



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WOLLACY ESQUERDO LIMA

PERSPECTIVAS DE ENFRENTAMENTO À LGBTQIA+FOBIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO PARFOR

MACAPÁ

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WOLLACY ESQUERDO LIMA

**PERSPECTIVAS DE ENFRENTAMENTO À LGBTQIA+FOBIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO PARFOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

MACAPÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

L732 Lima, Wollacy Esquerdo.
Perspectivas de enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação básica a partir da formação de professores no PARFOR / Wollacy Esquerdo Lima. - Macapá, 2023.
1 recurso eletrônico. 132 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2023.
Orientador: Alexandre Adalberto Pereira.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Diversidade sexual. 2. Formação de professores. 3. PARFOR. I. Alexandre Adalberto Pereira, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 649.65

LIMA, Wollacy Esquerdo. **Perspectivas de enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação básica a partir da formação de professores no PARFOR**. Orientador: Alexandre Adalberto Pereira. 2023. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

WOLLACY ESQUERDO LIMA

**PERSPECTIVAS DE ENFRENTAMENTO À LGBTQIA+FOBIA NA
EDUCAÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação do Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Área de Concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em: 13 de Outubro de 2023.

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira (PPGED/UNIFAP)
Orientador/Presidente

Prof^ª. Dr.^a. Arthane Menezes Figueiredo(PPGED/UNIFAP)
Avaliador interno – PPGED/UNIFAP

Prof. Dr. Fábio Wosniak – PROF-ARTES/ Universidade Regional do Cariri - URCA
Avaliador Externo

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (PPGED/UFGA)
Avaliador Externo

Prof. Dr. Adalberto Ribeiro (PPGED/UNIFAP)
Suplente Interno

RESUMO

Este estudo traz como objetivo principal compreender como o debate Pedagógico da Diversidade Sexual é abordado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica - PARFOR na Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Levando-se em consideração a experiência que os egressos desta modalidade possuem na educação básica, emerge a seguinte problemática de pesquisa: como a formação proporcionada pelo PARFOR contribuiu para que os egressos do curso de Pedagogia compreendessem a temática da diversidade sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação? O caminho metodológico está pautado em dois momentos: um de cunho bibliográfico, para oferecer suporte aos direcionamentos do esboço analítico, levando-se em consideração a análise de documentos oficiais como o PPC do curso de Pedagogia da Modalidade PARFOR, e outro, de cunho empírico, firmado sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, realizada na etapa de pesquisa de campo, através da coleta de narrativas de egressos do curso e da IES investigada. O intuito foi verificar, através das suas narrativas, suas perspectivas em relação à temática da diversidade sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia. Para a análise das entrevistas, esta pesquisa fundamentou-se no campo da Dialética, o que proporcionou uma análise crítica sobre o processo social e o processo de conhecimento expresso na linguagem dos/as entrevistados/as, na tentativa de compreender como estes se percebem e fazem parte do enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação amapaense.

Palavras-chave: Diversidade sexual; Formação de Professores; PARFOR; Enfrentamento à LGBTQIA+fobia; Educação.

ABSTRACT

The main objective of this study is to understand how the Pedagogical debate on Sexual Diversity is approached in the Pedagogy degree course of the National Basic Education Teacher Training Plan - PARFOR at the Amapá State University (UEAP). Taking into account the experience that graduates of this program have in basic education, the following research problem emerges: how has the training provided by PARFOR helped graduates of the Pedagogy course to understand the issue of sexual diversity and the fight against LGBTQIA+phobia in education? The methodological path is based on two moments: one of a bibliographic nature, to support the directions of the analytical outline, taking into account the analysis of official documents such as the PPC of the PARFOR Pedagogy course, and another of an empirical nature, based on the perspective of qualitative research, carried out in the field research stage, through the collection of narratives from graduates of the course and the HEI investigated. The aim was to verify, through their narratives, their perspectives on the issue of sexual diversity and the fight against LGBTQIA+phobia. To analyze the interviews, this research was based on the field of Dialectical, which provided a critical analysis of the social process and the process of knowledge expressed in the language of the interviewees, in an attempt to understand how they perceive themselves and are part of the fight against LGBTQIA+phobia in education in Amapá.

Keywords: Sexual Diversity; Teacher Training; PARFOR; Confrontation LGBTQIA+phobia, Education.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro momento, quero agradecer ao meu pai Osias Costa Lima, que sempre aceitou minhas escolhas, incluindo a escolha de ser um profissional da educação. Gostaria de salientar nesse momento também o respeito e acolhimento que recebi dos meus pais durante a minha descoberta enquanto sujeito LGBTQIA+. E a compreensão, principalmente do meu pai, que sempre me apoiou nos estudos em todas as maneiras. Suas palavras são a força maior que me levaram a esta escrita e à minha luta diária contra preconceitos aos quais sou submetido diariamente.

Ao meu orientador, Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira, por sua paciência, gentileza e sabedoria em conduzir o processo de orientação. Gostaria de ressaltar que suas orientações foram a força para continuar o processo e me reconhecer como parte da luta contra a LGBTQIA+fobia através da Educação. Aos egressos do curso de Pedagogia do PARFOR, por terem aceito participar da construção desta pesquisa, por sua dedicação com o processo de coleta de dados e por disponibilizarem seu tempo e sua experiência docente, que me auxiliaram na compreensão de suas perspectivas sobre Enfrentamento à LGBTQIA+fobia na Educação. À Universidade Federal do Amapá, em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UNIFAP, em nome da Profa. Dra. Ilma Barletta. Ao professor Dr. André Guimarães, por todo o conhecimento repassado na disciplina de Pensamento Educacional Brasileiro, e às professoras Dra. Ângela Ubaiara Brito e Dra. Eugênia Foster, por todas as contribuições durante as disciplinas de Seminários de Pesquisa. E à querida Idanilde, secretária da PPGED/UNIFAP, por sempre receber os/as mestrados/as com um belo sorriso e sempre disposta a sanar nossas dúvidas relacionadas ao programa. Não poderia deixar de agradecer à CAPES pela bolsa de mestrado, sem a qual não teria a oportunidade de me dedicar à escrita desta dissertação.

Aos (as) avaliadores (as) desta pesquisa, professores/as Dra. Arthane Menezes PPGED/UNIFAP, Dr. Waldir Abreu PPGED/UFPA e Dr. Fábio Wosniak PROFARTES/URCA, pelas contribuições em minha banca de qualificação e pelo aceite em participar da presente banca de defesa de dissertação. Gratidão por tudo.

E a todas as pessoas LGBTQIA+ oprimidas pelo conservadorismo, sejam transgressores, sejam rebeldes. Mantenham-se firmes!

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos os meus amigos e amigas, homens e mulheres incríveis que me incentivam e que compõem uma rede de apoio afetivo. Amigos/as que foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e

profissional. Quero deixar registrado o carinho por Elisa Paiva, Leonor Barbosa, Erlani Favacho, Kátia dos Anjos, Eduardo Amorim, Jessé Cardoso, Zenilda Rodrigues, Mateus Pontes, Tiago Ruan, Gisele Custódio e Jefferson Duarte. E a outras pessoas mais, que vêm sendo cultivadas no transcorrer da docência e que me fortalecem como professor. A todos, todas e todes, meu muito obrigado!

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Levantamento Bibliográfico do descritor “Educação Libertadora” - Região Norte | 19 |
| Tabela 2 - Levantamento Bibliográfico do descritor “Prática de Liberdade” – Região Norte | 20 |
| Tabela 3 – Levantamento Bibliográfico do descritor “Diversidade Sexual” – Região Norte | 21 |
| Tabela 4 – Levantamento Bibliográfico do descritor “LGBTfobia” – Região Norte | 21 |
| Tabela 5 – Quantitativo de formados pelo PARFOR na UEAP de 2009 a 2022 | 71 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Resultados do PARFOR no período de 2009 a 2022 | 65 |
| Quadro 2 - Execução do PARFOR no Estado do Amapá, de 2009 a 2022..... | 69 |
| Quadro 3 – Disciplinas que estão relacionadas à diversidade | 75 |

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFAP | Instituto Federal do Amapá |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPC | Projeto Político Pedagógico |
| UEAP | Universidade do Estado do Amapá |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. MINHAS VIVÊNCIAS ME LEVARAM À PESQUISA: INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 Estrutura e organização da dissertação | 15 |
| 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 18 |
| 2.1 Produção acadêmica sobre diversidade sexual e formação de professores no banco de dados da CAPES: um estado do conhecimento | 18 |
| 2.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa e sua relação com os estudos da diversidade sexual..... | 23 |
| 2.3 A análise dos dados pela Dialética | 25 |
| 3 DIVERSIDADE SEXUAL, NEOCONSERVADORISMO E NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO | 28 |
| 3.1 A diferença como afirmativa para a diversidade | 28 |
| 3.2 Diversidade sexual sob o olhar das diferenças..... | 31 |
| 3.2.1 Diversidade sexual na educação | 32 |
| 3.3 Neoconservadorismo e neoliberalismo como faces nefastas de uma mesma moeda | 34 |
| 3.4 A falsa liberdade sexual e a “ideologia de gênero” como processo de reconfiguração da diversidade sexual nas escolas | 39 |
| 3.5 A LGBTQIA+fobia expressa nos ambientes escolares: possibilidades e desafios para o enfrentamento | 44 |
| 4. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O ENFRENTAMENTO À LGBTQIA+FOBIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 48 |
| 4.1 A educação libertadora | 49 |
| 4.2 Os estudos da Diversidade Sexual na Educação Libertadora: desafios e perspectivas para a formação de professores como possibilidade de enfrentamento à LGBTQIA+fobia..... | 54 |
| 5 O PARFOR COMO POLÍTICA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: CONCEPÇÕES ACERCA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DO ENFRENTAMENTO À LGBTQIA+FOBIA.... | 59 |
| 5.1 A Política de Formação de Professores/as no PARFOR e a “corrida pelo diploma” | 60 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.1 O PARFOR como política pública de formação de professores | 64 |
| 5.1.2 O PARFOR e os desafios da formação de professores na Amazônia brasileira ... | 66 |
| 5.2 O PARFOR no Amapá e seus desdobramentos na formação de professores ... | 68 |
| 5.2.1 A Universidade do Estado do Amapá e a implantação do PARFOR..... | 70 |
| 5.2.2 O curso de Pedagogia do PARFOR no âmbito da Universidade do Estado do Amapá e sua relação com a temática da diversidade sexual | 72 |
| 5.3 Disciplinas relacionadas ao ensino das “Diversidades” e aproximações com a educação libertadora no curso de Pedagogia do PARFOR na UEAP | 76 |
| 5.3.1 O ensino da “Diversidade Sexual” e possíveis aproximações com a educação libertadora no curso Pedagogia do PARFOR na UEAP | 78 |
| 5.4 Desafios entre o Currículo e a Formação para a Diversidade na perspectiva da educação libertadora | 82 |
| 6 FORMAÇÃO NO PARFOR, DIVERSIDADE SEXUAL, LGBTQIA+FOBIA: PERCEPÇÕES E TENSIONAMENTOS | 84 |
| 6.1 Ser professor | 85 |
| 6.2 A diversidade na escola | 89 |
| 6.3 Perspectivas sobre a formação e o debate pedagógico da diversidade sexual .. | 91 |
| 6.4 Perspectivas do enfrentamento à LGBTQIA+fobia | 96 |
| 6.5 Um olhar sobre o processo: síntese das reflexões | 102 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 104 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| ANEXOS | 116 |
| APÊNDICES | 122 |

1 MINHAS VIVÊNCIAS ME LEVARAM À PESQUISA: INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre o enfrentamento à LGBTQIA+fobia na formação de professores me enche de emoções, não só por ser esta minha área de atuação profissional, mas, principalmente, pela minha trajetória escolar, na qual passei por diversos processos opressivos que reverberam sobre a minha sexualidade. Hoje, enquanto professor LGBTQIA+, me coloco em uma posição de resistência em tempos tão marcados por ideologias machistas, LGBTQIA+fóbicas e padronizadoras que fortificaram, e ainda fortificam, ataques aos nossos corpos.

Desde o meu nascimento, convivi com meus familiares em lares evangélicos, o que me levou, há muito tempo, a rejeitar a minha sexualidade. Neste período experimentei na pele, no coração e na mente diversos tipos de preconceitos que relacionavam a minha sexualidade com a “abominação” pregada pelo cristianismo protestante, no que se refere às sexualidades desviantes dos padrões impostos socialmente.

Ao ingressar na universidade, no curso de Matemática, um curso com maior prevalência masculina, passei a ter contato com discussões sobre as diversidades de uma maneira muito superficial, porém foi onde me despertou o interesse em pesquisar, na tentativa de entender, como os processos opressivos contra pessoas LGBTQIA+ se intensificam nos ambientes sociais, mas como não tinha maturidade intelectual, me retraía, inclusive, na militância. Foram anos da minha vida mantidos sob o peso do pecado por ser um sujeito LGBTQIA+, até que tive a oportunidade de conhecer o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, em especial a linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, e um professor (hoje meu orientador) que pesquisa sobre processos que envolvem a Diversidade Sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia na Educação, o que me despertou para realizar esta pesquisa, a qual fala muito sobre mim, os processos opressivos que carrego e minha identidade como pesquisador.

Na linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, tive a oportunidade de amadurecer intelectualmente e compreender que a diversidade cultural e a sua relação com a educação pressupõem entender os fenômenos como resultados de ações políticas, econômicas e sociais, que perpassam em todas as dimensões da vida social. É importante ressaltar que o campo da educação é permeado por ideologias dominantes que se entrelaçam tanto no âmbito cultural quando nas políticas educacionais, um dos motivos

que levam esta pesquisa a ser inserida na Área de Concentração do Curso: Educação e na Linha de Pesquisa: Educação, Políticas e Culturas.

A relação que incide entre minhas vivências e a característica conservadora do leito familiar em que fui inserido, me levaram a compreender que a sociedade é marcada por um cenário, o qual define papéis sociais e dificulta discussões sobre as diversidades de um modo geral. Apple (2003) e Moll (2010) definem que essa corrente neoconservadora defende a garantia da “ordem” social e o funcionamento das instituições baseadas em valores tradicionais, os quais buscam a naturalização de ataques contra grupos que não se encaixam nos padrões estabelecidos socialmente.

Na perspectiva conservadora, as escolas são entrelaçadas por valores morais constituídos ao longo dos séculos como normas instituídas pelo “deus” do Ocidente, causando interferências na aceitação das diferenças e contribuindo para a violação de direitos da população LGBTQIA+. Apple (2003) e Freitas (2018) afirmam que a nova configuração da educação é pensada sob as lógicas do neoconservadorismo e do neoliberalismo, e que esta junção ideológica tem influenciado fortemente para que temáticas que englobem a diversidade sexual e de gênero sejam excluídas dos ambientes formativos.

Ventimiglia (2020) aponta para a falta de interesse das escolas em articular debates sobre sexualidade, e com isso se mantêm naturalizadas práticas opressivas contra estudantes LGBTQIA+. Junqueira (2009) descreve que, ao analisar a escola enquanto reflexo da sociedade, esta instituição é configurada como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual existe um quadro preocupante de violências a que estão submetidos milhões de jovens LGBTQIA+. É nesse ambiente que estes jovens passam por processos de negação – e a comunidade escolar, a sociedade e o estado fazem parte desse processo.

A partir desta premissa, iniciei meu encontro com o objeto de estudo, o qual é marcado por motivações, inquietações e incertezas. No campo das motivações, essas aproximações partem da experiência como docente dos cursos de licenciatura da rede privada do Estado do Amapá, na qual tive uma vasta experiência com o Curso de Pedagogia. Desse modo, vivenciar o protagonismo docente neste contexto formativo me possibilitou conhecer alguns dilemas sobre o debate pedagógico da diversidade sexual e do enfrentamento à LGBTQIA+fobia na Formação de Professores, motivando-me a querer conhecer com mais propriedade questões que envolvessem o currículo formativo de professores e sua relação com estes temas.

Quando falo em inquietações, trago desde o início do meu processo escolar inquietações sobre o porquê de a escola ser um ambiente tão permeado pela LGBTQIA+fobia. Passei anos de minha vida sendo motivo de piadas que relacionavam a minha sexualidade como algo errado, fora dos padrões sociais, impostos socialmente por uma cultura que define os padrões de família, que dá soberania à heterossexualidade em relação aos corpos LGBTQIA+ (Apple, 2003).

Sobre as incertezas, refiro-me aos processos de luta para o enfrentamento à LGBTQIA+fobia, em especial na educação. Como essa luta pode se fortalecer? Seria por meio de um currículo formativo que abrisse estas discussões, como um debate pedagógico?

Logo, voltaram-se os olhos para a formação de professores no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o qual, em especial, é destinado a professores que já atuam nas escolas públicas da educação básica e que não possuem formação adequada ou o ensino superior. Neste sentido, tomou-se como base a Tese de Vasconcelos (2016), a qual reforça que as turmas do PARFOR apresentam características diferenciadas, pois os acadêmicos que ingressam no programa já atuam como docentes, e por isso, as universidades devem priorizar aproximações entre a universidade e a escola, e com isso buscar alternativas pedagógicas para o trabalho com docentes que já são alunos e trazem experiências prévias sobre sua própria realidade, o que me levou à escolha desta modalidade para entender sua formação e suas perspectivas sobre o tema investigado.

Considerando-se o objeto de estudo, levantou-se a seguinte questão de pesquisa: como a formação proporcionada pelo PARFOR contribuiu para que os egressos do curso de Pedagogia compreendessem a temática da diversidade sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação?

O estudo tem como objetivo geral compreender como o debate pedagógico da Diversidade Sexual é abordado na formação de professores no PARFOR e se este contribuiu para que os egressos do curso de pedagogia entendessem a temática da diversidade sexual no enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação amapaense.

Para atingir tal objetivo, elegeram-se como objetivos específicos: a) Averiguar como o Neoconservadorismo e o Neoliberalismo são determinantes para o crescimento da LGBTQIA+fobia; b) Verificar como o PARFOR se constituiu e vem sendo desenvolvido no estado do Amapá; c) Explorar o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá da Modalidade PARFOR no intuito de

verificar se existe o debate pedagógico da Diversidade Sexual e do enfrentamento à LGBTQIA+fobia; e d) Analisar, através de narrativas de egressos do curso de Pedagogia do PARFOR, as maneiras as quais eles se percebem e fazem parte do enfrentamento da LGBTQIA+fobia na educação.

A escola é o ambiente em que se passa grande parte da vida. É de extrema importância que esse ambiente seja promissor da igualdade e desenvolva o desmonte de discriminações e ideologias conservadoras. Partindo-se dessa reflexão e engajado com a perspectiva da Educação Libertadora, aponta-se, através dos estudos da obra de Paulo Freire, que o caminho para a superação de discriminações e opressões contra estudantes LGBTQIA+ nos ambientes escolares se fará por intermédio de uma formação de professores que gere reflexões sobre a realidade social e educacional. Nesse sentido, quando se pesquisa sobre o PARFOR, envolve-se a teoria e a prática no processo de formação, dois elementos essenciais para reflexões de diversos temas que ainda são silenciados nos ambientes escolares.

1.1 Estrutura e organização da dissertação

O trabalho com a diversidade sexual requer do pesquisador amplo repertório epistemológico, além de teoria sólida, por ter o termo diversidade muitas definições. Assim, a estrutura textual da dissertação dialoga com as questões teóricas, as quais estão divididas em quatro seções. A introdução – que compõe a seção 1 deste documento – descreve a relevância da pesquisa, problema, objetivos e estrutura da dissertação.

A segunda seção trata dos **caminhos metodológicos**: apresentam-se um estado do conhecimento de teses e dissertações na região Norte que tratam das temáticas investigadas. Além disso, apresentam-se as questões metodológicas e o aparato metodológico, embasados na abordagem qualitativa de pesquisa. Pontuam-se ainda algumas ideias centrais da pesquisa qualitativa, pertinentes à natureza do objeto deste texto, pautadas nas ideias de Gamboa (2003) e Laville (1999) e como estas se aplicam ao objeto de investigação. De modo mais específico, tendo em vista as complexidades de relações sociais nas regiões amazônicas, situou-se esta proposta na Dialética com base em Célia Regina Diniz e Iolanda Barbosa Silva (2008) e Oliveira e Abreu (2019).

Na terceira seção, intitulada **Diversidade Sexual, Neoconservadorismo e Neoliberalismo na Educação Brasileira Contemporânea: apontamentos para a nova face da LGBTQIA+fobia**, discutem-se os conceitos de diversidade com o auxílio de

autores como Miguel Arroyo (2017), Raimundo Fleuri (2006) e Leandro Missiatto (2021). Esta seção traz subseções que discutem as ondas conservadora e neoliberal no Brasil como faces nefastas de uma mesma moeda, que atacam a educação e as discussões sobre diversidade sexual nos ambientes formativos. Nesta discussão são descritas algumas reconfigurações que barram a temática da diversidade sexual nas escolas, sendo isto entendido como um processo violento, intensificador da LGBTQIA+fobia no espaço escolar. Estas discussões têm base nos estudos de Maria Lúcia Barroco (2021), Luiz Carlos de Freitas (2018), Michael Apple (2003) e Rafael Ventimiglia (2021).

Na quarta seção, que tem como título **A Educação Libertadora E o Enfrentamento à LGBTQIA+fobia: possibilidades e desafios para a formação de professores**, são feitos debates em torno da Educação Libertadora de Paulo Freire, apontada como inimiga das ideologias neoconservadoras e neoliberais, as quais fortificam o processo da LGBTQIA+fobia. Esta seção traz subseções que discutem a compreensão crítica da diversidade sexual como um processo contra-hegemônico em relação aos processos neoconservadores e neoliberais presentes na educação brasileira, além de abrir um debate sobre a diversidade sexual na formação de professores com a intermediação da educação libertadora como possibilidade de enfrentamento da LGBTQIA+fobia. Estas discussões fundamentam-se nos estudos de Danilo Feitosa (2022), Paulo Freire (1967; 1987; 2005) e Deisi Noro (2019).

Na quinta seção, com o título **O PARFOR como Política Pública na formação de professores na Amazônia amapaense**, discute-se a implantação do PARFOR no Brasil e seus desdobramentos na formação de professores nas regiões da Amazônia, em especial na Amazônia amapaense. Esta seção se divide em subseções que descrevem desafios enfrentados na formação proporcionada pelo PARFOR, além de apresentar um levantamento estatístico de dados oficiais sobre a efetivação do programa no estado do Amapá.

Nesta discussão é investigada, em um sentido mais específico, a formação de professores no PARFOR na Universidade do Estado do Amapá, com o intuito de verificar como esta abre a discussão sobre a diversidade sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia em seu processo formativo, buscando aproximações entre este currículo e a educação libertadora.

Para fortalecer a coleta dos dados, no processo de construção desta seção, foram realizadas entrevistas baseadas na coleta de narrativas de egressos do PARFOR da IES investigada, visando verificar suas perspectivas em relação ao debate pedagógico da

diversidade sexual em seus processos formativos e suas concepções sobre o enfrentamento da LGBTQIA+fobia. Esta seção tem seus fundamentos em Aderlindo Silva Júnior (2019), Brasil (2022), Elizandra Vasconcelos (2016), Katia Paulino dos Santos (2019), Francisco Imbernón (2022) e Paulo Freire (1987;2013).

Na sexta seção, são evidenciadas as perspectivas dos egressos do curso de Pedagogia do PARFOR em relação ao debate pedagógico da diversidade sexual e do enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação. A coleta de dados se deu por intermédio de narrativas, e a análise foi centrada no campo da dialética, o que permitiu identificar contradições entre o discurso presente no PPC do curso em questão e os relatos dos participantes.

Por fim, na sétima seção, apresentam-se as **Considerações Finais**, que se desenham em forma de síntese do processo investigativo como um todo, além de apontar contribuições para a educação e para o meu fortalecimento pessoal como um pesquisador LGBTQIA+.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo perpassa bases teóricas de perspectivas dialéticas, as quais debatem sobre a LGBTQIA+fobia nos ambientes escolares, além de investigar como o currículo formativo do curso de Pedagogia da modalidade PARFOR da Universidade do Estado do Amapá, abre discussões sobre a diversidade sexual, a fim de averiguar as perspectivas dos acadêmicos sobre o enfrentamento da LGBTQIA+fobia na educação básica.

Primeiramente antes de abordar propriamente a metodologia, apresenta-se o estado do conhecimento como suporte para averiguar como estão sendo feitos estudos que se fundamentam no campo do debate pedagógico da diversidade sexual na formação de professores, e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia na região norte, onde está localizada a IES investigada por esta pesquisa.

2.1 Produção acadêmica sobre diversidade sexual e formação de professores no banco de dados da CAPES: um estado do conhecimento

Para compreender como estão sendo feitos os estudos sobre as temáticas abordadas nesta pesquisa, realizou-se um mapeamento de teses e dissertações que fomentam o debate do PARFOR, Educação Libertadora e LGBTQIA+fobia, com o objetivo de verificar o número de trabalhos que tratam especificamente das relações entre estas três temáticas.

Para isso, foi efetuada uma busca com características da revisão integrativa de literatura (RIL), definida por Botelho; Cunha; Macedo (2011) como um tipo de revisão bibliográfica que apresenta o estado da arte de um tema, para contribuir no desenvolvimento de teorias. Neste tipo de estudo é possível analisar e incluir estudos que tenham metodologias diferentes. Sendo assim, buscou-se por eles junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, durante o mês de junho de 2022. A pesquisa tratou, portanto, de viabilizar um estado do conhecimento sobre a Formação de Professores no PARFOR e a Educação Libertadora, para justificar a relevância dos temas, ao relacioná-los com a diversidade sexual e a LGBTQIA+fobia no campo da Educação.

Utilizaram-se os descritores entre aspas da seguinte forma: “PARFOR”, “Educação Libertadora” e “Prática de Liberdade”. Em seguida, combinaram-se “PARFOR e Educação Libertadora”, “PARFOR e Prática de Liberdade”, “PARFOR e

Diversidade Sexual”, “PARFOR e LGBTfobia”. Dessa forma, procurou-se apresentar os dados obtidos na área da educação no Norte do país como uma justificativa para a relevância social e acadêmica deste estudo.

Ao se buscar o termo “PARFOR” sem aplicar filtros, o quantitativo foi de 192 pesquisas, divididas entre mestrado acadêmico (119), mestrado profissional (12) e doutorado (61). Desse quantitativo, 147 pesquisas (62 de doutorado, 93 de mestrado acadêmico e 3 de mestrado profissional) estão dentro da área de conhecimento da Educação. Destas 192 pesquisas, 39 delas estão localizadas na região Norte (doutorado 11, mestrado acadêmico 27 e mestrado profissional 1); e desse subtotal de 39, a maioria está localizada no estado do Pará, com o quantitativo de 30 pesquisas, e as demais estão localizadas nos estados do Acre (1), Amazonas (5), Tocantins (2) e Roraima (1).

Desse modo, é perceptível a existência de pesquisas que concebem o debate sobre o PARFOR. Dentre estas, 98% delas estão dentro da Educação, com o quantitativo de 188 pesquisas. A quantidade de pesquisas produzidas na região Norte é baixa, e sendo assim, chama-se a atenção para a necessidade de existir uma produção científica maior sobre o tema na região. Por este motivo, reforça-se a importância de realizar esta pesquisa no âmbito amapaense.

Ao se buscar o termo “Educação Libertadora” sem aplicar filtros, foram encontrados 210 resultados, divididos em pesquisas de doutorado (52), mestrado acadêmico (144) e mestrado profissional (14) – para este quantitativo, encontrou-se apenas 1 pesquisa na região Norte, no estado do Tocantins, em nível de mestrado acadêmico, com o enfoque na leitura e vozes femininas no contexto penitenciário.

Tabela 1 - Levantamento Bibliográfico do descritor “Educação Libertadora” - Região Norte

| ALUNO | TÍTULO | ANO | TIPO | INSTITUIÇÃO |
|-------------------------|--|------|-------------|-------------|
| Júlia Ceritti Del Bosco | A leitura dialógica em contexto penitenciário: vozes femininas que ecoam responsivamente na construção do sentido | 2021 | Dissertação | UFT |

Fonte: Disponível em: <https://www.repositorio.uft.edu.br/handle/11612/3695>

Na discussão, esta dissertação investiga a prática de leitura dialógica dentro de uma penitenciária feminina em Palmas (TO), como uma forma de produção da consciência crítica, reflexão e formação identitária com mulheres encarceradas. Esta pesquisa teve como foco principal a emancipação por intermédio da consciência crítica do seu estado e a busca de transformação por intermédio da leitura dialógica baseada nos estudos da educação libertadora.

Dando sequência, na tentativa de aprofundar o levantamento, buscou-se pelo termo “prática de liberdade” sem filtros, e foram encontradas 28 pesquisas, divididas em doutorado (7) e mestrado acadêmico (21). Na região Norte foi encontrada apenas uma (1) pesquisa no estado do Pará, em nível de mestrado no campo das Artes, a qual tem como enfoque a temática da encenação teatral como prática de liberdade.

Tabela 2 - Levantamento Bibliográfico do descritor “Prática de Liberdade” – Região Norte

| ALUNO | TÍTULO | ANO | TIPO | INSTITUIÇÃO |
|-------------------|---|------|-------------|-------------|
| Kauan Amora Nunes | A trilogia do armário: a encenação teatral como prática de liberdade no processo de estilização da vida. | 2016 | Dissertação | UFPA |

Fonte: Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9993>

Nesta dissertação, o autor traz uma discussão em torno das encenações teatrais como prática de liberdade. E descreve que a “trilogia do armário”, por ele citada, faz uma relação entre a encenação e a homossexualidade como uma forma de artistas homossexuais se sentirem livres, ou seja, “fora do armário”.

Dando continuidade ao processo de levantamento, ao realizar a busca dos termos “PARFOR e Educação Libertadora” junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não houve resultado. Ao se realizar novamente a busca, substituindo o termo Educação Libertadora para Prática de Liberdade, ou seja, “PARFOR e Prática de Liberdade”, não houve resultado também, o que mostra que não existem ainda pesquisas em nível de mestrado e doutorado que configurem a junção entre o PARFOR e a Educação Libertadora, nem entre o PARFOR e a Prática de Liberdade.

Após a pesquisa dos marcadores teóricos PARFOR e Educação Libertadora, realizou-se a busca pelos termos “Diversidade Sexual” e “LGBTfobia”, a fim de verificar o quantitativo de pesquisas que trazem os temas para a área científica. Posteriormente à primeira busca, fez-se o refinamento para visualizar como o tema se comporta dentro da área da Educação no Norte do país. Quando se realizou a busca pelo termo “Diversidade Sexual”, o resultado obtido foi de 447 pesquisas, divididas entre mestrado acadêmico (337), mestrado profissional (39) e doutorado (79). Dentre as 32 pesquisas, apenas duas (2) (ambas de mestrado) se encontram na região Norte, na área da educação.

Tabela 3 – Levantamento Bibliográfico do descritor “Diversidade Sexual” – Região Norte

| ALUNO | TÍTULO | ANO | TIPO | INSTITUIÇÃO |
|------------------------------|--|------|-------------|-------------|
| 1-Andres Lema Mendez | Infancias libres: pensar la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil. | 2021 | Dissertação | UNIFAP |
| 2-Daivane Azevedo de Almeida | As políticas públicas educacionais nacionais e suas ações para a inserção da diversidade sexual e de gênero nas escolas | 2020 | Dissertação | UFAM |

Fonte: 1) Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/dissertações/>; 2) Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9078>

Na dissertação intitulada “*Infancias Libres: pensar la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil*”, o autor traz apontamentos para a compreensão da igualdade de gênero e da diversidade sexual através de oficinas lúdico-recreativas com conceitos sobre as temáticas. Estas oficinas foram aplicadas para crianças de uma escola pública do município de Macapá – (AP), e como resultado destas o autor descreve que as crianças carregam em suas perspectivas um olhar adulto heteronormativo que perpassa suas compreensões das temáticas investigadas.

