viver sem o preconceito, como analisado anteriormente. Esse discurso revela que os/as alunos/as não podem transparecer os seus desejos, e por isso sofrem e se escondem em seus armários, para se protegerem e não sofrerem tanta discriminação.

Os/As professores/as têm que estar conscientes e atentos, e por isso a importância de uma formação inicial e continuada, para saber lidar com esse tipo de atitude, pois como Queiros e Costa (2020) denunciam, os/as LGBTQI+, ao se assumirem numa sociedade LGBTfóbica estão predispostos/as a ataques, que podem ser ou não velados, por estarem tão incrustados socialmente, como expressões do vocabulário, que passam despercebidos para muitos/as, mas que não deixam de ser assédio moral. E esses/as professores/as mesmo estando dispostos a, em suas práticas pedagógicas, combater a LGBTfobia na escola, não percebem essas atitudes de preconceito e agressão veladas.

A partir dos enunciados apresentados, pudemos observar que os/as professores/as negam a existência de LGBTfobia no ambiente escolar, denunciado por Bassalo e Weller (2020), que revelam que diferentes pesquisas têm alertado para atitudes de silenciamento da escola diante da LGBTfobia. Esse discurso de silenciamento da LGBTfobia, se naturaliza e fortalece o discurso heteronormativo e hegemônico, sendo ele capaz de provocar em pessoas LGBTQI+, o que Junqueira (2009) denuncia, ações extremas, como o suicídio, o isolamento e a depressão. Louro (2000) e Junqueira (2009) afirmam que atitudes como essas dos professores de negarem a existência de preconceito na escola, reforçam a LGBTfobia. Por negarem a existência do preconceito, deixam de ser solidários a essas pessoas que sofrem os efeitos dessa agressão.

Ainda sobre a percepção da existência da LGBTfobia na escola, observamos a afirmação em alguns discursos dos/as professores/as sobre haver preconceito neste ambiente.

O professor Verde que, inicialmente em seu discurso, diz acreditar que não existe LGBTfobia no ambiente escolar, em um outro momento, ele considera que existe sim preconceito:

Professor Verde:

Eu escutava de alguns alunos da EJA, alunas lésbicas e alunos gays, que **eles sofreram um pouco de discriminação** à tarde com os olhares dos professores, sabe aquele negócio, que tinha um casal de alunos trocando afeto na escola e alguém na escola foi e reclamou, mas com o casal de hétero nunca reclamou. **Essa forma bem sutil de preconceito** que existia na escola especificamente no turno da manhã e da tarde.

As pessoas veem os LGBTs como algo terrível, como algo que está dessacralizando aquilo que Deus constituiu. Essa é a concepção da maior parte dos alunos e alunas que eu tenho na escola.

No discurso do professor Verde, ele afirma existir o preconceito contra os LGBTQI+, “*eles sofreram um pouco de discriminação*” e “*essa forma bem sutil de preconceito*”, utilizando o advérbio de intensidade “pouco” e o adjetivo “sutil”, outra vez em seu discurso tentando mensurar a LGBTfobia, com o propósito de amenizar a situação. Ele também traduz, em seu discurso, a forma como ele entende que os/as alunos/as enxergam os/as LGBTQI+, “*as pessoas veem os LGBTs como algo terrível, como algo que está dessacralizando aquilo que Deus constituiu*”. Dessa forma, ele se apropria de um discurso de cunho religioso, que coloca sempre a questão de ser os/as LGBTQI+ algo errado, pecado e que por esse motivo não é aceito por Deus, por conta disso não pode existir.

Ainda sobre a percepção da LGBTfobia no ambiente escolar, observamos outros discursos, como dos/as professores/as Amarelo e Rosa, que também consideram existir preconceito na escola, e que é praticado, não apenas pelos/as alunos/as, mas também pelos/as próprios/as professores/as.

Professor Amarelo:

Já presenciei, inclusive partindo de professores. **Eu já presenciei vários casos de violência psicológica, contra homossexuais no ambiente escolar**, tanto entre os próprios alunos, como também partindo de professores em relação a alunos.

Professora Rosa:

Eles optam por estudar à noite, **porque à noite são mais adultos**, eles não sofrem tanto. Mas tem sim, aquele resquício de preconceito. **Eu já presenciei deboche, risadas, piadas**, nada muito como agressão, como palavrões.

Como podemos observar nos discursos dos/as professores/as Amarelo e Rosa a LGBTfobia está presente na escola, “*eu já presenciei vários casos de violência psicológica, contra homossexuais no ambiente escolar*”, “*eu já presenciei deboche, risadas, piadas*”. No discurso do professor Amarelo, ele apresenta que essa discriminação e preconceito não apenas é dos/as alunos/as, mas também dos/as próprios/as professores/as. O/A professor/a que deveria estar na escola para mediar essas ações, para que elas não cheguem a ocorrer ou ao menos sejam amenizadas, ele/a próprio/a pratica o preconceito, como denunciado pelo professor.

No discurso da professora Rosa, podemos observar que ela apresenta uma diferenciação entre os turnos em relação ao preconceito, considerando que na escola no turno da noite a maioria dos/as alunos/as são adultos/as, “*porque a noite são mais adultos*”, logo, pelo seu

discurso, entendemos que os/as adultos/as respeitam mais os/as LGBTQI+, enquanto os/as jovens discriminam e praticam mais preconceito. No entanto, ela relata que mesmo à noite ela já presenciou algumas formas de preconceitos, o que nos faz entender que todos independentemente da idade praticam LGBTfobia na escola. A professora Rosa também procura mensurar a LGBTfobia, trazendo em seu discurso a palavra "resquício" tentando amenizar a LGBTfobia praticada na escola.

O professor Amarelo, em um outro discurso, descreve com detalhes dois acontecimentos na escola em que é praticada a LGBTfobia, uma por parte de um aluno em relação a uma palestrante trans e outra de um professor para com um aluno LGBTQI+:

Professor Amarelo:

Eu vi, mais de uma vez, **um professor, fazendo chacota com um aluno que era afeminado**, visivelmente ele tinha uma característica de identidade de gênero mais afeminada e um professor, imitando de forma pejorativa a voz de uma mulher e chamando o aluno de mulher, esse tipo de coisa.

Ela foi confrontada por um aluno, que eu poderia dizer que ele surtou, um momento assim, que ele gritou, deu esporro, dizendo que aquilo não era certo, que enfim, que a Josy era um homem, e ele gritou, falou muita coisa, a gente falou algumas coisas também, e ele se retirou da sala e foi embora, foi uma coisa muito constrangedora, mas a Josy continuou a palestra dela, a gente conseguiu concluir o trabalho, mas foi um choque muito grande, mas a maioria da turma respondeu muito bem à presença dela, e conseguimos fazer um trabalho legal, porque o contato com uma experiência de uma pessoa que de fato vivencia aquilo ali, é muito diferente, e para o público que nós temos ainda é muito chocante, porque a maioria deles não tinha tido contato com uma pessoa como a Josy. Então foi interessante porque nós tivemos um aprendizado muito bacana e, ao mesmo tempo, tivemos esta situação, que se reverteu em aprendizado.

O professor Amarelo, em seu discurso, traz dois diferentes episódios presenciados por ele, em um, o professor fazendo, mais de uma vez, chacota com um aluno, dizendo que ele era afeminado, e em outra situação, a LGBTfobia foi praticada por um aluno, que não admitiu a presença de uma palestrante trans na escola para falar da temática.

Analisando o discurso do professor Amarelo, podemos observar que o homem gay sofre preconceitos por conta da sua sexualidade, mas esse preconceito ainda é mais grave quando seus trejeitos, forma de falar e modo de agir não obedecem à masculinidade posta pela sociedade. Esse adjetivo “*afeminado*” tem um tom pejorativo e soa como uma brincadeira, mas é muito depreciativo, e demonstra a inferiorização do homem gay afeminado. Esse preconceito se apresenta de uma forma diferenciada, pois esses homens gays, são considerados como traidores dos privilégios masculinos que nossa sociedade oferece, por descartarem tais regalias a partir do momento que se apresentam com trejeitos femininos, por ser a mulher tida como um ser inferior e subordinada ao homem. Logo, pensamos como o preconceito pode se apresentar de forma diferenciada para cada indivíduo, dependendo da sua situação financeira, do seu status

na sociedade, da sua raça, entre outros aspectos que essa pessoa LGBTQI+ apresenta. Ainda podemos observar nesse discurso que a LGBTfobia foi direcionada para pessoas externas à escola, como a palestrante trans, convidada pelo professor Amarelo para ministrar uma palestra sobre sua vivência com o preconceito.

Refletindo sobre os discursos, apresentamos o que Freire (1996, p. 36) afirma “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Esse tipo de atitude dentro da escola nega o direito à educação das pessoas que se assumem como LGBTQI+ e prejudica a vida e o desenvolvimento dessas pessoas.

Ainda sobre essa questão da existência da LGBTfobia na escola, destacamos o discurso do professor Verde, que enfatiza a importância do combate a toda forma de preconceito na escola:

Professor Verde:

Silenciar sobre qualquer forma de opressão na escola é reforçar essas opressões. Então quando você fala, você combate essas opressões você delimita o território e contribui para construir uma cidadania e uma cultura de respeito aos direitos humanos e a diversidade no ambiente escolar.

Refletindo sobre o discurso do professor Verde em que ele afirma que o/a professor/a não pode silenciar esse tipo de preconceito, “*silenciar sobre qualquer forma de opressão na escola é reforçar essas opressões*”, nos reportamos ao que foi denunciado por Freire (1997) que os oprimidos precisam se libertar. Logo, silenciando essas situações de opressão não possibilitará a libertação de seus/suas alunos/as. Podemos observar também no discurso desse professor que uma forma de combater a LGBTfobia é falando sobre ela, o diálogo valorizado também por Freire é uma importante arma para o combate ao preconceito e à discriminação.

Diante dos discursos dos/as professores/as, vemos que as agressões, segundo Louro (2000) e Junqueira (2009 e 2012), podem se apresentar de diferentes formas, e vão desde as agressões psicológicas, chegando às agressões físicas. No entanto, toda a forma de agressão atinge os indivíduos que se assumem LGBTQI+, causando danos a eles/as, e que não existe uma forma leve de preconceito, nem isso pode ser tratado como uma brincadeira.

Depois de compreender a partir dos discursos dos/as professores/as o que eles/as entendem sobre o papel da escola e do/a professor/a no combate à LGBTfobia, o conceito do que seria LGBTfobia, a presença do LGBTQI+ e da LGBTfobia no ambiente escolar, vamos

buscar definir as práticas de combate a esse preconceito na escola a partir dos discursos desses sujeitos.

4.2.6 Percepção da Configuração Didática das Práticas Pedagógicas no Combate a LGBTfobia

Em se tratando da configuração didática das práticas pedagógicas no combate a LGBTfobia, iniciamos este tópico, observando qual o entendimento dos/as professores/as sobre o que são as práticas pedagógicas, em seguida, traçamos a configuração didática dessas práticas, a partir dos discursos dos/as professores/as, após isto analisamos esses discursos.

Para isso, estruturamos a configuração didática em: conteúdos trabalhados, objetivos e dinâmicas utilizadas para alcançar esses objetivos. A didática, segundo Franco (2015), busca compreender, subsidiar e organizar os processos de ensino-aprendizagem, fenômeno complexo que se realiza como prática social entre sujeitos histórica e socialmente contextualizados. Ela é fundamental para as relações dos/as alunos/as com o conhecimento, por meio da ação dos/as professores/as no espaço da instituição formadora.

Para Pimenta, Pinto e Severo (2020), a educação é uma atividade humana repleta de intenção e de teoria, que se concretiza quando ocorre de fato o ensinar e o aprender. As práticas pedagógicas são importantes ferramentas que ajudam nesse processo de ensino. Para Pimenta (2019), o ensino é práxis social realizada por e entre seres humanos que pode modificar os que estão nessa relação de ensino-aprendizagem e o próprio ensino. Pinto (2018, p. 115) complementa esta ideia, afirmando que “a prática docente, assim como as demais práticas sociais são condicionadas pelo contexto da sociedade em que estão inseridas, em um determinado espaço e tempo histórico marcado por diferentes condições econômicas, políticas, sociais, culturais”.

Considerando essa reflexão, partimos para os discursos dos/as professores/as Azul e Verde, que conceituam as práticas pedagógicas voltadas para o combate a LGBTfobia, o respeito à diversidade sexual e consequentemente a uma melhor convivência no ambiente escolar:

Professor Azul:

A prática pedagógica rompe o limite da prática docente. Quando a gente fala em **prática pedagógica eu estou pensando na forma como eu planejo, na forma como eu executo a minha aula, na forma como eu avalio a minha aula, na forma como eu me ponho diante da aula e diante dos temas.**

Professor Verde:

É importante colocar a prática pedagógica, vendo ela desde como o professor se comporta com os estudantes e as estudantes no corredor da escola, como ele chega na escola.

A forma do professor expressar suas opiniões, dar sua aula, conviver com os alunos, totalmente contribui para combater a LGBTfobia.

E para aqueles alunos que são LGBTs, que sofrem qualquer outra forma de discriminação, eles têm no professor um ponto de apoio fundamental, que às vezes ele não encontra em casa, com a sua família, ou não encontra no trabalho.

Observando o discurso do professor Azul, vemos que ele coloca a prática pedagógica envolvendo todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, podemos inferir que a prática pedagógica para este docente vai desde o planejamento até a sistematização e a avaliação do processo de aprendizagem, abarcando também o modo como ele se posiciona na sala de aula de diante dos temas, daí a importância do/a professor/a ter a clareza da sua intencionalidade educativa, bem como seu compromisso com uma educação que se promova baseada no respeito e na empatia.