Na segunda dissertação, intitulada “*As políticas públicas educacionais nacionais e suas ações para a inserção da diversidade sexual e de gênero nas escolas*”, a autora faz uma análise de documentos educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), com o intuito de evidenciar como os conteúdos da diversidade sexual e de gênero são vistos nestes documentos e suas expectativas sobre a inserção destes temas nas escolas. Na sua abordagem analítica a autora diz que existem diversos desafios a serem enfrentados, como a mídia, que propaga uma visão distorcida sobre a discussão em ambientes formativos.

Em uma nova pesquisa, quando se realizou a busca pelo termo “LGBTfobia”, o resultado obtido foi de 47 pesquisas, divididas entre mestrado acadêmico (36), mestrado profissional (3) e doutorado (8). Na área da Educação foram oito (8), e na região Norte apenas uma (1) que trata sobre LGBTfobia e Educação, sendo localizada no estado do Amapá, porém não se fundamenta no campo da formação de professores.

Tabela 4 – Levantamento Bibliográfico do descritor “LGBTfobia” – Região Norte

| ALUNO | TÍTULO | ANO | TIPO | INSTITUIÇÃO |
|-----------------------------|---|------|-------------|-------------|
| Antônio Mateus Pontes Costa | Pedagogia decolonial e arte educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação | 2021 | Dissertação | UNIFAP |

Fonte: Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/dissertações/>

Nesta pesquisa, o debate sobre a LGBTfobia se concentra em uma análise decolonial na qual são discutidos elementos sobre o seu enfrentamento e sua transgressão. Nesta discussão, o autor apresenta a pedagogia decolonial como possibilidade de superação de marcas coloniais deixadas nos diversos aspectos sociais, políticos, pedagógicos, epistemológicos, ontológicos e históricos. Ele aponta a Arte Educação e a Pedagogia Decolonial como possibilidades de enfrentamento da LGBTfobia a partir de perspectivas rebeldes e transformadoras, alinhadas à perspectiva do debate da diversidade de sexualidade e gênero.

Em nova pesquisa, realizou-se uma busca utilizando os termos “Diversidade Sexual e LGBTfobia” junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e foi encontrada uma dissertação de mestrado no estado do Pernambuco, defendida no ano de 2019. Ao se realizar mais uma vez a ação, substituindo os termos por “Sexualidade e LGBTfobia”, coletou-se o mesmo resultado, o que mostra que existe uma carência sobre a temática no campo da Educação, em especial na formação de professores. Vale destacar que a busca por estes descritores se deu pelo título e nas palavras-chave das pesquisas encontradas no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Para finalizar o levantamento do estado do conhecimento, realizou-se uma busca a partir dos termos “PARFOR e Diversidade Sexual”, mas não se obteve resultados. Ao se realizar novamente a ação, substituindo o termo diversidade sexual por LGBTfobia, ou seja, “PARFOR e LGBTfobia”, também não houve resultados, o que revela que não existem ainda pesquisas que configurem a junção entre o PARFOR e Educação Libertadora, da mesma maneira entre o PARFOR e Diversidade Sexual e LGBTfobia, respectivamente, em nível de pesquisas de mestrado e doutorado.

Em vista disso, a presente pesquisa é academicamente relevante, pois mesmo que existam pesquisas que concebem o debate sobre o PARFOR, nenhuma delas foi realizada no estado do Amapá. Assim, surge a necessidade de existir uma produção científica que englobe a Diversidade Sexual na formação de professores no PARFOR. Logo, como esta pesquisa será complementada com um estudo de campo, ela subsidiará na compreensão das perspectivas que se fundamentam em como estes educadores se percebem e fazem parte do enfrentamento à LGBTQIA+fobia na Educação Básica; e trará resultados importantes para o âmbito social e acadêmico na Amazônia amapaense.

O trabalho com a diversidade sexual requer do pesquisador amplo repertório epistemológico, além de teoria sólida, por ter o termo diversidade muitas definições.

2.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa e sua relação com os estudos da diversidade sexual

Introduz-se neste tópico a abordagem central da pesquisa qualitativa, nas palavras de Gamboa (2003), descrevendo que tal tipo de pesquisa surge da inconformidade dos cientistas perante a ineficácia do positivismo para explicar fenômenos humanos e da sociedade. Dessa forma, identifica-se a necessidade de esta pesquisa fundamentar-se no caminho da pesquisa qualitativa, devido ao fato desta modalidade permitir um melhor entendimento das relações que ocorrem entre os sujeitos e na vida social, assim como a cultura e demais formas de manifestação do cotidiano do ser humano.

Mesmo com a abordagem quantitativa buscando explicar fenômenos da sociedade,

[...] surge a rica controvérsia sobre os limites do positivismo devido a seu reducionismo quantitativo e à exclusão da subjetividade na sua pretensão de rigor matemático e de objetividade, contidos na receita de tratar os fenômenos sociais e humanos como se fossem objetos físicos. Daí a necessidade de alternativas metodológicas a essa pretendida física social ou às formas de “matematizar” os atos humanos e sociais (Gamboa, 2003, p. 394).

Assim, percebe-se que a abordagem qualitativa se preocupa com as subjetividades, sendo uma controvérsia dos limites do positivismo, que taxavam os estudos da sexualidade sob a ótica pela qual “pesquisadores das áreas da medicina e das ciências naturais que estudavam o tema do sexo, partiam de um modelo positivista em busca das verdades objetivas da natureza que a moralização em torno da sexualidade havia aparentemente obscurecido” (Weeks, 1985 *apud* Gamson, 2006, p. 348). É nesse sentido que se notam os aspectos coercitivos em torno da discussão sobre a diversidade sexual entrelaçados ao positivismo, que procurava através de métodos experimentais que “resultam de um tipo de pressentimento da mente que julga que as coisas devem acontecer de um certo modo” (Laville, 1999, p. 28).

Pode-se apontar que os estudos sobre diversidade sexual rompem com os métodos experimentais que ao longo da história têm marginalizado as sexualidades desviantes do padrão heterossexual, o qual por muito tempo se referiu a pessoas pertencentes ao grupo LGBTQIA+ como doentes por não seguirem a “normalidade” imposta pelos métodos positivistas. Esse tipo de abordagem possibilitará descrever e analisar as questões de

diversidade sexual e LGBTQIA+fobia enquanto temáticas que irão envolver os saberes de acadêmicos na perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire.

Por tanto, ao se realizar a conexão com uma epistemologia preocupada com os sujeitos, entende-se que não ir-se-ão objetivar as sexualidades a partir de quaisquer oralidades surgidas ao longo da investigação. Desse modo, preocupa-se acerca de como ocorrem os significados sociais, culturais e políticos das sexualidades, identidades de gênero e LGBTQIA+fobia.

É por isso que se busca trazer as discussões filosóficas freirianas por definirem a necessidade de romper com a epistemologia idealista, a fim de introduzir uma ciência social que supere a visão metafísica e escolástica. Nesta epistemologia, os ensinamentos de Paulo Freire (1987) consiste no pensar sobre o próprio processo de conhecimento e constrói um pensamento filosófico nas bases dialéticas. Trilhar um caminho de escuta sensível das vozes apagadas e oprimidas por consequência do conservadorismo que reverbera na sociedade e reflete na educação de forma direta exige a utilização de um método que seja próximo de um conjunto de críticas à realidade sociopolítica e aponte os círculos e fatores de dominação política, econômica, social e cultural.

A busca é por uma educação democrática, que seja voltada para a conscientização, capaz de lhes dar condições para resistirem às opressões e à alienação. Freire (2003, p. 38) destaca que se necessita de “uma educação que possibilite ao homem uma discussão corajosa de sua problemática, de sua inserção na problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro, que o disponha a constantes revisões, à análise crítica de seus ‘achados’”. É por isso que se justifica a importância do campo da epistemologia crítica baseada na dialética, por subsidiar o processo de pensar o conhecimento e romper o pensamento positivista e idealista.

Para firmar esta ideia, Romão (2003, p. 14) advoga que “as inovações freirianas não dizem respeito a conteúdos, mas à maneira de pensá-los. Em outras palavras, sua contribuição é mais no sentido pragmático, uma nova maneira de relacionar e de ler a realidade, do que no campo das ideias inéditas”. Neste diapasão, Freire (1981) advoga que o homem não pode conhecer-se a si mesmo a partir do pensamento dos outros e sim pela sua própria realidade. Um homem não pode ser receptáculo do conhecimento de outrem. Precisa ser o sujeito do próprio conhecimento, ser um sujeito do conhecimento (Freire, 1981). Essa compreensão do conhecimento leva a reflexão de subjetividades que existem entre as pessoas acerca de determinada realidade, por esse motivo, esta pesquisa

busca investigar a Diversidade sexual e a LGBTQIA+fobia na formação de professores do PARFOR sob a compreensão metodológica da pesquisa qualitativa.

2.3 A análise dos dados pela Dialética

Neste caminhar teórico, destaca-se que a dialética que sustenta a metodologia desta pesquisa, ampliou diversas possibilidades de compreensão da realidade, entendendo os processos de subalternização contra as diversidades como produto de processos históricos.

Neste sentido, a investigação da realidade numa sociedade organizada sob o mundo capitalismo dos meios de produção exige que se busque compreender aprofundadamente a interpretação e as contradições em que vivem os sujeitos da sociedade. Assim, entende-se que realizar a pesquisa com inspiração na perspectiva dialética, proporciona suporte necessário para a condução dos objetos de investigação e da finalidade de entender como a LGBTQIA+fobia no contexto escolar é construída, reconstruída e desconstruída, como descrevem as autoras Célia Regina Diniz e Iolanda Barbosa Silva (2008).

Exercitar o raciocínio dialético é procurar respostas em situações que aparecem como dadas, como naturais quando de fato foram naturalizadas por uma visão de mundo que atende aos interesses de quem domina (classe social), procurando por meio dos canais (escola, meios de comunicação, família e outros) disponibilizados na vida social imprimindo sua visão como sendo a visão do coletivo (Diniz; Silva, 2008, p. 05).

Portanto, o método dialético auxilia no processo de compreensão de como os ataques a LGBTQIA+fobia passam por um processo de naturalização contra a diversidade sexual por este grupo que não se encaixar nos padrões estabelecidos historicamente, que conseqüentemente está presente no âmbito escolar.

O estudo tem como lócus a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e os sujeitos da pesquisa são quatro Egressos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da modalidade PARFOR, que residem na região metropolitana de Macapá, devido a maior facilidade de encontro para a realização da coleta de dados. O primeiro acesso aos participantes desta pesquisa aconteceu durante o último módulo do curso no segundo semestre de 2022, sendo este primeiro encontro, importante para a averiguação dos participantes que aceitassem colaborar com a parte empírica, que seria realizada após o exame de qualificação, no momento que já seriam egressos. Nesse sentido, definiu-se o

uso de duas formas de coleta de dados da pesquisa, sendo a análise do PPC do curso e a segunda baseada nas narrativas dos Egressos.

Jovchelovitch e Bauer (2000), afirmam que as experiências positivas em suas pesquisas os levaram a incentivar e a recomendar as narrativas, disponibilizando sua sistematização. Para estes autores:

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch; Bauer, 2000, p. 91).

Compreende-se, assim, que as narrativas subsidiaram o processo de coleta de dados, pois, segundo Clandinin e Connelly (2011), a narrativa surge como um caminho alternativo em que pesquisadores/as e participantes sejam possibilitados a viver um relacionamento saudável e produtivo, pois, para esses autores, a vida é preenchida de fragmentos narrativos, alocados em momentos do tempo e do espaço e, em termos de continuidade e descontinuidade. Neste sentido, Cunha (1997) destaca que existe uma relação entre as narrativas e a dialética, pois há uma relação íntima entre o que se narra e a experiência vivida, tanto como suporte para a narrativa, quanto para o próprio ato de narrar.

Como toda pesquisa pode oferecer riscos, atentou-se para possíveis desconfortos como, por exemplo, sentimento de arrependimento ou constrangimento por parte dos entrevistados devido à possibilidade da ocorrência de níveis de estresse, desgaste emocional ou psicológico. Além da possibilidade de riscos de caráter religioso, caso acontecesse de algum participante não se sentir à vontade para falar abertamente sobre questões que envolvessem temáticas no campo da diversidade sexual e da LGBTQIA+fobia.

Por outro lado, quanto aos benefícios, esta pesquisa pode representar avanços no campo da Educação amapaense, devido à carência de discussões que englobam estas temáticas na formação de professores da educação básica. Acredita-se que esta pesquisa trará benefícios indispensáveis para o campo das pesquisas na Amazônia amapaense por se ter como *locus* a UEAP, que foi fundada sob as perspectivas da realidade local.

Para que houvesse a interação do referencial teórico com o trabalho de campo, com base na natureza do problema, que trilha um caminho metodológico que se sustenta

na pesquisa de campo, que buscou ouvir narrativas e perspectivas dos participantes, documentos oficiais da UEAP, se teve bastante cuidado para que não ocorressem falhas éticas, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos.

Quanto aos cuidados éticos, durante o processo de construção foi indispensável a submissão desta pesquisa ao Comitê de ética de pesquisa – Plataforma Brasil, no período de setembro de 2022, obtendo-se o **Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 65176222.1.0000.0003 aprovado** sem alterações pelo parecer de número **5.781.389**, em novembro de 2022, assim como a celebração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e o Termo de Autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, disponíveis nos Apêndices desta dissertação.

No processo de coleta de dados, que se firmaram na análise de documentos oficiais da IES pesquisada, em dados estatísticos sobre o PARFOR, em especial no Estado no Amapá, até o processo de coleta de dados empíricos por intermédio de narrativas de Egressos do Curso de Pedagogia da modalidade PARFOR, seguiu-se a perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, em especial na categoria da dialética, buscando possíveis contradições entre o discurso proposto pelos documentos oficiais da IES investigada e também pelas narrativas dos seus egressos.

Oliveira e Abreu (2019) apontam o processo de interpretação de dados por bases dialéticas acontece efetivamente quando é abandonado todo dogmatismo. Os autores também descrevem que toda apreciação teórico-metodológica baseada nesta perspectiva necessita acerca-se do esforço da crítica, deve-se explorar sem temor as contradições, sendo que estas não são fixas, dependem de situações concretas, que não devem ser simplesmente escritas, mas fazem necessário aprofundar a análise e adentrar, pela mediação teórica, na essência móvel da realidade pesquisada.

Nesse sentido, entende-se, com base nos autores acima, que a dialética freiriana permite a melhor compreensão da realidade, além de encontrar reais possibilidades de produção de conhecimento, caso recuse as reificações metodológicas e adote, crítica e criativamente, uma perspectiva dialética, sem negligenciar outras categorias como a totalidade, além disso, mantendo-se aberta à vitalidade de situações das quais podem existir práxis criativas de conhecimento em relação a perspectivas de enfrentamento à LGBTQIA+fobia por intermédio da educação.

3 DIVERSIDADE SEXUAL, NEOCONSERVADORISMO E NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Nesta seção o debate sobre a diversidade sexual, vem sendo analisado com base na análise política contemporânea, que passou a intensificar diversos ataques contra as sexualidades divergentes do modelo heteronormativo. Vale ressaltar que o campo da diversidade sexual é discutido sobre diversas perspectivas, o que nos levou a ancorar esta análise teórica sob a perspectiva do Neoconservadorismo, baseado em Maria Lúcia Barroco (2021) e Michael Apple (2003) autores que denunciam o que existe uma junção ideológica entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo, a qual Robert Moll (2010) chama de faces nefastas de uma mesma moeda.

Para melhor compreender este debate, partiu-se do contexto histórico da diversidade sexual embasados Leandro Missiatto (2021) que descreve o preconceito existente hoje como uma herança da colonização. Neste mesmo viés, Apple (2003) denuncia que o existe uma perseguição que se intensifica com discursos conservadores em relação aos padrões impostos pela religião.

3.1 A diferença como afirmativa para a diversidade

O debate sobre a diversidade tem ganhado espaço em diferentes âmbitos sociais. As múltiplas relações sociais têm se constituído ao longo do tempo como um campo fértil para debates teóricos a partir de movimentos sociais que lutam por seus direitos e pelo reconhecimento de suas identidades.

Arroyo (2017) aponta que essa busca por direitos e reconhecimento se deu a partir da tomada de consciência política das minorias sociais. Para ele, nas sociedades latino-americanas estes grupos sociais se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando políticas públicas, resistindo à segregação e exigindo direitos.

São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam de sujeitos de direitos. A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direito ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e a cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrária, urbana, Educacional (Arroyo, 2017, p. 77).

Essas populações carregam consigo o peso da inferiorização, a opressão dos modelos hegemônicos de dominação que pretenderam produzi-las como subalternas. Para Missiatto (2021), esses grupos tidos como diferentes carregam o peso secular do pecado gerado pela impossibilidade de se adequarem às referências ditadas pelos conjuntos normativos, o que constituiu um abismo de desigualdades, formou ilhas de indiferenças e segregou populações em campos de extermínio. Diante disso, pode-se compreender que a diversidade está diretamente ligada à produção de diferenças existentes no contexto social que são reproduzidas e fazem da modernidade um espaço de produção de identidades subalternas.

Moita Lopes (2002) aponta que essas identidades são produzidas de acordo com os interesses políticos das classes dominantes e estão relacionadas diretamente com os vínculos de poder que permeiam a sociedade. Ao analisar as diversidades nesse contexto normativo, observa-se que os coletivos sociais estão entrelaçados às estruturas de poder que reverberam na sociedade, as quais dificultam o acesso dessas identidades aos seus direitos e que causam incômodos ao Estado pelo simples fato de estarem em busca de igualdade. Esses grupos coletivos, por serem desviantes da homogeneidade cultural, são utilizados como termos para definir diversidade. Coppette (2012) afirma que, nas ciências sociais, geralmente o termo diversidade é empregado para tratar a heterogeneidade de culturas fortemente marcada na sociedade contemporânea, e essa posição se contrapõe ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, constituído “sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (Hall, 2003, p. 52).

Na dimensão cultural, a diversidade fundamenta-se associada aos movimentos sociais, especialmente grupos de caráter identitário, localizados em torno da defesa das “políticas de diferença”, definidas por Fleuri (2006) como uma oposição contra a binaridade existente na construção cultural hegemônica que oculta a multiplicidade das diferenças e mantém sua invisibilidade. Para Arroyo (2017):

Os diferentes em seus movimentos sociais trazem uma crítica a como as formas inferiorizantes, racistas de conceber os diferentes se articularam em nossa história com as formas de estruturação social, política, dos padrões de poder, de trabalho, de apropriação da terra conhecimento, e do espaço, do conhecimento, da justiça e do Estado e de suas instituições. Inclusive da instituição escolar (Arroyo, 2017, p. 131).

Esses movimentos sociais lutam em oposição às formas inferiorizantes de concebê-los como diferentes do modelo de estruturas culturais que reproduzem

tradicionais processos de produzir os diferentes em desiguais. Ainda para o autor, essas críticas trazidas por tais movimentos sociais são originadas pela tomada de consciência política das populações que os integram e que estão, desde a colonização, passando por processos culturais que normatizam conceitos binários na sociedade.

Para Moehlecke (2009), a essência existente na diferença questiona a neutralidade e a efetividade dos processos normatizadores, “ao afirmar que identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe” (Moehlecke, 2009, p. 464). Nesse sentido, Arroyo (2017) diz que, além da empreitada colonizadora, os processos:

[...] continuam com a chegada compressora das formas de produção capitalista, da monocultura, do agronegócio que invadem, destroem as formas de produção material dos agricultores, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e dos campos. Processos a que são submetidos os povos das periferias urbanas, na subsistência mais nos limites, em vilas miséria e favelas, espaços sub-humanos (Arroyo, 2017, p. 73).

Com a colonização, os povos originários perderam suas identidades e passaram a ser alienados pela cultura e valores, o que os tornou indiferentes/insensíveis à diferença, por terem suas identidades suprimidas pela lógica colonial-capitalista. Diante disso, Moehlecke (2009) diz que “a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos” (Moehlecke, 2009, p. 464). Para tanto, entende-se que, para a efetivação dessa luta, os coletivos sociais que representam os diferentes devem apropriar-se da consciência das estruturas de poder que regulam as sociedades não ocidentais e os tornam desumanizados por se distinguirem dos padrões impostos como universais.

A luta pelo direito às diferenças tem sido levantada por diversos coletivos sociais, como os de mulheres, negros, *gays*, indígenas e outros. Porém, existe a necessidade de fortalecer a luta pela libertação desses coletivos das prisões normativas chamadas de modelo universal de sociedade, que põe à margem os indivíduos desviantes e que constrói uma imagem negativa daqueles que não se encaixam nessas sociedades regidas por padrões.

3.2 Diversidade sexual sob o olhar das diferenças

A diversidade sexual ao longo da história teve sua definição entrelaçada no encobrimento das diferenças. Missiatto (2021) ressalta que os homossexuais eram destruídos por não refletirem a imagem dos grupos hegemônicos formados por homens, cis-heterossexuais, cristãos e nobres. A história não permite pensar o oposto até agora, e a diversidade sexual, desde a invasão cultural na América Latina, tem sido silenciada pela masculinidade dominante, que despreza a todo custo sujeitos desviantes aos padrões normativos de sexualidade e que busca manter o controle do poder sobre os corpos de pessoas do grupo LGBTQIA+.

Tal masculinidade dominante tem transformado essas vidas em identidades desviantes dos padrões heterossexuais, porém esses mecanismos de controle precisam destas identidades para se firmarem, segundo Louro (2000):

Precisam da identidade “subjugada” para se firmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e rejeitam. Assim podemos compreender por que as identidades sexuais “alternativas”, mesmo quando excluídas ou negadas permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa regência para a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta (Louro, 2000, p. 21).

Diante disso, é preciso chamar a atenção para “um discurso normativo, por meio do qual alguns indivíduos são normalizados, ao passo que outros são marginalizados e estigmatizados, e que precisa ser criticado e desestabilizado” (Junqueira, 2013, p. 53). Essas atitudes normativas têm sido fortemente intensificadas pelos discursos que carregam valores cristãos, como no Brasil, que desde a colonização impôs ideais eurocêntricos carregados de preconceitos e violências.

As inúmeras limitações impostas pelas cosmologias rígidas produziram uma gama extraordinária de violências que refletiam a intolerância dos povos europeus àquilo que lhes escapava ao conjunto de valores que dirigiam suas existências. Suas ações fizeram com que anulassem as realidades que assombavam as estruturas sobre as quais se assentavam, nesse contexto, conclamaram todas as possíveis formas de violência para aniquilar as identidades que mesmo silenciadas contestavam, por sua própria natureza, as estruturas eurocênicas (Missiatto, 2021, p. 34).

Atualmente, são perceptíveis formas de subalternização contra a diversidade sexual na sociedade brasileira. Essas diferenças impostas entre o heterossexual e as demais sexualidades têm proliferado diversos preconceitos no âmbito social, como no caso da violência LGBTQIA+fóbica.

Silva (2016), em sua tese de doutorado, informa que, desde o início da década de 1980, a luta pelos direitos humanos de pessoas LGBTQIA+ tem se esforçado em reivindicar direitos necessários à vida na sociedade contemporânea. Para a autora, a diversidade sexual no Brasil passa por um processo de batalha por direitos sexuais, reconhecimento identitário e busca por aceitação.

Os militantes pleiteiam, no Brasil e em diferentes países do mundo, políticas de reconhecimento dos direitos civis, sociais e políticos, concretizadas em ações de promoção e acesso à saúde e à justiça, bem como a inclusão, permanência e sucesso na educação, além de assistência social, trabalho, emprego, renda etc. (Silva, 2016, p. 63).

Compreende-se, nessa perspectiva, que os militantes que lutam pelos direitos da diversidade sexual no Brasil estão em busca de direitos que, socialmente, são considerados universais. Em um sentido crítico, Missiatto (2021) diz que as minorias sociais sofrem com a exclusão há muitos séculos, e por isso são retirados direitos fundamentais como a educação e a permanência nos ambientes escolares.

Silva (2016) aponta que a educação é uma das possibilidades de mudanças quando se trata de aceitação da diversidade sexual e das diferenças, ao advogar que:

[...] a educação assume nesta luta um lugar estratégico, podendo interferir substancialmente no processo educacional de um país, na formação da consciência cidadã, que amplia o acesso aos direitos sociais e garante a equidade necessária para o desenvolvimento pleno e digno de todos/as/ (Silva, 2016, p. 63).

Nessa perspectiva, pensar em debates sobre a diversidade na educação é de extrema importância para a formação da consciência cidadã, que amplia o apoio e o acesso a direitos sociais por populações que vêm sofrendo com a exclusão ao longo do processo histórico social. Para a autora, apesar de a educação ser um caminho para transformação, ao mesmo tempo ela perpetua um processo de ocultamento dessas identidades na escola, por existirem padrões normativos impostos sobre os que compõem a diversidade sexual.

3.2.1 Diversidade sexual na educação

Na Educação, a diversidade aparece nas políticas educacionais sob dois primas: a ausência e o disciplinamento. Alcântara, em sua tese de doutorado (2015, p. 64), diz que, na perspectiva da educação, o “outro” é tratado nos dispositivos oficiais “a partir de uma

concepção genérica, muitas vezes apenas como uma questão da ordem do direito, sem contemplar processos de subjetivação e identitários”.

Logo, falar em diversidade na educação é abrir oportunidades para a igualdade entre as pessoas. Porém, “estamos imersos em um processo de normatização e alienação, que muitas vezes vem mascarado como progresso e desenvolvimento, como avanço pela razão, como se o fim último desse processo fosse uma vida melhor para todos” (Alcântara, 2015, p. 65). Compreende-se que os processos educacionais estão enraizados por processos normatizadores, responsáveis pela exclusão das subjetividades das escolas, principalmente quando se fala em sexualidades.

Falar em diversidade sexual e educação é sempre um grande desafio, devido ao falso discurso da aceitação do “outro” na escola, que sempre excluiu, marginalizou e tornou estes indivíduos inexistentes. Em contrapartida, os movimentos sociais lutam em prol da aceitação de sexualidades desviantes do modelo heterossexual e buscam pelo acesso e permanência nas escolas, entendidas neste marco teórico como um ambiente excludente e normalizador.

Louro (2000) diz que quando se fala de sexualidade e educação, os ambientes escolares são entendidos como uma instituição de educação de corpos. Segundo a autora, a respeito destas instituições, elas têm “a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual” (Louro, 2000, p. 11). Nesta análise, pode-se apontar que o caráter alienante das escolas tende a moldar as sexualidades. É por intermédio dos processos educativos que as estruturas de poder se firmam, pois o discurso de normalidade vem de dentro para fora destas instituições. Logo, é na escola que se molda como os corpos devem se comportar, além de como se aprende a ser “homens e mulheres de verdade” (Louro, 2000).

Para Missiatto (2021), a colonialidade fortaleceu os processos de exclusão da diversidade sexual, e isso tende a se perpetuar. Neste diapasão, Alcântara (2015) descreve que esse processo de exclusão da diversidade sexual guarda semelhanças com a questão dos negros e dos povos indígenas, porém se apresenta de uma forma mais enfática e quase consensual, passando a produzir os sujeitos LGBTQIA+ como anormais.

Vale destacar que este tipo de discurso vem ganhando força no Brasil com a inserção da extrema direita, a qual, sob preceitos conservadores, preza pela preservação da heteronormatividade, além da retirada das discussões sobre sexualidades nos espaços formativos. Diante deste cenário, depreende-se que as diversidades passam a ser categorizadas pela lógica colonialista, recuperada por variáveis neoliberais e

neoconservadoras na educação brasileira, que chegam na tentativa de perpetuar a exclusão da diversidade sexual dos ambientes educacionais, intensificando o processo da LGBTQIA+fobia no país.

3.3 Neoconservadorismo e neoliberalismo como faces nefastas de uma mesma moeda

A sociedade encontra-se inserida em um cenário conservador que define os papéis sociais e, a partir dessa definição, dificulta discussões sobre as diversidades de um modo geral. Temáticas voltadas para a discussão da sexualidade, do racismo, entre outras, são vistas como radicais e fogem daquilo que o conservadorismo prega como “a busca por um ‘retorno’ a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da ‘tradição ocidental’, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter” (Apple, 2003, p. 57). Essa corrente conservadora tenta a todo custo implantar no discurso social a repressão, denominada por ela de “garantia da ordem”, assim como o funcionamento das instituições com características baseadas na tradição e na autoridade constituída.

Numa visão romântica do passado, um passado em que o “verdadeiro saber” e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas “conheciam o seu lugar” e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade; um “retorno” a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da “tradição ocidental”, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter (Apple, 2003, p. 56).

Com uma visão romântica do passado, este grupo busca por uma revivificação da “tradição ocidental”, tida por eles como a melhor forma de funcionamento da sociedade, onde esse retorno, em tese, traria um padrão de qualidade melhor, e este retorno protegeria os indivíduos de possíveis estragos na sociedade. Esta ideologia conservadora se posiciona contrariamente a mudanças e enquadra os sujeitos em padrões estabelecidos ao longo do processo histórico, de forma tradicional.

No fundo, o que ocorre é uma negação de processos de rupturas com relação às instituições sociais basilares que sustentam o capitalismo, por isso o apego inconsequente à família, à igreja e à ordem social hierárquica, por exemplo. Nessa perspectiva, aqueles que se desviam desses padrões e instituições sociais hegemônicas são vistos como divergentes, portanto, devem ser reprimidos por ameaçarem a ordem, a moral e os bons costumes, pois, conforme Scruton (1994), tudo que se desvia dos valores tradicionais e tende a gerar mudança deve ser excluído. Para os conservadores, “a mudança é uma ameaça à identidade, e cada mudança é um símbolo de extinção” (Scruton, 1994, p. 18).

Para este grupo, o que deve ser mantido são os valores tradicionais que abrangem instituições, hierarquia social, padrões de família e outros.

Nesse sentido, para manter os padrões e a ordem, o conservadorismo se reinventa criando sua nova face, que faz a junção de valores clássicos e das ideologias neoliberais e religiosas, denominada de neoconservadorismo, como ressalta Barroco (2015):

O neoconservadorismo consiste na junção entre os valores do conservadorismo moderno e os princípios do neoliberalismo. Do conservadorismo clássico, preservam-se a tradição, a hierarquia, a autoridade, valorizando-se as instituições tradicionais como a igreja e a família patriarcal (BARROCO, 2015, p. 13).

Nesse cenário associativo e com agendas sociais, políticas, morais e econômicas comuns, os neoconservadores, junto aos neoliberais, formam a liderança da Nova Direita, a qual define os valores do passado como melhores do que os da atualidade e luta para a preservação das tradições culturais representadas significativamente por grupos religiosos cristãos, em especial carismáticos católicos e evangélicos. Barroco (2015, p. 624) ressalta que “o movimento conservador ganhou força no contexto de políticas neoliberais, apresentando-se como programa político a partir do governo sustentado pela defesa do neoliberalismo, do militarismo, dos valores tradicionais, familiares e religiosos”.

Com a inserção de ideologias religiosas na política nacional, o neoconservadorismo tem se definido como ordem social e seus ideais tidos como “valores morais”, os quais são intensificados por um caráter religioso. Conforme Pinheiro (2015):

Esse caráter religioso aparece como um catalisador do tradicional metamorfoseado, ganhando força com o crescimento das igrejas evangélicas neopentecostais e, dentro da igreja católica, com o movimento de renovação carismática, setores que visam dar esse viés ortodoxo no âmbito dos estigmas socialmente construídos, utilizando de novas linguagens e estratégias, por meio da publicidade, da mídia, dos produtos culturais mais diversos e da participação política e intervenção nas leis estatais (PINHEIRO, 2015, p. 08).

Diante disso, teve início também a reprodução de discursos de perseguição aos ideários de esquerda, considerados por eles como uma conspiração de ideologias comunistas instauradas em programas de governos anteriores. Para isso “passaram a enfatizar a importância do livre mercado. Os religiosos tomaram a visão do século XIX de que deveriam instalar na política os valores cristãos frente à crise e às questões sociais” (Moll, 2010, p. 76).