Em concordância com o professor Azul, vemos que o discurso do professor Verde aponta para uma prática pedagógica que vai desde a forma como o/a professor/a se comporta, ao modo como ele expressa suas opiniões, e que isso contribui ou não para o combate à LGBTfobia.

Analisando os discursos dos professores Azul e Verde, vemos o entendimento deles sobre a importância de pensar suas práticas pedagógicas e se comportar diante dos/as seus/suas alunos/as, de modo que ambos ressaltam a postura docente como sendo um elemento importante da prática pedagógica, daí a importância do professor buscar desenvolver-se coerentemente entre o seu discurso e sua prática, ou seja, por meio de seu exemplo, como nos elucidava Freire (1996).

Em relação a isso, Freire (1996, p. 34) afirma que “pensar certo é fazer certo”, portanto, de nada adianta o/a professor/a, em seu discurso na sala de aula, colocar o seu apoio à temática por ele/a trabalhada, se ele/a nas suas atitudes no dia a dia não agir de acordo com seu discurso.

Ainda no discurso do professor Verde podemos observar outro fato, o de que o/a aluno/a LGBTQI+ não encontra apoio nem dos próprios familiares, “*eles têm no professor um ponto de apoio fundamental, que, às vezes, ele não encontra em casa, com a sua família, ou não encontra no trabalho*”, evidenciando assim a ausência de uma rede de apoio para estes/as alunos/as.

Analisando o discurso do professor Verde, podemos observar uma triste realidade, em que os próprios familiares, as pessoas da convivência mais íntima das pessoas LGBTQI+, muitas vezes, os/as discriminam e/ou rejeitam, como demonstrado por Queiroz e Costa (2020, p. 39) “a violência intrafamiliar contra LGBT+, assim como outras violências que ocorrem no

interior das famílias, permeia diversas fases da vida de um indivíduo e afeta, principalmente, crianças e adolescentes causando impactos na sua saúde”.

Refletindo sobre a violência intrafamiliar elucidada por Queiroz e Costa (2020), observamos que este cenário tem se agravado no atual contexto da pandemia do Covid-19, de modo que reforçando esse discurso, o Coletivo #VoteLGBT+ (2020), apresentou dados de uma pesquisa sobre **LGBT+ na pandemia**: desafios da comunidade LGBT+ no contexto de isolamento social em enfrentamento à pandemia de Coronavírus, e, entre os resultados, a transfobia no meio familiar é relatada da seguinte forma, por uma das entrevistadas:

Antes da pandemia eu já sofria **transfobia** por parte da família, mas todos trabalhávamos. Com essa pandemia passamos a ficar juntos com mais frequência e pela não aceitação familiar e por violência psicológica por parte de minha mãe saí de casa (ela já havia me expulsado). Estou desolada e nada bem psicologicamente (MULHER TRANS **PRETA HÉTERO CLASSE D** *apud* #VOTELGBT+, 2020, p. 3).

Logo, para 10,91% dos questionados (do total de 9.521 respostas) pelo #VoteLGBT+, sinalizaram que o **convívio familiar** trouxe impactos negativos para esta população. Esse dado é importante, para a EJA e para o professor, pois, segundo Freire (1996, p. 103) afirma “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”. Daí a necessidade de que o/a professor/a enxergue o/a aluno/a, para além de suas relações escolares, de modo a sensibilizar-se para a realidade destes/as em relação a seus contextos sociais, evidenciando assim a necessidade de uma didática que se construa sensível a alcançar sujeitos que foram/têm sido fragilizados/as em seus círculos sociais, como é o exemplo da família.

Logo, retomando a contribuição de Freire (1996), observamos a seguir os discursos dos/as professores/as sobre quais **CONTEÚDOS** eles/as utilizaram em suas práticas pedagógicas no combate a LGBTfobia, rompendo os conteúdos de suas disciplinas e trabalhando a temática em questão:

Professor Verde:

Os conteúdos foram relacionados, por exemplo, ao imperialismo e as teorias raciais do século XIX.

A gente estuda o imperialismo e tudo o que foi feito na África na Ásia no século XIX, havia todo um arcabouço ideológico por trás, que foi chamado como racismo científico, e dentro disso também procuro abordar **a questão da hierarquia sexual e de gênero**, da LGBTfobia.

Quando a gente trabalha também com **a questão da ditadura militar e com abertura política e a Constituição de 1988, uma constituição cidadã que ela ampliou no Brasil**,

a noção de direitos, de cidadania, já que uma das bases da constituição é a diversidade, é o pluralismo político, possibilitou no Brasil todo um reconhecimento de direitos a grupos que eram marginalizados, excluídos, pudessem alcançar a cidadania no país.

Em filosofia quando trabalha noções de direito e de direitos humanos.

História pós Segunda Guerra Mundial, com a criação da ONU, você trabalha direitos humanos e todos os documentos internacionais de combate ao racismo, e cidadania.

Na aula de história trabalhamos noções de tempo, de tempo histórico, **trabalho as mudanças históricas** que ocorrem ao longo do tempo, eu cito a questão do voto das mulheres, que há pouco menos de cem anos que a mulher teria direito ao voto; a questão de você estar aqui sentada, de poder trabalhar isso é algo recente no Brasil e no mundo; coloco também as mudanças em relação ao próprio casamento, que há quinze anos era impossível duas pessoas LGBT casarem, e hoje é possível, vou fazendo essa ponte, que é possível fazer uma comparação de temporalidade histórica.

Com base na reflexão, inicialmente observamos o discurso do professor Verde, que sugere que a temática LGBTQI+ seja trazida relacionada a outros conteúdos, *“os conteúdos foram relacionados”*. Ele compreende que esse tema não pertence a nenhuma disciplina, porém, pode atravessar todas elas, e como professor de História, no momento também lecionando a disciplina de Filosofia, ele consegue fazer a ligação da temática com os conteúdos destas disciplinas.

Em História, ele trata da *“questão da hierarquia sexual e de gênero”*, juntamente com a LGBTfobia, ainda sugere que a temática seja associada a *“questão da ditadura militar”*, a *“Constituição de 1988, uma constituição cidadã que ela ampliou no Brasil, a noção de direitos, de cidadania”*, a *“pós Segunda Guerra Mundial, com a criação da ONU, você trabalha direitos humanos e todos os documentos internacionais de combate ao racismo, e cidadania”*. Na disciplina de Filosofia, ele também traz possibilidades de conteúdos que possam ser associados à temática, *“em filosofia quando trabalha noções de direito e de direitos humanos”*. Lembrando que esses são apenas alguns conteúdos, citados pelo professor de História, que o possibilitou fazer uma associação com o combate a LGBTfobia na escola.

Analisando o discurso do professor Verde, vemos como o seu trabalho em sala de aula é de grande importância, ele conseguiu como professor de História criar uma estratégia de associar a diversos conteúdos a temática da LGBTfobia.

Neste mesmo sentido, enfatizamos o discurso do professor Amarelo:

Professor Amarelo:

Nas minhas aulas sempre que eu posso, que há uma brecha no meu planejamento eu trabalho estas questões.

Nós temos um trabalho um pouco mais avançado no que tange às questões raciais e étnicas, porque é uma escola de educação quilombola, porque ela está dentro de uma área que já foi território quilombola e atende uma comunidade quilombola urbana que está ali do lado, e por conta de exigências legais.

Essa escola, ela tem que atender esse ensino étnico racial, mas no que tange às questões relacionadas a LGBTfobia, à discriminação de gênero, à discriminação e à violência contra pessoas de gênero e orientação sexual diferentes não temos ainda.

No discurso do professor Amarelo, ele diz que, em suas aulas ele sempre procura introduzir em outros assuntos a questão da LGBTfobia, todavia ficando este tema condicionado ao fato de haver uma brecha em suas atividades, ele diz: *“nas minhas aulas sempre que eu posso, que há uma brecha no meu planejamento eu trabalho estas questões”*. Logo, podemos inferir que para este professor esta é uma questão secundária que poderá ou não ser tratada em sala de aula, a depender de sua disponibilidade ou de seu tempo.

Analizando esses discursos dos professores Verde e Amarelo, vemos a relevância desses professores, em suas práticas pedagógicas, pensarem o combate à LGBTfobia associada a outros conteúdos e em todas as oportunidades que eles possuem.

O discurso do professor Amarelo revela, ainda, que ele considera que a escola onde trabalha, por ser uma escola quilombola, tem que atender o ensino étnico racial, mas no que tange às questões relacionadas a LGBTfobia, à discriminação de gênero, à discriminação e à violência contra pessoas de gênero e orientação sexual diferente, não se tem um trabalho para essas questões, ficando invisibilizados os sujeitos que interseccionalizam essas temáticas, ou seja, o público LGTBQI+ negro, bem como as questões sociais, culturais e políticas relacionadas a ele.

Analizando o discurso do professor Amarelo, observamos que a escola, mesmo tendo uma relação estreita com a temática LGBTQI+, pois pode fazer uma associação na decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de criminalizar a LGBTfobia, entendendo que este crime é um crime de racismo, que se enquadra na Lei número 7.716/2018, de 05 janeiro de 2018, porém, como relatado no discurso do professor, não é feita essa associação. Ele revela que, apesar da escola não trabalhar o combate a LGBTfobia, alguns/algumas professores/as têm iniciativas individuais para trabalharem a temática, porém, quando o questionei, quem seriam esses/as professores/as, ele disse desconhecer. Portanto, ele faz um trabalho de combate à LGBTfobia individual em sua escola, demonstrando que embora já sejam perceptíveis ações pontuais e individuais como a sua, há ainda a ausência de um posicionamento mais institucional e um maior incentivo para esta venha a ser uma prática pedagógica partilhada por todos/as.

Ainda em relação aos conteúdos, tratamos os discursos dos/as professores/as Vermelha, Azul e Rosa:

Professora Vermelha:

Começava na **questão da sexualidade**, depois começava falando sobre as **doenças**, falando também sobre a questão da **AIDS**, falava muito da questão da AIDS, principalmente no mês de dezembro.

Professora Rosa:

Eu sou da **disciplina de ciências**, foi pedido primeiramente para a gente trabalhar a **questão biológica, do corpo, do desenvolvimento, da sexualidade e as funções**. O **trabalho de incentivo contra o preconceito, foi feito pela parte da psicologia na escola**.

Professor Azul:

Infelizmente indiretamente, porque, não é uma questão que está diretamente ligada aos conteúdos, não existe um conteúdo em si para isso.

Geralmente a gente trabalha no público da EJA, **na disciplina de ciências, conteúdos que estão relacionados, por exemplo, gênero, essa questão de diferenciação de gênero, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, DST's, a questão de corpo humano e questões de identidade de gênero de orientação sexual**.

Observamos nos discursos desses/as professores/as que todos/as eles/as, mesmo o professor Azul, que não é um professor específico da disciplina de ciências, só se sente seguro em trazer a temática LGBTfobia, nesta disciplina.

No discurso da professora Vermelha sobre a sua prática pedagógica no combate à LGBTfobia, podemos observar que ela aborda conteúdos relacionados à “*questão da sexualidade*”, das “*doenças*”, em especial a “*AIDS*”.

Analisando o discurso da professora Vermelha, percebemos, que apesar das boas intenções da professora em trabalhar a questão da LGBTfobia, infelizmente, dificilmente seus objetivos serão alcançados com tais conteúdos. O que a professora se propôs a trabalhar foi a sexualidade, voltada para as infecções sexualmente transmissíveis (IST's), em especial a AIDS. Ela ainda, limita-se a realizar o combate à LGBTfobia, ao mês de dezembro, “*principalmente no mês de dezembro*”, por esse mês ser considerado o mês da conscientização e prevenção ao HIV/Aids, sendo o dia primeiro deste, o Dia Mundial de Luta contra a AIDS.

Relacionar essa data de luta contra a AIDS e as outras IST's é reforçar o estigma de que a população LGBTQI+ é uma população da promiscuidade, e que essa é uma doença que afeta apenas essas pessoas, quando sabemos que existem outras preocupações de saúde pública que aflige essa população, e que pouco é falado, como a depressão, que acomete os/as LGBTQI+, pelo preconceito e a não aceitação dessas pessoas na nossa sociedade.

No entanto, não é fazendo a associação da AIDS com a população LGBTQI+ que conseguiremos combater o preconceito existente contra essas pessoas, tampouco, ajudaremos a solucionar este problema social, que é a LGBTfobia, como assevera Louro (2001, p. 545):

No início dos anos 80, o surgimento da Aids agregaria novos elementos a este quadro. Apresentada, inicialmente, como o ‘câncer gay’, a doença teve o efeito imediato de renovar a homofobia latente da sociedade, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais. A intolerância, o desprezo e a exclusão – aparentemente abrandados pela ação da militância homossexual – mostravam-se mais uma vez intensos e exacerbados.

Como vemos o/a professor/a precisa investir esforços no sentido de quebrar esse estigma criado da AIDS, de que essa IST é, como mencionado pela autora, o “câncer gay”, a qual intensifica a discriminação e o preconceito contra a população LGBTQI+.

A professora Rosa, assim como a professora Vermelha é da disciplina de ciências, e em seu discurso ela se limita a trabalhar a “*questão biológica, do corpo, do desenvolvimento, da sexualidade e as funções*” e, na sua concepção, isso se deve porque não faz parte da sua disciplina, “*o trabalho de incentivo contra o preconceito, foi feito pela parte da psicologia na escola*”, transferindo assim a responsabilidade educativa relacionada a este tema ao trabalho de outro/a profissional, exemplificado pela figura do/a psicólogo/a.