Para Apple (2003) e Freitas (2018), a partir da participação desses grupos na política e nas leis estatais, houve a falsa ideia de implantar os valores do passado como melhores do que os da atualidade, e com isso a luta para a preservação das tradições

culturais. Para atingir seu intento, “esta aliança abre mão da democracia para garantir o que conceituam como ‘liberdade’, legitimando golpes militares e/ou jurídico-parlamentares-institucionais” (Freitas, 2018, p. 26).

Baseada em princípios do neoliberalismo, surge uma nova configuração social, pensada por estes grupos para atender aos seus próprios interesses, segundo Freitas (2018), e que necessitam:

[...] impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos; não transferir impostos para os menos favorecidos e barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos; atuar contra os imigrantes e contra ações de preservação do meio ambiente; desregular a atuação das corporações; privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras (FREITAS, 2018, p. 27).

Para que haja essa desestruturação da organização social, os neoliberais criam um clima propício aos negócios, de competitividade e, na mesma proporção, à repressão contra os ideais de esquerda, organizações sociais, sindicatos, com a precarização dos direitos trabalhistas e a privatização de tudo que for possível. Diante disso, o neoliberalismo se caracteriza como uma estratégia política que tem por objetivo reforçar a hegemonia de classe, conceituando-se como uma ordem social que defende ideologicamente uma teoria econômica que confere ao Estado a mínima participação na ordem institucional, trazendo, hipocritamente, a falsa ideia de bem-estar social, como conceitua Harvey (2008):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2008, p. 13).

Nesse sentido,

[...] podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (Harvey, 2008, p. 27).

Com isso, Apple (2003) diz que é importante entender que o neoliberalismo é, em sua essência, “o capitalismo sem luvas de pelica” (Apple, 2003, p. 21). É importante destacar que, na perspectiva de Michael Apple, o neoliberalismo é apontado como uma face explícita do capitalismo. O autor refere-se ao termo “luvas de pelica” como algo

delicado e com toque macio, o que torna evidente que o neoliberalismo é capaz de desmontar diversos direitos.

O neoliberalismo, entendido como uma transformação de operação do capitalismo, tem instituído novas formas de trabalho precarizadas e o desmonte de direitos conquistados pelos trabalhadores. Essa nova ideologia cria, por sua vez, uma nova dinâmica das relações sociais, como critica Chauí (2006):

Em sua forma contemporânea, a sociedade capitalista caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, desde a produção, com a dispersão espacial e temporal do trabalho, até a destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por organizações particulares e programas particulares, competindo entre si (Chauí, 2006, p. 324).

Para que haja a efetivação desta nova configuração nas relações sociais, o neoliberalismo, entendido como um plano teórico de reorganização do capitalismo, tem como um de seus ideais a destruição da consciência de classe, bem como as formas de luta de classe. Para tanto, o neoliberalismo prega o “estímulo à vivência fragmentada centrada no presente (resumida ao aqui e ao agora, sem passado e sem futuro), ao individualismo exacerbado, num contexto penetrado pela violência, [que] dá origem a novas formas de comportamento” (Barroco, 2011, p. 206). Harvey (2008) diz que essa característica individualista alinhada ao ideal político da liberdade humana são pontos considerados basilares para os fundadores do pensamento neoliberal, que trazem a ideia de que esses princípios devem ser considerados como "os valores centrais da civilização" (Harvey, 2008, p. 15).

Portanto, a nova direção ideológica que faz a junção do neoconservadorismo com o neoliberalismo preza pela impossibilidade de construção de projetos societários distintos dos seus interesses hegemônicos. De acordo com Souza (2015), o conservadorismo no Brasil acaba tomando uma posição mais próxima aos ideais reacionários, orientando idealmente a classe dominante. “É daí que extraem parte de suas ideias sobre o papel do Estado, das liberdades civis e políticas, dos mercados, dos grandes proprietários como sujeitos políticos, da família, da propriedade e assim por diante” (Souza, 2015, p. 208).

Diante disso, para fortalecimento do capitalismo, são necessárias aproximações ideológicas entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo.

Dessa feita, para preservar o sistema estabelecido, há de ser assumidas as reformas (institucionais) necessárias. [...] A reconciliação do conservadorismo

com o liberalismo completou-se na incorporação da ideia de que o lucro é a mediação fundamental do desenvolvimento, individual e coletivo. Daí em diante, o mercado livre passa a ser visto como portador e fundador das possibilidades de explicitação das capacidades humanas (Souza, 2015, p. 218).

Essas aproximações entre ambas as ideologias revelam as faces nefastas de uma mesma moeda, baseadas na preservação do capitalismo como sistema estabelecido, e nesse cenário assumem um caráter político intransigente para fazer reformas capazes de legitimar, no discurso social, a ideia de que o lucro é a mediação fundamental para o desenvolvimento da sociedade, limitando, assim, que os indivíduos tenham consciência de classe ou identitária a respeito de sua condição. “Segundo a visão conservadora, reconciliada com os preceitos liberais, trata-se, apenas, de zelar pelas qualidades morais necessárias à sadia permanência dos indivíduos dos mercados” (Souza, 2015, p. 18).

Depreende-se que interesses em comum circulam entre estas ideologias, que buscam pela manutenção do sistema estabelecido através de uma proposta teórica e prática que visa implantar visões sobre o livre mercado, o individualismo, a competitividade, a privatização, associadas a visões de mundo reacionárias, induzindo à falsa percepção de que são necessárias para o bem-estar social, quando na prática geram mais desigualdade, exploração e opressão social. Essa agenda em comum pode ser entendida nas palavras de Harvey (2008): “o neoconservadorismo é, portanto, perfeitamente compatível com o programa neoliberal de governança pela elite, desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado” (Harvey, 2008, p. 94).

Dessa maneira, a agenda comum do capitalismo faz uso instrumental dos valores neoconservadores e da teoria e prática neoliberal para implantar e legitimar práticas de opressão, violência das mais diversas, exploração do trabalho e retirada de direitos sociais, justificando tudo isso numa visão romantizada de um passado idílico, sem conflitos, sem rupturas, guiado pela ordem moral e harmonioso, que de fato nunca existiu, projetando a vida para um futuro sem utopias, e, no mínimo, construindo a existência humana num presente nebuloso ao implantar a falsa ideia de que o lucro é a alternativa fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo, usando até mesmo a própria sexualidade como necessária para a construção de uma sociedade baseada na imagem e semelhança do capital. No próximo tópico desta reflexão aprofundar-se-á a discussão da falsa ideia da liberdade sexual, que o capitalismo usa para fundamentar seus ideais e criar inúmeras desigualdades entre a sexualidade e as relações de gênero no âmbito social.

3.4 A falsa liberdade sexual e a “ideologia de gênero” como processo de reconfiguração da diversidade sexual nas escolas

A sociedade brasileira encontra-se fundamentada em correntes ideológicas nas quais os direitos sexuais encontram-se submetidos a regulação burguesa depois que o capitalismo “começou a remodelar toda a sociedade, ele incubou novas normas e modos de regulação burgueses, incluindo o binarismo de gênero e a heteronormatividade sancionados pelo Estado” (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 52). Nesse diapasão, Biondi (2017) diz que a necessidade de regulação do modo capitalista está no empenho em construir uma sociedade à sua imagem e semelhança, submetendo-a aos seus condicionamentos essenciais, como a acumulação de capital, mecanismo econômico e outros.

Dentre as características de modelagem do capitalismo “os fenômenos de gênero e sexualidade exigem uma análise que indique os traços específicos que lhes são atribuídos pela sociedade burguesa” (Biondi, 2017, p. 133). Nessa perspectiva, o capitalismo tenta de todas as formas formar um padrão social seja sua imagem e semelhança, e quando estabelece um padrão de família, que gera filhos biológicos, deixando os LGBT’S de fora do modelo que enaltece a heterossexualidade no padrão familiar em desfavor as demais sexualidades. Desse modo, “a elevação da família à proeminência ideológica garante que a sociedade capitalista reproduzirá não apenas filhos, mas também heterossexismo e homofobia” (D’Emilio, 1983, p. 110).

Nesse contexto, Arruza, Bhattacharya, Fraser (2019) advogam que o capitalismo se camufla sob um discurso de que não se deve insistir em um único modelo de família ou sexo. Sob essa perspectiva, a estratégia do capital é sobretudo a venda de um padrão até mesmo da homossexualidade, com o objetivo de vender o sexo e o neoliberalismo comercializá-lo. Em contrapartida, criam-se discursos e práticas que não reconhecem os direitos sexuais dos grupos LGBTQIA+ liderado por movimentos neoconservadores, que prezam pela preservação da moral e da família patriarcal.

Para Souza (2021) essa liberdade que o capitalismo dá aos sujeitos LGBTQIA+, se expressa no consumo enquanto saída para se manter uma “normalidade *gay*” baseada nos padrões capitalistas. Estes padrões capitalistas estão baseados em divisão de classes, gênero, raça e etnias, nesses sentido essa “normalidade *gay*” que “pressupõe uma normalidade capitalista”, que gera “marginalização e repressão duradouras de pessoas

queer pobres, em especial grupos étnicos” (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 72). Nessa perspectiva Missiatto (2021) ressalta que:

[...] as desigualdades econômicas que determinam a pobreza a tipos específicos de pessoas homoafetivas ao mesmo tempo que produzem uma ideologia consumista em torno da diversidade sexual e de gênero a partir da arquitetura de uma imagem LGBTQI+ que nada tem a ver com o respeito à pluralidade e sim com o mercado capitalista (MISSIATTO, 2021, p. 65).

Essa ideologia consumista em torno da diversidade sexual, tem causado um certo clima tensão devido a dualidade de ideologias, por um lado o conservadorismo quer reprimir pessoas LGBTQIA+ por meio de discursos religiosos e patriarcais, já o neoliberalismo “serve de travessia para a predação direta para o capital” (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 73). Outro ponto que cabe analisar são as conexões produzidas pelos sistemas normativos, que quando estabelecem um modelo de “normalidade *gay*”, também estabelecem padrões de sujeitos LGBT’s tidos como “normais”. Segundo Missiatto (2021):

As conexões produzidas pelos sistemas normativos fazem com que as experiências de pessoas LGBTQI+ tornem-se heterogêneas o suficiente para que não sejam socialmente universalizadas, e o objetivo não deve ser esse. A questão primal a ser considerada é como compreender a precarização das vidas de pessoas não normativas sem incorrerem, acidental ou premeditadamente, no risco de essencializá-las (MISSIATTO, 2021, p. 67).

Essa falsa liberdade sexual, tem causado grandes desigualdades entre as experiências de pessoas LGBTQIA+ devido a relação entre gênero, sexualidade, raça e etnia, essas diferenças existentes nesse grupo têm aumentado a precarização das vidas de pessoas não normativas. Diante disso, deve-se entender que “o fato é que, para além das particularidades, o que se sobrepõe é que homens brancos, homossexuais, com expressão de gênero masculina, são tratados pelos sistemas normativos de modo diferente aos demais homoafetivos” (Missiatto, 2021, p. 67). Ainda para o autor, o capitalismo se beneficia das desigualdades como um recurso econômico.

Frente a essa imensidade de desigualdades, a falsa ideia de liberdade sexual que o capitalismo proporciona as pessoas LGBTQIA+ é considerada frágil e alvo de constantes ameaças por grupos de extrema direita que usam da moralidade e querem manter a preservação através de discursos que prezam pela “proteção” de suas famílias contra a liberdade sexual que está associada ao neoliberalismo. Segundo Arruza, Bhattacharya, Fraser (2019), essa falsa ideia de liberdade sexual proporciona uma série de mudanças sociais, como conquistas a direitos legais, um desses exemplos é casamento entre pessoas

do mesmo sexo, o que “não impedem a agressão contra pessoas LGBTQIA+, que continuam a vivenciar a violência de gênero e sexual, a falta de reconhecimento simbólico e a discriminação social” (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 54). Neoconservadores e populistas de direita ganham apoio das massas populares, ao alegarem a necessidade de proteção de suas famílias contra a liberdade sexual, estes grupos tem um estilo de “proteção” que coloca a culpa na liberdade sexual enquanto encobre a verdadeira fonte de perigo, que é o capital.

Nessa relação de dualidade ideológica, o resultado é a precarização da vida social, em especial de grupos LGBTQIA+, que sempre foi marcada por abismos de desigualdades, e hoje de forma obscura tem sido regulada pela sexualidade, que nada mais é do que um elemento de produção de desigualdades a serviço do capital. O fortalecimento destas desigualdades tem fortalecido cada vez mais os princípios morais e o enaltecimento da família tradicional, pois a “austeridade moral capitalista não se compatibiliza com uma vida sexual que, uma vez desconectada de finalidades procriativas, não se insere no esforço de reprodução ampliada da força de trabalho” (Biondi, 2017, p. 146).

Com isso, a preservação das famílias tradicionais é um dos fundamentos dessa matriz ideológica de poder, e para isso é preciso criar a falsa ideia de liberdade sexual para que sejam normalizados no discurso social, as violências contra LGBT’s em todas as esferas sociais. Para Biondi (2017):

Não à toa, o discurso de enaltecimento da família tradicional, apesar de todas as transformações sociais do século XX, desfruta de lugar cativo no debate público. Além disso, nas primeiras oportunidades, o capital realça os paradigmas de gênero, como que reconstituindo o que seria, para ele, a ordem natural das coisas (Biondi, 2017, p. 146).

O resgate aos valores e a ordem natural das coisas, aparecem quando as articulações se perdem na falsa ideia de liberdade sexual, que faz com que os grupos que resistiam percam força política e aceitem de forma natural reformas na sociedade, que fortalecem cada vez mais a superioridade heterossexual sob as demais sexualidades.

Essa desarticulação por meio de desigualdades, partem especial do cenário político por meio de decisões que tiram as conquistas por meio de lutas por igualdade das pautas parlamentares e no mesmo sentido criam termos que se inserem no discurso social que atacam estas discussões nas escolas, como é o caso da “ideologia de gênero”, que tem em seus fundamentos reconfigurar os espaços educativos contra discussões que abarcam temas considerados impróprios e que vão de contra aos valores da família

tradicional, defendidos por grupos liberais e conservadores, ouve a necessidade de implantar no discurso social uma enxurrada de inverdades contra os estudos de gênero e sexualidade na educação. Para isso, segundo Junqueira (2019) entre meados da década de 1990 e o início dos anos 2000, surgiu a expressão “ideologia de gênero” defendida pelos autores como uma invenção católica para firmar a heterossexualidade como o centro de sua antropologia e de sua doutrina, produzindo uma teologia na qual se fundamenta em ataques contra o relativismo cultural, ao feminismo e a liberdade sexual, que abrange a diversidade sexual por completo.

A partir dessa formulação doutrinária, esse movimento passa a reverberar em diversos países, onde as instituições públicas e privadas passam por um processo de retirada do caráter público e laico das escolas. Com isso, as discussões de equidade de gênero, feminismo, sexualidade passam a ser eliminadas por serem vistas como “uma ameaça única, indistinta, de subversão dos arranjos familiares que são vistos, a um só tempo, como naturais, de origem divina e indispensáveis à reprodução da vida social” (Miguel, 2016, p. 597). Ainda para o autor, estes grupos ganharam força no Brasil a partir de 1990 devido ao alto esforço de igrejas evangélicas em prol da eleição de seus pastores e líderes religiosos que passaram a compor a “bancada evangélica” que sobretudo quando se fortaleceu, passaram a se tornar grandes opositores as questões que englobam as diversidades de modo geral como:

Compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos (Miguel, 2016, p. 593).

Estas alianças políticas passaram a gerar uma enorme agenda comum de fortalecimento próprio e que inserem “alguns de seus porta-vozes nas universidades, a frente criada com os outros setores da direita leva a que, no debate público, tais temas sejam deixados de lado ou aceitos em seu registro mais conservador” (Miguel, 2016, p. 594). Diante disso, o discurso conservador ganhou visibilidade e expressão parlamentar, acusando as escolas de aquilo que foi comumente divulgado como “doutrinação ideológica”, e com isso, o surgimento de um grande movimento articulado, entre as diversos grupos religiosos nas mais diversas instituições, objetivando propor medidas para impedir os professores, durante a docência, falassem sobre temas relacionados a gênero e sexualidade.

Nessa perspectiva, os docentes passaram a ser taxados como “inimigos da família” que “procurariam confundir as crianças, obrigando, por exemplo, os meninos a vestirem saias e a brincarem de bonecas, enquanto as meninas seriam instigadas a se livrarem de sua natural propensão a cuidar dos outros” (Junqueira, 2019, p. 168). Estes constantes ataques contra a educação foram se espalhando no discurso social por meio de grupos religiosos fundamentalistas e conservadores. Dentre as afirmações, está a de que os professores eram responsáveis por “usurpar dos pais o protagonismo na educação moral de seus filhos para doutriná-los com ideias contrárias às convicções e valores da família” (Junqueira, 2019, p. 168).

Com isso, os professores passam a ser atacados no exercício da docência, taxados como incentivadores da “erotização das crianças”, por meio de propagandas nas mídias e em programas de governo de políticos neoconservadores e neoliberais. Estas alianças contribuíram fortemente para o crescimento de ataques contra as diversidades nos processos formativos, os quais traziam ideias como:

[...] alunos seriam estimulados a se interessarem por masturbação, homossexualidade, transexualidade, prostituição, aborto, poligamia, pornografia, pedofilia, bestialismo etc. Alarmados, pais são convocados a se unirem em uma cruzada em “defesa da família” (referida sempre no singular), embalados em lemas como: “Abaixo a ideologia de gênero!”, “Salvemos a família!”, “Respeitem a inocência das crianças”, “Meu filho, minhas regras!”, “Meninos vestem azul, meninas vestem rosa!”, entre outros (Junqueira, 2019, p. 168).

Logo percebe-se a relação direta com os discursos de Governo de Jair Bolsonaro durante sua campanha em 2017, quando ouve uma enorme propagação de falsas notícias, nas quais relacionavam estas acusações com os governos do Partido dos Trabalhadores. Segundo Miguel (2016) o Partido dos Trabalhadores veio a ser apresentado como a encarnação do comunismo do Brasil, gerando uma notável sobreposição entre anticomunismo e antipetismo.

Nessa perspectiva ideológica, políticas de inclusão, que abarcavam temáticas de gênero e diversidade sexual na educação são eram e são tidos como um mecanismo de alienação das crianças por entenderem “que as crianças seriam as mais vulneráveis à “ideologia de gênero”, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina” (Miguel, 2016, p. 599). Por isso, os “defensores da família” tanto atacam políticas educacionais que propõem um currículo aberto as temáticas de gênero e diversidade sexual e fazem disso uma sociedade moldada pela promoção “sistemática de

desinformação, intimidação, estigmatização do adversário e pânico moral” (Junqueira, 2019, p. 171).

Com isso, a invenção da ideologia de gênero ganhou força e representatividade parlamentar, que contribui diretamente para a exclusão de diversidade sexual e de gênero nos currículos formativos, nos quais os alunos deixam de compreender problemas sociais como a LGBTQIA+fobia e a violência de gênero, e como consequência disso, a naturalização da heterossexualidade compulsória nos ambientes escolares que é uma das grandes causadoras de violências contra jovens LGBT’s.

3.5 A LGBTQIA+fobia expressa nos ambientes escolares: possibilidades e desafios para o enfrentamento

A educação contemporânea brasileira tem vivenciado grandes transformações pelas quais os direitos por uma educação pautada na diversidade perdem seus debates nos espaços escolares, causando uma diversidade de violências contra alunos que fogem das normas de religião, sexualidade, gênero, raça e etnia, as quais os grupos dominantes autodeclaram como normativas. Nessa perspectiva, surgem diversos tipos de preconceitos como intolerância religiosa, racismo, xenofobia e a LGBTQIA+fobia, que é o principal foco desta discussão.

Sobre a LGBTQIA+fobia, Nilson Fernandes Diniz (2011) diz que a gênese desta terminologia reside na expressão homofobia, que foi assinalada pela primeira vez pelo psicólogo George Weinberg, ainda nos anos 1960/70. Para ele, essa terminologia denomina o temor ou aversão de se estar no mesmo ambiente que homossexuais ou, ainda, em contato próximo com esses sujeitos. Ventimiglia (2020) analisa essa aversão a sujeitos LGBTQIA+ como uma violência:

Esse tipo de violência se baseia na concepção de que exista uma sexualidade “normal” e que carrega consigo normas e padrões estabelecidos por uma sociedade enraizada no patriarcado, sexismo e binarismo no qual se afirma que homens e mulheres têm papéis definidos, incluindo comportamentos e modos de expressão de gênero (Ventimiglia, 2020, p. 47).

Nesse caminho teórico percorrido, percebe-se que nessa busca pela volta ao passado baseada em valores morais pautados em “revivicação” de um passado no qual as pessoas conheciam os seus lugares e os papéis sociais estavam intimamente ligados ao patriarcado, sexismo e binarismo, os sujeitos LGBTQIA+ passam a ser perseguidos por serem desviantes dos padrões estabelecidos na sociedade ao longo dos séculos. Ainda

para o autor, ele afirma que a LGBTQIA+fobia “é legitimada por uma cultura que condena quaisquer práticas ou comportamentos não heterossexuais” (Ventimiglia, 2020, p. 47). Desta maneira, dentro de uma cultura marcada pelo machismo, binarismo e sexismo, todas as orientações sexuais e identidades de gênero diferentes desse contexto representam uma afronta à masculinidade e aos padrões de família, subsidiados pelo moralismo neoconservador.

Ventimiglia (2020) chama atenção para o fato de que, no Brasil, a violação de direitos humanos da população LGBT se caracteriza como um padrão que engloba uma imensidade de abusos, discriminações e outras violências. Nesse sentido, ele explica que:

Essas violações perpassam diversas áreas do indivíduo LGBT e vão desde a negação de oportunidades de emprego e educação, violação da cidadania até agressões físicas, estupro corretivos, agressões sexuais, tortura e homicídios. Se o sujeito LGBT pertencer a um dos grupos sociais de vulneráveis, como mulheres, negros e pessoas com deficiência, esse quadro pode se agravar em decorrência do acúmulo de vulnerabilidades (Ventimiglia, 2020, p. 47).

Dentro da configuração social pautada em discursos conservadores, que ganhou forças no Brasil com o apoio de igrejas neopentecostais e representantes no legislativo com interesses em comum, trazer essa padronização para as escolas é como um plano de “proteção às famílias tradicionais”. Essas estratégias causaram grandes contribuições para a perseguição contra LGBT’s nas escolas devido ao uso de discursos que afirmam a superioridade heterossexual em relação às demais sexualidades.

Marcelo Rosa (2016), em sua tese de doutorado, apresenta um processo de “escolarização” dos processos opressivos contra LGBT’s. Ele afirma que esse processo se caracteriza por:

[...] meio de apelidos, brincadeiras, zuação e palavrões que tem por finalidade a prática discriminatória destes sujeitos, e, como a escola pouco ou nada faz em relação a essas práticas, os enunciados se fortalecem e resultam mais uma vez em exclusão, abandono escolar, suicídio e diferentes formas de violência (Rosa, 2016, p. 211).

Ao se analisar os caminhos percorridos nesta discussão, pode-se apontar as novas configurações políticas e sociais que reverberam na sociedade, e por meio delas a escola passa a ser um espaço de legitimação daquilo que a nova direita propõe como ideologia doutrinária: a preservação dos costumes e a aniquilação dos desviantes.

Com essas características, as escolas passam a fabricar identidades normais e identidades subalternas. Louro (1997) ressalta que:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros, e os sabores “bons” e descentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. [...] Através de múltiplos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (Louro, 1997, p. 61-62).

Nesta perspectiva, as escolas passam a refletir normas da sociedade contemporânea, as quais normatizam os sujeitos a seguirem padrões de controle da sexualidade, e isso é intrinsecamente conectado a visões da heterossexualidade compulsória que transformam a escola em um ambiente de vigilância sobre os corpos desviantes da configuração social aliançada entre neoconservadores e neoliberais. Nesse sentido, reafirmam-se as discussões dos tópicos anteriores, nas quais se pode entender que a LGBTQIA+fobia na contemporaneidade está diretamente ligada aos valores, mecanismos de exclusão, relações de poder, estruturas hierarquizantes, sistemas de crenças e padrões que naturalizam apenas a heterossexualidade no contexto social e escolar.

Nesse sentido, para manter-se um discurso normativo em torno da sexualidade, existe a necessidade de desestabilização de sujeitos LGBTQIA+ nos espaços educativos. Essa desestabilização se fortalece em preceitos nos quais LGBTQIA+ se apresentam “fora dos padrões sexistas estabelecidos pela sociedade e se comporta[re]m de modo a diferir do que se tem como típico para os comportamentos de meninas e de meninos” (Ventimiglia, 2020, p. 50). Essas ações nos espaços educativos geram grandes efeitos nas vidas de estudantes LGBTQIA+, devido ao fato de que as escolas se ausentam de medidas de combate a essas práticas em seu ambiente, fortalecendo, assim, a naturalização da LGBTQIA+fobia. Nas palavras de Rafael Ventimiglia (2020):

A ausência de uma postura da escola que socialize a discussão a respeito desses tipos de violência dentro do ambiente escolar permite que, de um lado, os alunos vítimas não tenham suporte para o enfrentamento e para o acolhimento desse tipo de violação e, por outro, os alunos agressores vejam que seus comportamentos violentos são banalizados e naturalizados (Ventimiglia, 2020, p. 51).

Dentro do processo de transformação da educação brasileira, compreende-se que a ausência de socialização da discussão da LGBTQIA+fobia nos espaços escolares tem partido dos interesses neoconservadores que usam da moralidade e de preceitos religiosos para atacarem a diversidade sexual e, na mesma proporção, retirarem das escolas as

discussões sobre as temáticas. Nesse sentido, ao longo da discussão desta seção foi feita uma análise que proporcionou identificar como a aliança entre os neoconservadores e os neoliberais intensificou o discurso de ódio contra os grupos LGBTQIA+ na sociedade. Nesse diapasão, o ganho de força política e o alinhamento ao neoliberalismo foram grandes colaboradores da exclusão do pensamento crítico dos alunos em relação à aceitação da diversidade sexual no âmbito social e escolar.

Dentro desse diapasão, percebe-se que as alianças ideológicas em torno da educação padronizaram as discussões, os mecanismos de avaliação e os currículos, como suporte para o resgate do controle do que se discute nas escolas. E como consequência disso, milhares de LGBTQIA+ têm sido vítimas de violências todos os dias dentro e fora das escolas, devido à neutralidade destas escolas em relação aos problemas que as acometem. Paulo Freire, já nos anos 1980 alertava para os perigos da presença destas ideologias nas escolas, ao afirmar que:

A ideologia dominante marca sua presença na sala de aula, em parte tentando convencer o professor de que ele deve ser neutro, a fim de respeitar os alunos. Esse tipo de neutralidade é um falso respeito pelos estudantes. Ao contrário, quanto mais me calo sobre concordar ou não concordar, em respeito aos outros, mais estou deixando a ideologia dominante em paz (Freire, 1987, p. 105).

Com isso, a educação pautada na neutralidade, isenta de discussões de diversidade sexual e regulada por bases nacionais comuns curriculares, é o cenário perfeito para o fortalecimento da ideologia dominante propagadora de diversas discriminações, como a LGBTQIA+fobia.

4 A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O ENFRENTAMENTO À LGBTQIA+FOBIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Inicia-se esta seção apresentando algumas discussões conceituais à luz da educação libertadora como modelo educacional, a partir de uma ideia norteadas pelo pensamento de construção de liberdade, manifestada por experiências educacionais de Paulo Freire¹. Nesta discussão, a educação escolar é apontada como fator primordial para libertação dos sujeitos frente a processos hegemônicos que controlam os espaços formativos ao longo dos séculos.

Pensar a educação sob um viés libertador é um grande desafio. Primeiramente, é preciso uma reflexão sobre como as políticas educacionais estão entrelaçadas aos preceitos do capitalismo, o qual, para manter-se imaculado e incontestável, faz junção de ideologias neoliberais e neoconservadoras em prol da manutenção da sociedade marcada pela divisão de classes e pelo uso da moralidade conservadora para decidir os padrões que devem ser seguidos por ela, entre estes, os padrões de família e de sexualidade, deixando de fora as diversidades.

Na contramão desses processos hegemônicos, a educação libertadora, defendida por Freire, é um importante fator de denúncia contra discursos preconceituosos que se entrelaçam entre as diversidades e suas relações com a escola. Aponta-se que o diálogo crítico é capaz de desenvolver nos educandos uma nova leitura do mundo em que vivem, facilitando, assim, a aceitação das diferenças na sociedade.

Paulo Reglus Neves Freire foi o principal idealizador de uma proposta educacional fundamentada no diálogo e no desenvolvimento da consciência crítica. Freire fundamentou seus estudos na educação como um ato político de denúncia aos modelos bancários de educação. Em seu legado, ele descreve que este ato político dimensiona a construção do conhecimento, assim como a criação de uma sociedade firmada na certeza da justiça, da solidariedade e da valorização da humanidade.

¹Conhecido como o patrono da educação brasileiro, nasceu em Recife em 1921, faleceu em São Paulo em 1997, desenvolveu um trabalho educacional, como educador, pedagogo e filósofo no Brasil, fomentou discussões nas bases educacionais por sua notável concepção crítica-dialética ao cenário educacional, tornando-se um dos pensadores na história da pedagogia.

4.1 A educação libertadora

No campo educacional, um dos principais desafios é a desconstrução do modelo bancário de educação, que muitas vezes passa despercebido em meio às políticas educacionais. Oliveira (2021) descreve este modelo como um ciclo de transmissão de conhecimento que impossibilita o uso da perspectiva dialógica nos processos educacionais, ciclo que vem mantendo o controle da visão social, impedindo a compreensão da realidade pelos educandos.

O modelo bancário de educação é pautado na perspectiva antidialógica, conceituada por Freire (2005) como uma forma de negação aos processos de diálogo por fundamentar-se em preceitos como “o educador é o que diz a palavra; os educandos escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Nesta lógica, compreende-se que o professor irá “depositar” os conteúdos nas cabeças dos educandos, como se fossem recipientes a serem preenchidos, sendo estes impossibilitados de buscar a conscientização sobre sua própria realidade.

Feitosa, Santos e Silva (2022), em uma análise contemporânea, destacam que, sobre o modelo bancário de educação, este se faz presente de forma escancarada desde o alinhamento da extrema direita aos princípios neoliberais, e o conceituam como educação bancária homogeneizadora, a qual busca formar um “sujeito homogêneo adaptado à lógica de reprodução de uma sociedade de classes baseada na exploração do homem pelo homem” (Feitosa; Santos; Silva, 2022, p. 211). Neste viés ideológico, a educação bancária serve como um aporte para o adestramento dos educandos, ao invés de emancipá-los, sendo conceituada pelos autores mais como uma forma de escravização do que de libertação.

Freitas (2018) aponta que a inserção da nova direita no Brasil tem causado diversas mudanças nas políticas educacionais, devido ao seu caráter padronizador sobre o que se ensina nas escolas. Para esse autor, eles usam do controle da educação por bases nacionais comuns curriculares para manter o total domínio sobre o que se ensina nas escolas. Em uma análise crítica sobre estes processos, Feitosa, Santos e Silva (2022) descrevem que:

[...] a educação do trabalhador deve ser pautada em um receituário homogeneizador, ou seja, por meio de documentos “norteadores” que buscam prever objetivos comuns de aprendizagem e desenvolvimento a todos os educandos, sem levar em consideração a realidade de cada sujeito (a exemplo, podemos citar a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, documento de caráter normativo e instrumental (Feitosa; Santos; Silva, 2022, p. 212).

Nesta perspectiva, o controle da educação por políticas educacionais neoliberais tem intensificado a reprodução da perspectiva antidialógica. Compreende-se que a implantação de documentos “norteadores” contribui fortemente para a reprodução do modelo antidialógico, conceituado por Freire (2005) como um conjunto de práticas que visam à manipulação e ao impedimento do indivíduo pensar por si próprio. Nesta concepção, este sujeito deve alinhar-se aos modelos de dominação, como conceitua Santos (2019):

Os sujeitos sociais (re)produtores do capital precisam estar moldados de acordo com o novo padrão de ser, viver e produzir. Precisam ser flexíveis, mutáveis, ter competências e habilidades que os permitam lidar com rápidas mudanças no cenário produtivo, ser competitivos, empreendedores, colaboradores, entre tantas outras características da acumulação flexível do capital (Santos, 2019, p. 60-61).

Compreende-se que a formação do sujeito deve estar alinhada à competitividade do mercado, na formação de mão de obra para o capital. Esta característica é denunciada por Freitas (2018) quando descreve que a educação passa por um processo de reforma empresarial, que usa de características gerenciais para controlar os processos formativos. Este gerencialismo se deu através do modelo empresarial, que tem intensificado a formação de sujeitos reprodutores do capital, sem qualquer pensamento crítico sobre sua realidade.

Feitosa, Santos e Silva (2022) apontam que a Pedagogia freireana se contrapõe à perspectiva de formação imposta pela nova direita. Para esses autores, os estudos de Freire são frequentemente atacados por defensores da nova direita por propor uma educação problematizadora, que questiona os processos de dominação e preza pela libertação dos sujeitos. É nesta perspectiva que surge a proposta da educação libertadora, pensada por Freire como pressuposto para a libertação dos sujeitos.

Prado (2016), em sua tese de doutorado, diz que a educação libertadora surge a partir da problematização da educação bancária, caracterizada pelo autor como hierarquizada. É desde esta problematização que Freire propõe uma educação dialógica, que subsidiará no desenvolvimento do pensamento crítico com vistas às necessidades cotidianas de cada educando. Esta proposta da pedagogia da liberdade é pensada sob um viés prático e articulado ao “processo de alfabetização com a ideia de conscientização das massas” (Prado, 2016, p. 39).

Vale destacar que Paulo Freire iniciou esta perspectiva de educação como um método de Alfabetização de Jovens e Adultos, o qual consistia em ensinar o educando a

ler e a escrever “com base em palavras-mundo do vocabulário real do educando, as quais expressavam sua cultura” (Feitosa; Santos; Silva, 2022, p. 208). Este modelo educacional contribuiu significativamente para a reflexão sobre a realidade em que se encontravam seus educandos, uma grande maioria de analfabetos que, após a vivência com esta pedagogia, “começaram a refletir acerca do trabalho que desenvolviam, passaram a ler, compreender e a exigir inúmeros direitos que outrora desconheciam possuir, como o direito a férias, por exemplo” (Feitosa; Santos; Silva, 2022, p. 209).

Paulo Freire afirma que a educação como prática de liberdade se fundamenta na dialogicidade. Para ele, o diálogo é um fenômeno humano que possibilita a pronúncia do mundo, e que se faz presente na ação e reflexão. Neste diapasão, Prado (2016) afirma que:

A existência humana, não pode ser muda ou silenciada, pois em sua essência pressupõe pronunciar o mundo e o transformar, num processo de problematização vivenciado pelos que o pronunciam, exigindo uma constante reflexão e ação. Essa práxis transformadora do mundo é direito de todo ser humano. O diálogo é o caminho pelo qual a existência humana ganha significação, daí ser uma exigência existencial. Freire concebe a pronúncia, que nasce do encontro humano, como ato criador, que não busca a conquista do outro, mas a conquista do mundo para a libertação humana (Prado, 2016, p. 80).

Neste viés, Freire (1981) afirma que o diálogo é um encontro do homem com o mundo. Este fenômeno é definido por ele como um ato de transformação da existência humana, e que é através do diálogo que a existência humana ganha significação. Essa característica da educação proposta por Freire contribui para a conscientização do homem sobre os processos históricos que envolvem a sua existência, e está fundamentada na humildade e faz críticas à autossuficiência. O autor afirma que: “A auto-suficiência é incompatível como diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo” (Freire, 1981, p. 95).

O diálogo deve ser fundamentado no amor, o que não permite relação de dominação, pois o amor é um ato de coragem, de superação do medo e de compromisso com o outro, e por isso se torna libertador. Nos processos educativos, o diálogo é a essência da construção do pensamento crítico. Prado (2016) diz que o pensamento crítico contribui para a aceitação do outro e a compreensão da vida real.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire pontua que os princípios de uma educação dialógica estão baseados no respeito à cultura do outro, que parte para a compreensão da realidade, problematização e sua superação. Para o autor: “A capacidade

de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (Freire, 1996, p. 28).

Esta perspectiva defendida por Paulo Freire vai na contramão dos processos ideológicos que envolvem a sociedade contemporânea. A inserção da nova direita no Brasil sob princípios neoliberais e neoconservadores, assunto discorrido na primeira seção deste estudo – Capítulo 2 –, é um fator determinante para a manutenção da estrutura social do capitalismo, que se fundamenta na opressão do homem pelo homem, e os espaços que deveriam ser entendidos como espaços de interação reproduzem essa estrutura, como “no trabalho (patrão, empregado), em casa (marido, esposa, filhos), na igreja (líder religioso, fiéis), na escola (professor, aluno) dentre outros” (Feitosa; Santos; Silva, 2022, p. 215). Sob esta compreensão, os autores apontam a pedagogia freireana como sendo inimiga da nova direita, com base na ideia de que os ideais desta junção ideológica são contrários ao fundamento desta pedagogia.

A educação libertadora, descrita em *Pedagogia da Autonomia*, defendida por Freire (1996) exige o respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética; exige a generosidade, saber escutar, além de reconhecer que a educação é ideológica. Estas características da educação, em Freire, partem da necessidade do diálogo na prática docente, apontando-o como fator determinante para despertar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Estes princípios da Pedagogia freireana são indispensáveis para a consciência crítica dos educandos em relação a processos de exclusão que envolvem as relações sociais.

Na contemporaneidade, os processos formativos passam por inúmeras reformulações que tendem a perpetuar a educação bancária nos métodos de ensinar. No sentido contra-hegemônico, é preciso compreender que “a escola é o lugar da ciência, da pesquisa, da rigorosidade metódica, do pensamento e da reflexão, e não deve ser constituída por uma racionalidade ‘fabril e produtiva’ de trabalhadores coletivos em larga escala para atender demandas de mercado” (Feitosa; Santos; Silva, 2022, p. 216).

Este é um grande desafio da contemporaneidade: lutar contra a escola neoliberal que usa da Base Nacional Comum Curricular para retirar o diálogo, a compreensão crítica e a leitura da realidade construída pelos educandos. Esse modelo educacional proposto pela nova direita fundamenta-se no tradicionalismo e na concepção bancária de educação, que por intermédio de competências e habilidades busca preparar os educandos para a competitividade do mercado, sem que tenham consciência de sua condição de oprimido.

Portanto, a educação sob os princípios freireanos assume um caráter político que questiona a estrutura de exploração e organização social, sendo:

[...] uma ameaça para o setor da sociedade que vive da exploração e defende uma educação bancária conservadora, setor este que tanto teme a educação problematizadora proposta por Freire, a qual se converte a cada dia mais no desassossego de tantos, mas também na esperança daqueles que almejam uma educação capaz de libertar e promover a transformação social (Feitosa; Santos; Silva, 2022, p. 217).

Portanto, diante de uma leitura crítica sobre a realidade social vigente, compreende-se que os estudos de Paulo Freire sempre apontavam para a necessidade de compreender as estruturas de poder e dominação que se fazem presentes na sociedade. É sob este viés que este estudo faz denúncias aos modelos bancários de educação na atualidade, os quais buscam perpetuar os preceitos do capitalismo em manter a divisão de classes, gêneros, sexualidades, raças, etnias e outros, através de ideologias e práticas antidialógicas e acríticas.

Compreende-se que o diálogo, enquanto precursor do pensamento crítico, é um fator primordial para a problematização de processos excludentes nos ambientes educativos. Esta característica da educação libertadora é fundamental para a leitura da realidade que a sociedade brasileira tem vivido com a inserção da nova direita. Barroco (2021) detalha esse momento como uma perseguição contra as diversidades, incluindo trabalhadores, camponeses, LGBT's, negros e outros.

Neste cenário, a falta de compreensão da própria realidade e dos problemas sociais permite que haja a naturalização de processos opressivos nos ambientes escolares, como o racismo, a LGBTQIA+fobia e o sexismo, entre outros. Em uma análise crítica, compreende-se que a naturalização se dá pela ausência do diálogo sobre os problemas sociais que envolvem a pluralidade, sendo este um fator determinante para o fortalecimento da nova direita e seus ideais.

No sentido contra-hegemônico, Freire e Shor apontam que: “O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, e podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire; Shor, 1987, p. 65). Nesta perspectiva, o diálogo é a chave para a luta por aceitação, construção da identidade de resistência e enfrentamento de processos opressivos. Porém, este diálogo deve ser pautado no amor ao próximo e cheio de esperança de transformação social.

4.2 Os estudos da Diversidade Sexual na Educação Libertadora: desafios e perspectivas para a formação de professores como possibilidade de enfrentamento à LGBTQIA+fobia

A pertinência do neoconservadorismo e do neoliberalismo no Brasil produz um cenário, apontado por Luiz Carlos de Freitas (2018) na obra *A reforma empresarial da educação*, como uma forma de neutralizar o pensamento crítico dos envolvidos no processo educativo. Estas ideologias reproduzem pensamentos autodenominados de contrários à aceitação das diversidades, além de elaborarem políticas educacionais pensadas para a manutenção da mão de obra qualificada, excluindo qualquer tipo de discussão que fuja das competências e habilidades desta base ideológica de poder. Para Frigotto (2018), a exclusão de discussões que englobam problemas sociais representa uma forma escancarada “de assegurar a criminalização do conhecimento histórico e de formação humana, disseminar a intolerância e o ódio aos movimentos sociais, movimentos de mulheres, de negros, de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros” (Frigoto, 2018, p. 18).

Na contramão do que se espera dos processos educacionais, os ambientes formativos deixam de utilizar conhecimentos baseados em uma perspectiva crítica, tornando-se instituições voltadas à lógica do mercado, o que influencia nas decisões políticas e dificulta o processo de humanização de grupos historicamente excluídos. Para Frigotto (2008), estes ambientes formativos contribuem para:

[...] produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica ((Frigoto, 2008, p. 43)

Diante disso, entende-se que quando não há o enfrentamento ou a negação da percepção – da parte dos professores e professoras – de problemas sociais causados pela sociedade capitalista e neoconservadora, conseqüentemente, estes docentes não problematizam a realidade social, nem mesmo almejam a transformação da realidade, pois possuem uma visão limitada desta. Como consequência dessa visão limitada da realidade social, os grupos LGBTQIA+ tendem a ser negados nos espaços escolares.

No sentido contra-hegemônico, se os docentes conseguem problematizar a realidade social, são capazes de compreender as influências neoconservadoras e neoliberais sob a LGBTQIA+fobia nos ambientes escolares, e isso os levará à tomada de

consciência das estruturas de poder que regulam as sexualidades. Saviani (2012) afirma que a “problematização, implica na tomada de consciência dos problemas da prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados” (Saviani, 2012, p. 111).

Na formação de professores, o ato educativo deve ser entendido como um processo teórico e prático. Saviani (2011, p. 15) afirma que esse ato deve acontecer no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. Esta visão pedagógica é necessária para os estudos da diversidade sexual, pois dessa forma, os professores que lecionam nas escolas públicas para os filhos da classe trabalhadora participam ativamente no processo de desconstrução de dogmas criados em relação à sexualidade e à educação, devido à busca por um “saber crítico, não somente valorizando o significado humano e social da cultura, mas também contribuindo para desvelar as contradições da estrutura social que sustenta as relações sociais vigentes” (Libâneo, 2006, p. 76).

Dessa maneira, compreende-se que a formação de professores com a presença no currículo de estudos sobre a diversidade sexual é uma possibilidade de interpretar a realidade de pessoas LGBTQIA+ e os processos opressivos que as cercam. Para isso, alinhar os estudos sobre diversidade sexual na formação de professores torna-se indispensável para a compreensão da LGBTQIA+fobia, e também para o seu enfrentamento.

Teixeira (2013), inspirado nas teorias de Gramsci, aponta para uma formação de docentes, capaz de romper com o sentido prático superficial de perceber a realidade, concebendo “[...] uma compreensão indissociável entre teoria e prática que deve ser apropriada conscientemente e historicamente” (Teixeira, 2013, p. 79). Nesta perspectiva, compreende-se que problematizar a própria realidade e apropriar-se de conhecimentos em torno da diversidade sexual é uma possibilidade de enfrentamento à LGBTQIA+fobia em tempos neoconservadores e neoliberais.

Biancon (2016, p. 65) afirma que a formação de professores deve valorizar a competência da(o) docente, visto não por uma perspectiva neoliberal e uma concepção prático-utilitarista, mas por uma concepção relacionada ao compromisso político. Com isso, problematiza-se a necessidade de ampliar debates que englobem a diversidade

sexual nos processos formativos, pois estas discussões oportunizam o fortalecimento do compromisso político e uma leitura crítica da realidade.

Neste diapasão, Freire (1987) defende que o homem deve apropriar-se da cultura criticamente e de forma reflexiva, sendo esse processo indispensável para a condição humana. Compreende-se que a formação de professores é uma possibilidade da construção de ideias baseadas na unidade que surge por intermédio do diálogo presente nas diversas culturas que compõem as salas de aula.

Freire (2003) explica que a unidade entre as diversas culturas requer, além de todo o conhecimento, a compreensão crítica que as “minorias” devem ter sobre os problemas que as cercam. Nesta perspectiva, compreender criticamente a construção social e cultural sobre a diversidade sexual e da LGBTQIA+fobia torna-se necessário para fomentar ideias para o enfrentamento de violências LGBTQIA+fóbicas nos ambientes educativos. Essa criticidade facilitará na compreensão de estruturas de poder que normatizam apenas modelos binários como corretos para a vivência em sociedade.

Noro (2019, p. 126) discorre que a possibilidade de acesso a estas temáticas na formação de professores é necessária para uma mudança de atitudes, valores e posturas diante da comunidade escolar e se expande para os demais núcleos sociais, num esforço conjunto para superar o preconceito arraigado. Em sua análise, a autora compreende que o acesso a essas temáticas na formação de professores é capaz de despertar inúmeras mudanças nos âmbitos social e escolar, sendo este acesso promotor de perspectivas de superação do preconceito LGBTQIA+fóbico que está arraigado na sociedade.

Os currículos dos cursos de formação inicial das universidades e faculdades para professores/as (graduação) precisam ter conteúdos específicos sobre o respeito à diversidade sexual, para que estejam preparados/as para acolher efetivamente os/as estudantes LGBT e agir diante dos problemas que surgem nas escolas (ABGLT, 2016, p. 69).

É preciso destacar a necessidade da inserção de conteúdos específicos sobre o respeito à diversidade sexual para que os docentes sejam parte do enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação e em outros meios sociais. Logo, compreende-se que a formação de professores para as diversidades é indispensável para o enfrentamento do preconceito presente nos ambientes educacionais.

Noro (2019, p. 133) afirma que os estudos da diversidade sexual na formação de professores visam agregar conceitos que possam chegar à comunidade escolar. Nesta mesma discussão, a autora ressalta que é necessário o esforço conjunto para superar os

obstáculos que dizem respeito às questões pessoais arraigadas numa sociedade que precisa conhecer, reconhecer e valorizar as diferenças.

Compreende-se que são inúmeros os desafios para a superação da violência LGBTQIA+fóbica na educação, devido ao fortalecimento de grupos da extrema-direita. Logo, entende-se que deve existir um processo de resistência por parte das universidades e dos professores que fundamentam seus estudos sob temáticas em gênero e sexualidade.

A construção da prática do respeito, cidadania e acolhimento frente ao conceito impetrado de uma sociedade que reconhece apenas a heterossexualidade como orientação sexual e a cisgeneridade como identidade de gênero indica a urgência em minimizar a evasão e exclusão escolar das pessoas LGBT. O percurso é longo, uma vez que precisa abdicar dos contrassensos conceituais que interceptam e geram uma defasagem de muitos anos nas discussões sobre o tema (Noro, 2019, p. 134).

Esse esforço para a ampliação do acesso a estudos da diversidade sexual para os docentes em formação deve ser indispensável, pois existe uma urgência para minimizar violências que causam a evasão e a exclusão escolar de pessoas LGBTQIA+. Compreende-se que os estudos da diversidade sexual e de gênero na formação de professores são capazes de problematizar processos opressivos contra pessoas LGBTQIA+ nos ambientes escolares, e aponta-se para a necessidade da compreensão crítica sobre a diversidade sexual como uma forma de engajamento dos professores em formação contra a LGBTQIA+fobia, que intensificou-se com a inserção da extrema-direita no Brasil e tem causado a propagação de opressões contra as sexualidades desviantes da matriz heterossexual.

Neste sentido, proporcionar o acesso da temática da diversidade sexual na formação de professores é indispensável, pois existe uma necessidade de conhecimento e reconhecimento das identidades LGBT's nos ambientes escolares. Para Noro (2019):

[...] é necessário conhecer e reconhecer a forma correta de reportar-se às pessoas com orientação sexual não-heterossexual e identidade de gênero não-cisgênera, o que surge pelo conhecimento, oriundo de leituras, estudos, discussões, formações e debates, indicando caminhos para minimizar o preconceito (Noro, 2019, p. 134).

Sob esta análise é possível verificar possibilidades de enfrentamento à LGBTQIA+fobia por intermédio dos estudos da diversidade sexual na formação de professores. É sob a compreensão histórica e crítica da realidade e da diversidade existente na sociedade que se apontam os estudos da diversidade sexual na formação de professores como um processo contra-hegemônico capaz de denunciar discursos ideológicos neoconservadores e neoliberais contra estudantes LGBTQIA+.

Portanto, aponta-se que é preciso compreender, sob um viés histórico, a construção dos processos opressivos sobre as sexualidades “desviantes”, e também como as ideologias neoconservadoras e neoliberais buscam perpetuar divisões e opressões entre os grupos heterossexuais e as demais sexualidades.

Destaca-se que esse exercício é importante para o enfrentamento à LGBTQIA+fobia por parte dos docentes, tornando-os capazes de compreender, sob a perspectiva dos estudos da diversidade sexual, os processos opressivos em torno de pessoas LGBTQIA+, assim como a sua aceitação.

Na próxima seção, esta dissertação se propõe verificar como o currículo formativo do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR de uma instituição pública do estado do Amapá, contempla o debate da diversidade sexual.

Para se chegar aos resultados, esta pesquisa, buscou, analisar o PARFOR sob um viés que parte da sua criação, até as especificidades entorno do seu funcionamento nas regiões amazônicas, em especial na Amazônia amapaense. Esta análise, é contemplada com as narrativas de Egressos do curso, com o intuito de verificar suas perspectivas em relação ao enfrentamento à LGBTQIA+fobia no âmbito da Educação.

5 O PARFOR COMO POLÍTICA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: CONCEPÇÕES ACERCA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DO ENFRENTAMENTO À LGBTQIA+FOBIA

Nesta seção são debatidos elementos que se interligam entre a formação de professores no Brasil e o PARFOR como política de formação de professores. Buscou-se uma análise investigativa que se deu por intermédio de estudos sobre a criação do PARFOR como uma política de caráter emergencial, além de seus desdobramentos no Brasil, nas regiões amazônicas e, em especial, na Amazônia Amapaense.

No intuito de verificar como a formação de professores é entendida sob um olhar contemporâneo, mergulhou-se nos estudos de Evangelista (2002), Nóvoa (2022) e Imbernón (2022), que descrevem alguns desafios e perspectivas sobre o campo teórico da formação docente, embasados em uma perspectiva crítica que permitiu compreender as relações de poder que cercam a formação de professores desde o seu processo histórico.

Para estudar o PARFOR enquanto política pública, esta pesquisa embasou-se em documentos oficiais, além de autores que firmaram suas pesquisas nesta mesma temática, em especial nas regiões amazônicas, como Silva Junior (2019) e Vasconcelos (2016), os quais subsidiarão a compreensão sobre a realidade da Amazônia amapaense. Quando se trata da análise do PARFOR no Amapá, os estudos de Favacho e Santos (2019) contribuíram para uma análise mais geral sobre o programa no estado, no período de 2009 a 2019.

Como esta pesquisa se propõe a realizar uma análise mais atual sobre o PARFOR no Amapá e na Universidade do Estado do Amapá, foram necessárias buscas em *sites* oficiais do governo, da CAPES e da Plataforma Freire. Em relação aos dados do Amapá e da UEAP, foram consultados dados atualizados do Fórum Estadual de Educação do Estado do Amapá, disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED, além do Relatório de Gestão do PARFOR na UEAP para a CAPES.

A proposta desta seção, é fazer uma análise do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR, com o propósito de alcançar o objetivo relacionado ao que se trata sobre a discussão da diversidade sexual no currículo formativo do programa na IES investigada. Nesta busca, investiga-se também possíveis aproximações deste currículo com a educação libertadora de Paulo Freire. Esta análise se dará por intermédio de

ementas, planos de curso e bibliografias presentes no PPC, sendo a primeira parte analítica desta pesquisa, a qual antecederá o processo das entrevistas.

5.1 A Política de Formação de Professores/as no PARFOR e a “corrida pelo diploma”

Na educação, um dos principais objetivos visados é a formação de professores, considerada um dos elementos centrais de operação do processo de ensino e aprendizagem. Essa formação deve possibilitar aos professores a construção de saberes que os auxiliarão a enfrentar uma realidade educacional cheia de desafios e demandas no sistema atual.

Carvalho (2020, p. 22) diz “que a formação docente tem sido discutida por inúmeros (as) pesquisadores (as), a fim de buscar compreender as lacunas desse processo e indicar caminhos para a sua reestruturação”. Em uma análise política sobre este processo, o autor descreve que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. O autor António Nóvoa (2022) revela que a realidade educacional, desde o seu início, traz à tona “uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária” (Nóvoa, 2022, p. 64). Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a formação de professores, desde o processo histórico da educação, sempre esteve posta às margens das universidades. O autor ainda ressalta que esse desprezo pela formação docente torna esse campo fechado em:

Dicotomias. Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas. Estas dicotomias bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores. Ora, num tempo de profundas mudanças em educação e inevitavelmente no trabalho dos professores não há nada mais perigoso do que este “bloqueio” que impede mudanças e transformações urgentes (Nóvoa, 2022, p. 76).

Neste sentido, os processos de formação de professores tornam-se espaços de poder e dominação, devido a dicotomias que tiram a capacidade de reflexão destes professores em formação, causando assim o “bloqueio” de mudanças no sistema educacional, o que impede modificações e transformações urgentes, que são camufladas por reformas nas políticas educacionais, nas quais se mantêm as ideologias dominantes.

Conceber a formação de professores na contemporaneidade torna-se indispensável, principalmente quando se trata de uma compreensão crítica sobre o

pensamento educativo predominante, que se fundamenta em padronizar os processos educativos de forma universal. Imbernón (2022, p. 14) versa que é um grande desafio desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado, impedindo-o de interpretar a realidade da educação.

Nesta perspectiva, é preciso destacar que o contexto social que condiciona a formação se entrelaça em conflitos – como a nova economia, as tecnologias e suas influências na cultura, a globalização, a responsabilização dos professores em cumprir as metas estabelecidas por políticas educacionais de cunho liberal – que criam uma certa crise da profissão docente.

Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico (com uma aceleração exponencial) e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte. Se nos dedicarmos à cultura, esse incremento e mudança obrigar-nos-á a mudar nossa perspectiva sobre o que se deve ensinar e aprender (Imbernón, 2022, p. 23).

Mudanças sociais em prol de ideologias presentes no pensamento educacional foram capazes de gerar grandes transformações nos processos formativos de professores. Em um sentido crítico, pode-se destacar políticas de formação de professores importadas de outros países que “se foram ajustando depois a algumas realidades conforme a procedência do financiamento e dos consultores de plantão” (Imbernón, 2022, p. 23).

Falar em formação de professores na contemporaneidade, nestas circunstâncias, é, de certa forma, olhar para as reformas educacionais para atender à realidade de mudanças impostas por ideologias que permeiam diversos países do mundo e o Brasil. Estas ideologias presentes nas decisões que versam sobre a educação brasileira buscam, por intermédio de um currículo comum, padronizar a educação, causando uma enorme diferença entre as realidades dos grandes centros brasileiros em relação a outras regiões do país, como a Norte e a Nordeste.

Lima (2006, p. 19) afirma que a formação docente é um processo fundamental, pois é um “investimento necessário para que se possa resgatar a lacuna que existe nesta área, ou seja, é imprescindível uma retomada de um investimento na formação acadêmica científica dos docentes”; e ainda deixa claro em seus apontamentos que a formação tem sofrido “um esquecimento por parte de gestores e da própria política pública de educação”.

Esse processo de esquecimento tem uma vertente em um passado conturbado, no qual se instituiu a formação de professores conforme as necessidades de adaptação da sociedade a modelos liberais da globalização. Evangelista (2002) analisa que o processo

de reformas educacionais que englobavam a formação de professores fazia parte de um projeto de civilização que objetivava a construção de uma cultura em que a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho e a homogeneização da sociedade.

Favacho e Santos (2019, p. 105) destacam que a formação inicial e continuada de professores é compreendida como um desafio dentro do paradigma do contexto educacional, pois a formação inicial é considerada insuficiente para resolver as inúmeras dificuldades relacionadas à aprendizagem do aluno. Entretanto, compreende-se que as dificuldades são inúmeras, e algumas delas se encontram até mesmo na falta de formação inicial, nos professores que lecionam em áreas diferentes da sua formação, ou mesmo nos bacharéis sem qualquer formação pedagógica atuando no exercício da docência.

Vasconcelos (2016) traz à tona que a formação de professores desde os processos históricos, em seus condicionantes e seus sujeitos, muda de acordo com a região em que eles se encontram e os problemas que enfrentam. Para a autora, existe uma exigência em “padronizar” a atuação docente ao longo dos séculos, o que pode ser evidenciado nas legislações específicas como a LDB/1996, que tem exigido que os professores atuantes na educação básica tenham uma formação mínima em nível superior em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Rodrigues e Abreu (2020) advertem que, a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Instituições de Ensino Superior (IES) buscaram adequar-se à lógica do capital em um movimento contínuo, que se concentra desde a oficialização de instituições não universitárias de natureza privada, com o intuito de promover a certificação acelerada em larga escala e a formação em serviço, até a criação de programas emergenciais para diplomar professores atuantes na educação básica sem formação específica na área em que atuam.

Esta exigência por atender à demanda por formação inicial definida pela LDB/96 é apontada, na tese de doutorado de Vasconcelos (2016), como uma tentativa de certificação emergencial para levantar dados estatísticos que se confundem com a qualidade da educação básica. A autora destaca a permanência de professores não licenciados nas salas de aula e a falta de professores formados para atuar na educação básica, fatos que se concentram com maior frequência em regiões como a Norte e a Nordeste, onde professores de geografia lecionam ciências, por exemplo. Isso passou a ser entendido pelas secretarias de educação como um problema a ser resolvido, que as levou a buscar melhorias no setor por intermédio de medidas imediatistas para formar professores em todo o Brasil.

[...] Certamente, esse esforço das secretarias de educação ao admitirem situações como as supracitadas nas escolas básicas pode ser compreendido como uma maneira de suprir uma necessidade fundamental para a existência e funcionamento da escola, a existência de professor para lecionar. Entretanto, apesar de ser uma medida imediatista que, muitas vezes, conserva a escola em lugares onde existe grande necessidade, esse comedimento compromete a qualidade das aulas. Logo, como consequência, a qualidade do processo de ensino e aprendizado nas escolas tornou-se um problema emergencial para o governo (Vasconcelos, 2016, p. 104).

Nesta perspectiva teórica, no Governo Federal presidido por Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), foi aprovado, em 29 de janeiro de 2009, o Decreto nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em regime de colaboração entre as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior. Esta proposta tornou-se uma política pública, que passou a ser realizada em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo chamada Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem como finalidade “atender a demanda por formação inicial em curso de nível superior e de educação continuada dos professores em exercício nas escolas das redes públicas de educação básica do território brasileiro, conforme exigência da Lei n. 9.394/96” (Vasconcelos, 2016, p. 105).

Através dessas medidas o PARFOR objetiva fortalecer a oferta da educação superior aos docentes em exercício no âmbito da educação da rede pública (BRASIL/MEC, 2009). Assim, o PARFOR tem se conformado como política pública, sendo uma medida emergencial e paliativa destinada a atender à necessidade de formação de professores para atuarem na educação básica, conforme exige a LDB/1996. Compreende-se que a criação do PARFOR se deu de forma emergencial para cumprir as exigências propostas na legislação nacional, que por muitas vezes se confunde entre a quantidade de professores com ensino superior e a qualidade da educação básica oferecida pelos estados. Esta corrida pela certificação em larga escola dos professores da educação básica é definida por Vasconcelos (2016) como “a corrida pelo diploma” que se instalou em todas as regiões do país, sendo redesenhada conforme a realidade de cada uma delas.

5.1.1 O PARFOR como política pública de formação de professores

Desde sua criação, o PARFOR passou a oportunizar o acesso ao ensino superior a professores em exercício das redes públicas de ensino na modalidade presencial, em Instituições de Ensino Superior, distribuído em cursos organizados da seguinte forma:

Primeira licenciatura: para docentes da rede pública de educação básica que não tenham formação de nível superior; **Segunda licenciatura:** para docentes da educação básica que atuem em área distinta da sua formação inicial; e **Formação pedagógica:** para docentes da rede pública de educação básica com formação de nível superior, mas sem habilitação em licenciatura.

Vale ressaltar que o PARFOR, como política de formação, tem contribuído para os novos rumos que a educação brasileira segue desde a implantação da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a qual, no seu artigo 62, estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, admitindo-se a formação mínima de nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, após estas proposições estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, que se vinculavam à formação de profissionais da educação, seguiram-se algumas regulamentações. Estas normativas objetivam estruturar os cursos de formação de professores, com a reformulação de projetos pedagógicos, de modo a permitir que todos os professores atuantes na educação básica passem a ser habilitados com Licenciatura. Favacho e Santos (2019), destacam que:

[...] além da LDB n. 9.394/96 e da resolução CNE –Conselho Nacional de Educação, o qual se destacaram através dos documentos como incentivo à formação de professores da educação básica com a implementação do Plano nacional de educação PNE, instituído na lei nº. 10.172/01, durante a vigência do PNE 2001-2010, é instituído o programa de formação de professores da educação básica, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com propósito de realizar a qualificação dos docentes com intuito de melhorar os níveis de ensino na educação brasileira (Favacho; Santos, 2019, p. 106).

Nesse sentido, compreende-se que o PARFOR, desde sua criação, tem contribuído com o avanço quantitativo de professores formados e para a efetivação de regulamentações que visem à qualificação dos docentes. Vasconcelos (2016) aponta que, desde sua implantação, este programa tem elevado o acesso de professores da educação

básica da rede pública ao Ensino Superior em todas as regiões do Brasil. Os resultados podem ser consultados, desde seu primeiro ano de vigência, no *site* da CAPES (2022):

Quadro 1 – Resultados do PARFOR no período de 2009 a 2022

| Resultados do Programa (2009 a 2022) | |
|--|---------|
| Turmas implantadas até 2022 | 3.043 |
| Matriculados (2009 a 2022) | 100.408 |
| Turmas concluídas até 2021 | 2.892 |
| Turmas em andamento em Agosto de 2022 | 153 |
| Professores já formados | 60.780 |
| Professores cursando em Agosto/2022 | 7.400 |
| Instituições de Ensino Superior Vinculadas | 104 |
| Municípios com turmas implantadas | 510 |
| Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado) | 3.300 |

Fonte: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2022.