Entendemos que o/a psicólogo/a, dada sua formação e campo de trabalho, é importante no trabalho com essa temática, porque como foi posto anteriormente, as pessoas LGBTQI+ sofrem problemas psicológicos devido às agressões e preconceitos sofridos. No entanto, é preciso não confundir, pois, ainda existem pessoas que consideram que o/a psicólogo/a vai ser para tratar os LGBTQI+, como se suas orientações sexuais e identidade de gênero representassem uma doença, mas é importante ressaltar que a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou homossexualismo⁹ da lista de doenças, em 1990.

O discurso do professor Azul, mesmo sendo pedagogo e atendendo aos ciclos iniciais da EJA, também apresenta esta mesma visão das professoras Vermelha e Rosa, de que essa temática está relacionada à disciplina de ciências, através das doenças e do corpo, “*na disciplina de ciências, conteúdos que estão relacionados, por exemplo, gênero, essa questão de diferenciação de gênero, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, DST’s, a questão de corpo humano e questões de identidade de gênero de orientação sexual*”.

Na análise do discurso do professor Azul, podemos observar que, assim como no discurso da professora Rosa, a abordagem é na perspectiva fisiológica, buscando explanar os aspectos biológicos dos corpos masculinos e femininos, nessa relação binária, deixando de lado

⁹ Homossexualismo é um termo que deve ser evitado por trazer uma carga semântica que ainda relaciona a sexualidade a uma doença. A terminologia, ismo, do ponto de vista epistemológico, é um sufixo formador de substantivos abstratos, quando compõe à palavra homossexual, atribui o significado de uma doença ligada à prática de relações sexuais entre indivíduos do mesmo sexo e integrava a lista da Classificação Internacional de Doenças, como relatado por COSTA, (1994). Por este motivo, devemos evitar fazer uso dessa palavra, sendo utilizada neste trabalho, apenas para explicar quando esse termo era atribuído de fato a uma doença. Acrescente-se, ainda, que está fora do catálogo de doenças da OMS desde 1990

os aspectos que revelam o poder nas relações sexuais. O professor também traz aspectos importantes para serem trabalhados na sala de aula, como a questão da identidade de gênero e orientação sexual. Todavia, ele ainda demonstra no seu discurso que *“infelizmente indiretamente, porque, não é uma questão que está diretamente ligada aos conteúdos, não existe um conteúdo em si para isso”*, ou seja, embora presente na vida dos/as alunos/as da EJA, esta ainda é uma temática que ocupa um lugar secundário em relação ao currículo oficial e aos conteúdos pré-estabelecidos.

Observamos que essa é uma visão compartilhada por muitos/as professores/as, conforme indicávamos no EC desse trabalho, em que essa temática apenas é abordada nas aulas de Ciências, o que pode atenuar o problema da LGBTfobia e reforçar a exclusão da população LGBTQI+ do ambiente escolar.

O discurso da diferença entre os gêneros é considerado algo ainda muito influente na educação, recai sobre o que Louro (1997, p. 27) afirma:

A lógica dicotômica carrega essa ideia. Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado — e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos. O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de "homem dominante versus mulher dominada". Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder. Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária.

A partir das contribuições de Louro (1997), vemos que lógica dicotômica de homem e mulher está muito embutida na sociedade, entendemos que por isto é muito difícil quebrar essa

estrutura racional posta, porém, vemos o quanto é necessário, pois apenas dessa forma, vamos conseguir romper com a relação de poder existente nessa dicotomia, como demonstrado pela autora.

Vemos a necessidade de ampliar essa discussão sobre os problemas relacionados à LGBTfobia, como posto por Louro (2001, p. 542):

O embate por si só merece uma especial atenção de estudiosos/as culturais e educadores/as. Mas o que o torna ainda mais complexo é sua contínua transformação e instabilidade. O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira.

Como afirma a autora, o grande desafio é entender que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram, que não se pode trabalhar nas salas de aula o homem e a mulher, como sendo a única forma existente, e que a escola não deve ser um território da heteronormatividade. Os discursos dos/as professores/as Rosa, Vermelha e Azul fortalecem a imposição da heteronormatividade e a negação de outras identidades sexuais, fazendo com que os/as jovens, que se descobrem fora do padrão imposto pela sociedade, por medo de não serem aceitos/as, sintam medo e culpa por não se encaixarem nesse padrão pré-estabelecido. Por este motivo, é importante denunciar a relação de poder existente nessa questão, normalizar as diferenças sexuais existentes, para que a partir dessa problematização sejam desmistificados tabus e quebrados conservadorismos.

Após identificar os conteúdos trabalhados pelos/as professores/as, buscamos traçar os **OBJETIVOS** pensados para o combate a LGBTfobia, destacando que, por serem as práticas pedagógicas voltadas para o combate a LGBTfobia, todos/as os/as professores/as apresentaram em seus discursos um mesmo objetivo de *combate ao preconceito*.

Destacamos o discurso do professor Verde:

Professor Verde:

Primeiro ponto é poder **desconstruir o preconceito**.

Levar o conhecimento do que seria, a orientação sexual, o gênero, naquela perspectiva de ver o gênero como uma construção social.

Desnaturalizar a ideia que só existe um gênero e uma orientação sexual certa.

Formar uma consciência cidadã e de respeito na escola.

O professor Verde detalha os seus objetivos, usando verbos como desconstruir, levar, desnaturalizar e formar, demonstrando assim que o trabalho no combate a LGBTfobia envolve dois distintos processos, sendo o primeiro relacionado ao rompimento das práticas postas por

meio de ações de desconstrução, denúncia e desnaturalização do preconceito em si, e de outro lado, um processo de construção no sentido de “*levar o conhecimento*” e de “*formar uma consciência cidadã e de respeito na escola*”, evidenciando assim uma didática que se constrói numa perspectiva de transformação da realidade.

Analisando o discurso do professor Verde vemos que são objetivos muito bem pensados para o combate a LGBTfobia e que o seu objetivo principal é desconstruir o preconceito. Para isso ele vai levar o conhecimento, quebrar a lógica dicotômica, trazida por Louro (1997) e dessa forma uma consciência cidadã.

Após o entendimento dos conteúdos e os objetivos, buscamos a partir dos discursos dos/as professores/as observar quais as **DINÂMICAS** utilizadas por eles/as em suas práticas pedagógicas no combate a LGBTfobia:

Professor Verde:

Eu procuro sempre fazer um trabalho com **associação das temáticas**, que é mais proveitoso para os alunos e eu me sinto muito mais à vontade.

Eu falo sobre gênero, do fato de homens usarem saia em outros povos, não choca como choca aqui no Brasil, ou o fato de que em alguns outros povos, do poder ser pela linha da mãe, matrilinear. Começo **relacionando as diferenças**, busco levar a eles um certo conhecimento.

Silenciar sobre qualquer forma de opressão na escola é reforçar essas opressões. Então **quando você fala, você combate essas opressões** você delimita o território e contribui para construir uma cidadania e uma cultura de respeito aos direitos humanos e a diversidade no ambiente escolar.

O professor Verde apresenta o diálogo como dinâmica para alcançar seus objetivos, que são muito oportunos e coadunam com os que Silva (2000), reflete sobre a importância de se trabalhar a diferença na escola, o que Freire (1996) trata sobre o diálogo como uma estratégia de extrema importância, e ainda, Louro (2001), que indica o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como excelentes estratégias para pensar a nossa existência.

De modo que a dinâmica traçada por este docente envolve associação de temáticas, assim como o trabalho com as diferenças, num comparativo entre nossa cultura e as demais, o que nos aponta para a necessidade de uma didática que se construa numa perspectiva reflexiva, crítica e contextual a realidade desses/as alunos/as.

Outro aspecto a ser ressaltado, refere-se à necessidade enfatizada por este professor, no sentido de combater as opressões, de modo que não silenciar esta questão, se constitui como uma forma de denunciar e não reforçar estes processos de dominação.

Ainda no tocante a estas dinâmicas, a professora Rosa afirma:

Professora Rosa:

A gente procura **conversar** muito.

A gente trabalhou em forma de projeto, **projeto interdisciplinar**, então a gente trabalhava individualmente, mas em conjunto, cada um com sua parte, com sua visão.

Eu fiz uma roda de **conversa**, para eles não ficarem constrangidos, eu pedi para eles colocarem uns papeizinhos numa **caixinha de perguntas** e eu ia tentando explicar.

A gente tem uma turma de psicólogos, que sabe trabalhar muito bem, a escola é bem atuante neste sentido. A gente **convidou a menina do centro de psicologia** e ela veio **palestrar sobre isso**.

A professora Rosa, no entanto, aborda excelentes iniciativas de trabalhar a temática em questão, como a roda de conversa e a caixinha de perguntas de modo que evidencia o diálogo como um bom caminho a seguir. O diálogo associado a uma outra dinâmica utilizada pela professora Rosa, que foi a caixinha de perguntas, faz com que os/as alunos/as não se sintam inibidos/as de perguntarem, questionarem e tirarem suas dúvidas diante dos/as outros/as alunos/as. Assim, a professora relata também o espaço aberto para a contribuição de uma outra profissional, uma psicóloga, de modo que a temática foi tratada a partir das demandas dos alunos (por meio das perguntas por ele suscitadas), bem como pela contribuição dos conhecimentos profissionais de uma visitante naquele espaço formativo.

Importante também pontuar que essa docente aponta como caminho a possibilidade de se trabalhar com projetos interdisciplinares, evidenciando a contribuição das diversas áreas do conhecimento no sentido de trazer um olhar para essa temática a partir das múltiplas perspectivas.

A professora Vermelha então pontua:

Professora Vermelha:

Primeiro a gente colocou, para começar a discussão, um **vídeo**, a partir desse vídeo, fez um **círculo** e começou a **debater**, inclusive com as pessoas que se declaravam LGBT.

A professora Vermelha, assim como o professor Verde e a professora Rosa também, apresenta em seu discurso o diálogo como uma dinâmica utilizada para trabalhar a LGBTfobia. Ela ainda apresenta a utilização de recursos audiovisuais como uma alternativa para se trabalhar a temática, de modo que representa por meio de sua prática discursiva uma prática pedagógica que se enriquece nessa variação de recursos didáticos, e que se fortalece à medida que utiliza-os como forma de fomentar o debate. Ressaltando, inclusive, o lugar de fala das pessoas que se declaravam LGBT e sua participação nestes debates.

Assim como o professor Amarelo, que também apresenta essa perspectiva do diálogo e da utilização de recursos audiovisuais, ele ainda indica outras duas estratégias em seu discurso:

Professor Amarelo:

Eu trago **textos, vídeo** e tento **debater** com os alunos.

Eu tive a oportunidade de **trazer uma mulher trans para dar uma palestra** para os alunos da noite, da EJA.

Então a gente tem estas iniciativas individuais, mas não é nada sistemático.

Eu trouxe, a Josy, do centro de políticas LGBT, acho que ela é a diretora de lá. Ela tem uma história muito bacana.

Sempre que há alguma **data comemorativa**, que também é uma data de luta, como é o caso da data do orgulho LGBT, que comemora as Revoltas lá de Stonewall.

O professor Amarelo, em suas iniciativas de adequar as suas práticas pedagógicas para trabalhar o combate a LGBTfobia, demonstra em seu discurso ótimas dinâmicas. Ele trouxe uma mulher trans, para ministrar uma palestra, além disso, sugeriu textos, vídeos e realizou debates, sempre que possível em suas aulas, da mesma forma que o professor Verde, relacionando os conteúdos de sua disciplina, geografia, com a temática LGBTfóbica.

Uma vez tendo conhecido os conteúdos, os objetivos e as dinâmicas utilizadas pelos/as professores/as para introduzir em suas práticas pedagógicas o combate à LGBTfobia, o que poderá facilitar o entendimento e apresentar a configuração didática das práticas pedagógicas, a partir dos discursos dos/as professores/as, sintetizamos as informações mais importantes em um quadro, e o estruturamos, conforme propomos anteriormente: conteúdos, objetivos e dinâmica.

Quadro 3- Configuração Didática da Práticas Pedagógicas em Combate à LGBTfobia

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	DINÂMICAS
• Sexualidade • Diferenças Biológicas e suas Funções • Diferenciação de Gênero • Orientação sexual e Identidade de Gênero • Saúde • IST's • AIDS • Datas Comemorativas • Mudanças Históricas • Teorias Raciais do Século XIX • Imperialismo • Hierarquia Sexual e de Gênero • Ditadura Militar • Constituição de 1988	• Levar Conhecimento • Desfazer preconceitos • Combater as Discriminações • Construir uma Consciência Cidadã de Respeito • Desnaturalizar a ideia de que só existe um gênero e uma orientação sexual certa • Combater o preconceito,	• Associação das temáticas • Esclarecer sobre: sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual • Relacionar as diferenças • Leitura de textos • Apresentação de vídeos • Debates • Roda de Conversa • Caixinha de Perguntas

• História pós Segunda Guerra Mundial • Criação da ONU • Direitos Humanos • Documentos Internacionais de Combate ao Racismo e Cidadania.	principalmente o LGBTfóbico.	• Palestra com a Psicóloga • Palestra com pessoas transgêneros • Projeto Interdisciplinar
---	------------------------------	---

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora, 2021.