Percebe-se, com base nos dados obtidos, o fortalecimento da formação inicial e continuada por intermédio do PARFOR desde a sua criação. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022, foram registrados 2.190.943 docentes na educação básica brasileira. A maior parte, 1.373.693 profissionais, atua no ensino fundamental, um total de 62,7%. Segundo (Brasil, 2022):

- 1) Em relação à escolaridade dos professores brasileiros atuantes no Ensino Infantil, 80,3% possuem nível superior completo (78,1% em grau acadêmico de licenciatura e 2,2% em bacharelado) e 12,3% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 7,3% com nível médio ou inferior;
- 2) Nos anos iniciais do ensino fundamental atuam 741.161 docentes. Destes, 86,4% têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0%, em bacharelado) e 9,2% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior;
- 3) Nos anos finais do ensino fundamental, 92,5% dos docentes possuem nível superior completo (89,6% em grau acadêmico de licenciatura e 2,9%, em bacharelado);
- 4) Dos docentes que atuam no ensino médio, 97,4% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 5,8% em bacharelado) e 2,6% possuem formação de nível médio ou inferior.

Com base nos dados do Censo Escolar descritos por Brasil (2022), no que se trata de professores atuantes na educação básica com licenciatura, percebe-se que estes

números têm crescido. Porém, as regiões Norte, Nordeste e parte da Centro-Oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada.

Vasconcelos (2016) aponta que, em especial nas regiões amazônicas, este número tende a ser maior, devido à logística em torno do acesso de professores ao ensino superior. Em sua tese de doutorado, a autora defende que, devido às horas de viagem, às rotinas de trabalho exaustivas, a não assistência à moradia, e outros problemas que são específicos destas regiões, tais fatos desencadeiam dificuldades para estes professores não ingressarem no PARFOR.

5.1.2 O PARFOR e os desafios da formação de professores na Amazônia brasileira

Quando se trata do PARFOR, a região Norte, em especial, tem sido destaque por sua grande procura pela formação. Vasconcelos (2016) destaca que em 2014 a região concentrou o maior número de matrículas, à frente da região Nordeste. Mesmo diante da grande procura, na territorialidade das Amazônias, a formação de professores no PARFOR sempre enfrentou diversos desafios, como a permanência nos cursos e a distância. Nesta perspectiva, Vasconcelos (2016) aponta que:

Em municípios/comunidades do interior dos Estados amazônicos, ainda hoje se enfrentam problemas para estabelecer condições desejáveis para uma formação mais qualitativa que quantitativa. O objetivo dessas políticas públicas é graduar professores a qualquer custo e de qualquer maneira, sem ao menos oferecer condições mínimas de estrutura e logística para que esses profissionais que aprendem e ensinam possam desenvolver seus conhecimentos (Vasconcelos, 2016, p. 140).

Diante destes apontamentos, fica evidente que os desafios do PARFOR na região amazônica são inúmeros. Esta formação passa a ser vista como a busca por números quantitativos em graduar professores sem quaisquer condições mínimas de acesso e permanência, além de reflexões críticas sobre a docência nestas regiões.

Silva Junior (2019) em contraposição a estas características, destaca que é preciso formar professores que saibam refletir sobre a realidade local, não somente das áreas urbanas, mas sim de toda a extensão territorial desta realidade. Para esse autor:

[...] geograficamente a Região Amazônica encontra-se distante dos grandes centros de desenvolvimento. Entretanto, a busca pelo seu desenvolvimento torna-se um ato incansável ao povo que nela habita. Sabe-se que por meio da educação é possível melhorar o desenvolvimento humano, com intuito de

minimizar as diferenças encontradas no âmbito da formação de professores (Silva Junior, 2019, p. 77).

Compreende-se, nessa perspectiva, que a formação de professores oportunizada por políticas públicas como o PARFOR é pensada de forma universal, desconsiderando as diversidades e diferenças existentes entre as diversas regiões do país. Neste sentido, Imbernón (2022) destaca que é imprescindível falar sobre as diversidades e diferenças culturais na formação docente, além de elementos que englobam temáticas como a preocupação com a cidadania, com o meio ambiente, com a tolerância, entre outros. Esse autor ainda aponta que:

[...] o desenvolvimento e a diferença entre as pessoas sempre têm lugar num contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso desencadeará um questionamento de práticas uniformizantes e potencializaria a formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado (Imbernón, 2022, p. 22).

Compreende-se que os processos formativos nas regiões amazônicas devem partir de dentro da própria realidade local de cada região presente na imensidade de culturas existentes neste contexto social. Logo, isso desencadeará uma série de questionamentos contra os modelos uniformizantes em relação à formação de professores nas Amazônias.

Vasconcelos (2016) afirma que dentro da própria região amazônica existe uma visão discriminatória por parte de autoridades, professores, prefeitos e secretários de educação, que se referem aos professores em formação no PARFOR como “caboclos do interior”, incapazes de aprender e manejar tecnologias. Castro (2013) explica que “há uma forte caracterização segregatória e discriminatória nesse conceito [caboclo], que se reflete no discurso e nas políticas correspondentes a como, historicamente, minorias étnicas têm sido representadas pelo campo do poder dominante” (Castro, 2013, p. 432).

Esse pensamento discriminatório muitas vezes impede os professores que vivem nos estados amazônicos a buscarem sua formação inicial e continuada. Vasconcelos (2016) denuncia que estas atitudes discriminatórias com acadêmicos do PARFOR partem também dos próprios professores formadores atuantes no programa, que “ao ministrarem suas aulas, referem-se aos educandos como pessoas incapazes e ao programa como uma ‘enganação’ ou ‘ilusão’” (Vasconcelos, 2016, p. 132). Percebe-se que existem diversos problemas e desafios a serem enfrentados pelos professores que buscam formação inicial e continuada nas regiões amazônicas. Além de fatores como a distância, as horas de estudos e a discriminação, o professorado em formação no PARFOR ainda passa por processos segregatórios.

Em sua tese de doutorado, Vasconcelos (2016) defende que o amazônida não está isolado do mundo atual. Porém, as ideias de atraso e de marginalização social são usadas para diminuir a autoestima e a curiosidade para aprender mais. Com isso, é necessária uma formação que venha de dentro da realidade de cada estado presente nesta região, além da valorização das experiências trazidas pelos professores sobre suas vivências. Acredita-se que a aproximação entre a universidade e a experiência local será capaz de questionar e denunciar atitudes discriminatórias em relação aos estudantes do PARFOR nas Amazonas.

5.2 O PARFOR no Amapá e seus desdobramentos na formação de professores

Com 14 anos transcorridos desde a sua implantação, o PARFOR no Amapá tem fomentado a formação inicial e continuada dos professores no estado. Favacho e Santos (2019) destacam que este público de formados acessa o ensino superior em IES parceiras da CAPES: Universidade Federal do Amapá, Universidade do Estado do Amapá e Instituto Federal do Amapá. Segundo o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEPAD/AP², os municípios do Amapá contemplados pelo PARFOR no período de 2009 a 2022 foram: Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Laranjal do Jarí, Macapá, Mazagão, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jarí. Favacho e Santos (2016) afirmam que “essa formação qualifica os docentes em cursos em diversas licenciaturas com conhecimentos científicos, social, cultural e político, dando amplitude na qualidade da aprendizagem das crianças, jovens e adultos” (Favacho; Santos, 2019, p. 108).

Com base no levantamento feito pelo FEPAD/AP acerca do quantitativo de turmas implantadas por curso nas IES parceiras no período de 2009 a 2022, com informações retiradas da Plataforma Freire (CAPES), a execução do PARFOR no Estado do Amapá se deu da seguinte maneira:

²Os FEDAP – Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – são fóruns estaduais que fazem parte de uma política que consiste em dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. No Estado do Amapá, o Fórum é presidido pela Secretária de Educação do Estado e nele participam representantes das IES parceiras.

Quadro 2 - Execução do PARFOR no Estado do Amapá, de 2009 a 2022

| Instituição de Ensino Superior | Cursos | Quantitativos de turmas implantadas | Total de Concluintes |
|--|---------------------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Universidade Federal do Amapá – UNIFAP | • Licenciatura em Artes | (5 turmas) | 133 |
| | • Licenciatura em Letras | (5 turmas) | 123 |
| | • Licenciatura em Física | (2 turmas) | 4 |
| | • Licenciatura em Geografia | (4 turmas) | 113 |
| | • Licenciatura em História | (5 Turmas) | 112 |
| | • Licenciatura em Matemática | (2 Turmas) | 183 |
| | • Licenciatura em Ciências Biológicas | (5 Turmas) | 18 |
| | • Licenciatura em Pedagogia | (5 Turmas) | 116 |
| Universidade do Estado do Amapá – UEAP | • Licenciatura em Pedagogia | (18 turmas) | 632 |
| | • Licenciatura em Ciências Naturais | (1 Turma) | 34 |
| | • Segunda Licenciatura em Química | (2 Turma) | 34 |
| Instituto Federal do Amapá – IFAP | • Licenciatura em Informática | (4 Turmas) | 118 |
| TOTAL DE FORMADOS | | | 1610 |

Fonte: Plataforma Freire/UNIFAP/UEAP/IFAP/CAPEs (2022)

Favacho e Santos (2019) destacam que, apesar de existirem benefícios trazidos pelo PARFOR para a educação amapaense, no contexto da educação pública, a falta da formação adequada de professores é um dos problemas que afetam a evolução do ensino brasileiro. Diante de diversas expectativas em relação ao programa, Vasconcelos (2016) reforça que muitos professores que se matriculam nos cursos passam a ter a esperança de se qualificarem e viverem melhor.

[...] muitas vezes o PARFOR é, para muitos, a única oportunidade de cursar o nível superior ou permanecerem atuantes na profissão que abraçaram, seja por escolha, seja por condição. Neste caso, a formação inicial pode ser uma oportunidade de (re)significação de conceitos e representações sobre a escola, docência e a vida (Vasconcelos, 2016, p. 109).

Nesta perspectiva, cabe apontar alguns desafios enfrentados pelos professores ao se matricularem no PARFOR, como a distância percorrida para chegarem às universidades localizadas na capital, Macapá, além de as aulas se concentrarem nos períodos de férias escolares, deixando lacunas até mesmo na carga horária dos cursos de licenciatura. Além disso nota-se a marcante falta de infraestrutura de acolhimento para a permanência desses estudantes nos *campi*, visto que muitos deles, ao de descolarem para a capital, não tinham acesso à moradia estudantil ou restaurante universitário, por

exemplo. A autora também destaca que, por meio de um acordo de colaboração entre Municípios, Estado e Governo Federal, a implantação do PARFOR revela uma série de conflitos que precisam ser considerados pelos atores envolvidos no processo de formação.

Dentre estes conflitos, Vasconcelos (2016) aponta:

[...]a qualidade da formação oferecida aos professores ser bastante questionada em várias pesquisas. Isso porque os “pseudocritérios” adotados nos processos e métodos avaliativos não são considerados capazes de revelar os contornos de qualidade dos cursos. Existem limites e/ou condições no PARFOR, tanto para oferta de cursos quanto para os “baixos” resultados os quais ele possa vir a apresentar, que ultrapassam os sistemas avaliativos geralmente usados para o ensino superior (Vasconcelos, 2016, p. 110).

Para a autora, as lacunas deste processo são advindas da execução do que se havia planejado e daquilo que realmente ocorre, pois o PARFOR é “redesenhado” de acordo com o contexto local de cada região, trazendo um ar de incertezas que envolve os sujeitos que fazem parte desta política.

Ao analisar o PARFOR sob uma perspectiva crítica, nota-se que existe uma corrida para o acesso ao ensino superior, devido a medidas impostas pelas políticas educacionais vigentes. Estas políticas se fundamentam na expansão do acesso ao ensino superior, porém os desafios a serem enfrentados pelos acadêmicos são diversos.

5.2.1 A Universidade do Estado do Amapá e a implantação do PARFOR

Com base nos documentos oficiais, a Universidade do Estado do Amapá – UEAP foi instituída pela Lei Estadual n. 096, de 31 de maio de 2006, com a pretensão de colocar o Amapá na rota do desenvolvimento local e regional, com articulações nacionais e internacionais. Logo, visando ao “fortalecimento da educação em todos os níveis de ensino e mercado de trabalho como um dos seus principais desafios” (PDI – UEAP, 2006, p. 2).

Com a missão de manter o acesso ao conhecimento, esta instituição, que possui cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, com destaque para as áreas de educação, letras e artes, engenharias, ciências agrárias, ciências humanas e sociais aplicadas, tem contribuído fortemente para a qualificação de profissionais no Estado do Amapá. Em 16 anos de atuação, a UEAP disponibilizou mais de 5.000 (cinco mil) vagas no ensino superior, através de 12 cursos, colocando no mercado de trabalho cerca de 1.350 novos profissionais (UEAP, 2022, p. 43).

Ao longo de 16 anos de existência, a UEAP vem conquistando o reconhecimento social no Estado do Amapá, desempenhando junto a outras duas universidades públicas no estado a oferta de uma educação gratuita e de qualidade. Desde então, esta IES vem, gradativamente, implantando sua área de atuação, seja na solidificação de cursos já existentes, seja na criação de novas propostas de cursos para melhor atender à sociedade amapaense, como uma forma de contribuir para a melhor formação destes acadêmicos que vêm de diversos municípios do estado em busca de um curso de graduação gratuito. Dentre os cursos ofertados, três licenciaturas passaram a ser disponibilizadas a partir de um termo de cooperação entre a CAPES e a IES, que resultou na sua oferta pelo PARFOR, sendo elas: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Química.

Em uma análise feita no Relatório de Gestão do PARFOR (2016), a UEAP descreve inúmeras dificuldades para a consecução dos objetivos propostos pela CAPES, que eram de zerar o número de professores sem formação, porém isso ainda irá levar bastante tempo, devido à falta de investimentos. Conforme o Relatório de Gestão (2015, p. 4), durante “o período de 2012 a 2015 o orçamento publicado na Lei Orçamentária Anual nunca foi suficiente para honrar as despesas, com a continuidade e o lançamento dos programas e projetos necessários para a consecução da política de formação de professores”. Assim, verifica-se a falta de incentivos em relação a investimentos para uma formação de professores capaz de proporcionar qualidade no funcionamento do PARFOR, no âmbito da Universidade do Estado do Amapá.

Mesmo diante das dificuldades evidenciadas, com o levantamento feito na Plataforma Freire, verificou-se que a IES diplomou um total de 700 professores no período de 2009 a 2022, divididos da seguinte maneira:

Tabela 5 – Quantitativo de formados pelo PARFOR na UEAP de 2009 a 2022

| Curso | Total de concluintes |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| Licenciatura em Pedagogia | 632 |
| Licenciatura em Ciências Naturais | 34 |
| Licenciatura em Química | 34 |
| Total | 700 |

Fonte: Plataforma Freire – UEAP

Nesta perspectiva, aponta-se a relevância da UEAP para a expansão do acesso ao ensino superior, a fim de contribuir para a qualidade da educação amapaense. Vale destacar que, segundo o FEPAD/AP (2022), as contribuições das IES parceiras da

CAPES, no que se trata do PARFOR, são inúmeras. Além do atendimento a docentes dos 16 municípios do Amapá, também há oferta a professores do Estado do Pará, oriundos de municípios próximos da capital, Macapá, sendo eles: Anajás, Afuá, Almeirim, Breves, Chaves, Belém, Bagre, Marabá, Santarém, Porto de Moz e Portel.

Neste percentual de 700 professores formados, 632 cursaram Pedagogia, o que aponta as contribuições da UEAP neste total – 18 turmas, segundo a análise do FEPAD/AP (2022). Vasconcelos (2016) diz que existe uma expressiva procura pelo curso de Pedagogia devido ao fato de que uma grande parte dos docentes que optam em fazer um curso superior pelo PARFOR atua nas séries iniciais.

5.2.2 O curso de Pedagogia do PARFOR no âmbito da Universidade do Estado do Amapá e sua relação com a temática da diversidade sexual

O curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR, foi instituído na UEAP por meio de um convênio assinado com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2010, no qual ingressaram 05 (cinco) turmas. Vale ressaltar que essas turmas do PARFOR ingressaram com um novo Projeto Político Pedagógico, o qual passou por um processo de análise de uma comissão nomeada através da Portaria n. 071, de 03 novembro de 2008, com o intuito de promover melhorias e reformulações para adequá-lo à realidade da instituição. Segundo a UEAP (2009), através de reformulações, as turmas do PARFOR já iniciavam com um PPC atualizado e aprovado em 2009.

Logo, segundo seu Projeto Político Pedagógico, a criação deste curso tem por:

[...] finalidade propiciar, por meio da investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de diversos campos de conhecimentos como o sociológico, o político, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico e o cultural, visando nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino, visando contribuir com a formação profissional qualificada e com o processo de democratização e universalização da Educação Básica (PPP – Pedagogia/PARFOR - UEAP, 2009, p. 13).

Nesse sentido, compreende-se que a criação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá partiu da necessidade de suprir as demandas do estado pelo fortalecimento da educação amapaense, através de uma formação de pedagogos que fossem capazes de uma compreensão crítica e com experiência de planejamento na

realidade educacional do Amapá. Neste documento, é afirmado que a criação deste curso na instituição visa “oportunizar a formação profissional para o exercício da docência, [...] e capaz de compreender o mundo que os cerca, e os problemas educacionais” (PPC – Pedagogia/PARFOR – UEAP, 2009, p. 16).

Dentre os problemas educacionais, este estudo busca verificar como a temática da diversidade sexual é vista na formação destes professores. Para isso, surgiu a necessidade de analisar o currículo da formação em Pedagogia pelo PARFOR, proporcionada pela UEAP. Esta análise antecede a etapa empírica desta pesquisa, sendo, portanto, elemento analítico complementar que se sucede a partir de entrevistas com os acadêmicos deste curso.

O Curso de Pedagogia do PARFOR/UEAP, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, propõe o currículo básico para a formação de professores da Educação Básica. O Projeto Pedagógico do Curso distribui sua carga horária total de três mil, oitocentos e oitenta horas (3.880h) divididas em 62 disciplinas, sendo 3.000 (três mil) horas em atividades formativas, 420 (quatrocentos e vinte) horas de Prática Pedagógica, 360 (trezentos e sessenta) horas de Estágio Curricular Supervisionado e 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas.

No sentido investigativo do Currículo, buscou-se verificar como essa formação proporcionada pelo curso de Pedagogia do PARFOR/UEAP tem aproximações com a Educação Libertadora, no sentido de dar contribuições para que estes acadêmicos se engajem no processo de enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação básica amapaense.

Nesta perspectiva, ao fazer um levantamento do ementário de disciplinas, surge a necessidade de um olhar crítico para a compreensão de como a temática da diversidade sexual e enfrentamento à LGBTQIA+fobia se expressam no currículo de formação em Pedagogia na modalidade PARFOR da UEAP. No PPC do referido curso consta que:

O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia contempla a educação para a diversidade, bem como o conceito antropológico de cultura e sociedade; as relações de gênero e sexualidade; relações étnico-raciais na escola e a diversidade sociocultural na Amazônia. Estas temáticas estão inclusas no rol de disciplinas ofertadas do curso (UEAP, 2009, grifo nosso).

Ao ler estes apontamentos, levantou-se a hipótese de que o curso de formação em Pedagogia pelo PARFOR da UEAP era um dos poucos que proporcionava aos acadêmicos o debate pedagógico sobre a diversidade sexual e de gênero na formação de professores, o que era tido como um ponto positivo para uma formação que instigasse o enfrentamento da LGBTQIA+fobia na educação básica. Porém esta hipótese precisava ser

confirmada, e para isso foi necessário verificar a existência de tais disciplinas na grade curricular do Curso de Pedagogia do PARFOR da IES analisada.

Para anteceder a análise foi realizado um levantamento a fim de verificar perspectivas da educação libertadora com base na obra de Paulo Freire nas disciplinas, através de suas ementas e do conteúdo programático de 62 disciplinas no PPC do curso de Pedagogia da IES.

Nesta primeira etapa, verificou-se que o autor é citado em três disciplinas intituladas “*Educação de Jovens e Adultos*”, “*Pedagogia em Ambientes Não-Escolares*” e “*Educação, Diversidade e Interculturalidade*”. Com o intuito de verificar como as obras do autor são inseridas nas discussões de tais disciplinas, realizou-se uma análise nas ementas, nos planos de curso e nas bibliografias destes componentes curriculares.

Detectou-se que Freire é discutido de forma transversal em duas das três disciplinas, “*Educação de Jovens e Adultos*” e “*Pedagogia em Ambientes Não-Escolares*”. Nestas não constam obras próprias do autor, porém na ementa se propõem discussões como “introdução ao pensamento de Paulo Freire” ou mesmo “O que é o método de Paulo Freire?”, porém não se inserem estudos de suas obras nas bibliografias e nem nos planos de curso. No que se refere a esta investigação, verificou-se que apenas na disciplina intitulada “*Educação, Diversidade e Interculturalidade*”, as discussões de Paulo Freire são contempladas pela obra *Educação e Mudança* (2005), a única disciplina que propõe uma discussão de uma obra própria do autor.

A segunda parte desta análise curricular se propõe a buscar evidências sobre a formação proporcionada pelo PARFOR no Curso de Pedagogia, na tentativa de verificar se ela aborda as temáticas de diversidade sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia em seu processo formativo. Ao procurar no rol de disciplinas, surge a hipótese de que na parte diversificada do currículo, estas temáticas seriam contempladas. Para se chegar a respostas concretas sobre a hipótese levantada, foram selecionadas no fluxo curricular do curso disciplinas que contemplassem a discussão sobre “diversidade” e nelas, possíveis aproximações com a educação libertadora de Paulo Freire. Foram encontradas as disciplinas apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Disciplinas que estão relacionadas à diversidade

| Disciplinas | Ementas | Período | Carga horária |
|--|--|----------------|----------------------|
| Pedagogia em Ambientes Não Escolares | Princípios, organização e práticas pedagógicas em ambientes não escolares. Pedagogia social de rua. Pedagogia hospitalar. Pedagogia em movimentos sociais. Pedagogia em ambiente empresarial. | 7º Semestre | 60h |
| Educação, Diversidade e Interculturalidade | Educação para a diversidade. Identidades e Interculturalidade. Conceito antropológico de cultura e sociedade. Educação e cultura. As relações de gênero e sexualidade. Relações étnico-raciais na escola. A cultura e a diversidade sociocultural na Amazônia. | 4º Semestre | 60h |
| Educação Indígena | A escola e a construção da identidade na diversidade. As sociedades indígenas e suas relações com a sociedade nacional. A legislação e a especificidade da Educação Escolar Indígena. A instrumentalização do professor e a produção do material didático. A língua materna. O bilinguismo. A valorização étnica e a diversidade cultural. | 7º Semestre | 60h |
| Educação e Comunidades Afrodescendentes | Diversidade, espaço e relações étnico-raciais. Aspectos da história dos negros na África e contextos da escravidão no Brasil. Reflexos nas condições materiais e simbólicas de existência do negro na atualidade e em sua inserção nos contextos educativos. Políticas, multiculturalismo e estudos culturais. | 6º Semestre | 60h |
| Educação em Direitos Humanos e Diversidade | A relação entre educação, direitos humanos e formação para a cidadania. Algumas questões atuais: o Estatuto da Criança e do Adolescente e os direitos humanos. Sociedade, violência e educação para a cidadania e a construção de uma cultura da paz. Preconceito, discriminação e prática educativa. | 6º Semestre | 60h |

Fonte: PPC/Pedagogia/PARFOR/UEAP. Disponível em: www.ueap.edu.br/página/PARFOR

Após este levantamento, no qual foram analisadas disciplinas que contemplam temáticas sobre diversidade de modo mais geral, iniciou-se a tentativa de verificar se a temática da diversidade sexual é contemplada nas discussões, além de buscar possíveis aproximações com a educação libertadora.

5.3 Disciplinas relacionadas ao ensino das “Diversidades” e aproximações com a educação libertadora no curso de Pedagogia do PARFOR na UEAP

Nesta subseção, analisar-se-ão as disciplinas do curso que podem estar ligadas à temática da diversidade de modo geral e possíveis aproximações com a educação libertadora.

Souza (2015) diz que as disciplinas se constituem por discursos que delimitam determinadas visões de mundo as quais se relacionam aos mecanismos institucionais da comunidade científica em seu processo de produção de conhecimento. Entende-se que os conteúdos são responsáveis por transmitir em sua gênese, determinadas visões de mundo que se entrelaçam nos currículos. Esta característica do currículo é explicitada nos estudos de Tomaz Tadeu Silva (1999), que descrevem este campo como um lugar de disputas ideológicas de poder e hegemonia. Na tentativa de evidenciar como as temáticas de diversidade sexual se concentram nesta perspectiva, buscou-se no rol disciplinas do Curso componentes que englobassem pressupostos à discussão sobre as diversidades e as perspectivas da educação libertadora no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade PARFOR da IES estudada.

No fluxograma do curso, constatou-se a existência de quatro (4) disciplinas obrigatórias relacionadas às diversidades. Estas são apresentadas em seu ementário como disciplinas que envolvem discussões como a valorização das diversidades, das identidades e das diferenças. Cabe analisar se estas disciplinas possuem aproximações com a educação libertadora por serem apresentadas com pressupostos baseados em reivindicações dos movimentos sociais, das minorias e dos processos históricos que envolvem a construção da sociedade.

Em relação à disciplina “*Pedagogia em Ambientes não escolares*”, vale destacar que esta tem um olhar aos movimentos sociais, às pedagogias sociais de rua, porém em sua bibliografia e no conteúdo programático, percebe-se que estes movimentos sociais estudados se referem apenas aos movimentos Sem Terra. Verificou-se que não existem vestígios de atenção aos demais movimentos sociais, como movimento negro, indígena, LGBTQIA+ e outros. Assim, percebe-se uma fragilidade relacionada aos movimentos sociais, por serem entendidos como representantes da diversidade no Brasil segundo Miguel Arroyo (2017). Nesta concepção, o autor justifica a necessidade de compreensão da luta de movimentos sociais por aceitação de diferenças e direitos retirados ao longo da

história da humanidade, e propõe outras pedagogias, para além dos ambientes escolares, como possibilidade de construção da consciência crítica dos indivíduos.

No que se trata de aproximações com a educação libertadora, esta disciplina não se fundamenta na base da educação libertadora, devido à inexistência de obras que apontam para a conscientização crítica dos indivíduos, além de não contemplarem questões que propõem pedagogias de cunho popular, como é proposto na ementa.

A disciplina “*Educação Indígena*” propõe uma discussão relacionada entre a escola e a construção da identidade na diversidade, considerado um elemento indispensável para a formação humana dos acadêmicos de Pedagogia do PARFOR. Verificou-se neste componente curricular que os estudos sobre a educação escolar indígena são muito pertinentes em relação à realidade regional amazônica, porém na bibliografia e no conteúdo programático não se abrem possibilidades de discussão sobre a relação entre a escola e a aceitação das diferenças. Quando verificado, este ementário propõe estudos sobre a Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, a história dos indígenas no Brasil, e um eixo sobre leitura e escrita em escolas indígenas.

Compreende-se que esta proposta se apresenta sob uma perspectiva na ementa e em seu plano de curso e bibliografias sugeridas, mas isso acaba sendo camuflado devido à falta de discussões em torno da aceitação das diferenças nas escolas, sendo um ponto que se distancia de pressupostos da educação libertadora, que em sua gênese propõe uma reflexão crítica e problematizadora sobre a realidade social. Entende-se que a relação entre os estudos de Paulo Freire e a Educação Indígena proporcionaria uma vasta compreensão sobre as estruturas de poder que permeiam a educação, além de proporcionar a construção da identidade de resistência, por se fundamentar em pressupostos de um ato político questionador.

No que se trata da disciplina “*Educação e Comunidades Afrodescendentes*” esta faz um debate sobre as relações entre o movimento negro e a educação. Em sua ementa e no conteúdo programático, foram encontrados debates como diversidade na escola, enfrentamento ao racismo, valorização das diferenças, currículo e a identidade cultural. Neste componente, os estudos que envolvem as diversidades aparecem de forma mais abrangente, sendo um ponto positivo para os estudos das Relações Étnico-Raciais.

Nesta perspectiva, Logeto (2020) afirma que, abrindo discussões sobre as diversidades na formação de professores, as diferenças e as mudanças na reorganização dos currículos demonstram alterações nas estruturas de poder e de controle que, por sua vez, afetarão as relações sociais. Entende-se que quando se reorganizam os currículos

para inserir discussões relacionadas às diversidades, estas afetarão as relações sociais, marcadas por preconceitos e discriminações de cunho étnico-racial.

No que se trata de aproximações com a educação libertadora, não existem discussões que se ligam diretamente, porém a disciplina traz pontos fortes que se ligam à perspectiva freiriana, como a problematização da realidade enfrentada por negros no Brasil, além de uma leitura crítica sobre o acesso deste grupo à educação escolar.

Quanto à disciplina “*Educação em Direitos Humanos e Diversidade*”, ao que tudo indica são raras as discussões que englobam os direitos de minorias sociais. Nesta disciplina, os autores selecionados são usados de forma geral, sem abrir discussões sobre as especificidades que envolvem a humanidade, como as diversidades étnicas, sexuais, e de gênero, por exemplo. Foi detectado nesta análise também que, mesmo que em sua ementa esta disciplina traga a ideia de que serão debatidos temas como preconceito, discriminação e práticas educativas fundamentadas neste viés, no plano de curso e nas bibliografias não foram encontrados debates como o enfrentamento ao racismo e a LGBTQIA+fobia, nem tampouco o enfrentamento a preconceitos à luz dos direitos humanos. Vale destacar que, ao ler a proposta da ementa, surgiu a hipótese de que existiria a discussão da aceitação da diversidade sexual, combate a preconceitos contra pessoas LGBTQIA+ e outras minorias sociais, porém, na verdade, **isso não existe**. Neste viés, apontam-se contradições entre a proposta do PPC, as disciplinas e o que realmente se estuda, sendo um ponto negativo para o enfrentamento à LGBTQIA+fobia nos espaços educativos, que se entrelaçam à moralidade religiosa cristã apontada por Apple (2003).

Quando se trata de possíveis aproximações com a educação libertadora, percebe-se que não existem relações, devido à inexistência de um debate crítico e amplo sobre como se dão os processos de subalternização contra os grupos minoritários, além da falta de reflexão crítica sobre os direitos da pessoa que passa por processos de discriminação como a LGBTQIA+fobia.

5.3.1 O ensino da “Diversidade Sexual” e possíveis aproximações com a educação libertadora no curso Pedagogia do PARFOR na UEAP

Na presente análise, a disciplina que traz uma proposta mais “ampla” sobre o debate da diversidade sexual e de gênero, no curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR na UEAP, é “*Educação, Diversidade e Interculturalidade*”, ofertada no 4º

semestre, que traz em sua ementa e no seu plano de curso uma proposta relacionada ao conceito de Educação para a diversidade; Identidades e Interculturalidade; Conceito antropológico de cultura e sociedade; Educação e cultura; As relações de gênero e sexualidade; Relações étnico-raciais na escola; e A cultura e a diversidade sociocultural na Amazônia.

Nesta disciplina, ao que tudo indica, o conceito de diversidade está firmado em uma discussão que engloba os estudos interculturais, sendo uma contribuição positiva, pois a interculturalidade é apontada por Fleuri (2003) e Coppette (2012) como uma proposta afirmativa para a diversidade, por promover uma consciência política sobre a realidade social, sendo colocada em prática por intermédio do diálogo entre os diferentes grupos, que são definidos pelos autores como minorias sociais que buscam pelo reconhecimento de suas identidades. Logo, compreende-se que olhar as diversidades sob uma perspectiva intercultural é um ponto positivo para a compreensão de processos opressivos que permeiam a sociedade, como a LGBTQIA+fobia.

Na tentativa de verificar se a temática da diversidade sexual é contemplada nesta disciplina, houve a necessidade de uma análise da sua ementa e do seu plano de curso, no sentido investigativo, buscando possíveis aproximações da temática com a educação libertadora.

Quanto ao que trata de discussões sobre a diversidade sexual, a disciplina traz autores como Guacira Lopes Louro e seus estudos sobre Corpo, Gênero e Sexualidade (2003), nos quais a autora faz um debate sobre a concepção do corpo como social e historicamente construído em discursos, atravessados pelas relações de poder. A disciplina traz também o debate sobre diferenças e preconceitos na escola, com base em Aquino (1998). Ao que tudo indica, a disciplina pode abrir uma discussão importante sobre a temática da diversidade sexual, e até mesmo sobre a LGBTQIA+fobia, como um fator que se entrelaça na construção social dos corpos.

Nesta compreensão, Soares e Monteiro (2019) advertem que:

A perspectiva histórica e sociocultural da sexualidade e do gênero vem ganhando visibilidade nos meios acadêmicos, mas a sensibilização das pessoas não se efetiva num curto período. É necessária uma proposta permanente de discussão dos temas no ensino formal, sinalizando para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões. [...]. Talvez, em virtude da transversalidade do tema, este acaba sendo menos valorizado do que os demais conteúdos dos currículos, e em alguns casos não é incluído (Soares; Monteiro, 2019, p. 302).

Compreende-se que o contato com o tema em um curto período de tempo não causa muitas perspectivas para a transformação de uma realidade marcada por preconceitos e violências contra estudantes LGBTQIA+. As autoras destacam que muitas vezes estes temas são vistos como transversais e acabam sendo desvalorizados em relação aos demais conteúdos propostos no processo de formação de professores. Isso leva a entender que muitas vezes a temática é colocada em discussão, porém de forma isolada, pontualmente em momentos específicos da formação, e como no caso da UEAP, em única disciplina e em um curto período de tempo, o que acaba por não trazer grandes sensibilizações aos acadêmicos em relação à diversidade sexual ou mesmo ao enfrentamento à LGBTQIA+fobia. Ocorre que, assim como o racismo, o machismo e outros processos opressivos, a LGBTQIA+Fobia trata-se de um preconceito estrutural, e deve, portanto, ter mais momentos de discussão ao longo do curso para sua efetiva conscientização e mudança dos paradigmas sociais baseados nessas opressões.

Ao olhar o PARFOR sob uma perspectiva crítica, pode-se dizer que estes temas transversais podem ou não ser vistos ou estudados, devido ao período das aulas (nas férias escolares) ou na programação de uma disciplina em alguns dias, por exemplo. Vasconcelos (2016) diz que o PARFOR é constantemente redesenhado devido à corrida descontrolada destas políticas educacionais em formar professores.

Vale destacar que a falta de sensibilização, ou mesmo conhecimentos relacionados a temáticas da diversidade sexual nos cursos de formação de professores, tem sido um fator determinante para processos opressivos contra estudantes LGBTQIA+ nos ambientes formativos. Dinis (2011) diz que a falta de conhecimento sobre a temática causa:

[...] a ignorância sobre o tema, assim como a presunção assumida por professoras/es de que a escola só deva discutir assuntos universais, sendo somente a norma da heterossexualidade concebida como o natural e universal, exclui a sexualidade de estudantes LBTTs e faz com que a diversidade sexual e de gênero seja um tema excluído do currículo, mesmo das aulas de educação sexual (Dinis, 2011, p. 47).

Nesta perspectiva, é importante destacar que os professores matriculados no curso de Pedagogia do PARFOR na UEAP já atuam na educação básica e já possuem uma vasta experiência com a docência, o que é um ponto muito importante para se debater temas relacionados à diversidade sexual, pois os professores poderiam apontar situações relacionadas a suas experiências profissionais.

Em relação a aproximações com a educação libertadora, no sentido investigativo buscou-se também, nestes componentes curriculares, verificar em seu plano de curso, na ementa e nas bibliografias possibilidades de discussão das temáticas propostas com as obras de Paulo Freire.

Ao verificar nos estudos propostos pela disciplina, desvela-se a obra *Educação e Mudança*, de Freire (2005), entre as bibliografias sugeridas. Em síntese, esta obra traz importantes reflexões sobre a conscientização e a mudança a partir do compromisso do trabalho social e de uma educação pautada no diálogo, que traz dentre suas características o respeito à história e à vivência dos educandos. Nesta concepção, a educação é vista como um ato de conhecimento e transformação social, tendo aproximações com o cunho político.

Relacionando-se os objetivos da disciplina, esta propõe um debate aberto com as diversidades, no sentido de olhar sob uma perspectiva intercultural a formação e a valorização das identidades. Entende-se que existem contribuições valiosas na relação entre os estudos interculturais, os estudos sobre gênero e sexualidade e pressupostos de uma educação libertadora no processo de formação de professores.

Em uma análise crítica sobre a proposta da disciplina e o ensino da “diversidade sexual” na formação de professores, percebe-se que existem algumas dificuldades como, por exemplo, as aulas serem intensivas, no período das férias. Nesta análise do PCC do curso, surge um indicativo de que a temática é vista apenas nesta disciplina e de forma transversal, sendo um ponto negativo, pois sabe-se que o público atendido pelo PARFOR são professores com muita experiência (não raramente com mais de 10 anos atuando no magistério) e poucas oportunidades formativas (Vasconcelos, 2016, p. 139).

Vasconcelos (2016) reforça que destas poucas oportunidades formativas que o professor possui, quando ele ingressa no PARFOR existe uma grande quantidade de conteúdos e muitos passam despercebidos, pois “o PARFOR impõe um regime de oito horas diárias de trabalho para abarcar uma grande quantidade de conteúdos que são ministrados em pouco tempo e sem condições ideais” (Vasconcelos, 2016, p. 152). Ou seja, as poucas oportunidades que os professores em formação neste programa possuem de ter contato com discussões como as da diversidade sexual e do enfrentamento à LGBTQIA+fobia, passam muitas vezes despercebidas ou de forma superficial, não garantindo a sensibilização com as temáticas neste processo formativo.

5.4 Desafios entre o Currículo e a Formação para a Diversidade na perspectiva da educação libertadora

Nesta análise, percorreram-se caminhos para chegar a disciplinas que englobam temáticas voltadas à valorização das diversidades, na tentativa de verificar como ajudariam na aceitação das diferenças, das culturas, além da compreensão do processo histórico da sociedade, da cidadania e dos direitos da pessoa humana. Chegou-se ao resultado de que o PPC do Curso de Pedagogia do PARFOR da UEAP abre possibilidade do debate acerca da Diversidade Sexual de modo mais aproximado em apenas uma disciplina, a qual proporciona, ainda que de modo transversal, o debate de uma educação libertadora, porém a qualidade da formação proporcionada pelo PARFOR pode comprometer a discussão sobre o enfrentamento à LGBTQIA+fobia devido à grande quantidade de conteúdos que os professores devem estudar no curto período das férias escolares.

Entende-se, sob a perspectiva de Soares e Monteiro (2019), que não se efetiva a compreensão crítica e libertadora dos educandos em um curto período de tempo, e para isso existe a necessidade de os currículos, principalmente os de licenciaturas, abrirem discussões sobre gênero e sexualidade, pois a falta de um diálogo acerca da diversidade sexual contribui para o silenciamento, invisibilidade e exclusão das pessoas que assumem padrões fora da matriz heterossexual, principalmente no ambiente escolar, reforçando valores heteronormativos.

Portanto, chegou-se à conclusão de que o perfil formativo proposto pelo PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR, que é “contribuir com a formação profissional qualificada e com o processo de democratização e universalização da Educação Básica” deixa de abrir, de modo efetivo, um debate crítico sobre a diversidade sexual em seu currículo, e mesmo que esta discussão conste em seu ementário, em uma única disciplina, entende-se que não se abrem possibilidades de conscientização, sensibilidade e perspectivas para o enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação, sendo um ponto de contradição na proposta do perfil formativo do PPC analisado, que é de um educador que irá usar dos conhecimentos adquiridos para ampliar o caráter democrático dos espaços educativos.

Neste diapasão, aponta-se a necessidade de uma compreensão do currículo de forma crítica, junto à inserção de temáticas que proporcionarão a emancipação dos sujeitos em relação aos problemas que os cercam. Sacristán (2020) pontua que:

[...] o ressurgimento do pensamento crítico em educação conduzido por paradigmas mais comprometidos com a emancipação do homem em relação aos condicionamentos sociais; a maior conscientização do professorado sobre seu papel ativo e histórico são, entre outros, os fatores que fundamentam a mudança de perspectiva (Sacristán, 2020, p. 47).

Compreende-se que o contato com as temáticas subsidia na conscientização dos professores em formação com relação à LGBTQIA+fobia como um problema social que se faz presente na escola, de forma explícita.

Vale ressaltar que Freire (1987) chama a atenção para a necessidade de uma “educação que possibilite ao homem a discussão de consciência crítica nos alunos. Uma educação que possibilite ao homem uma discussão corajosa de sua problemática, de sua inserção nesta problemática, e que tivesse força e a coragem de lutar” (Freire, 1967, p. 90). Se a formação possui um caráter engajador que se firma através do diálogo entre as diversas identidades e culturas, esta assume uma característica problematizadora, capaz de levantar pautas importantes como o enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 1987, p. 39).

Portanto, aponta-se para a necessidade de se ter currículo pensado sobre os pressupostos da realidade social vigente, além da abertura de discussões sobre a diversidade sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia em disciplinas que proponham discussões sobre os movimentos sociais, as diversidades, os direitos humanos, como uma urgência em tempos marcados pelo conservadorismo.

6 FORMAÇÃO NO PARFOR, DIVERSIDADE SEXUAL, LGBTQIA+FOBIA: PERCEPÇÕES E TENSIONAMENTOS

Existe uma forte dimensão ideológica a respeito dessa questão de contestar e transformar a consciência dos estudantes. A ideologia dominante marca sua presença na sala de aula, em parte tentando convencer o professor de que ele deve ser neutro, a fim de respeitar os alunos. Esse tipo de neutralidade é um falso respeito pelos estudantes. Ao contrário, quanto mais me calo sobre concordar ou não concordar, em respeito aos outros, mais estou deixando a ideologia dominante em paz! (Freire, 2013, p. 296).

Nesta seção apresentam-se os dados coletados junto aos sujeitos, a fim de compreender as perspectivas de Egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Para isso, no mês de julho de 2022 (quando aconteciam as aulas), teve-se o primeiro contato com os participantes da pesquisa, na expectativa de que pudessem contribuir com a segunda parte da coleta de dados, após o processo da qualificação, quando já seriam egressos. De 11 acadêmicos/as na época, quatro aceitaram contribuir com a pesquisa, devido a serem moradores da região metropolitana de Macapá-AP, o que facilitaria, posteriormente, encontros para a coleta de suas narrativas.

As narrativas funcionam como lugar onde as vivências se encontram materializadas. Tais vivências materializam as experiências de vida em que permeiam os construtos políticos, sociais, históricos e filosóficos dos/as participantes que colaboraram para a construção deste trabalho. Assim, traça-se aqui um breve perfil dos/as participantes, para a melhor compreensão de suas narrativas com base nas suas experiências. Vale destacar que os/as mesmos/as solicitaram a preservação de sua identidade, portanto, optou-se por utilizar denominações abstratas como E1 (Egresso 1), E2 (Egresso 2), por exemplo.

A primeira participante, E1 (Egressa1), é natural do município de Afuá/PA, possui 62 anos de idade e é mãe de três filhos. Ao longo de sua experiência de vida, 30 anos foram dedicados à docência na educação básica no município de Macapá-AP. Coursou Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá no período de 2018 a 2022.2, na modalidade PARFOR. Enquanto egressa, ela afirma que essa é uma grande vitória pessoal (Egressa 1).

O segundo participante, chamado de E2 (Egresso 2), é natural de Belém/PA, possui 49 anos de idade, é casado e tem dois filhos. Veio para o Amapá ainda criança,

estudou a educação básica em escolas públicas, nas quais hoje atua como professor há 18 anos pelo município de Santana-AP.

A terceira participante, denominada E3 (Egressa 3), possui 58 anos de idade, é natural do município de Serra do Navio/AP e atualmente reside em Santana-AP. Esta participante é evangélica, divorciada e tem três filhos, sendo todos professores. Atua como professora da educação infantil pelo município de Santana há 22 anos.

O quarto participante é natural da Comunidade Santa Luzia do Maruanum, a cerca de 70 km do município de Macapá. Ainda enquanto adolescente mudou-se para o município de Mazagão com os pais, na busca por oportunidades de estudar. Durante seu percurso escolar, ele diz ter estudado apenas em escolas públicas o que o levou a desejar atuar como docente. Atualmente, possui 46 anos de idade e 20 anos de carreira como professor pelo município de Mazagão-AP.

Destaca-se que, para todos os participantes desta pesquisa, a formação em pedagogia é motivo de grande vitória, pois em suas narrativas é possível identificar um grande esforço para alcançar o ensino superior quando se mora em municípios distantes ou mesmo devido às longas jornadas de aula nos períodos de férias escolares (quando acontecem as aulas do PARFOR).

6.1 Ser professor

Esta etapa está dividida em blocos que seguem um roteiro pensado como uma ferramenta de coleta de dados que se desenhará sem tantas burocracias, como nas entrevistas convencionais.

Dando o protagonismo aos participantes, decidiu-se perguntar sobre como se tornaram professores/as, a fim de buscar lembranças que os fizeram revisitar o passado e sentir muitas emoções. Uns descrevem que muitas vezes a opção pela docência se deu por um acaso, e outros afirmam amar o que fazem:

Bom, minha mãezinha era professora, desde pequena eu ia para a escola com ela porque não tinha quem ficasse comigo. Cresci nesse meio, pintando, desenhando e brincando de dar aula. Então eu vejo que essa profissão me encontrou desde a infância. Atualmente já com trinta anos de carreira, sinto que minha mãe deve ter orgulho de mim, onde ela estiver, né!? Sou professora com muito orgulho, não me vejo em outra profissão. (EGRESSA 1)

Assim, eu não pensava em ser professor, não, eu queria era ser médico e ganhar dinheiro, né? Minha irmã já era professora e sempre me falava sobre suas experiências na docência. Depois que eu me casei, eu tentei cursar uma faculdade, mas como meu filho era pequeno acabei desistindo porque tinha eu

que trabalhar. Pouco tempo depois saiu o concurso pra professor e eu fiz, passei, e acabei gostando, tô aqui até hoje! (EGRESSO 2)

Na minha época só tinha o magistério pra fazer, já viu né? Viver no interior não é fácil! Posso dizer que gosto de ser professora, tanto que os meus filhos são professores também. Acho que a sala de aula me escolheu mesmo, já tô a vinte e dois anos, parece que foi ontem que iniciei na escola que eu trabalho até hoje. (EGRESSO 3)

Eu adorava brincar de professor. Levava meus amigos para o quintal de casa e brincava de ensinar, mesmo não sabendo ler. Meu pai era analfabeto, não sei de onde tirei essa vocação de ser professor. Depois que a gente se mudou para Mazagão eu comecei a estudar e durante o segundo grau (ensino médio) quase todo mundo fazia magistério e eu comecei a fazer, basicamente foi isso que me levou a ensinar. (EGRESSO 4)

Os participantes trouxeram em suas falas, muitos aspectos ligados à profissão, mostrando que, ao longo do processo de experiência que possuem com a docência, sentem orgulhosos de serem professores, e expressam um desejo de mostrar, através de suas narrativas, o gosto que tem por ensinar.

Freire (2013) traz em sua concepção que ser professor é algo construído gradativamente, tornando-se uma vocação depois de começar o exercício da profissão.

Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor. Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação pelo ensino. Não posso dizer que aos seis ou sete anos tinha em mente vir a ser professor (Freire, 2013, p. 52).

É inegável que, para a maioria dos participantes, o gosto que tem por ensinar foi algo construído ao longo de muitos anos de atuação. Porém, é inevitável abrir a discussão sobre o processo de construção da profissão docente ao longo dos anos, como por exemplo, a desvalorização com que as universidades trataram a formação de professores ao longo dos anos, ou mesmo, o fato de que era a única profissão que o filho do pobre poderia seguir (Nóvoa, 2022).

A partir dos relatos, é perceptível que o encontro dos entrevistados com a profissão se deu por motivos como “na época só tinha magistério”, “todo mundo fazia magistério”, e estas são formas de compreender o processo da escolha pela atuação na educação da grande maioria dos entrevistados.

Para compreender suas percepções sobre a profissão que exercem, perguntou-se como eles compreendem o “Ser professor no Brasil”. Os relatos foram diversos, e de modo geral, os professores apontam a profissão como um grande desafio:

Eu sempre me questiono, por que a educação é uma porta de mudança na sociedade segundo as propagandas do governo, e o porquê de sermos tão desvalorizados? Pra ti falar a verdade, eu vejo a nossa profissão como um verdadeiro desafio, sabe! Eu estou em sala de aula correndo risco de vida, comprando material quando a escola não tem, sendo cobrada o tempo todo pelo sistema de avaliação em passar os meus alunos, levo trabalho pra casa, e outras coisas mais. (EGRESSA 1)

Ser professor no Brasil, não é fácil, ainda mais para nós do ensino público. Eu enfrento diversas dificuldades para os alunos terem um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. As principais dificuldades que eu posso apontar é falta de uma sala de aula adequada, matérias didáticos, falta suporte e apoio tanto da parte do governo, como dos gestores, além da nossa valorização como professores. Eu que trabalho em prefeitura, sofro ainda mais com essas situações. (EGRESSO 2)

Eu vejo a nossa profissão como algo que ajuda na construção de futuros cidadãos. Mas existem algumas dificuldades que eu percebo como professora, por exemplo, vejo muita exigência em alfabetizar um grande número de crianças aqui na escola e só pra uma pessoa fica complicado, ao contrário das escolas particulares que têm auxiliares. Tem também a questão das condições de trabalho, as salas sem estrutura e falta de material básico pros professores. (EGRESSA 3)

É complicado falar, mas todo tempo estão mudando as coisas, existe muita cobrança e pouco investimento nas escolas! Por exemplo, existe uma pressão em passar os alunos de série e muitos não sabem nem escrever o próprio nome, parece que isso é culpa do professor, sempre jogam a culpa pra cima de nós! O máximo que eles fazem é oferecer umas formações que nem sempre tem a ver com a realidade do município, nem dos alunos. Aqui eu trabalho com crianças carentes, as vezes os pais nem ficam em casa, por que a maioria é agricultor. (EGRESSO 4)

Estas narrativas remetem à necessidade de fazer esta análise sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas (2018), quando o autor aponta inúmeras dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas e pelos professores em relação à falta de infraestrutura, falta de valorização da classe e a responsabilização do professor pela baixa qualidade da educação ofertada pelo sistema público de ensino. Essas características contribuem fortemente para a proliferação do discurso de que a escola pública é “ruim”. E são evidentes nos processos do neoliberalismo, que acaba por transformar o direito à educação por um serviço ofertado, o que remete ao sucateamento da escola pública e a responsabilização dos professores.

Essa responsabilização dos professores é um dos motivos da separação entre a teoria e a prática do professor. Freire (2013) aponta que os professores enfrentam aulas demais, alunos demais e controle administrativo demais, e isso tem gerado professores sobrecarregados de trabalho, que se preocupam muito mais em fazer a classe funcionar do que com a aparente necessidade de teorias que iluminassem suas práticas. Essa é uma das principais armas que o sistema usa para configurar o tipo de professor da

contemporaneidade.

Essa responsabilização que o sistema passa sobre os professores foi uma das pautas mais discutidas entre os entrevistados, porém, eles reforçam que não trocariam de profissão, por acreditarem em possíveis mudanças, mesmo alguns já se encaminhando para o processo de aposentadoria.

Quando foi solicitado para relatarem o que entendem por docência, os participantes mostraram-se entusiasmados com as palavras:

Na minha opinião, a docência é de extrema importância para formação dos indivíduos. O docente orienta, auxilia, faz transformações, apresenta novos conhecimentos, torna as pessoas cidadãos mais críticos, que pratiquem o respeito entre as demais pessoas. (EGRESSA 1)

Pra mim, a docência significa ensinar. Alguém que ensina algo a alguém! Nós que somos professores ensinamos conteúdos a outras pessoas, somos um instrumento de ensino e transformação. (EGRESSO 2)

A docência é um forte instrumento de mudança na educação! Entendo que por meio dela existem possibilidades de formar cidadãos críticos e que respeitem uns aos outros. Eu por exemplo, vejo a docência como uma forma de mudança nas atitudes dos meus alunos, vejo que por meio dela as crianças que eu ensino aprendem muito além dos conteúdos, mas também aprendem a conviver uns com os outros. (EGRESSA 3)

Vejo a docência como uma das melhores escolas da minha vida. Eu sempre quis ensinar. Vejo que aprendo diariamente com meus alunos! Esses anos de sala de aula, já mudaram muito minha forma de ver as coisas. Eu sinto que mesmo com tanta dificuldade, salas tão cheias, eu faço o meu melhor para meus alunos aprenderem. (EGRESSO 4)

Sob estas perspectivas, compreende-se que a docência é entendida pelos/as participantes como uma possibilidade de mudança na realidade social. A partir desta concepção, destacam-se termos apontados pelos egressos, como “possibilidades de formar cidadãos críticos” e uma “forma de mudança nas atitudes dos alunos”, os quais são parte de um discurso genérico presente em grande parte das políticas neoliberais, apontado por Freire (2013) como uma proposta de mudança de realidade proposta pela ideologia dominante, e que se fundamenta no verbalismo, pois não há atitudes para a mudança, apenas discurso. O autor denota que aqueles que se engajam nesta perspectiva estão “multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente!” (Freire, 2013, p. 68).

Mudar a realidade é, na verdade, um desafio para muitos. É necessária uma perspectiva de libertação, mas para isso, é preciso uma compreensão crítica das estruturas dominantes, que cercam a prática docente. Freire (2000, p. 13) afirma que “existe uma ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua

acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores”. Sob este viés, é evidenciado que a grande missão dos dominadores é assegurar que não existam mudanças, e para isso, os docentes, na condição de oprimidos, devem acomodar-se à realidade injusta, firmada pelas políticas educacionais que cercam a docência, impedindo uma concepção crítica sobre a realidade de professores e alunos.

Dando continuidade ao roteiro de coleta das narrativas, o próximo tópico busca compreender a percepção dos participantes sobre a diversidade na escola e suas implicações nas questões relacionadas a preconceitos.

6.2 A diversidade na escola

Assim, retomando as narrativas dos professores/egressos, iniciou-se perguntando-lhes quais são, na sua compreensão, as maneiras que a docência pode se comprometer com a sociedade, sobretudo uma sociedade mais inclusiva e preocupada com a aceitação das diversidades. Alguns dos participantes tiveram dificuldades em responder logo de início, porém, as perspectivas foram se construindo ao relatarem momentos que remetem às vivências na prática.

Eu compreendo, que a docência pode ser mediadora de um ensino que ajude os alunos a conhecerem as diversidades, que valorizem as histórias, as culturas. Que as pessoas sejam pelo menos capazes de amenizar os preconceitos, críticas, que pratiquem o respeito e sejam conscientes das diversidades que nossa sociedade possui. (EGRESSO 1)

Posso dizer que a docência pode ajudar através do ensino de conteúdos que envolvam as diferentes culturas que existem no Brasil. Por exemplo, eu tive a oportunidade de estudar a cultura afro-indígena durante minha formação no PARFOR e isso ajudou bastante no meu entendimento sobre o assunto. E hoje eu posso usar nas minhas aulas para tentar ajudar meus alunos na compreensão das diversidades. Quero que as minhas aulas, principalmente quando eu trabalho história, ajudem eles a ter respeito ao próximo. (EGRESSO 2)

Então, pra mim a docência pode ser um canal de coisas que ajudem na construção de uma sociedade mais democrática, geralmente eu estudo um pouco sobre a diversidade étnica no Brasil e um pouco da variação cultural que existe, e entendo que esses conteúdos nos ajudam a construir uma sociedade mais justa! Eu estudei muita coisa na faculdade, mas nem sempre dá tempo de passar isso na escola, porque tenho muito conteúdo para passar até o final do Bimestre, mas eu acho que a docência ajuda na conscientização do respeito às diversidades. (EGRESSO 3)

A docência é um forte instrumento de mudança de vida e de transformação da realidade, pois é por meio dela que formaremos pessoas críticas e reflexivas, onde irão construir seus valores com base na aceitação das variedades culturais no Brasil e no mundo. Eu vejo que a falta dessa discussão tem causado muitas injustiças sociais, e é por isso que eu acredito que deve existir um

comprometimento de se trabalhar essa temática dentro das escolas de forma contínua. (EGRESSO 4)

Sob estas perspectivas, verificou-se que os participantes carregam em suas falas uma compreensão tímida sobre o termo diversidade. Identificou-se em seus discursos que o termo diversidade está muito atrelado a discussões ligadas ao contexto étnico-racial e à variação cultural, deixando de fora questões como a diversidade sexual e de gênero, pessoas com deficiência e outras. É interessante destacar o discurso dos participantes quando apontam termos que vinculam o exercício da docência à formação de um “sujeito mais crítico”, “uma sociedade mais democrática”, porém, a falta de inclusão no debate dos diferentes grupos sociais nas práticas destes egressos reafirma a falta de uma discussão mais efetiva sobre as diversidades que se viu na análise do currículo formativo do PARFOR na UEAP.

A partir dos dados coletados, quando foi pedido para os participantes relatarem de que maneiras eles percebem questões de preconceito nos ambientes escolares, foram diversas as perspectivas sobre os preconceitos nos ambientes escolares, e os discursos carregam lembranças do período escolar e das vivências como professores:

Bom, eu percebo que existe muito preconceito e esse preconceito se dá principalmente por meio de falas. Desde a minha infância, eu vejo que as crianças que possuem algum tipo de deficiência passam por um processo de exclusão por conta de suas limitações. Na minha experiência como professora, além desse tipo de preconceito contra pessoas com deficiência, eu costumo ouvir muitas piadas contra os homossexuais. As vezes a criança é um pouco mais afeminada e vira alvo de piadas como chamar de “viadinho”, “mulherzinha”, essas coisas. (EGRESSA 1)

Eu já vi muitos tipos de preconceito durante toda minha vida na escola! A maioria é da questão racial, eu sou negro e passei por isso também. Já sofri muito com piadas, os meus colegas falavam do meu cabelo, da minha cor, não gosto nem de lembrar. Hoje eu busco trazer essa discussão para minhas aulas, para ajudar crianças que possam passar pelo o que eu passei. Hoje em dia, parece que as coisas estão piores, porque agente ensina o respeito pelo outro e no outro dia o menino tá lá sendo racista. Acho que a educação que vem de casa deve ter essa discussão, porque só nós professores não conseguimos fazer muita coisa. (EGRESSO 2)

Então, eu não vejo muito preconceito não, eu sempre fui ensinada pelos meus pais a respeitar os outros. Acho que a educação vem de casa, por isso sempre ensinei meus filhos a manter o respeito com os colegas na escola, seja negro, gay, deficiente, seja o que for! Quando eu dou aula sempre falo das diferenças na escola, sobre o aprender a conviver com o outro, porém eu não vejo com tanta frequência essas situações, pelo menos perto de mim, eu não tenho relatos. (EGRESSA 3).

Sabemos que o preconceito pode ser produzido de várias formas, mas no ambiente escolar a forma mais comum é a verbal, o *Bullying*, onde os alunos ficam se chamando por expressões pejorativas, chamam os colegas de “viado” como uma forma de inferiorizar o outro. A gente sabe que o preconceito existe,

e como professor eu presencio isso diariamente, eu vejo muito aqui onde eu trabalho, a questão da intolerância religiosa, principalmente de filhos de pessoas cristãs contra colegas que são de matriz africana, por exemplo, eu escuto muito a frase “tua mãe é macumbeira”, sempre que eu vejo eu fico agoniado com a situação. (EGRESSO 4).

Nas perspectivas dos entrevistados, é perceptível que parte deles compreendem que existe preconceito na escola e que grande parte desse preconceito vem de casa. A escola é entendida como reprodutora daquilo que vem de fora dela. É importante analisar as diferenças no discurso dos participantes em relação às suas percepções sobre o preconceito nos ambientes escolares. Por exemplo, o Egresso 2 relata que já sentiu na pele o preconceito racial, o que o leva a usar a temática em suas aulas na tentativa de amenizar o que passou na infância.

Já a Egressa 3 carrega em suas falas uma neutralidade sobre a temática, quando diz que não percebe o preconceito na escola. Esta fala remete ao que se pode apontar como um terreno fértil para o avanço do preconceito, pela divergência que existe entre o discurso dos demais participantes, entre os quais, além de perceberem que existe, alguns passaram pelo processo.

Essas divergências nos discursos podem ser compreendidas sob a análise de Apple (2003, p. 6), quando diz que, para muitos, “a educação é entendida muitíssimas vezes como sendo apenas a transmissão de um conhecimento neutro aos alunos”. Segundo esse discurso, o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competirem no mundo. Essa pretensa neutralidade que reverbera no discurso social torna o preconceito mais forte, pois os debates sobre essa temática são silenciados, causando o que Aquino (1998) chama de “institucionalização invisível do preconceito”.

6.3 Perspectivas sobre a formação e o debate pedagógico da diversidade sexual

Quando se chegou a este bloco das entrevistas individuais, previamente foi perguntado a cada um dos participantes como eles compreendem a formação em Pedagogia, e sem mensurar palavras, eles responderam:

A formação em Pedagogia é um leque de oportunidades, é uma área que está dentro e fora dos ambientes escolares. Basicamente, o pedagogo está em todos os setores da sociedade, e dentro da escola podemos ser professores ou mesmo coordenadores. Eu acho que a pedagogia tem uma grande contribuição na transformação do mundo. (EGRESSA 1).

Eu entendo a formação em Pedagogia como uma preparação para a compreensão de como devemos trabalhar a nossa realidade educacional, além disso, compreendo que ela traz um novo olhar para a educação. Quando falo de um novo olhar, me refiro a possibilidades de transformação na sociedade por meio da educação. Ao meu ver, compreendo a formação como algo que irá refletir aqui na escola que eu trabalho, por que a formação me deu uma nova forma de olhar a educação como um todo. (EGRESSO 2)

Na minha concepção, a Pedagogia abriu meus olhos para muita coisa, por exemplo a compreender sobre as políticas por trás da educação, um pouco sobre as diferentes formas de ensinar. Durante meu percurso aqui no trabalho, eu sempre tive dificuldades na parte de criar projetos e elaborar essas coisas extraclasse, e quando eu entrei na Pedagogia tive a oportunidade de trocar experiência e conhecimento com outros colegas que eram da época do magistério, o que me ajudou em muita coisa, principalmente na minha prática como professora... Analisando meu processo formativo, posso dizer que foi cansativo mas valeu a pena. (EGRESSA 3)

Pra falar a verdade, a minha formação em Pedagogia me ajudou muito! Eu sempre me deparei com situações que eu nem sabia o que fazer. Um exemplo disso é a questão das formações que o município oferta, eu não entendia o porquê disso, pra quê fazer essas formações se, na prática, só sabiam cobrar, sem dar assistência pra nós que não sabemos mexer com esses negócios de tecnologia. Depois que eu entrei no curso, entendi que tudo que vem pra gente faz parte de uma política nacional, que busca unificar a educação de forma igual, mesmo que seja quase impossível. A pedagogia é um campo muito amplo e cheio de oportunidades, e eu, enquanto professor, ao ingressar na Pedagogia, tive a oportunidade de compreender muita coisa, através das teorias de cada disciplina. Nunca esqueço das aulas das professoras que trabalhavam com as disciplinas de infância. Isso me ajudou muito a olhar o processo de ensino e aprendizagem de outra maneira. (EGRESSO 4)

Compreender o processo formativo e suas contribuições, levou os participantes a diversas perspectivas sobre o processo formativo em Pedagogia. Pode-se compreender que os relatos se firmam na concepção de um novo olhar para a educação, que vai desde a compreensão de teorias educacionais até a troca de experiência com os colegas. É indispensável analisar o relato do Egresso 4, quando relata as formações oferecidas aos professores, as quais ele não entendia o intuito, além de elucidar a falta de assistência por parte do serviço público aos professores que possuem mais tempo de trabalho e que, diversas vezes, possuem dificuldades de manusear ferramentas tecnológicas.