Conforme evidenciado no quadro acima, ressaltamos a riqueza dos conteúdos existentes, sobre os quais é possível se trabalhar a temática do combate da LGBTfobia, percebendo que a listagem feita pelos/as docentes não esgota os conteúdos possíveis nesse campo, uma vez que, conforme argumentamos em nosso estudo, este é um tema que se faz presente e latente na realidade dos/as alunos/as da EJA. Os objetivos traçados revelam a necessidade de transformarmos essa realidade social, por meio de uma educação que se faz no combate ao preconceito, assim como nos esforços pela conscientização dos sujeitos envolvidos. Por fim, as dinâmicas pedagógicas representadas nos discursos dos/as docentes reafirmam a necessidade de uma educação que se construa com base no diálogo, no respeito e na escuta, de modo a construir uma sociedade mais acolhedora e justa para todos/as.

Reconhecemos que as práticas pedagógicas que propõem um enfrentamento às práticas LGBTfóbicas formam uma verdadeira rede de solidariedade e apoio às pessoas LGBTQI+, um importante dispositivo no ambiente escolar, pois ajudam essas pessoas a participarem, de forma mais justa e igualitária neste ambiente, trazendo como consequência uma melhora na qualidade da educação, o que pode ser observado no discurso de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 96):

Quando pretendemos mudar as relações na escola, precisamos mudar todo o caráter desta iniciação, o que não é nada fácil, pois devemos fazer a mudança em nós mesmos. O racismo, o preconceito, toda uma micropolítica fascista que exclui a diferença, colocando-a no lugar do desvio, dá certo, pois cada um de nós trabalha ativamente em favor desta lógica.

Portanto, essa mudança é necessária, e deve começar em cada um/a professor/a. Esses/as professores/as já estão realizando esse processo de mudança, assim como eu que aprendi muito com essa dissertação. Essas iniciativas individuais precisam ser ampliadas, questionamentos precisam ser levantados e muitas coisas precisam ser desnaturalizadas, como propõe Louro (2001, p. 552):

Vistos sob essa perspectiva, uma pedagogia e um currículo queer ‘falam’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos Queer. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência.

Entendemos que todos/as os/as professores/as usaram o que eles/as tinham de melhor, e com o propósito de alcançar a todos/as e não apenas aqueles/as que se reconhecem como LGBTQI+. Sabemos que, para esses/as professores/as, essas questões são bem complicadas de serem trabalhadas, pois existe uma teia de empecilhos a serem ultrapassados, como a sociedade tradicional, a família dos/as alunos/as, a falta de uma formação voltada para essa questão. No entanto, nossas práticas pedagógicas requerem posicionamento, atitude, força e decisão no enfrentamento da ausência de reflexão, do tecnicismo exagerado, das desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo, como posto por Franco (2015).

Nesse sentido, discutimos no tópico a seguir quais são as percepções dos/as professores/as sobre sua formação inicial e continuada em relação ao combate à LGBTfobia e as principais dificuldades encontradas nesse trabalho, percebendo neste campo formativo um caminho para fortalecer as práticas existentes, bem como fomentar novas práticas no tocante ao combate a LGBTfobia.

4.2.7 Percepção sobre Formação Inicial em Relação ao Combate a LGBTfobia

A formação inicial é uma parte importante do desenvolvimento profissional do/a professor/a como afirma SILVA (2011, p. 48) “a formação inicial constitui parte do processo formativo que garantirá, ao futuro professor, condições para o exercício da profissão docente, a partir da aquisição de saberes e competências considerados básicos para este exercício”. Neste sentido, nesta seção iremos verificar a partir dos discursos dos/as professores/as da EJA como eles/as analisam sua formação inicial e continuada, e suas contribuições para o fomento de práticas pedagógicas de combate à LGBTfobia.

De uma forma geral todos/as os/as professores/as relataram não terem tido na sua formação inicial disciplinas voltadas para o combate à LGBTfobia no ambiente escolar, apesar dessa formação ser de responsabilidade da universidade, como podemos observar:

A responsabilidade primeira da universidade é construir, no dia a dia, a qualidade dos processos sem perder de vista os seus fins essenciais. Isto significa cumprir suas atividades de formação e de trato com o conhecimento com o maior grau possível de qualidade acadêmica, científica, técnica, moral,

política e social. Em outras palavras, o eixo da responsabilidade das instituições educativas deve consistir essencialmente na formação de indivíduos-cidadãos dotados de valores cívicos e conhecimentos técnica e cientificamente relevantes e socialmente pertinentes (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 583).

Como podemos ver, a partir das contribuições de Dias Sobrinho (2015), fica explícito o papel social a ser exercido pelas universidades de modo geral, no sentido de contribuir no processo formativo de seus estudantes, visando ao desenvolvimento de uma sociedade e de cidadãos mais conscientes de seus papéis.

Porém, mesmo que todos/as professores/as tenham explicitado em seus discursos que não tiveram na formação inicial nenhum conteúdo abordando a LGBTfobia, os professores Verde e Amarelo relatam terem tido uma formação na universidade, porém, em espaços externos à sala de aula, como grupos de estudos e/ou nos corredores da instituição.

Professor Verde:

Eu tive lá, por curiosidade e pelas minhas próprias questões internas, subjetivas, contatos com professoras, que eu sabia que trabalhavam a temática, que eram lésbicas.

Veio um grupo de estudos, posteriormente, sobre teoria Queer, veio algumas outras indicações de leitura naquele tempo, então foi fundamental para mim, **aquela formação nos corredores, não na sala de aula.**

Professor Amarelo:

Do ponto de vista formal, na graduação isso não existiu. O que eu aprendi na universidade, mas na convivência com as pessoas, e não num vínculo formal com o curso, **foi na relação com outras pessoas.**

No discurso do professor Verde, vemos que o mesmo demarca o aprendizado como ocorrido em outros espaços, ele diz “*aquela formação nos corredores, não na sala de aula*”, de modo que evidencia a sala de aula como sendo um espaço no qual este assunto não é visibilizado. Esse professor também ressalta a orientação sexual das professoras que trabalhavam a temática, de modo que estabelece uma relação entre estes aspectos, o fato destas se identificarem como lésbicas e de tratarem o tema da LGBTfobia.

Já o professor Amarelo fala de uma formação informal, na relação com as outras pessoas, levando-nos a refletir sobre a contribuição do outro nos processos formativos dos professores em questão. De modo que o professor Amarelo demarca os aprendizados construídos na universidade, ressaltando aqueles que surgem da convivência, como ele afirma “*na relação com as outras pessoas*”, levando-nos a compreender a formação inicial e continuada dos docentes como sendo muito mais ampla do que a que se apresenta no currículo oficial.

Analisando as percepções sobre a formação inicial dos/as professores/as em relação ao combate à LGBTfobia, é possível observar que, mesmo que não tenham tido na sua formação inicial disciplinas voltadas para a discursão da discriminação em relação a população LGBTQI+ no ambiente escolar, essa formação não formal foi muito importante para a vida profissional deles, pois foi possível observar em suas práticas pedagógicas, analisadas no tópico anterior, um ótimo discernimento de como trabalhar essa temática. E essa importância é dada pelo professor Verde em seu discurso:

Veja como é importante o professor para o aluno, eu em 2005 ou era em 2006, não tinha nenhuma referência em canto nenhum e a universidade era um espaço que eu via professoras trabalhando a temática e professores também e eu chegava para perguntar mais, ou no corredor ou em um lugar.

Refletindo sobre o discurso do professor Verde a respeito da formação inicial dos cursos de formação de professores, ele ressalta a importância do papel da universidade para esses/as profissionais, que em seu exercício formam toda uma sociedade, e, para isso, precisam ser dotados de valores e conhecimentos relevantes e socialmente pertinentes, pois “pela educação, assumimos a responsabilidade de edificar a humanidade que a cada um corresponde” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 583).

O que coaduna com Freire (1996, p. 91), quando defende que ensinar exige segurança e competência profissional:

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.

Para os professores terem essa segurança de agir sobre um tema tão importante para transformar a sociedade e os processos de desigualdades existentes, é preciso ter segurança no que faz e só a sua formação pode proporcionar essa segurança, pois “à universidade compete a missão de formar pessoas com alto sentido cultural, moral e político de cidadania e de contribuir, em sua esfera de possibilidades e em seus limites, para a solução de problemas da coletividade” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 584).

A questão da violência trazida pela intolerância ao indivíduo LGBTQI+ é uma questão bem pertinente, pois os dados mostram que a cada 24 horas morre uma pessoa vítima da LGBTfobia (AGBLT, 2016).

Para pertencer efetivamente a uma sociedade e participar da construção coletiva, isto é, ser cidadão, precisa-se de ter conhecimentos, valores e atitudes

constitutivas do espaço público e da coesão social. Daí a importância de não se fazer da universidade uma mera instância de prestação de serviços e, sim, de formação de cidadãos-atores aptos a influir construtivamente numa sociedade que corresponda a seus projetos e sonhos de vida (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 591).

Essa responsabilidade coletiva nos processos de construção de uma sociedade é uma tarefa da universidade, que, de acordo com o discurso de todos/as professores/as, infelizmente não está sendo cumprida. Fica a questão: Como estão trabalhando o combate a LGBTfobia nos cursos de formação inicial no presente momento?

Sobre este questionamento, observamos o discurso do professor Amarelo:

Professor Amarelo:

Creio que na maioria dos cursos, ainda hoje não existe, não. **Nós chegamos em sala de aula no Brasil, completamente despreparados com relação a este tipo de trabalho**, a não ser que a pessoa já tenha uma formação fora da universidade, uma formação na educação não formal, na convivência com as pessoas, com grupos de amigos.

No discurso do professor Amarelo, observamos que ele demonstra sua preocupação em relação aos/as professores/as chegarem despreparados na sala de aula em relação a essa temática.

Analisando este discurso, podemos observar que por mais que esse seja um papel da universidade de formar professores/as, para consequentemente contribuírem no desenvolvimento da sociedade, o professor Amarelo afirma que essa formação não tem sido uma atribuição restrita apenas à universidade, e transfere esse papel para uma formação não formal, fora dos muros da universidade. No entanto, compreendemos que a formação inicial é de extrema importância para o indivíduo, como afirma Silva (2011 p. 48):

A formação inicial, então, é o primeiro passo que legitima uma determinada pessoa ao exercício de uma dada profissão. Ela é basilar no que concerne ao futuro profissional, fornecendo conhecimentos que sejam capazes de contribuir com sua ação e responsabilidade frente às exigências que lhe são requeridas socialmente.

Neste sentido, nos questionamos sobre “como podemos transformar uma educação, que ainda se apresenta com ideias tão tradicionais, que invisibiliza as diferenças e a relação de poder existentes nas questões de orientação sexual e identidade de gênero, sem transformar os/as professores/as que atuam junto a estas questões? ”

Longe de respondermos a este questionamento, refletimos sobre esta indagação, percebendo na formação continuada um caminho possível para transformar esta realidade, de

modo que analisamos a seguir os discursos dos/as professores/as sobre a formação continuada em relação ao combate à LGBTfobia.

4.2.8 Percepção sobre Formação Continuada em Relação ao Combate à LGBTfobia

Em relação à percepção dos/as professores/as sobre a formação continuada voltada para a questão do combate à LGBTfobia, podemos observar nos discursos dos/as professores/as Vermelha e Verde, que esses/as professores/as revelam ter tido uma formação continuada em algum momento da sua vida profissional:

Professora Vermelha:

Quando tinha formação continuada, teve um tema, que a gente trabalhou também a questão do preconceito LGBT, nesse tempo não falava da questão dos trans, nesse tempo não era muito ainda.

Professor Verde:

Eu até fiz **especialização**. E essa especialização era em módulo, como qualquer especialização. Um dos módulos trabalhava **sobre identidade cultural** e nesse módulo havia a discussão sobre homofobia, sobre a questão LGBT, sobre gênero.

Eu percebi que para muitos professores foi o primeiro contato com a temática. Como eu já tinha tido, mesmo que implícito, um primeiro contato na formação inicial, a formação continuada eu gostei mais ainda porque aprofundou meus conhecimentos.

Destacando alguns pontos nos discursos dos/as professores/as: a professora Vermelha relata que, dentro de outros preconceitos, recebeu uma formação voltada para a questão da LGBTfobia “*a gente trabalhou também a questão do preconceito LGBT*” e o professor Verde diz ter feito uma especialização “*sobre identidade cultural*”, que tinha um módulo sobre a LGBTfobia.

Analisando o discurso dos/as professores/as, podemos observar que a formação continuada, às quais eles/as se referem, estavam voltadas para o combate a todo tipo de preconceito, e dentro deste, estava a LGBTfobia, portanto, não se tratava de uma formação voltada especificamente para a questão dos LGBTQI+, da diversidade sexual e da LGBTfobia na escola.

Um outro ponto que destacamos no discurso da professora Vermelha é “*quando tinha formação continuada*” e analisamos esse ponto, entendendo que não está tendo formação continuada por conta da pandemia do Covid-19, devido à gravidade da pandemia no nosso país,

que foi tratada com descaso pelo nosso governante maior, o presidente da República Bolsonaro. No entanto, se essas formações não estiverem acontecendo, desde antes da pandemia se instalar no mundo, isto é algo preocupante. De modo que é possível apontar para dois importantes aspectos que se atrelam a essa realidade, sendo o primeiro referente aos investimentos dos recursos públicos na formação continuada, bem como o desinteresse dos/as gestores/as em ofertar formação sobre esta temática, sendo fácil perceber uma relação entre ambos fatores.

Ainda, no discurso da professora Vermelha, vemos que ela relata que quando teve formação continuada, não se abordava a questão da pessoa transgênero “*nesse tempo não falava da questão dos trans, nesse tempo não era muito ainda*”. Analisando esse discurso, salientamos o quanto essas pessoas desestabilizam um ambiente heteronormativo e nos reportamos à questão trazida por Junqueira (2009) da invisibilização dessas pessoas, até mesmo nas formações, nos currículos, nos livros didáticos e na escola como um todo.