No esforço de tecer fios de confiança com os professores, sempre foi lembrado a eles que poderiam deixar a pesquisa a qualquer momento, caso não se sentissem à vontade para continuarem. Nessa fase entrar-se-ia no objeto da pesquisa, o que os levaria a relatarem questões sobre a diversidade sexual na educação, mas, mesmo diante da opção de permanecerem ou não no processo de coleta de narrativas, todos eles aceitaram continuar conosco.

Retornando-se ao processo de relatos individuais, foi perguntado aos professores como entendem as discussões sobre diversidade sexual na formação em Pedagogia, o que levou a diferentes concepções, as quais são aqui destacadas:

Vejo essa temática como de suma importância, pois de vez em quando nos deparamos com situações na escola que vão desde uma brincadeirinha onde um colega chama o outro de “veado” ou até mesmo de agressões contra pessoas *gays* nas escolas. Então, compreender essa questão ajuda a lidar com possíveis conflitos, pois não é porque somos educadores que automaticamente temos a mente desconstruída em relação a isso, é todo um processo de aprendizagem. Eu mesma tenho um filho *gay* e demorei muito para aceitar, principalmente porque meu marido ficava enchendo a minha cabeça com muita coisa, foi difícil ó. Hoje eu tenho outra concepção e acho interessante ter isso na formação de pedagogos. (EGRESSA 1)

Eu entendo as discussões sobre a diversidade sexual no curso de Pedagogia, dar a oportunidade de melhor compreender os processos de preconceito contra os alunos LGBT na escola, além de ajudar na construção de conhecimento para nós professores, falo por mim, tenho pouco conhecimento sobre esse campo. Vejo que existe uma carência grande dessa discussão em toda educação, posso dizer que quase nunca vejo nada relacionado, por isso afirmo que falar desse assunto na formação dos professores é de suma importância. (EGRESSO 2)

Bom professor, eu acho interessante debater na formação dos pedagogos, mesmo que muitas vezes a gente não discuta isso na escola. Eu trabalho com crianças, vejo essa discussão da diversidade sexual como muito precoce para trabalhar com os alunos da faixa etária a qual eu dou aula. Não tenho nada contra os professores que trabalham, mas sempre existe um problema em falar de sexualidade em si, porque muitos pais não gostam desse tema. (EGRESSA 3)

Pra falar a verdade, eu acho muito necessária essa discussão da formação do pedagogo, porque a gente trabalha com a base, é aqui que podemos ensinar o respeito uns com os outros. Eu já sofri preconceito por ser um professor *gay* e preto, acabei naturalizando isso! Na escola, quando eu sofria com piadinhas, os professores não falavam nada, e isso me fez ser um professor neutro também com relação a isso. Me revolta muito, a gente não poder falar de diversidade sexual com as crianças por que os pais vêm encima da gente, o que acaba causando mais preconceito. (EGRESSO 4)

Nesta etapa da pesquisa, as emoções afloraram de uma professora, mãe de aluno LGBTQIA+ (Egressa 1), e de um professor LGBTQIA+ (Egresso 2). Os dois descrevem desafios de vivenciar o preconceito e a formação em Pedagogia. Todos os participantes apontam a importância do debate durante sua formação e demonstram que mesmo que exista, há desafios para se trabalhar esta discussão na prática.

Verificou-se entre as narrativas a presença de memórias que remetem às vivências no ambiente de trabalho e as percepções sobre a exclusão do debate neste ambiente. Estes apontamentos ficam perceptíveis nos relatos do Egresso 2, que aponta que quase nunca vê nada relacionado ao tema, ou mesmo quando a Egressa 3 descreve que acha

interessante a discussão na formação, porém acha isso muito precoce para se trabalhar com crianças.

Os Egressos 1 e 4 apontam uma afinidade maior com a temática e relacionam a o processo de formação à construção de novas perspectivas. A Egressa 1, devido a seu filho ser LGBTQIA+, e o Egresso 4, que descreve o preconceito enfrentado por ser Negro e LGBTQIA+ e lamenta a ausência de posicionamento de outros professores diante dos processos LGBTQIA+fóbicos por ele vivenciados.

Ventimiglia (2020) aponta que, para a construção de uma escola que liberta e expresse o pensamento crítico, os ensinantes e aprendizes devem ter contato com a temática da diversidade sexual de forma crítica e reflexiva, pois isso torna-se ferramenta indispensável “para o estabelecimento do protagonismo dos sujeitos assujeitados, como a população LGBT, ao enfrentamento nos casos de violências, preconceitos e discriminações a que essa população cotidianamente vem sendo exposta” (VENTIMIGLIA, 2020, p. 10).

Na busca por relatos sobre a formação em Pedagogia pelo PARFOR e a temática da diversidade sexual, pediu-se para os participantes relatarem suas percepções sobre as discussões da diversidade sexual no seu processo formativo. Eles as descrevem da seguinte forma:

Não posso dizer que não existe, por que existe sim! Mas eu pelo menos tive pouquíssimo contato com a temática, na matriz curricular possuem disciplinas que dão abertura para puxar a discussão, por que eu via, quando na primeira aula os professores mostravam a ementa, porém é tanta coisa pra estudar que nem chegávamos até esse assunto. O ideal é a gente aprender na graduação para não dependermos de formação continuada para termos mais conhecimento sobre o assunto, até por que eu já vou me aposentar. Não quero dizer que a formação continuada não é importante, mas muitos de nós não temos mais o pique de estudar, e seria interessante se eu tivesse tido essa discussão. Talvez eu estaria até respondendo melhor essa pesquisa. (EGRESSO 1)

Eu acredito que teve algumas oportunidades que eu tive contato com a temática, não lembro bem, mas acho que vi de forma bem superficial com uma professora lá do curso. A gente estuda muita coisa, que eu nem lembro mais, até porque era cansativo o professor sair de Santana cedo e voltar final da tarde durante as férias. (EGRESSO 2)

Olha, pra falar a verdade eu não lembro dessa temática! Já ouvi falar de forma bem superficial, mas eu não tenho conhecimento. O PARFOR foi um curso bem cansativo, falo isso porque eu passava o dia inteiro lá e as disciplinas são puxadas. Eu acho que por isso deixamos de estudar muita coisa que os professores não acham interessante discutir, até por que lá na nossa sala tinha muita gente mais velha, e na minha opinião nem todo mundo concorda com alguns debates na escola, principalmente a gente da educação infantil. (EGRESSA 3)

Bom, eu tive a oportunidade de estudar o assunto em um seminário que eu apresentei com algumas colegas em uma disciplina que eu esqueci o nome. Sempre que eu tenho oportunidade de puxar esse assunto eu falo mesmo, até porque se deixarmos ninguém fala sobre isso, ainda mais quando a gente estuda com pessoas da “mente fechada”. Eu avalio meu processo de formação como cansativo e que eu não aprendi muita teoria, até porque eu sei que isso ia me ajudar na minha prática. (EGRESSO 4)

Percebe-se que os quatro participantes descrevem uma grande quantidade de conteúdos a serem estudados durante as aulas no PARFOR, e essa característica é apontada por Vasconcelos (2016) em sua tese de doutorado, onde a autora descreve jornadas cansativas de aulas e mesmo uma lacuna nos conteúdos necessários para a formação crítica do professor. É a partir desta perspectiva teórica que se passa a evidenciar a relação da existência de disciplinas que contemplem o debate da diversidade sexual e a ausência dessa discussão no processo formativo.

No relato dos entrevistados, foi perceptível que a lacuna da discussão no processo formativo do PARFOR reintegra a análise feita do currículo formativo do curso de Pedagogia na UEAP. A Egressa 1 aponta que sabe que existem disciplinas que contemplariam esse debate, porém nem chegavam a essa discussão, devido à disciplina ser “corrida”. Os demais egressos apontam que ouviram de forma superficial ou não lembram, o que leva a revisitar os apontamentos de Soares e Monteiro (2021), quando as autoras descrevem que estes temas são tidos como transversais, o que acaba por trazer nos formadores a concepção uma temática menos importante de se trabalhar na formação de professores.

Vale ressaltar que, durante a análise do currículo formativo, percebeu-se que a temática estava presente, porém de forma muito tímida e transversal. Com a coleta de dados empíricos através das narrativas, percebeu-se que não houve a discussão efetiva da temática, pois, através dos relatos, todos os participantes apontam que “não lembram” ou “viram de forma superficial”.

Noro (2019), em sua tese de doutorado, aponta que esse descaso com a temática da diversidade sexual na formação de professores é um problema recorrente nos currículos formativos na maioria das universidades. Entende-se que as temáticas de gênero e sexualidade são inseridas nos currículos formativos apenas para mostrar que estas discussões estão inseridas, porém, na grande maioria das vezes, tais temáticas não são repassadas de maneira efetiva para os acadêmicos. Diante das narrativas, compreende-se que existe uma falta de compreensão sobre a temática por parte dos

professores, o que levou à busca por verificar suas perspectivas sobre o enfrentamento à LGBTQIA+fobia.

6.4 Perspectivas do enfrentamento à LGBTQIA+fobia

A formação docente inicial, nos diferentes cursos de licenciatura, não abre caminhos para a diversidade sexual e de gênero, mesmo sendo um pressuposto necessário para o respeito à população LGBTQIA+ (NORO, 2021). Diante dessa concepção, verificam-se nas narrativas dos egressos que existe uma fragilidade em relação a essa discussão em seu processo formativo, o que leva à busca pela compreensão de suas perspectivas sobre o enfrentamento à LGBTQIA+fobia por meio da educação, salvaguardando que estes participantes já possuem anos de atuação na educação básica.

Ao se chegar no bloco final desta pesquisa, a primeira indagação foi a seguinte:

Para você, de que maneiras o debate da diversidade sexual pode ser realizado na educação? As respostas foram:

No debate sobre diversidade sexual, tanto a escola como os professores devem estar capacitados para trabalhar com esta temática. Eu vejo que muitos colegas ainda têm dificuldade de compreender que as pessoas já nascem assim. A comunidade escolar pode e deve fazer debates em sala de aula, palestras e até mesmo trabalhar de forma interdisciplinar. Eu vejo como uma oportunidade de ampliar o conhecimento através de debates, e que estes não sejam só com os alunos, mas também com os pais e responsáveis deles, por que eu vejo que tem muito pai que não aceita, aí o aluno sofre em casa e na escola o preconceito por ser LGBT. (EGRESSA 1)

Eu vejo que há muitas maneiras de se trabalhar o assunto nas escolas, e acredito que primeiro, antes de tudo, é necessário que a direção e a coordenação promovam debates com o corpo docente e os demais membros da escola, para que possam avaliar o domínio dos mesmos em relação ao assunto, para assim buscarem maneiras para que todos fiquem atualizados e entendam a importância de se trabalhar com os alunos. Eu acredito que a partir de formação continuada nós poderíamos aprender um pouco mais sobre o assunto e, assim, melhorar nossas práticas, trazendo a discussão para as salas de aula. (EGRESSO 2)

Bom, eu acredito que a educação muda nossa concepção de muitas coisas, inclusive, antes de participar desta entrevista eu não saberia responder coisas desse tipo. O interessante é realmente trazer a discussão de diversidade pra escola de uma forma mais apropriada para os alunos. Falo isso por que eu, como professora do infantil, nunca falei sobre o tema com meus alunos. Eu sei que se um dia eu trouxesse esse tema nas minhas aulas, alguém viria em cima de mim para falar que não é certo. Porém, eu como professora devo saber, porque a escola é um ambiente muito diverso e hoje em dia está ficando ainda mais. (EGRESSA 3)

Na minha concepção, a educação exclui esse tema. Eu, como professor da educação básica, sei que não existe essa abertura. Entendo que existem

possibilidades de combater o preconceito através da educação, mas cada dia o professor é mais cobrado a ensinar o que já vem pronto pra ele, e os nossos gestores querem ver o resultado nas avaliações que o governo faz. E a temática da diversidade sexual fica de fora disso. Eu sempre que posso abro a discussão, mas eu sou mais um no meio de vários que não conhecem nada sobre o assunto. (EGRESSO 4)

A partir destes relatos, percebe-se nas falas dos participantes que existe um distanciamento entre os/as docentes e a temática da diversidade sexual. É perceptível que existe uma lacuna na formação inicial, o que condiz com os achados na seção que aborda o currículo do curso de Pedagogia da modalidade PARFOR da IES investigada. Desvela-se que existem indicativos do debate pedagógico, porém de forma transversal. Soares e Monteiro (2019) descrevem que mesmo que os currículos insiram o debate pedagógico da diversidade sexual, por diversas vezes a mesma é retirada pelos próprios docentes, por ser um campo ativamente controlado por grupos religiosos que compõem o parlamento brasileiro e atuam diretamente no controle da educação. As autoras destacam também que o caráter transversal em torno da diversidade sexual e a educação é fruto de uma pressão social do conservadorismo religioso para retirá-lo dos ambientes formativos, que vão em discordância com as políticas de inclusão, colocando as escolas em um campo de disputa ideológica.

Neste tópico identificou-se nos relatos que existe a presença de discursos conservadores, quando por exemplo a Egressa 3 descreve que “o dia que trouxesse este debate para suas aulas, existiriam perseguições contra ela!”. O que leva a se refletir sobre a denúncia que Junqueira (2019) faz em relação a uma perseguição contra os docentes que se propõem a abrir discussões em prol das diversidades em sala de aula, por grupos de extrema direita que usam do construto ideologia de gênero para acusar os professores de influenciarem as crianças na escola ao homossexualismo, à pedofilia e à pornografia, entre outros.

Outro ponto que chama a atenção nestes relatos é a questão da exclusão dessa temática no currículo, o que o Egresso 4 aponta. Para ele, há uma cobrança por parte das políticas educacionais em ensinar o que já vem pronto e a busca por resultados nas avaliações, fato que tem gerado a exclusão das temáticas de diversidade, por não fazerem parte destas avaliações nacionais.

Freitas (2018) já alertava que as avaliações em larga escala tendem a fortalecer a exclusão das diversidades, por que o currículo formativo das escolas segue o modelo neoliberal, privatista e punitivo. É através desta concepção que se pode identificar neste bloco a forte presença da junção entre o discurso conservador, no que se trata de não abrir

discussão por “não ser certo”, e o neoliberalismo nas políticas educacionais que excluem o debate por não se encaixarem no currículo voltado a competências e habilidades.

Dando continuidade, foi pedido para os professores relatarem se, a partir de suas práticas enquanto professores da educação básica, já presenciaram ou ficaram sabendo de algum tipo de preconceito, violência emocional, psicológica ou física a alguém por ser LGBTQIA+ no ambiente escolar. Os participantes trouxeram os seguintes relatos:

Bom, eu vejo muito os meninos o tempo todo se chamando de “viadinho”, como se ser um remetesse a algo inferior, algo que provavelmente aprenderam em casa ou na rua. E isso mostra como a escola é um reflexo de onde eles convivem. Outra situação que eu vejo muito é os meninos sempre falarem de cores de menino e cores de menina. Eu vejo que existem alunos que são mais afeminados aqui na escola e o pessoal fica fazendo brincadeirinha. Isso acaba me deixando entristecida, por que eu posso sentir o que o meu filho sentia na escola por ser *gay*. (EGRESSA 1)

Não tenho tantas lembranças sobre isso, mas um fato que me recordo, aconteceu ano passado, onde eu presenciei atitudes de alguns dos meus alunos chamando um dos colegas com expressão “Viadinho” o tempo inteiro, porém eu sempre intervia e pedia para eles se respeitarem. (EGRESSO 2)

Então, eu vejo muito os alunos brincando uns com os outros, e sempre que tem alguma brincadeira eles se estranham e ficam chamando uns aos outros de “Gayzinho”. Não vejo isso como uma violência, mas eu sempre chamo a atenção para que isso não seja recorrente, até por que eles trazem isso de casa e aqui eles usam essas expressões por que eu acho que eles aprendem em casa. (EGRESSA 3)

Essa pergunta me leva a falar de mim mesmo, eu sou *gay* e já passei por muita situação com pais de alunos que me diminuíram pela minha sexualidade. Na escola eu escuto os alunos falando que eu sou *gay* e fazendo brincadeiras comigo. Posso te dizer que eu sinto na pele o que os alunos *gays* sentem, por que eu trabalho nesse espaço que é a escola, e eu sei que isso é muito presente aqui. (EGRESSO 4)

Neste tópico, busca-se compreender a maneira que termos pejorativos como “viadinho” e “gayzinho” são vistos por parte dos participantes como uma brincadeira, que pode ser resolvida apenas chamando a atenção. Silva (2019, p. 19) descreve seus outros termos que ele mesmo vivenciou: “estes termos bicha, bichinha, viado, viadinho, *gay*, gayzinho, mão-mole e mulherzinha acompanharam toda a minha trajetória escolar. Doía muito ser interpelado por esses estereótipos”. Essa experiência apontada pelo autor pode ser compreendida nas falas do Egresso 4, quando descreve que sofre preconceito por parte dos alunos e dos próprios pais pela sua sexualidade. Por outro lado, outros participantes da pesquisa descrevem o uso destes termos como uma “brincadeira” que pode ser resolvida com uma simples chamada de atenção.

O grande problema da falta de uma compreensão crítica sobre os estudos da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTQIA+fobia é a naturalização de discursos

violentos feita pela heteronormatividade no espaço escolar, os quais “evocam e criam uma imagem negativa e extremamente agressiva do “outro” que incomoda, subverte e desestabiliza a heterossexualidade” (SILVA, 2019, p. 77). O autor ainda descreve que esta imagem negativa e agressiva do “outro” faz parte de uma carga ideológica conservadora em que os filhos já trazem os termos de casa e a escola é o ambiente que naturaliza o seu uso, por se opor a abrir o debate pedagógico da diversidade sexual e do enfrentamento à LGBTQIA+fobia. E essa neutralidade da escola “apenas serve para destituir qualquer possibilidade outra de viver as expressões de gênero e sexualidade” (SILVA, 2019, p. 77).

Com o intuito de compreender as práticas destes participantes, foi perguntado a eles se abrem discussões sobre a diversidade sexual e enfrentamento à LGBTQIA+fobia em suas aulas. As respostas foram as seguintes:

Para falar a verdade eu não abro essa discussão, eu sempre falo das diversidades e da aceitação das diferenças, mas sem muito foco para a questão LGBT. Respondendo essa pesquisa eu fiquei balanceada e vou começar a olhar essa temática com mais carinho, até por que eu sou mãe de um LGBT e isso me faz lutar por esse respeito também. (EGRESSA 1)

Eu não abro essa discussão nas minhas aulas, mas eu reconheço que existe a necessidade de debater na escola. Eu posso te dizer que eu não conheço muito sobre a temática, e isso acaba por não me dar abertura para falar sobre isso nas minhas aulas. (EGRESSO 2)

Bom, eu não tenho conhecimento sobre esse tema. Eu acho interessante que alguns professores façam essa discussão, mas eu trabalho com crianças e jamais irei falar sobre isso com eles, por que elas são muito pequenas e não entendem se eu chegar falando de temas como esse. (EGRESSA 3)

Como eu disse antes, sempre que eu tenho oportunidade de falar sobre isso eu falo, até por que a LGBTfobia cai sobre mim, e eu me vejo como uma forma de ensinar o respeito ao próximo. Nas minhas práticas eu tento trazer os diferentes modelos de família, as diferenças entre as pessoas, o respeito às pessoas que são diferentes entre si, e isso tem sido o mínimo que eu posso fazer. (EGRESSO 4)

Ventimiglia (2020) aponta que quando se trata de enfrentamento à LGBTQIA+fobia, em especial nas escolas, o professor assume papel importantíssimo na medida em que auxilia o aluno a estabelecer o pensamento crítico sobre a temática. É possível identificar, na maioria das narrativas, que os participantes não abrem a discussão em suas aulas, principalmente pela falta de conhecimento sobre as temáticas investigadas. Entende-se que o grande desafio é para alguns a ausência de conhecimento, e para outros, a mudanças na forma de pensar sobre a temática. Porém, Ventimiglia (2020) reforça que:

É papel do professor ensinar o aluno a questionar, respeitar o outro e suas diferenças e ter consciência dos direitos e deveres. Contudo, esse processo de se colocar em prática é dificultoso, pois pressupõe empenho, participação e a vontade em querer executar. Infelizmente, como depende da preparação e envolvimento de todos os envolvidos, mobilizar a escola para essa reflexão ainda parece que fica somente no campo da teoria (Ventimiglia, 2020, p. 98).

Concorda-se com Ventimiglia (2020) em relação à necessidade de empenho, participação e a vontade de executar o processo de construção da consciência crítica dos educandos, primeiramente por que de nada adianta falar sobre o tema se os professores não estão motivados a querer falar sobre ele. Apesar disso, entende-se que, para além dessa vontade de executar a consciência crítica dos educandos no que se trata da diversidade sexual e do enfrentamento à LGBTQIA+fobia, os professores precisam compreender as estruturas sociais que configuram a sociedade e, como consequência, interferem no exercício da docência.

Junqueira (2019) descreve o espaço escolar no cenário contemporâneo como um espelho da sociedade conservadora que dita “meus filhos, minhas regras” e que acaba por taxar os professores por estarem ensinando aquilo que fere o “padrão de família”. Por este motivo, o enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação é um grande desafio, pois as escolas não querem abrir os debates no campo da sexualidade devido a estarem permeadas por professores conservadores que iram questionar o “porquê” de falar sobre isso.

Ventimiglia (2020) reforça que essa ineficácia com relação ao debate da diversidade sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+ por intermédio da educação acontece devido a problemas pedagógicos, como uma base curricular ineficiente, a falta de preparo técnico em lidar com as demandas sociais e relações interpessoais. Na busca por perspectivas relacionadas ao debate da diversidade sexual e do enfrentamento à LGBTQIA+fobia na formação de professores, foi perguntado aos participantes se eles acreditam que uma formação que aproxime os debates sobre a diversidade sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia pode contribuir de alguma maneira para a sociedade. Os relatos a seguir descrevem suas perspectivas:

Sim, eu acredito! Podemos ter uma sociedade mais justa, humana, que pratique o respeito. Assim como combata qualquer tipo de preconceito e violência. Diante dessas perguntas, eu passei a compreender que existe a necessidade de uma compreensão mais aprofundada do assunto na nossa formação em Pedagogia, por que a gente trabalha com a base, que é a educação infantil e fundamental, e isso ajuda na formação da sociedade. (EGRESSA 1)

Eu acredito que possam existir mudanças, principalmente por que nós professores somos parte da formação do cidadão, e isso pode desconstruir muito preconceito que eles trazem de casa e reproduzem na escola por meio de

falas e atitudes não só contra os LGBT's, mas também contra outros grupos. (EGRESSOS 2)

Eu acredito que sim, mas a mudança não vem de uma hora pra outra! Eu sei que se eu tivesse estudado um pouco sobre a LGBTfobia eu saberia que ela existe na escola, mas eu vejo isso como importante na nossa formação, porque nós da Pedagogia devemos estar preparados para trabalhar com todos os tipos de criança e elas devem aprender a conviver juntas e com respeito. (EGRESSA 3)

Eu tenho certeza que sim! Eu sempre questiono sobre a ausência disso na nossa formação. Eu, inclusive, aceitei participar dessa pesquisa na hora em que você foi na nossa sala de aula, por que eu teria espaço para falar de um tema tão importante, até por que são raros estudos como esse. Falando sobre a formação e o debate da LGBTfobia e da diversidade sexual, eu vejo como uma forma de conscientizar os professores que não conhecem a temática para que eles possam usar isso na prática, até por que a gente que estudou no PARFOR já tínhamos práticas e muitas vezes não conseguiríamos ver ou problematizar essas situações no nosso ambiente de trabalho. (EGRESSO 4)

Falar em enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação é um grande desafio. De certo modo, analisando as respostas dos participantes, verificou-se que todos acreditam que possam existir mudanças no âmbito educacional, através de uma formação que se aproxime dos debates pedagógicos sobre a diversidade sexual e o enfrentamento à LGBTQIA+fobia. Mas será que apenas a formação é capaz de trazer as mudanças necessárias?

Pode-se contrastar, através dos relatos de experiência dos participantes, que as escolas e universidades dão uma atenção mínima a estas discussões, um dos grandes problemas enfrentados pelo público LGBTQIA+ no âmbito educacional. Essa concepção é apontada por Ventimíglia (2020) quando o autor diz que, para que hajam possibilidades de enfrentamento:

[...] as escolas devem proporcionar espaços de discussão e construção do conhecimento também com os familiares dos alunos. Contudo, estes espaços devem manter-se permanentemente e de fácil acesso para que não se configurem como aqueles que são acionados somente quando do surgimento de um conflito ou problema a ser resolvido (Ventimíglia, 2020, p. 61)

A necessidade da abertura contínua da discussão em gênero, sexualidade e enfrentamento à LGBTQIA+fobia deve ser presente nas escolas de forma permanente, e não com o caráter transversal. Pois essa transversalidade é algo que quase nunca faz parte dos processos formativos, principalmente quando o assunto é relacionado a gênero e sexualidade (Soares e Monteiro, 2019).

Ventimíglia (2020) reforça ainda que, além da abertura de discussões, é preciso compreender as estruturas que cercam as escolas, as universidades e a sociedade, pois

elas impedem o enfrentamento da LGBTQIA+fobia, e outras formas de violência contra LGBT's por meio de debates críticos nas salas de aula.

É preciso entender que apenas a abertura do debate pedagógico na formação docente não é suficiente para o enfrentamento à LGBTQIA+fobia, devido à falsa ideia do confinamento da aprendizagem apenas na sala de aula institucionalizada. Hooks (2021) diz que quando os professores incorporam a ideia de que a universidade não é o “mundo real” e ensina de acordo com isso, os caracteres heteronormativo, racista e classista se mantêm nos espaços escolares.

Com base em Hooks (2021), em sua obra *Ensinando à comunidade uma pedagogia da esperança*, aponta-se a ideia de um educador que passa a enxergar o ensino e a aprendizagem como constantes, e que compartilha o conhecimento obtido dentro e fora da sala de aula e para além daquele espaço; e isso torna o estudante de certa forma engajado no pensamento crítico. Logo, fazer essa relação com o que se estuda e os problemas que cercam a escola, como a LGBTQIA+fobia, leva à concepção de que a educação não é apenas uma forma de adquirir informação, mas uma forma de libertação, transcendência e uma forma de reivindicar os direitos de LGBT's numa sociedade marcada pela extrema direita.

6.5 Um olhar sobre o processo: síntese das reflexões

É importante iniciar este processo com os fatores que levaram a firmar esta pesquisa como uma denúncia à extrema direita e seus desdobramentos sobre a educação brasileira. Quando decidiu-se percorrer pelo processo histórico que levou à compreensão de que a colonização trouxe consigo crenças e costumes firmados no controle moral e religioso sobre os povos colonizados, passou-se a entender a relação entre a inserção do cristianismo e o conservadorismo contemporâneo. Esse controle moral é a base principal do conservadorismo, e segundo Scruton (1994), os grupos conservadores querem revivificar esse controle moral e religioso, pois consideram as sociedades contemporâneas distantes da ideologia que professam.

Barroco (2021) descreve que para firmar esse controle social estes grupos se reinventam, ganham representatividade parlamentar e acabam controlando diversas áreas da sociedade, e por serem maioria, controlam debates que para eles são impróprios e ferem a moralidade cristã. A autora também descreve que para ganharem mais força eles fazem alianças ideológicas que reverberam no campo da educação. Junqueira (2019)

aponta que para manter esse controle usam falsas notícias, como por exemplo o construto da “ideologia de gênero”, usado para excluir debates como o da diversidade sexual e do enfrentamento à LGBTQIA+fobia dos ambientes escolares.

Com base nisso, a proposta deste estudo foi averiguar quais as concepções de professores e professoras, egressos/as do PARFOR sobre suas perspectivas em relação ao enfrentamento à LGBTQIA+fobia na Educação.

A partir dessas análises, percebeu-se que existem influências diretas dos discursos da extrema direita nos ambientes formativos, e que a relação que existe entre o currículo formativo que restringe o debate pedagógico da diversidade sexual e o controle sobre a atuação docente por parte das demais políticas educacionais, é fruto de um processo comum da extrema direita, que busca manter a escola sob um viés neutralizado (Apple, 2003; Freitas, 2018).

Fazendo uma relação entre o currículo formativo e as concepções dos egressos/as verifica-se que é necessário compreender as estruturas sociais e políticas que cercam a educação e os currículos, para que os estudos da diversidade sexual na formação de professores tenham sentido político e possam dar aos professores um engajamento na luta pelo enfrentamento à LGBTQIA+fobia.

Concorda-se com Feitosa (2022) quando aponta a educação libertadora de Freire como uma ameaça aos preceitos da extrema direita nos ambientes formativos, por esta teoria propor uma análise da realidade social dos acadêmicos e problematizar situações que cercam os ambientes escolares como a LGBTQIA+fobia. Hooks (2021) diz que com base na problematização da realidade, os professores passam a enxergar o ensino e a aprendizagem como constantes, para além das salas de aula, e isso irá tornar professores e alunos mais engajados no pensamento crítico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, em sua gênese, partiu de inquietações pessoais que surgiram desde a adolescência quando passei a me identificar como um sujeito *gay* (LGBTQIA+), e enquanto adulto durante a minha prática como docente, onde frequentemente me deparava com situações LGBTQIA+fóbicas por ser um professor *gay* na Educação básica. Diversos questionamentos surgiram e sendo um professor que não teve contato com temáticas que abarcassem a diversidade sexual, nem tampouco o enfrentamento à LGBTQIA+fobia, resolvi me propor a verificar com esta pesquisa em educação, que eu posso chamar de transgressora, como o currículo formativo da Universidade de grande parte dos colegas de trabalho tratava questões como as diversidades, sexualidades e enfrentamento à LGBTQIA+fobia. Nesse processo, mergulhei em um campo teórico que me trouxe diversos gatilhos, que relacionavam discursos que eu ouvia diariamente dentro do meu seio familiar, os quais se fundamentam na lógica do conservadorismo, e sendo assim, percorri um caminho teórico que se liga diretamente às minhas vivências como um professor *gay* em meio a um governo de extrema direita que fortaleceu a LGBTQIA+fobia em todos os ambientes, e em especial na escola, buscando manter o controle de discussões que levassem à reflexão sobre este preconceito.

Fundamentado em Apple (2003) e Barroco (2021) teci a escrita sob os efeitos da intensificação da extrema direita e suas intenções na educação, além de compreender o controle do debate pedagógico sobre a diversidade sexual na educação com base em Freitas (2018) e Junqueira (2019). Esse esforço em compreender os efeitos da aliança ideológica entre o conservadorismo e o liberalismo na educação, levaram à tentativa de compreender as perspectivas de docentes da educação básica, egressos do PARFOR, sobre o enfrentamento da LGBTQIA+fobia na educação.

Como a proposta foi investigar professores da educação básica, identificou-se que a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) possuía turmas que iriam se formar próximo ao período de coleta de dados, além do mais, realizou-se uma sondagem para verificar turmas ativas do PARFOR no estado do Amapá e detectou-se que a IES possuía um quantitativo de turmas de Pedagogia maior do que as outras que contemplavam o programa no Estado. Sendo assim, decidiu-se eleger esta universidade para o processo de investigação desta pesquisa.

Após o aprofundamento teórico sobre a os processos de fortalecimento da LGBTQIA+fobia, possibilidades de enfrentamento por intermédio da Educação

Libertadora e as implicações na formação de professores, partiu-se para a análise do currículo formativo do Curso de Pedagogia do PARFOR na IES investigada, no qual descobriu-se que no discurso proposto no PPC em relação aos planos de curso e no ementário das disciplinas havia contradições devido à ausência do debate pedagógico sobre a diversidade sexual de forma efetiva, além da ausência total sobre formas de enfrentamento à LGBTQIA+fobia.