Uma outra percepção sobre formação continuada é o que encontramos no discurso do professor Verde “*eu percebi que para muitos professores foi o primeiro contato com a temática*”. O professor revela uma realidade preocupante, em que muitos/as professores/as não têm nenhum contato com a temática do preconceito, nem na formação inicial e nem na formação continuada, muito menos com a temática voltada especificamente para a população LGBTQI+, e todas as questões que envolvem essa temática, como a relação de poder e os problemas enfrentados por eles/as na escola e na sociedade como um todo. Ele ainda revela, em seu discurso, a importância de ter tido um contato com a temática na formação inicial e ter aprofundado ainda mais seu conhecimento com a especialização. Analisando este discurso, nos reportamos à questão trazida por Silva (2011, p. 54), “a necessidade de formação continuada reforça a condição humana de inconclusão ou de inacabamento de qualquer profissional”.

Ainda sobre a percepção dos/as professores/as sobre terem tido formação continuada, ressaltamos o discurso da professora Rosa:

Professora Rosa:

Muitas vezes, vem pré-determinado da Secretaria de Educação, alguns projetos. Não direcionados ao LGBT, mas ao não preconceito.

A gente senta, define o que a gente vai fazer, define as ações, o tempo, todo o esqueleto do projeto, mas assim uma formação, uma coisa mais expressiva não, a gente não teve esse direcionamento. O tempo do projeto é muito curto, é tudo muito corrido, a gente planeja muita coisa, acaba não acontecendo.

Eu acho que se a gente tivesse uma formação, mais dedicada a essa questão, a gente conseguiria trabalhar de uma forma mais pontual, mais direcionada, de uma melhor maneira.

Observando o discurso da professora Rosa e o que a professora considera formação continuada: é a partilha de conhecimentos dentro da escola para se trabalhar um projeto determinado pela secretaria, em que a escola tem que cumprir prazos estreitos, e por este motivo, muitas vezes, não chega a alcançar seus objetivos. Observamos ainda, que a professora não considera o tipo de formação ideal, “*eu acho que se a gente tivesse uma formação, mais dedicada a essa questão, a gente conseguiria trabalhar de uma forma mais pontual, mais direcionada, de uma melhor maneira*”, o que coaduna-se com o que Pinto (2018) afirma, que se as redes de ensino estabelecem propostas pedagógicas para serem implementadas pelo conjunto de escolas, porém se o/a professor/a não estiver preparado para executar aquela determinação, como poderá alcançar os objetivos.

Por este motivo, é muito importante pensar em formação continuada para temas importantes como a LGBTfobia no ambiente escolar, principalmente pelo fato dos/as professores/as não terem recebido, na formação inicial, uma preparação para trabalhar com esse tema.

Ainda sobre a percepção dos/as professores/as sobre terem recebido formação continuada, vemos alguns discursos que revelam nunca terem recebido nenhum tipo de formação, como apresentados nos discursos dos professores Azul e Amarelo:

Professor Azul:

Não, infelizmente. Nem a prefeitura nos ofertou esse tipo de formação e infelizmente eu não tive ainda o tempo necessário para fazer este tipo de formação.

Professor Amarelo:

Nenhuma, nem nunca escutei falar de haver algum tipo de formação continuada com esse tema, podem ter acontecido, mas eu não vi. **Nunca participei de nenhuma formação, nem em escola privada, nem no estado, e nem na prefeitura.**

Observando os discursos dos professores Azul e Amarelo, vemos que os dois professores nunca tiveram formação continuada voltada para a questão da LGBTfobia. O professor Azul não teve na prefeitura e nem pode fazer por iniciativa própria e o professor Amarelo não teve em nenhuma das escolas em que ele trabalha, nem no setor privado, nem na prefeitura e nem no estado.

Esses discursos presentes nos enunciados dos professores Azul e Amarelo revelam que as formações continuadas, quando acontecem, não são pensadas para o tema em questão, o que segundo Almeida (2012) é preocupante porque o professor precisa de formação continuada para ter acesso aos avanços ocorridos, para entender a sua prática, para compreender as mudanças e para se qualificar, pensando nesses aspectos. A formação continuada, pensada para o combate da LGBTfobia, é importante porque o/a professor/a compreenderá as mudanças ocorridas na sociedade e saberá lidar com esse problema social que está presente também no ambiente escolar.

O professor Amarelo, que revelou em seu discurso não ter tido formação continuada com a temática da LGBTfobia, denuncia que a escola em que é professor, por mais que trabalhe a questão étnico racial, por ser uma escola que se encontra no território quilombola, e por este motivo tem estreita relação com a questão da LGBTfobia, nunca trabalhou a LGBTfobia:

Professor Amarelo:

A formação que nós temos na escola em questão, que eu trabalho na EJA hoje, que é a Antônia do Socorro, é a formação voltada para a formação étnico racial, mas mesmo nessa formação esse tema, que poderia inclusive se relacionar com a nossa formação étnico racial, não nunca foi tocado, estou há quatro anos lá e foram quatro anos de formação, e **não tivemos nenhum momento, nenhum encontro com esse tema.**

Podemos observar no discurso do professor Amarelo que, mesmo ele trabalhando a LGBTfobia em sala de aula, em sua escola nunca teve formação voltada para esse tema, “*não tivemos nenhum momento, nenhum encontro com esse tema*”.

Analisando o discurso do professor, a escola se mostra como um espaço heteronormativo, e por esse motivo invisibiliza esta temática e não trata nos currículos essa questão, e nos reportamos a Silva (2011, p. 53) “[...] a formação continuada de professores objetiva promover, nesse profissional, mudanças em sua prática (pedagógica, de relações interpessoais professor-aluno, intelectual, de mundo etc.) e não apenas instrumentalizar, sem refletir sobre sua ação”.

Incluir na sua formação o combate à LGBTfobia estaria modificando relações de preconceitos e violências dentro da escola sobre uma importante temática, que também atinge essa população. Entendemos que o/a negro/a sofre com o racismo e por este motivo compreende o quanto é doloroso o preconceito, porém a combinação de dois fatores, como ser negro e gay, na nossa sociedade, causa ainda mais sofrimento, por esse motivo vemos a importância da escola introduzir em seu currículo essa temática.

Reconhecemos a importância da iniciativas próprias dos/as professores/as, pois vemos que são iniciativas isoladas de determinados/as professores/as, entendemos também as dificuldades enfrentadas por eles/as, como a falta de formação inicial e continuada, que prejudica o desempenho de suas práticas pedagógicas e o alcance dos seus objetivos com essa temática, em razão disso, ressaltamos a necessidade da formação continuada, como defende Silva (2011, p. 53), “a formação continuada, portanto, objetiva a melhoria e o aperfeiçoamento da prática didático-pedagógica e resulta na elevação da qualidade da educação, sobretudo, da educação pública”, e destacamos a necessidade do empenho da escola em tratar o tema da LGBTfobia.

Entendendo que são muitas as dificuldades enfrentadas por esses/as professores/as em introduzir em suas práticas pedagógicas a temática do combate da LGBTfobia, para além da sua formação, iremos analisar a percepção deles/as quanto a este assunto.

4.2.9 Percepção sobre Dificuldades em Trabalhar o Combate à LGBTfobia

Em relação à percepção dos/as professores/as sobre as dificuldades que sentem para trabalhar o combate à LGBTfobia, observamos que apenas o professor Verde considera não ter dificuldades para trabalhar a temática, como observado em seu discurso:

Professor Verde:

Não. Como o meu processo de construção, enquanto sujeito, meu processo identitário, foi um processo que eu tive que ler muito para poder compreender.

Naquele contato com professores do campus III da UFPB em Guarabira, **nas conversas, especificamente com professoras lésbicas.**

Em relação ao conhecimento, eu não tenho nenhuma dificuldade não.

Analisando o discurso do professor, percebemos que ele não sente dificuldade de trabalhar a temática, por ter adquirido o conhecimento ao longo de sua vida acadêmica, mesmo que esse conhecimento não tenha sido adquirido, por ter no currículo do seu curso alguma disciplina voltada para a temática, tendo aprendido na conversa informal, nos corredores, com professoras que ele sabia que eram lésbicas.

Ainda, em relação à percepção dos/as professores/as sobre as dificuldades que sentem para trabalhar o combate a LGBTfobia, observamos que, apesar do professor Verde considerar não ter dificuldade em trabalhar a temática, em um outro discurso, ele apresenta uma dificuldade, que não está relacionada ao conhecimento, essa mesma dificuldade é apresentada pelo professor Amarelo, como observado em seus discursos:

Professor Verde:

A questão na escola é só de você não ser taxado como alguém que está fazendo militância na escola, porque você é gay e de estar impondo uma visão.

Professor Amarelo:

É possível que o professor ou professora hesite falar com outros colegas pelo risco de ser mal interpretado, de sofrer perseguição, porque **a gente sofre perseguição quando a gente trabalha esses temas.**

Nós estamos no contexto, no país que citar isso em sala de aula pode ser sinônimo de perseguição, tanto por parte de colegas mais conservadores, como por parte de pais de alunos e de vereadores, políticos, que invadem, hoje em dia, as escolas para filmar e para aumentar o capital político deles, em cima de uma base eleitoral conservadora.

Observando os discursos dos professores, entendemos que as limitações encontradas por eles, ocorrem devido ao medo de trabalhar a temática, e por este motivo sofrerem algum tipo de preconceito ou perseguição por parte dos/as próprios/as colegas de profissão, pais de alunos ou políticos. O professor Verde atribui esse fato à questão da sua orientação sexual, por se declarar gay, pode ser taxado como militante, no entanto, entendemos que, não apenas ele por se declarar gay sofre perseguição ao trabalhar a temática, pois o professor Amarelo, mesmo se declarando heterossexual também declara sofrer perseguição ao trabalhar a temática.

A partir da análise dos discursos dos professores Verde e Amarelo, podemos observar a LGBTfobia se apresentando, quando não se pode falar sobre a temática. Logo, a LGBTfobia, como apresentado por Junqueira (2009), não apenas atinge apenas aqueles que se declaram fora da heteronormatividade, mas a todos, inclusive os que se propõem a trabalhar a temática. A nossa sociedade está a serviço de um sistema heterossexista de dominação, em que mesmo aqueles/as que apresentam iniciativas de combate à LGBTfobia, a partir de práticas pedagógicas sofrem com esse preconceito. Por este motivo, entendemos o quão é difícil, para esses/as professores/as, que lutam por uma sociedade mais justa e democrática introduzirem em suas práticas pedagógicas o combate à LGBTfobia. Como afirma Pinto (2018, p. 123):

A prática docente não ocorre de modo asséptico e dependente somente da boa vontade e das boas intenções do professor. Uma prática docente que garanta aprendizagens qualitativas aos seus destinatários depende, é claro, da boa vontade e das boas intenções do seu agente pedagógico, assim como depende fundamentalmente de um contexto institucional e de um contexto escolar que permita o transcurso destas vontades e intenções.

Mas, mesmo que essa luta seja difícil, é importante reconhecer o quanto essas pessoas são indispensáveis para combater à LGBTfobia e diminuir as injustiças e desigualdades existentes na nossa sociedade.

Também observamos que outros/as professores/as relataram sentir dificuldades em introduzir em suas práticas pedagógicas o combate a LGBTfobia, como demonstrado nos discursos a seguir, dos/as professores/as Vermelha, Amarelo e Azul:

Professora Vermelha:

Devagarzinho, eu fui me sentindo mais solta para trabalhar, **porque era difícil**.

No começo **não foi fácil não**, porque desconstruir preconceito era uma coisa muito difícil.

Professor Amarelo:

Eu tenho dificuldade por não ter uma formação inicial na graduação.

Eu tenho dificuldade por um histórico pessoal, de uma formação machista, que eu venho desconstruindo ao longo dos anos.

Eu tenho dificuldade pelo fato das escolas por onde eu passei não oferecer uma formação adequada, na verdade não oferecer formação nenhuma nesse tema.

Eu tenho dificuldade porque nós vivemos numa sociedade, em que a LGBTfobia ainda prevalece, os alunos se discriminam entre si. Eu tenho que intervir constantemente contra esse tipo de situação e nem sempre é uma situação tranquila.

É existe resistência dos alunos, existe a possibilidade de trabalhando um tema como esse, nós sermos atacados pelos pais.

Professor Azul:

Sim. Dificuldades formativas. Na EJA a gente tem um público muito religioso, então existe, infelizmente, um bloqueio muito grande em falar sobre esses assuntos.

Muitas vezes, a gente adentra um pouco o assunto e alguns alunos não querem comentar, não querem falar ou mostram que têm uma opinião diferente em relação a esse assunto, e isso é uma barreira um pouco complicada.

Podemos observar nos discursos dos/as professores/as Vermelha, Amarelo e Azul que as dificuldades são muitas, vão desde da formação, que é um dos principais obstáculos colocados pelos/as professores/as, a formação pessoal, da sociedade, da resistência por parte dos/as alunos/as, dos/as familiares.

Analisando as dificuldades, entendemos o quanto é difícil introduzir questões relacionadas ao preconceito em relação à população LGBTQI+, mas como observado no discurso do professor Amarelo, é preciso resistir:

Professor Amarelo:

Então existe uma resistência ainda muito grande, mas a gente precisa si impor, sempre que acontece algum tipo de situação de discriminação eu me imponho e não abro mão que aquele aluno ou aluna não continue reproduzindo isso em sala de aula.

As boas intenções desses/as professores/as, mesmo com todas as dificuldades, e sem uma formação inicial ou continuada para trabalhar essa temática, tão estigmatizada e coberta de preconceitos, é de extrema importância para essa população tão sofrida, que são os/as LGBTQI+.

5 SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS/ SUGESTÕES PEDAGÓGICAS

Após a reflexão crítica sobre a análise do nosso estudo, com o propósito de cumprir umas das etapas dos estágios da pesquisa ancorada na metodologia da ACD, a qual visa à transformação da realidade denunciada e percebendo as contribuições suscitadas nos discursos docentes, nos propomos, no final da coleta e da análise dos dados, dar um retorno aos/as colaboradores/as da pesquisa, a fim de contribuir para a reflexão sobre os seus discursos e a sua relação com os/as alunos/as da EJA, trazendo neste capítulo, algumas estratégias didáticas/sugestões pedagógicas, com base nos discursos dos/as próprios/as professores/as.

A partir das sugestões abaixo elencadas, ressaltamos que os/as professores/as podem explorar temáticas ligadas a: LGBTfobia, transgeneridade, relações de gênero, identidade de gênero, diferença, relação de poder, sexualidade, direitos humanos, legislação que ampara os/as LGBTQI+, dentre outras.

Nessa perspectiva, estruturamos o presente capítulo em sugestões didáticas que se agrupam em quatro eixos: o trabalho com o amparo legal, referente às leis que ancoram o combate à LGBTfobia, termos a serem refletidos e problematizados no contexto escolar; recursos audiovisuais que tratam esta temática e, por fim, o reconhecimento das datas celebrativas conquistadas pelos movimentos de lutas das pessoas LGBTQTIA+.

5.1 LGBTFOBIA NÃO É LEGAL

No discurso dos professores Verde e Amarelo, eles mencionam algumas leis que justificam o trabalho do combate à LGBTfobia na escola. Podemos complementar o discurso desses professores, a lei que trata a LGBTfobia como crime e a Constituição Brasileira:

Lei número 7.716/2018, de 05 janeiro de 2018

Enquadra o crime contra LGBTQI+ no preconceito de raça ou de cor

Artigo 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Constituição Federal de 1988:

Artigo 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; .IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nesta perspectiva, reforçamos a utilização das leis como recursos didáticos, à medida que o/a professor/a pode trazer esses textos legais para seus contextos educativos, de modo a refletir criticamente sobre o texto legal, percebendo junto com seus/suas alunos/as a importância de reconhecermos nossos direitos e deveres no tocante ao exercício da cidadania, bem como no respeito ao outro.

Assim, destacamos na lei, número 7.716/2018, o entendimento da LGBTfobia considerado crime na Constituição e que uma sociedade sem preconceitos se constitui enquanto um dos objetivos fundamentais da República Federativa de nosso país.

5.2 TERMOS DISCURSIVOS A SEREM REFLETIDOS E PROBLEMATIZADOS

Para facilitar o entendimento sobre alguns termos que ainda são um pouco confusos nessa área, como apresentado nos discursos dos/as professores/as que trabalham o combate à LGBTfobia, sintetizamos a seguir alguns para serem trabalhados em sala de aula.

- **Sexualidade** - é a troca de sentimentos, sensações e emoções. É o prazer não apenas relacionado ao sexo. Envolve preferências e experiências físicas e sentimentais. São as construções culturais.
- **Sexo** - É atividade sexual em si. Pode representar as diferenças anatômicas e fisiológicas entre os seres humanos e os animais.
- **Orientação Sexual** - Representa a atração que o indivíduo sente por outro indivíduo.

- **Identidade de Gênero** - É a experiência interna de cada pessoa, o que ele/a entende ser, independente do sexo biológico. Sendo utilizado o termo “Cis” ou “Cisgênero” para designar aquele cuja identificação correspondente ao sexo biológico e o termo “Trans” ou “Transgênero” para a pessoa que se identifica como gênero oposto ao sexo biológico.
- **Homossexualismo** - Esse termo traz uma carga semântica que relaciona a sexualidade a uma doença. A terminologia da palavra com final “ismo”, do ponto de vista epistemológico, é um sufixo formador que quando compõe à palavra homossexual, atribui o significado de uma doença ligada à prática de relações sexuais entre indivíduos do mesmo sexo e integrava a lista da Classificação Internacional de Doenças (CID). A Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou o homossexualismo da lista de doenças, em 1990. De modo que esse termo passa a ser combatido nos discursos. Adotando atualmente o termo HOMOSEXUALIDADE para designar pessoas que são atraídas por outras do mesmo sexo.

Conforme elencados acima, os termos explicitados revelam uma representação que, quando presente nas práticas discursivas, podem representar ações de respeito ou desrespeito a depender da forma como são usados discursivamente.

Reconhecendo a constante atualização de nossa Língua Portuguesa, ressaltamos a importância do/a docente manter-se atualizado, quanto aos usos desses termos, de modo a construir suas práticas pedagógicas de forma mais consciente e crítica.

No contexto da sala de aula, observamos que os termos podem vir a representar recursos didáticos que podem vir a fomentar importantes debates no sentido de perceber como a nossa linguagem afeta ao/a outro/a e como podemos nos policiar no sentido de não reproduzir termos ou discursos LGBTfóbicos.

Neste sentido, reforçamos a importância de conhecer alguns termos importantes relacionados à temática, esclarecendo que esse é só o início, pois pretendemos com isso despertar o interesse dos/as professores/as sobre a temática.

Uma vez conhecendo as leis e percebendo a carga de significados que os termos discursivos possuem, trazemos na seção a seguir o cinema escolar como uma importante ferramenta didática nessa prática educativa.

5.3 CINEMA NA ESCOLA

Alguns recursos foram apontados pelos/as professores/as para trabalharem o combate à LGBTfobia na escola, entre eles a utilização de recursos audiovisuais, por este motivo trouxemos uma lista de filmes com a breve síntese de cada um, para facilitar a escolha dos/as professores/as.

- **A GAROTA DINAMARQUESA** - um filme de 1926, onde a esposa resolve pintar um quadro do marido vestido de mulher, a partir desta experiência o marido resolve mudar de sexo, passando por uma cirurgia de mudança de sexo. Baseado em fatos reais, este filme nos leva a refletir sobre a ótica de uma pessoa Trans, nos levando a um exercício de empatia, permitindo-nos partilhar os sentimentos da protagonista. Data de lançamento: 2016.
- **AZUL É A COR MAIS QUENTE** - a história de amor entre duas adolescentes, revelando os desafios oriundos da chegada da maturidade. Bem como o preconceito familiar vivenciado por uma das protagonistas e o processo que esta vivencia até assumir sua sexualidade. Data de lançamento: 2013.
- **CAROL** - O filme retrata a história de uma personagem que após separar-se do marido, começa a se apaixonar por uma cliente, de modo que as duas começam a construir um relacionamento juntas. Data de lançamento: 2016.
- **COM AMOR, SIMON** - a história de um jovem que esconde de sua família que é gay, até se apaixonar. Este filme nos leva a pensar nos problemas enfrentados, até mesmo com suas famílias, por esses/as jovens. Data de lançamento: 2018.
- **CUATRO LUNAS** - quatro histórias de homens que estão apaixonados por outros homens, em quatro diferentes fases da vida, por este motivo o filme se chama quatro luas, por ser uma analogia às quatro fases da vida e os desafios enfrentados por esses homens. Esta obra constitui-se em uma importante ferramenta para refletir sobre os preconceitos geracionais sofridos pela população LGBTQI+. Data de lançamento: 2014.

- **MENINOS NÃO CHORAM** - a história de uma mulher que resolve se passar por homem, namora uma mãe solteira e sofre graves consequências. Este filme se constitui num recurso para refletir sobre os estereótipos construídos socialmente e como precisamos refletir sobre eles para rompê-los. Data de lançamento: 2000.
- **HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO** - a história de um jovem deficiente visual, que descobre sua sexualidade. A obra nos permite refletir sobre os preconceitos vivenciados pela população LGBTQI+ com deficiência, podendo fomentar um duplo debate no tocante às questões relacionadas à deficiência, bem como à diversidade sexual. Data de lançamento: 2014.
- **KINSEY: VAMOS FALAR SOBRE SEXO?** - filme de 1948 em uma conservadora região dos EUA, onde um escritor lança um livro sobre comportamentos sexuais, e ao longo dos anos, ele passa a estudar a sexualidade em humanos, e percebe que a sexualidade é mais variável do que até ele mesmo pensava, com isso ele cria a escala de Kinsey, que vai ser usada para classificar sexualidade, de completamente heterossexual a completamente LGBTQI+. O filme permite perceber as diferentes orientações e identidades de gênero. Data de lançamento: 2005.
- **LAERTE-SE** - a história de uma cartunista de 60 anos, que passou a vida como uma mulher e resolve revelar sua verdadeira identidade, de mulher trans, o filme nos permite entender um pouco da vida de uma pessoa transgênero. Data de lançamento: 2017.
- **ME CHAME PELO SEU NOME** - a história de um jovem que está passando o verão na casa dos pais e se apaixona por um amigo do pai. Esta obra é uma ferramenta para refletir sobre a importância da aceitação e do respeito tão necessário nas relações humanas. Data de lançamento: 2018.
- **MILK**- a história de dois homens, que são namorados, um deles é o primeiro político gay de São Francisco, de modo que este filme problematiza desde a realidade social dos anos de 1970, como também a representatividade deste público em cargos políticos. Este filme nos remete à situação de homens e mulheres públicos/as que se assumem LGBTQI+. Data de lançamento: 2009.

- **MOONLIGHT: SOB A LUZ DO LUAR** - um jovem que passa por fase de autoconhecimento e foge da criminalidade, enquanto segue se descobrindo no amor e vislumbrando um futuro melhor. Data de lançamento: 2017
- **O JOGO DA IMITAÇÃO** - a história de um herói nos EUA, que em 1939, constrói uma máquina que decifra códigos nazistas, até que descobrem que ele é gay e a sua vida de herói se torna um pesadelo. O filme nos revela como o preconceito no período em que se passou o filme, ainda se reflete nos dias de hoje. Data de lançamento: 2015.
- **ORAÇÕES PARA BOBBY** - a história de uma católica devota, que tenta curar o filho gay, mas ele acaba se suicidando, logo em seguida, ela percebe os prejuízos de sua postura preconceituosa e, logo, torna-se militante em prol do movimento gay. Este filme nos permite refletir sobre o impacto que o preconceito possui na vida das pessoas, de modo, que ao retratar o suicídio do jovem, somos provocados a pensar sobre o quão prejudicial pode ser uma família/sociedade preconceituosa na saúde mental destas pessoas. Data de lançamento: 2009.
- **ORGULHO E ESPERANÇA** - a história de trabalhadores mineiros que entram em greve, durante o período de Margaret Thatcher no poder. Um grupo gay se une para ajudar as famílias desses mineiros, todavia, para conseguir efetivar essa ajuda, os mesmos precisaram vencer o preconceito social, devido a suas orientações sexuais. Data de lançamento: 2014.
- **SÓCRATES** - a história de um jovem que com a morte da mãe precisa lutar contra o preconceito em relação a sua sexualidade. Data de lançamento: 2019.
- **THELMA & LOUISE** - a história de um relacionamento entre duas mulheres, discutindo também o tema da violência contra a mulher, uma vez que uma das protagonistas sofre uma tentativa de estupro, levando-as a cometer um crime, daí o enredo do filme. Data de lançamento: 1991.
- **TOMBOY** - Tomboy é o termo utilizado para meninas que têm características e modo de agir de um menino, na nossa sociedade. O filme trata da história de uma menina

de 10 anos, que, para se socializar, se passa por um menino, mas sua conexão com uma amiga gera uma crise de identidade. Data de lançamento: 2012.

- **TRANSAMÉRICA** - a história de uma travesti que está prestes a realizar uma cirurgia de mudança de sexo e descobre que tem um filho. Neste filme vemos uma reflexão sobre a família formada pelas pessoas trans, no exercício da maternidade ou paternidade. Data de lançamento: 2005.
- **TUDO SOBRE MINHA MÃE** - a história de uma mulher, que após a morte de seu filho, passa a procurar seu pai que é travesti. Data de lançamento: 1999.
- **XXY** - uma criança que nasce com as características de ambos os sexos e seus pais tentam protegê-la de médicos que querem fazer a cirurgia para corrigir a ambiguidade genital. O filme retrata a história de uma criança intersexo, que nasce com características que não são específicas do sexo masculino, nem do sexo feminino, mas que a sociedade, muitas vezes, submete essas pessoas a cirurgias para definir um dos sexos, mesmo que essa escolha não seja da própria criança, causando a esta criança um problema o seu futuro. Data de lançamento: 2008.

Mediante a listagem de filmes elencadas, ressaltamos a diversidade de temas que podem ser trabalhos nessa perspectiva de combate a LGBTfobia, de modo que em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, os filmes representam um enriquecimento do repertório cultural dos/as alunos/as, permitindo-lhes, num exercício de empatia, colocar-se no lugar das personagens e seus dramas, de modo a repensarem suas práticas para com a população LGBTQI+.

Comum a todas essas obras, reforça-se a necessidade do respeito a essa população, de modo que sejam enfrentados preconceitos das famílias ou de suas comunidades. As personagens retratadas nessas obras espelham a realidade vivenciada por muitos/as de nossos/as alunos/as. Refletimos ainda sobre a importância de assistir a essas obras com um olhar crítico e de retomar o debate sobre cada um dos elementos que provocam ou chamam a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, a educação audiovisual pode ser uma excelente estratégia didática, a fim de promover uma educação inclusiva para a cidadania.

5.4 DATAS IMPORTANTES

Por fim, observamos nos discursos dos/as professores/as o trabalho a partir de datas importantes, então trouxemos algumas sugestões de datas que podem ser lembradas no decorrer do ano letivo.

- 29 de Janeiro- Dia da Visibilidade do Travesti e Transexual
- 31 de Março- Dia Internacional da Visibilidade Trans
- 15 de Maio- Dia do Orgulho de Ser Travesti e Transexual
- 28 de Junho- Dia do Orgulho LGBTI+
- 17 de Maio- Dia Internacional de Combate à LGBTIfobia
- 29 de Agosto- Dia da Visibilidade Lésbica
- 23 de Setembro- Dia da Visibilidade Bissexual
- 26 de Outubro- Dia da Visibilidade Intersexual
- 22 de Outubro- Dia Internacional da Despatologização Trans
- 26 de Outubro- Dia da Visibilidade Intersexual
- 8 de Novembro- Dia da Solidariedade Intersexual
- 10 de Dezembro- Dia dos Direitos Humanos

Ressaltamos que essas datas representam vitórias importantes para o movimento LGBTQI+, ao longo dos anos, e que todas elas foram conquistadas a partir das lutas de muitos movimentos sociais. Nessa perspectiva, problematizar o contexto de cada data, seu surgimento e importância pode constituir-se numa importante estratégia didática para fomentar debates sobre este assunto.

Todavia, cabe salientar que as práticas pedagógicas de combate a LGBTfobia não podem limitar-se somente às datas celebrativas, de modo que a busca por uma prática pedagógica de respeito, coerente e inclusiva, precisa ser uma constante busca na vida de cada professor/a.

Apontamos algumas sugestões de estratégias didáticas e pedagógicas sinalizadas nos discursos dos/as professores/as, e sugerimos ainda, algumas outras opções dos/as professores/as abordarem a temática da LGBTfobia como os estudos de casos, a produção de materiais, as pesquisas didáticas, os sócios dramas e os role plays ou dramatizações.

Assim, encerramos este capítulo de nosso estudo, reforçando que nossas sugestões não esgotam todas estas práticas, de modo que se, por um lado, partimos das sugestões

representadas discursivamente pelos sujeitos de nossa pesquisa, por outro lado, tentamos ampliá-las a partir de nossas pesquisas. Logo, ressaltamos o exercício da Análise de Discurso Crítica, aqui realizado, revelando um problema social, problematizando as práticas sociais e, discursivas e por fim, propondo novas práticas, visando à mudança destas realidades sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atual conjuntura social, políticos conservadores estão ocupando os principais cargos do nosso país, inclusive a Presidência da República, e por este motivo faz-se necessário combater discursos LGBTfóbicos e atitudes de poder em relação à orientação sexual ou a identidade de gênero, principalmente no ambiente escolar. O meu estudo no mestrado coincidiu com o início da maior crise sanitária vivida nos últimos tempos, a pandemia do Covid-19, o que afastou todos/as das escolas, distanciando professores/as e alunos/as prejudicando a qualidade da educação, de uma forma geral, mas especialmente daqueles/as alunos/as, com dificuldades de acesso à internet e sem o domínio das tecnologias digitais. Os/As alunos/as da EJA foram um/a dos/as mais prejudicados/as neste momento. A EJA vinha, há cerca de um ano, período em que o atual presidente da república, Jair Bolsonaro, assumiu o seu mandato no país, sendo desmantelada, por falta de políticas públicas e investimentos para esta modalidade. Outro problema grave no Brasil, são os políticos conservadores, falsos moralistas, que investem contra políticas para gênero e sexualidade, além de, em seus discursos, deixarem claro a aversão que têm em relação à população LGBTQI+. São muitos os retrocessos vivenciados neste período, principalmente no campo educacional, desde do golpe de 2016, contra a presidenta Dilma Rousseff, o que se intensificou no governo de Bolsonaro, com a extinção, em seu segundo dia de trabalho, das secretarias de articulação com os sistemas de ensino e educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão do Ministério da Educação, além da criação de uma subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares, sendo também regulamentada no mesmo ano, a contratação de militares para atuarem como professores/as. O atual governo ainda apresentou um projeto para regulamentar a educação domiciliar. Há, ainda, neste período o crescimento de práticas discursivas negacionistas contra a ciência, e ênfase em diversas formas de preconceitos etc.

São muitos discursos de ódio proferidos por esses governantes, mostrando para o mundo que só aceitam a constituição de um tipo de família, que é a família tradicional brasileira, formada pelo o pai, a mãe e os/as filhos/as. Como forma de resistência e protesto contra essas atitudes do atual governo, buscamos pesquisar a EJA, com foco na população LGBTQI+. Deste modo, analisamos os discursos dos/as professores/as da EJA, buscando traçar a configuração didática de suas práticas pedagógicas no combate à LGBTfobia.

Em relação às análises realizadas neste estudo, tomamos como base a ACD, através da qual foi possível perceber muitas iniciativas positivas por parte dos/as professores/as do município de João Pessoa-PB, que atuam na EJA, buscando combater a LGBTfobia, um mal

que atinge muitas pessoas em nossa sociedade, em particular na escola, mesmo com as inúmeras dificuldades apresentadas por eles/as, entre elas o medo de sofrerem represália e a ineficiente formação inicial e continuada, de quem se propõe a trabalhar essa temática, tão necessária para fazer parte do currículo da EJA. Neste estudo, entrevistamos professores/as que, em algum momento em suas salas de aula, relataram terem trabalhado o combate à LGBTfobia. Fizemos uma busca, entre os profissionais da educação, para encontrar esses/as professores/as, porém, poucos/as professores/as dizem conhecer um/a outro/a professor/a que trabalhe a temática em suas salas de aula. Os/As professores/as, colaboradores/as da pesquisa relataram, em seus discursos, que quando se propõem a trabalhar a temática em questão, sofrem represálias por parte de outros/as professores/as, alunos/as, pais, políticos, entre outros. Eles/as ainda, afirmam não terem tido formação inicial e/ou continuada voltadas para trabalharem a temática do combate a LGBTfobia. Quando pensamos nas formações recebidas pelos/as professores/as, pensamos no porquê da não existência de formação continuada sobre essa temática e pensamos na possibilidade de não estar acontecendo essa formação, por causa da pandemia, ou ainda, pelo fato da escola permanecer reforçando o modelo heterossexista, por se sentir inibida e com medo de sofrer represália nesse sentido. No entanto, vemos a importância de a escola ser resistente a essas investidas opressoras, em especial por parte dos/as políticos/as, que tentam intervir nos conteúdos ministrados na escola. A falta de formação inicial sobre diversidade, gênero, sexualidade e preconceito contra a população LGBTQI+, faz com que os/as professores/as, mesmo com boas intenções em trabalhar estas temáticas, se limitem a trabalhar o assunto, apenas nas aulas de ciência, por não entenderem a necessidade de abordar de uma forma que alcance os objetivos de desconstruir a relação de poder existente e de reforçar as diferentes identidades.

Os discursos dos/as professores/as sobre o seu papel e o da escola integram um discurso maior, o de uma educação tradicional, que enxerga o/a aluno/a como um depósito, que receberá os conhecimentos transmitidos pelos/as professores/as. Ademais, esses discursos refletem a ideia heteronormativa de que os assuntos relacionados ao combate à LGBTfobia estão relacionados a apenas trabalhar as infecções sexualmente transmissíveis (IST's), dentre elas a AIDS, ou as diferenças fisiológicas entre os sexos biológicos, o que os/as leva a pensar que só possam ser trabalhados, nas aulas de ciência. Precisamos entender que a EJA é uma modalidade com uma diversidade etária, que abrange jovens, adultos/as e idosos/as, e que assuntos tidos como íntimos ou proibidos podem e devem ser trabalhados. O combate à LGBTfobia não pode se limitar a um currículo binário, é preciso se pensar em uma pedagogia e um currículo Queer proposta por Louro (2001), que vai desconstruir a pedagogia tradicional, praticada na escola,

trabalhando os diferentes tipos de gêneros, abandonando a perspectiva binária de gênero e de sexualidade, tendo como foco principal a diferença existente entre as pessoas, a valorização dessas diferenças e a desconstrução da relação de poder.

Além dessas análises, pudemos traçar a configuração didática das práticas pedagógicas dos/as professores/as em relação ao combate a LGBTfobia. Para facilitar o entendimento da configuração didática das práticas pedagógicas traçadas a partir dos discursos dos/as professores/as, sintetizamos as informações mais importantes em um quadro. Esse quadro foi dividido em: conteúdos, objetivos e dinâmicas. Para alcançar esses objetivos pedagógicos, os professores utilizaram estratégias como a associação de temáticas; os projetos interdisciplinares e o diálogo. Eles/as abordaram conhecimentos como sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, IST's e diferenças, para isso, também fizeram uso de textos, vídeos, roda de conversa e debates, caixinha de perguntas para que os/as alunos/as não se intimidem em fazerem perguntas, além de, palestras com psicólogos/as e pessoas transgêneros. Essas práticas pedagógicas, apesar de simples e que necessitam de poucos recursos e investimentos, podem ajudar na desconstrução de padrões normatizantes e no combate à LGBTfobia.

Após a reflexão crítica sobre a análise do nosso estudo, com o propósito de cumprir umas das etapas dos estágios da pesquisa em ACD, a fim de contribuir para a reflexão dos/as professores/as sobre os seus discursos, sugerimos algumas estratégias didáticas/sugestões pedagógicas, são elas: legislação sobre a temática; discurso que não deve ser usado; alguns termos; filmes, e datas comemorativas.

Alguns obstáculos foram encontrados para realizar este trabalho como a pandemia do Covid-19, e conseqüentemente a necessária mudança dos instrumentos de coleta da pesquisa, a dificuldade de encontrar professores/as dispostos a colaborar com a pesquisa. Supomos, que o pequeno número de professores/as, que dizem ter em algum momento em suas salas de aula trabalhado o combate a LGBTfobia e estarem dispostos a contribuir com a nossa pesquisa, tenha sido tão pequeno, pelo fato de estarem cansados das aulas remotas, que mudaram totalmente toda a rotina e a didática deles/as, e não estarem dispostos a se submeterem a uma entrevista, que aconteceu de forma virtual

A partir dessas reflexões e com o propósito de alcançar o sexto e último estágio de pesquisa em ACD, com base em Fairclough (2012) e inspirada em Beltrão (2017), nos propomos a definir um novo problema de pesquisa, para tanto, observamos que umas das principais e mais importantes dificuldades encontradas pelos/as professores/as para trabalharem nas escolas o combate à LGBTfobia foi a falta de formação inicial e continuada. Nesta perspectiva, defendo a importância de pesquisar sobre como estas práticas pedagógicas de

combate à LGBTfobia são trabalhadas nos cursos de formação de professores/as e como estas são percebidas pelos/as alunos/as da EJA, analisando criticamente a formação desses/as professores/as, através dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC`s); além de buscar compreender qual a relação entre a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas para o combate a LGBTfobia na EJA, e por fim, observar as implicações de uma formação docente que se comprometa a refletir criticamente sobre a importância do combate à LGBTfobia.

REFERÊNCIAS

- ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES Tatiane Cosentino; CRUZ Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação.** Contemporânea ISSN: 2236-532X n. 2, p. 85-97 Jul.–Dez. 2011.
- ALMEIDA, Maria Isabel. Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior? In: ALMEIDA, Maria Isabel. Formação do professor do ensino superior – desafios e políticas institucionais. S. Paulo: Cortez, p. 59-109. 2012.
- ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. **Gênero, diversidade sexual e currículo:** um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente Escolar. 2011.
- BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; WELLER, Wiviam. **Igualdade de direitos ou heteronormatividade?** Professores e professoras diante da homossexualidade. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 15, e2014305, p. 1-18, 2020.
- BELTRÃO, Márcio Evaristo; BARROS, Solange Maria de. **Gênero e sexualidade na formação docente:** um estudo crítico do discurso. Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan./jun. 2017 - ISSN 1984-4018
- BELTRÃO, Márcio Evaristo. **Políticas educacionais para gênero e sexualidade em Mato Grosso:** um estudo crítico do discurso. Cuiabá. 2019
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia:** história e crítica de um preconceito. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde. 2004.
- BRASIL. **LDB.** LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996-. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996], 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 22/03/2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer 11/2000. Aprovado em: 10.05.2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 12/03/2021.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Brasília: IBGE, divulgados em: 16/07/2020. IBGE EDUCA. Disponível em: < <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>> Acesso em: 26/08/2020.

CARLOS, Dafiana do Socorro Soares Vicente; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da Silva. A questão ética e religiosa na ordem do discurso freireano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116433, p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16463.028>

CARVALHO, M. E. G. **Império e Educação: Rupturas e Continuidades no Processo Educacional Brasileiro Durante o Primeiro Reinado (1822-1836)**. Revista Tempos e Espaços em Educação, Aracaju, v. 5, p. 7-18, 2010.

CICCO, Roberta Ribeiro de. **Diversidade Sexual, Escola e Família**: contribuições para as práticas de ensino 2017.

DELORS, Jacques et al. **Os quatro pilares da educação**. Educação: um tesouro a descobrir, v. 2, 1999.

DIAGÓSTICO LGBTQ+ na pandemia: Desafios da comunidade LGBTQ+ no contexto de isolamento social em enfrentamento à pandemia de Coronavírus. [s.l]: #VoteGBT, 2020.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade fraturada**: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015

DINIS, N. F. CAVALCANTI, R. F. **Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

ESCOLA NOVA. D-01- **Escola Nova**. Publicado pelo canal Pedagogia Unesp. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lr5xe2LXoqs> Acesso em: 21/05/2020.

FARIAS, Humberto Vieira; IRELAND, Timothy Denis; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Saberes Docentes e os Cursos Semipresenciais da Eja**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.2, p. 152-172, jul/dez 20181527

FAIRCLOUGH, Norman. **Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica**. Linha D'Água, 2012, 25(2), 307-329. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FAIRCLOUGH, Norman. **Análise crítica do discurso como raciocínio dialético**: crítica, explanação e ação. Policromias. 2019. Ano IV, p. 32-51.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERRARI, A. **Revisando o Passado e Construindo o Presente**: o movimento gay como espaço educativo In: FAVERO, O.; IRELAND, T. D. (Orgs.). Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. p. 351 - 370 – (Coleção educação para todos; 7).

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 406p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação de adultos e as populações marginais**: mocambos. Recife: [s.n.], 1958.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

GONDRA, J. G. e SCHUELER, A. **Educação, Poder e Sociedade no Império**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: FAVERO, O.; IRELAND, T. D. (Orgs.). Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 85 - 128 – (Coleção educação para todos; 7).

IRINEU, Lucineudo Machado (org.) et al. **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. Rev. Psicologia Política [online], 2018, vol.18, n. 43, p. 449-502. ISSN 2175-1390.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A Pedagogia do Armário**: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. Revista Educação On-line PUC-Rio nº 10, p. 64-83, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Conceitos de diversidade parte I**. Rev. Diversidade e Educação, v.2, n.4, p. 4-13, jul./dez. 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Conceitos de diversidade parte II (continuação da entrevista realizada)**. Rev. Diversidade e Educação, v.2, n.4, p. 4-13, jul./dez. 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KULESZA, W. A. **Genealogia da Escola Nova no Brasil**. Juiz de Fora: Educação em Foco, vol. 7, n.2, p. 83-92, 2003. Disponível em: www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf . Acesso em: 02 de março de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo**. 2020. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf> Acesso em: 29/09/2020.

LIMA, Ana; CATELLI JÚNIOR, Roberto. **INAF BRASIL 2018**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view> Acesso em: 11/10/2020.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer**: uma política pós-identitária para a educação. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> . Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. - [2. ed]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise do discurso e análise crítica do discurso**: desdobramentos e intersecções. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009- ISSN 1807-5193

MICHELS, Eduardo. "MORTES DE LGBT+ NO BRASIL" HOMOFOBIA MATA. Período: 2011 – 2018. Acesso em: 12/03/2021. Disponível em: <https://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-3/146-2/>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019**: Relatório do Grupo Gay da Bahia. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

PAIVA, J. M. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial**. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-60

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 6. ed. revista e ampliada, São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; et al. **A construção da didática no GT Didática** – análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **As ondas críticas da didática em movimento resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Marco Silva, Cláudio Orlando, Giovana Zen (organizadores). – Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p. - (XIX ENDIPE, 1).

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as):** desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende *et al.* Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 199, Brasília, p. 511-524, out./dez., 2000.

PINTO, Umberto de Andrade. **A didática e a docência em contexto**. IN: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. *Didática: teoria e pesquisa [recurso eletrônico]*. 2. ed. Araraquara [SP]. Ceará : UECE, p. 113-124. 2018.

QUEIROZ, João Pedro Pereira de; COSTA, Regina Alice Rodrigues. **Nova Direita, Violência e Direitos LGBT+**. In: *Gênero, direitos humanos e política social [recurso eletrônico]: debates contemporâneos*. Recife: FASA, 2020. p. 34- 43.

RAPIMÀN, Daniel Quilaqueo. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** possibilidades de investigação em educação In: *Metodologias qualitativas: teoria e prática / organização* Manuel Tavares, Roberto Jarry Richardson. -1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015. pp. 211-230.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Émerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE:** a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar. 2018.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. **Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Regime Militar**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, Ana Paula dos Santos; et al. **Violência homofóbica na escola!** O que revelam os discursos de professoras/es em formação continuada. *Cadernos de Educação*. Edição 56. 2017/1. pp. 150-175.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A Escola: locus da formação continuada para os professores? In: LLARENA, Rosilene Agapito da Silva; PESSOA, Verônica da Silva (Orgs.). **Discussões sobre a organização do trabalho na escola:** noções preliminares. João Pessoa: Imprell, 2014.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática Discursiva de Formação de Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos em uma Experiência de Educação Popular**. Recife: 2011. 430 f.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; LIMA, Gessica Maria Silva de; MELCHIADES, Taízze Nascimento. **Os preconceitos contra a população LGBT na Educação de Jovens e Adultos**. In: *Minorias no Brasil e na Espanha: atores, desafios e políticas*. Editora UFPB. João Pessoa. 2020. p. 29-43.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; MELCHIADES, Taízze Nascimento; SANTOS, Gabriel Oliveira Herculano dos. Os Discursos de Educandas sobre a Inclusão de Estudantes Lgbti+ na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, set./dez., 2020. p. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v14i30>

SILVA, Jerry Adriani da. **Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Limites e Possibilidades da Efetivação do Direito à Educação**. 2016.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** BH: UFMG/FAE. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Vitória Régia da. **Violência contra LGBT+ nos contextos eleitoral e pós-eleitoral**. Gênero e Número. 2019. Disponível em: <<http://violencialgbt.com.br/em-pesquisa-sobre-violencia-contralgbt-no-contexto-politico-eleitoral-mais-de-50-dizem-ter-sofrido-pelo-menos-uma-agressao/>> Acesso em: 26/09/2020.

SOARES, Marina Nunes Teixeira. **Existir e deixar existir** : possíveis contribuições do Ensino de Ciências à educação sexual de jovens e adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, PPGE, 2012.

SOUZA, Leonardo Lemos; et al. **Gêneros e Sexualidades na Escola**: breves considerações sobre os processos de exclusão no cotidiano escolar e político brasileiro. Educação em Revista, Marília, v. 20, p. 35-50, 2019, Edição Especial.

SCHUELER, A.; MAGALDI, A. M. B. de M. **Educação Escolar na Primeira República**: memória, história e perspectivas da pesquisa. Tempo [online]. 2009, vol. 13, n. 26, pp.32-55.

TILIO, Rogério. **Revisitando a Análise Crítica do Discurso**: um instrumental teórico-metodológico. Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número2. Mai.-Ago. 2010.

VINUTO, Juliana. **A AMOSTRAGEM EM BOLA DE NEVE NA PESQUISA QUALITATIVA: UM DEBATE EM ABERTO**. Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014

ANEXOS

**ANEXO 1 - CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA JUNTO AO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UEPB**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovado “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da mestranda **CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA** matrícula nº 20201000577 intitulado “A HOMOFOBIA E OS DISCURSOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EJA”, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 01 de março de 2021

Robiana Silva da Silva

Matrícula 2583808

Coordenadora

Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Educação/UFPB

ANEXO 2 - APROVAÇÃO JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A HOMOFOBIA E OS DISCURSOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EJA

Pesquisador: CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43522921.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.617.946

Apresentação do Projeto:

bem organizado com temática interessante e desafiadora

Objetivo da Pesquisa:

objetivos coerentes com as atividades propostas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

risco inerentes a pesquisas dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

metodologia bem desenhada com cronograma exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N	CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO	
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.617.948

Informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1568008.pdf	18/02/2021 22:06:55		Aceito
Orçamento	Orcamento_Pesquisa_Camila.doc	18/02/2021 22:02:00	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto_de_pesquisa.docx	18/02/2021 21:57:38	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Aceito
Investigador				
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	18/02/2021 21:49:37	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CAMILA.doc	18/02/2021 21:47:59	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Aceito
Cronograma	Cronogramada_Pesquisa.doc	18/02/2021 21:17:43	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Camila.pdf	18/02/2021 21:02:53	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4/517.940

Informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1668009.pdf	18/02/2021 22:06:55		Acelto
Orçamento	Orçamento_Pesquisa_Camila.doc	18/02/2021 22:02:00	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.docx	18/02/2021 21:57:38	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Acelto
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	18/02/2021 21:49:37	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Acelto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_CAMILA.doc	18/02/2021 21:47:59	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Acelto
Cronograma	Cronogramada_Pesquisa.doc	18/02/2021 21:17:43	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Camila.pdf	18/02/2021 21:02:53	CAMILA DE LOURDES CAVALCANTI PAIVA	Acelto

Situação do Parecer:

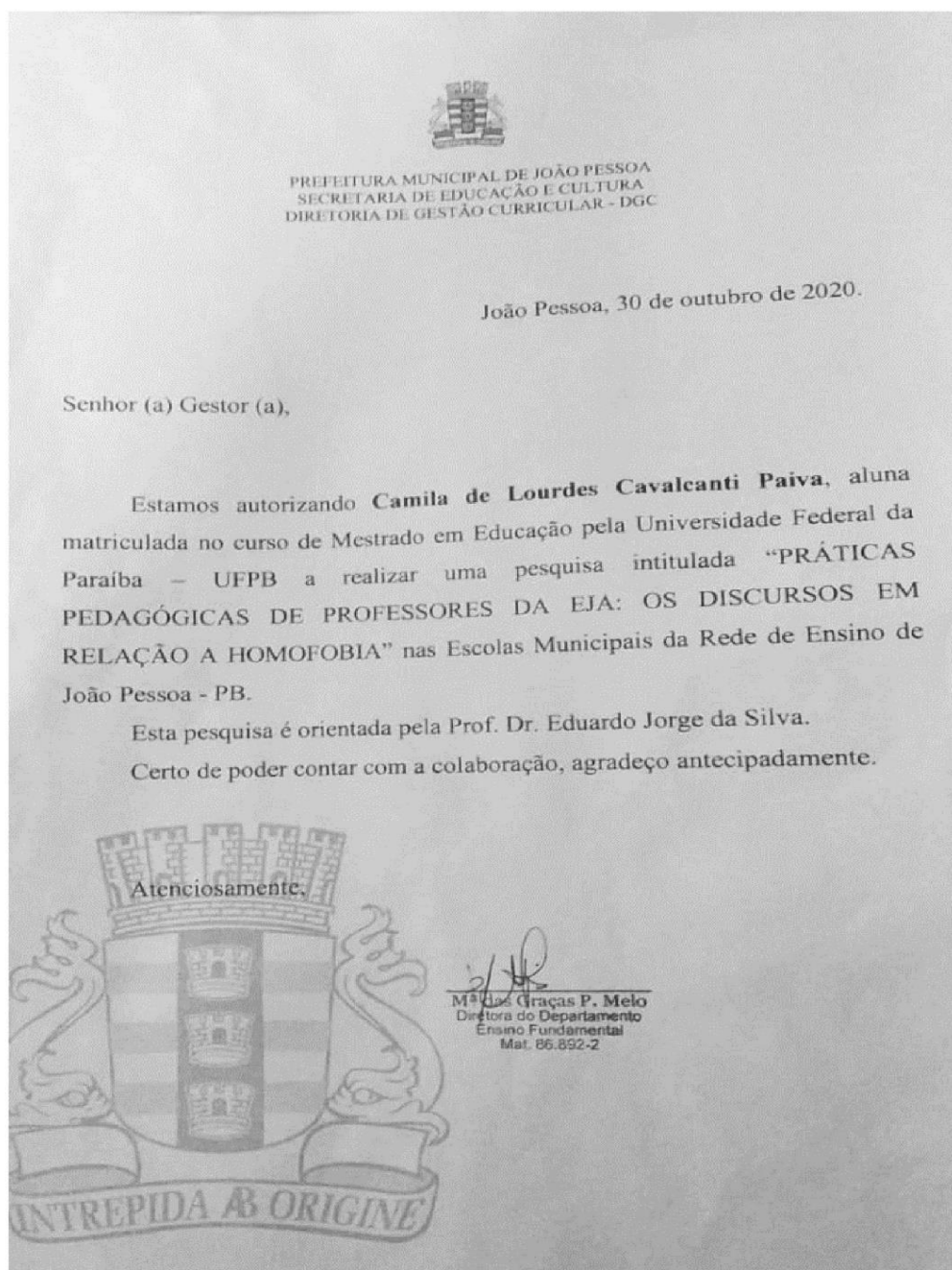
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Anuência

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **A HOMOFOBIA E OS DISCURSOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EJA**, desenvolvida por **Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva** aluna regularmente matriculada no **Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação** do **Centro de Educação** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor **Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva**.

Os objetivos da pesquisa são: Analisar os discursos que permeiam as práticas pedagógicas de professores/as da Educação de Jovens e Adultos no enfrentamento a homofobia no contexto escolar. De modo que apresenta-se enquanto objetivos específicos: Identificar os perfis de professores atuantes na EJA e analisar criticamente seus discursos sobre o papel da escola para o enfrentamento da homofobia; Delinear a configuração didática de práticas pedagógicas de professores da EJA e os materiais didáticos em combate a homofobia; Verificar como os professores da EJA analisam sua formação inicial e continuada para o enfrentamento a homofobia.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa cujo campo empírico são as Escolas Municipais de João Pessoa, tendo como sujeitos da pesquisa os professores da EJA dos ciclos I, II, III e IV. Será uma Pesquisa Participante, com abordagem qualitativa, exploratória, com as fontes da pesquisa de campo. Ressaltamos ainda que a literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____/____/____.

Prof^a. Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva

Pesquisadora responsável

 Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva

Endereço do Pesquisador Responsável: Av Hilton Souto Maior, 6501 – Bairro .Portal do Sol. – João Pessoa-PB - CEP: 58.046-600 - Fones: (83) 99821-7484 - E-mail: camilacpaiva@hotmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

OBSERVAÇÃO: No caso do pesquisado ser analfabeto, deverá ser colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Prof^a. Camila de Lourdes Cavalcanti Paiva

Pesquisadora responsável

 Testemunha