Com base em Vasconcelos (2016), Silva Júnior (2019) e Carvalho (2020) passou-se a compreender as peculiaridades do PARFOR nas regiões amazônicas, das quais algumas delas são apontadas pelos autores como de formação questionável, no que se refere à falta do debate pedagógico de diversos temas pertinentes na formação de professores, devido a problemas como o grande número de conteúdos estudados em um curto período de tempo, rotinas exaustivas, e preconceitos enfrentados pelos acadêmicos por parte dos formadores, que definem esse público como incapazes de aprender. Essa característica levou à busca para verificar o processo formativo de Egressos do PARFOR no âmbito da Amazônia amapaense, particularmente da UEAP, a fim de compreender suas perspectivas do processo formativo sobre o debate da diversidade sexual em sua formação e em suas práticas docentes, além do enfrentamento à LGBTQIA+fobia.

Na busca pela efetivação dos objetivos desta pesquisa, após a aprovação do Comitê de Ética CEP/CONEP, prosseguiu-se com a realização do processo de coleta de dados empíricos com Egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), a fim de contrastar, através de suas narrativas pessoais, perspectivas que levassem a uma maior compreensão dos fatores que envolveram as etapas de cunho teórico e a uma análise do PPC do curso em questão. Foram dias coletando os dados, o que me levou a revisitar a própria prática enquanto professor devido ao sentimento que surgia em mim sobre: qual o meu papel no enfrentamento à LGBTQIA+fobia enquanto professor?

Na análise das narrativas coletadas, tive a sensação de incapacidade inúmeras vezes, quando alguns dos participantes relatavam que pouco percebiam o preconceito na escola ou quando diziam que não lembravam de ter estudado a temática. Essa sensação levou a compreender que existe uma distância entre os docentes e as temáticas que essa pesquisa se propôs a investigar.

A partir desta concepção, fez-se um mergulho nos estudos de Deise Noro (2019) que apontam em um descaso das universidades na formação de professores no que se trata de temáticas que abarcam as sexualidades. A autora aponta que esta lacuna na formação

de professores “contribui diretamente para a violência de gênero e o preconceito contra a orientação sexual [que podem] podem ser causa de evasão escolar, bullying e/ou discriminação na escola” (NORO, 2019, p. 134). Essa ausência de uma formação muitas vezes passa despercebida pelo fato de os currículos trazerem seus discursos bem escritos, que acabam por confundir os leitores, como no caso desta pesquisa.

O caminho metodológico permitiu a chegar a resultados que levaram a uma outra perspectiva em relação ao apresentado pelo documento, como por exemplo, verificar que as disciplinas que abririam possibilidades de trazer o debate pedagógico em Diversidade Sexual e Enfretamento à LGBTQIA+fobia deixavam essa discussão neutralizada ou mesmo usavam da ideia apontada por Soares e Monteiro (2019): de forma transversal e “se der tempo”.

As respostas obtidas pelas questões levantadas durante as entrevistas narrativas, possibilitam afirmar que o desconhecimento por parte dos participantes, Egressos do PARFOR, é significativo, o que os levou a uma certa dificuldade em responder algumas questões que, para alguns, eram “desconhecidas”. Esse desconhecimento apontado por alguns, levou a se questionar essa ausência em todo o processo formativo escolar. Ao relatarem suas limitações em abrir essas pautas nas escolas, pôde-se confirmar o caráter heteronormativo das escolas e, como consequência disso, as violências e preconceitos têm se fortalecido em todos os níveis escolares.

Cada seção desta pesquisa trouxe achados importantes para o campo das pesquisas em educação que se fundamentam na diversidade sexual e no enfrentamento à LGBTQIA+fobia.

Na primeira seção teórica, identificou-se que há uma relação profunda entre o processo de colonização que implantou nas sociedades colonizadas uma ideia de superioridade da heterossexualidade sob as demais sexualidades existentes. Além disso, ficou evidente que o neoconservadorismo tenta de toda forma manter o discurso da padronização da heterossexualidade para impedir que as demais sexualidades sejam aceitas socialmente, e quando há a junção ideológica entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo, inicia-se um processo de padronização de um currículo escolar totalmente excludente no que se trata da diversidade sexual, intensificando ataques contra pessoas LGBTQIA+ em ambientes formativos.

Quando a pesquisa adentrou no enfrentamento à LGBTQIA+fobia através de perspectivas da educação libertadora, foi possível identificar que são necessárias reflexões acerca das políticas educacionais que se entrelaçam aos moldes do

neoconservadorismo e do neoliberalismo, e acabam por tornar a escola um ambiente neutralizador em relação a debates sobre a diversidade sexual. Salienta-se com base neste capítulo que a educação libertadora defendida por Freire é um fator importante de denúncia contra discursos preconceituosos que se intensificaram significativamente nos ambientes escolares por intermédio da pretensa neutralidade proposta pela junção ideológica que é a extrema direita.

Na seção que compete ao debate sobre o PARFOR, identificou-se que o programa é redesenhado conforme a realidade do ambiente de seu funcionamento. Com base nos estudos de teses e dissertações chegou-se à concepção de que a formação proporcionada nesta modalidade é questionada por muitos autores, como Vasconcelos (2016), Silva Júnior (2019) e Carvalho (2020), devido ao caráter de como ela acontece. Além disso, muitos debates ficam de fora desta formação por serem considerados menos importantes; e por se tratar de uma formação rápida, são excluídos dos currículos formativos.

Neste caminhar investigativo, pode-se dizer que se chegou com êxito ao objetivo a que esta pesquisa se propôs, além de responder ao problema que motivou a alcançar os resultados aqui apresentados. Foram muitas leituras e dados coletados, dados estes que foram negados diversas vezes pelo poder público do Estado, principalmente no que se trata sobre o PARFOR e seu desenvolvimento no estado do Amapá, mas com persistência foi possível alcançá-los com êxito e assim escrever esta dissertação.

Com isso, aponta-se que a construção da prática do respeito, cidadania e acolhimento nas escolas parte de uma práxis transgressora, que se firme na luta contra os padrões sociais que reconhecem apenas os padrões impostos socialmente através da heterossexualidade compulsória.

Entende-se que o percurso é longo, uma vez que se está passando por uma configuração política fortemente conservadora, que tem implantado no discurso social uma visão totalmente colonialista, machista, LGBTQIA+fóbica sobre a discussão das temáticas em questão nos formativos. Aponta-se que o grupo de participantes acredita na importância em respeitar, porém a compreensão do respeito pelas sexualidades dissidentes do padrão heterossexual é uma lacuna presente em grande parte do professorado, o que leva a apontar que existe a necessidade de uma formação aberta aos debates pedagógicos da diversidade sexual e de gênero nas escolas e nas universidades, pois os conhecimentos são construídos dentre as diversas outras formas, através de estudos, discussões, formações e debates, sendo este um indicativo para a construção de novas perspectivas sobre o enfrentamento à LGBTQIA+fobia.

Com base nisso, entende-se que existe a necessidade de uma formação de professores que busque aproximações com a educação libertadora, definida por Feitosa (2022) como uma ameaça aos construtos sociais que a extrema direita criou sobre a educação brasileira. Entende-se também que esse é um grande desafio na contemporaneidade, devido à grande representação parlamentar que a extrema direita possui, o que tem gerado uma série de ataques contra a liberdade de pessoas LGBTQIA+, como por exemplo, o projeto de proibição da união homoafetiva, entendido aqui como a forma mais escancarada do controle sobre os corpos LGBTQIA+. Estes e outros episódios são fruto da junção ideológica neoconservadora/neoliberal denunciada por esta pesquisa.

Esta dissertação traz consigo uma grande contribuição para o campo da educação, devido à baixa produtividade de pesquisas sobre as temáticas investigadas no âmbito das regiões amazônicas. Para o movimento LGBTQIA+, ela contribui na forma de encorajamento para a resistência de estudantes que passam por processos LGBTQIA+fóbicos nas escolas brasileiras. Deseja-se que esta pesquisa seja um guia para a compreensão de processos opressivos que rodeiam os espaços formativos todos os dias.

Não poderia deixar de falar sobre a contribuição que a pesquisa trouxe para minha trajetória como pesquisador/LGBTQIA+ que sente de perto o preconceito. Esta pesquisa significa muito para mim, e relato aqui com sentimento os momentos em que eu lia os livros aqui citados e chorava, me emocionava, pela oportunidade que tive de poder escrever algo que me representa tanto e externa minhas indignações enquanto professor. Hoje pretendo aprofundar-me em estudos futuros, novos caminhos para o enfrentamento à LGBTQIA+fobia através da educação, pois é isso que eu amo fazer.

Finaliza-se esta etapa com o sentimento de esperança por dias melhores e com o desejo de mudança na configuração política, social e educacional. Anseio pela continuação dos estudos em novas pesquisas no campo educacional, pois esta pesquisa foi e sempre será parte da minha trajetória enquanto vítima da LGBTQIA+fobia em ambientes escolares, o que me deu força para lutar e continuar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas**. Brasília: Flacso Brasil, 2015. 24 p. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=violencias-nas-escolas-programa-de-prevencao-a-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. **Formação para a Diversidade?** Desafios da Formação de Professores em Grajaú-MA. 2015. 202 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.
- AMAPÁ. Universidade do Estado do Amapá (UEAP). **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura plena em pedagogia/PARFOR**. Macapá, AP: Ueap, 2009.
- ANDRADE, Luma N. **LGBTQI+ no Brasil: o golpe de 2016 e a facada de 2018**. *Interface*, Botucatu/SP, 2019; 23: e190156 <https://doi.org/10.1590/Interface.190156>.
- APPLE, Michel W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**/ Michel W. Apple; tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão, - São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca freiriana, v.5)
- ARAGÃO, José Wellington Marinho de. **Os conselhos municipais do Fundef: gestão democrática e controle social**. 2003. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias** / Miguel G.Arroyo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BARROCO, Maria Lucia S. Não passarão: ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.
- BARROCO, Maria Lucia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.
- BENITE, C. R. M. **Discussão curricular a partir do tema energia numa perspectiva de intervenção na formação continuada de professores**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- BIANCON, Mateus Luiz. **Educação em sexualidades crítica: formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica** / Mateus Luiz Biancon. Maringá: s. n., 2016.
- BIONDI, Pablo. Sexualidade e disciplina do trabalho na ordem social burguesa. **Caderno Cemarx**, Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp – SP, n. 10, 2017.

BORRILLO, Daniel. A Homofobia. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed.UnB, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. 1996. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://congressonacional.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica-PARFOR**. Portal eletrônico. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao_basica/parfor. Acesso em: 01. nov. 2022.

CAPES. **Resultados do PARFOR no período de 2009 a 2022**. Disponível em: www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor. Acesso em: 01. nov. 2022.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CÁSSIO, Fernando. “Existe vida fora da BNCC?” *In*: **Educação é a Base? 23 educadores discutem a Base**. Ação Educativa, 2019.

CARA, Daniel. “O programa ‘Escola sem Partido’ quer uma escola sem educação”. *In*: **A ideologia do movimento Escola sem Partido**. Ação Educativa, 2019b.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COPPETTE, Maria C. **Educação Intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. 2012. 593 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CUNHA, Maria Izabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, p. 01-09, 1997.

D’EMILIO, J. Capitalism and gay identity. *In*: SNITOW, A.; STANSEL, C.; THOMPSON, S. (ed.). **Powers of desire: the politics of sexuality**. New York: Monthly Review, 1983.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 21-33, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

FAVACHO, A. S.; SANTOS, K. P. dos. Implicações no PARFOR na Atuação Docente: análise da Universidade Federal do Amapá. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 1, n. 2, p. 178–188, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47455/2675-0090.2019.1.2.2052>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FEITOSA, D. S.; SANTOS, G. F. dos; SILVA, S. R. P. da. Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p. 201–221, 2022. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668581>

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de Pedagogia**. 2018. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FORTES, Olívia Bueno Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da base nacional comum curricular e do movimento escola sem partido. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-17, e15701, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.15701>.

FLEURI, Reinaldo M. Educação Intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**, Florianópolis: Mover, NUP, 1998. p. 09-27.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.085-1.114, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144p.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli D. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas educacionais**, São Paulo: Fundação Vitor Civita, n. 1, p. 95-136, maio de 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Editora

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências / Francisco Imbernón; Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2022.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Narrative interviewing. *In*: BAUER, M.; GASKELL, B. (ed.). **Qualitative researching with text, image and sound**: a practical handbook. London, England: Sage Publications, 2000. p. 57-74.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (org.). **Corpo Gênero Sexualidade**: Discutindo Práticas Educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 59-69.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Editora Planta, 2004.

LAVILLE, Christia. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas / Christian Laville e Jean Dionne; Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, Silêncio e Naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Revista de Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 307-324, jul./dez. 2008.

LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte:Autêntica, 2000.

LOPES, Bárbara. “BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação”. In: **Educação é a Base? 23 educadores discutem a Base**. Ação Educativa, 2019.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, RJ, v. 39, n. 137, p. 461-87, maio/ago. 2009.

MOITA LOPES, Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MOLL, Roberto. **Reaganetion: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988)**. 2010. 265 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MORAES, Ana Alcídia de Araujo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação**. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

NORO, Deisi. **Diversidade Sexual e de Gênero na Formação Docente: Heteronormatividade diante das neurociências**. 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IA, 2022.116p. Colaboração de Yara Alvim.

OLIVEIRA, I. B. Educação bancária é emissão de conteúdo: transmissão exige comunicação dialógica. **Revista de Comunicação Dialógica**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 9-30, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira de. Materialismo Histórico e Existencialismo: a totalidade e as particularidades na pesquisa dialética. **Cadernos De Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 195–215, 2019. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2p195-215>.

PINHEIRO, Paulo Wesley Maia. Serviço social, neoconservadorismo religioso e o desafio para a formação profissional. **Temporalis**, [s. l.], v. 15, n. 29, p. 195-220, 2015. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2015v15n29p195->

PHILLIPIS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PRADO, Marciano. **Dos elementos da obra freireana e da teologia da libertação nas décadas de 1950 a 1970: uma análise combinada de sua gênese e identidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

RAVAGNOLI, N. C. da S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The ESpecialist**, v. 39, n. 3, 2018.

RODRIGUES, Evaldo. F.; ABREU, Waldir. F. de. O PARFOR na Amazônia paraense: reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020012, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01ID1133. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1133>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROMÃO, J. E. Contextualização – Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ROSA, Marcelo. **Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização: enunciados e problematizações**. 2016. 255p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Geisa Ferreira dos. **A contrarreforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro neoliberal**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico ontológica. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 422-433.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. Edição Comemorativa.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. 2011.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

SCRUTON, Roger, 1944. **O que é conservadorismo**. Roger Scruton; Tradução Guilherme Ferreira Araújo. 1. ed. São Paulo: Realizações, 2015. 328p.; p. 23.

SILVA, Filipe Antonio Ferreira da. **Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega**. / Filipe Antônio Ferreira da Silva. – 2019. 197 f.; il.: 30 cm.

SILVA, Jerry Adriani da. **Diversidade sexual na educação de jovens e adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação**. 2016. Tese (Doutorado) – FaE/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2016. 315 p.

SILVA JÚNIOR, Adarlindo Vasconcelos da. **O PARFOR e a política de formação de professores na Amazônia brasileira**. Curitiba: CRV, 2019.

SOARES, Zeline Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev.2019.

SOUZA, Jamerson Murillo. Anúnciação de. O conservadorismo moderno: esboço para uma aproximação. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 122, 2015.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Heloísa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho, Regina Célia Almeida Rego Prandini. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TEIXEIRA, L. A. **Formação do educador ambiental: reflexões de um professor da escola pública**. 2013. 276 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2013. Disponível em: Acesso em: 12 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura plena em pedagogia/PARFOR**. Macapá, AP: Ueap, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão 2016**. Disponível em: <http://.ueap.edu.br>. Acesso em: 15/12/2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. Anexo da Resolução nº 261/2018-consu/ueap. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018/2022**. Macapá, AP: UEAP, 2018.

VASCONCELOS, Elizandra Rego de. **A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais: um estudo sobre o PARFOR**/Elizandra Rego de Vasconcelos; Orientador: José André Peres Angotti – Florianópolis, SC, 2016.

VENTIMIGLIA, Rafael; Menezes, Aline Beckmann. **Lgbtfobia na Escola: Possibilidades para o Enfrentamento da Violência**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

ANEXOS

ANEXO A – Apreciação ética do comitê científico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR: perspectivas da Educação Libertadora sobre diversidade sexual e enfrentamento a LGBTfobia na educação

Pesquisador: WOLLACY ESQUERDO LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65176222.1.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.781.386

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa parte do questionamento sobre quais as possibilidades da formação de professores, alinhada a perspectivas da educação libertadora, podem proporcionar enfrentamentos da LGBTQIA+fobia na educação. Neste sentido, objetivamos: Compreender a formação proporcionada pelo PARFOR na perspectiva da educação libertadora, no sentido de contribuições para que os acadêmicos do curso de pedagogia entendam a temática da diversidade sexual no enfrentamento à LGBTfobia na educação amapaense.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a formação proporcionada pelo PARFOR na perspectiva da educação libertadora, no sentido de contribuições para que os acadêmicos do curso de pedagogia entendam a temática da diversidade sexual no enfrentamento à LGBTfobia na educação amapaense.

Objetivo Secundário:

Analisar através das narrativas dos acadêmicos do curso de pedagogia do PARFOR, relativo as maneiras que eles se percebem e fazem parte do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A falta de interesse dos colaboradores na pesquisa por ser uma temática sensível e não estarem

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPÁ
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

Continuação do Parecer: 5.781.386

confortáveis com o tema. Motivos religiosos que tragam desconfortos para responder questões sobre a temática da diversidade sexual, e outros motivos ligados a fatores psicológicos como lembranças, memórias e outros.

Benefícios:

A pesquisa poderá representar avanços no campo da educação amapaense, devido a carência de discussões que englobam estas temáticas na formação de professores da educação básica. Acreditamos que esta pesquisa trará benefícios indispensáveis para o campo das pesquisas na Amazônia amapaense por se ter como a UEAP, que foi fundada sob as perspectivas da realidade local. Além disso, possibilidade do enfrentamento a LGBTfobia, pode reduzir o significativamente a existência de LGBTQIA+fobia na educação; e o respeito as diversidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre a formação proporcionada pelo PARFOR na perspectiva da educação libertadora, no sentido de contribuições para que os acadêmicos do curso de pedagogia entendam a temática da diversidade sexual no enfrentamento à LGBTfobia na educação amapaense.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE atende às exigências da Resolução, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, além da possibilidade do acesso aos dados registrados e da desistência em qualquer momento da pesquisa. O projeto possui termo de assentimento e folha de rosto, assim como, apresenta o Termo de anuência da Coordenação do Curso de Pedagogia da UEAP/PARFOR

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado sem pendências por atender as recomendações estabelecidas pela Resolução n. 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|----------------|-----------------------------|------------|-------|----------|
| Informações | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P | 24/10/2022 | | Aceito |

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 5.781.386

| | | | | |
|--|------------------|------------------------|--------------------------|--------|
| Básicas do Projeto | ETO_2011770.pdf | 17:58:29 | | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto.pdf | 24/10/2022 17:57:19 | WOLLACY ESQUERDO LIMA | Aceito |
| Brochura Pesquisa | brochura.docx | 05/10/2022 20:38:20 | WOLLACY ESQUERDO LIMA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto.docx | 05/10/2022 20:38:05 | WOLLACY ESQUERDO LIMA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termo.docx | 05/10/2022 20:34:46 | WOLLACY ESQUERDO LIMA | Aceito |
| Declaração de concordância | anuencia.pdf | 05/10/2022 20:25:54 | WOLLACY ESQUERDO LIMA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 28 de Novembro de 2022

Assinado por:

Cecilia Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

ANEXO B – Termo de Responsabilidade do Pesquisador



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
(PARFOR)

AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA RESPONSABILIDADE

Declaramos para devidos fins, que aceitamos a realização do projeto “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR: *perspectivas da Educação Libertadora sobre diversidade sexual e enfrentamento a LGBTfobia na educação básica*”, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) WOLLACY ESQUERDO LIMA e ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA, nesta instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução 466/12 e suas complementares.

Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Macapá, 05 de agosto Amapá, 2022.

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery
Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR
Portaria nº. 329/2022-UEAP



Cód. verificador: 106479649. Cód. CRC: 156A841
Documento assinado eletronicamente por VITOR SOUSA CUNHA NERY em 05/08/2022 15:13, conforme decreto nº 0829/2018. A autenticidade do documento pode ser conferida no site: <https://sigdoc.ap.gov.br/autenticador>



ANEXO C – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR na UEAP

| 6 | 2ªSEM | 3ªSEM | 4ªSEM | 5ªSEM | 6ªSEM | 7ªSEM | 8ªSEM |
|--|---|--|--|---|--|--|--|
| Filosofia da Educação I CH 80 | Filosofia da Educação II CH 60 | Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Infantil CH 60 | Avaliação Educacional na Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60 | Fundamentos Teórico-metodológicos de Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60 | Tecnologia, Informática e Educação CH 40 | Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais CH 60 | Educação Ambiental e Biodiversidade CH 60 |
| Fundamentos Socioantropológicos da Educação CH 80 | Sociologia da Educação CH 60 | Educação Inclusiva CH 60 | Corporeidade e Ludicidade na Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60 | Fundamentos Teórico-metodológicos de Ciências para Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60 | Sociedade, Trabalho e Educação CH 60 | Fundamentos da Orientação Educacional CH 60 | Projetos e Eventos Socioeducacionais CH 60 |
| História da Educação I CH 80 | História da Educação II CH 60 | Teorias do Currículo CH 60 | Educação, Diversidade e Interculturalidade CH 60 | Fundamentos Teórico-metodológicos de História para Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60 | Educação do Campo CH 60 | Fundamentos da Supervisão Escolar CH 60 | Estatística Aplicada à Educação CH 40 |
| Psicologia da Educação I CH 80 | Psicologia da Educação II CH 60 | Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita CH 60 | Arte Educação CH 60 | Fundamentos Teórico-metodológicos de Geografia para Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60 | Educação Indígena CH 60 | Pedagogia em Ambientes Não escolares CH 80 | |
| Pressupostos Linguísticos I CH 80 | Didática e Formação Docente CH 80 | Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil CH 60 | Literatura Infanto-Juvenil CH 60 | Pressupostos Linguísticos II CH 60 | Educação em Comunidades Afro-descendentes CH 60 | TCC I CH 60 | TCC II CH 60 |
| Metodologia do Trabalho Científico CH 80 | Organização e Legislação da Educação Brasileira CH 80 | Planejamento Educacional na Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60 | Fundamentos Teórico-metodológicos da Língua Brasileira de Sinais CH 60 | Fundamentos Teórico-metodológicos da EJA CH 60 | Metodologia da Pesquisa em Educação CH 60 | | Educação e Direitos Humanos CH 40 |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos de Língua Portuguesa para Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60 | Fundamentos Teórico-metodológicos do Sistema de Leitura de Braille CH 60 | Estágio Supervisionado Na Educação Infantil CH 80 | Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais e EJA do Ensino Fundamental CH 100 | Estágio Supervisionado na Gestão de Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica CH 100 | Estágio Supervisionado em Ambientes Não escolares CH 80 |
| | Prática Pedagógica I CH 60 Enfoque: Análise do contexto escolar | Prática Pedagógica II CH 60 Enfoque: Creche | Prática Pedagógica III CH 60 Enfoque: Anos Iniciais do Ens. Fundamental (Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva) | Prática Pedagógica IV CH 60 Enfoque: Pré-escola | Prática Pedagógica V CH 60 Enfoque: Anos Iniciais e EJA do Ens. Fundamental (Educação do Campo, Educação Indígena e Educação em Comunidades Afro-descendentes) | Prática Pedagógica VI CH 60 Enfoque: Gestão de Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica | Prática Pedagógica VII CH 60 Enfoque: Pedagogia em Ambientes Não escolares |
| | | | | | Atividades Teórico-práticas I CH 30 | Atividades Teórico-práticas II CH 30 | Atividades Teórico-práticas III CH 40 |
| CH TOTAL 480 | CH TOTAL 460 | CH TOTAL 480 | CH TOTAL 480 | CH TOTAL 500 | CH TOTAL 530 | CH TOTAL 510 | CH TOTAL 440 |

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGED/UNIFAP MESTRADO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Olá!

Ficamos gratos por você ter recebido nosso convite!

Gostaríamos que contribuísse com a pesquisa de mestrado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR: perspectivas da Educação Libertadora sobre diversidade sexual e enfrentamento à LGBTQIA+fobia na educação básica” (CAAE: **65176222.1.0000.0003**). Nosso objetivo é: **Identificar, a partir de acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade PARFOR da Universidade do Estado do Amapá, possibilidades da formação de professores que ocasionam o enfrentamento à LGBTQIA+fobia.** Acreditamos que os resultados nos ajudarão a mapear os colaboradores para a presente pesquisa e, por ventura, outras pesquisas sobre a temática.

Leia as informações abaixo antes de autorizar ou não sua participação na pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisador: Wollacy Esquerdo Lima, portador do RG 624350, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sob matrícula: 2021101994, orientado pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Os dados coletados consistem em: gravações feitas durante discussões em entrevistas narrativas. Em nenhum momento você será identificado(a), caso tenha interesse em ser identificado(a) deverá ser assinado o termo de autorização de identificação. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, sua identidade será preservada, e caso tenha interesse em ter sua identidade mencionada nas publicações será assinado termo de autorização de identificação.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica. Os dados coletados serão usados em relatórios internos relativos ao projeto e também poderão ser publicados em artigos científicos, *banners*, pôsteres, em periódicos científicos, anais de congressos e capítulos de livros.

Ao final, você terá contribuído para que saibamos sobre formas de enfrentamento à LGBTQIA+fobia (preconceito contra LGBTs). Por favor, mantenha uma cópia deste termo para consulta posterior e fique à vontade para entrar em contato com a nossa equipe de pesquisa para tirar dúvidas em qualquer momento.

Riscos e benefícios

Toda pesquisa pode oferecer riscos e desconfortos mínimos como, por exemplo, sentimento de arrependimento ou constrangimento. Também poderá ocorrer níveis de estresse, desgaste emocional ou psicológico, níveis mínimos de ansiedade devido às lembranças, bem como cansaço físico ou mental. Caso sinta-se desconfortável ou avalie que os riscos são maiores que os benefícios, você poderá recusar-se a participar ou mesmo retirar o seu consentimento em qualquer momento da realização desta pesquisa, sem nenhum prejuízo. Por outro lado, quanto aos benefícios, a sua participação nesta pesquisa poderá representar avanços no campo da Educação.

O (a) colaborador(a) não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. É livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Este documento constará em duas vias, sendo uma cópia destinada ao (à) colaborador(a) e a outra à equipe de pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, disponibilizamos os seguintes contatos para os devidos esclarecimentos: Wollacy Esquerdo Lima (pesquisador), telefone contato (96)991982549, endereço de e-mail: wollacylima@gmail.com; e o professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira (Orientador), (96) 98111.5121, e-mail: pereiraxnd@gmail.com, ainda, o Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, prédio da reitoria. (96) 3312-1739.

Abaixo, assine se você aceita ou não participar dessa pesquisa:

() ACEITO

() NÃO ACEITO

Agradecemos por sua contribuição.

APÊNDICE B – Questionário para filtragem dos participantes

ACADÊMICOS DO PARFOR

IDENTIFICAÇÃO

1. Qual seu nome:

2. Quantos anos você tem?

3. Gênero: () MULHER () HOMEM

4. Onde você nasceu?

5. Quanto tempo de trabalho na Educação Básica como docente?

6. Qual o ano de seu ingresso e término do Curso de Pedagogia do PARFOR?

7. Você tem alguma outra formação Inicial? Qual?

8. Cidade onde mora?

9. Qual seu estado civil?

() Casado/a () Viúvo/a () Separado/a () Solteiro/a () Outros – Qual?

| 9. Tem Filhos? Quantos? | |
|-------------------------|----------------------|
| Idade | Gênero |
| | Mulher () Homem () |
| | Mulher () Homem () |
| | Mulher () Homem () |
| | Mulher () Homem () |

10. Você se identifica com alguma religião? () Sim () Não

11. Qual? () Católica () Evangélica () Espírita () Candomblé () Umbanda () Outra – Qual?

| | |
|---|---|
| 12. Você acha necessária a participação em cursos e/ou eventos de Diversidade Sexual e combate à LGTBfobia? | Sim () Não () |
| 13. Já participou de cursos e/ou eventos referente às temáticas? | Sim () Não () |
| 14. A discussão sobre Diversidade Sexual e LGBTQIA+fobia interfere em sua formação profissional? | Sim () Não () |
| 15. As temáticas de Diversidade Sexual e LGBTQIA+fobia interferem na formação da/o pedagoga/o? | Sim () Não () |
| 16. Na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do PARFOR, existem disciplinas que abordam as temáticas? | Sim () Não () Em parte () |
| 17. Já observou conteúdos referentes às temáticas? | Sim () Não () |
| 18. Você aborda questões de Diversidade Sexual e LGBTQIA+fobia em suas aulas? | Nunca () Raramente () Às vezes () Muitas |
| 19. A questão Diversidade Sexual e LGBTQIA+fobia está assegurada na formação de professores? | Sim () Não () Em parte () |

| | |
|---|------------------------------|
| 20. Você percebe que existe o processo de opressão contra a diversidade sexual nas escolas | Sim() Não() Em parte() |
| 21. você conhece alguém que já viu, presenciou ou vivenciou o processo de opressão contra a diversidade | |

Mesmo depois de responder a esse questionário, você ainda possui interesse em colaborar mais uma vez com esta pesquisa em outro momento TIPO DE PESQUISA?

Abaixo assinale se você aceita participar dessa pesquisa em outro momento:

() **NÃO ACEITO**

() **ACEITO**

Informe seu *e-mail* para caso de aceitar colaborar novamente

Lembramos que você pode deixar o estudo a qualquer momento, notificando os organizadores da pesquisa para realizar tal ação. E mais uma vez agradecemos sua colaboração com a pesquisa.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

| Base teórica | Categoria de análise | Autores |
|---|--|---|
| Diversidade | 1.Práticas hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais) 2. Práticas contra-hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais) | Arroyo (2017) Coppette (2012) Fleuri (2003) Missiatto (2021) Walsh (2009) |
| Neoconservadorismo e Neoliberalismo na Educação | 1. Presença pressupostos neoliberais e neoconservadores na educação 2. Ataques contra a diversidade sexual e de gênero | Apple (2003) Barroco (2015) Freitas (2018) Harvey (2008) Louro (2000) Junqueira (2013) |
| LGBTQIA+fobia | 1.Enfrentamento à LGBTQIA+fobia; Diversidade de gênero e sexualidade na educação; percepção e compreensão da LGBTQIA+fobia 3. Manifestação da LGBTQIA+fobia | Missiatto (2021) Louro (2012) Noro (2019) Ventimiglia (2020) |
| Formação de professores e Educação Libertadora | 1.Perspectivas da educação libertadora na formação docente 2. contribuições da educação libertadora para o enfrentamento da LGBTQIA+fobia | Biancon (2016) Freire (1987; 1996;2005) Giroux (1997) |

APÊNDICE C – Roteiro de orientação à entrevista narrativa com os colaboradores da pesquisa

ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO À ENTREVISTA NARRATIVA COM OS COLABORADORES DA PESQUISA

Bloco A: SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

Categoria de Análise:

1. Presença pressupostos neoliberais e neoconservadores na educação
2. Práticas contra-hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais)

- 1) Comente...Para você como é professor no Brasil?

Secundária: Você pode relatar um pouco mais sobre isto? Como você compreendeu que seria professora ou professor? Como escolheu esse caminho profissional?

- 2) Quanto à sua carreira enquanto professor, quais lembranças mais te marcaram nesse período?

Secundária: Se você tivesse a oportunidade de voltar atrás, nas suas escolhas, você teria escolhido essa profissão?

- 3) Como você compreende o seu trabalho? Quais os impactos que a sua maneira de ser professor podem impactar na sociedade?

Secundária: fale um pouco sobre sua prática docente, seus alunos e colegas de trabalho.

Terciária: Me diga, o que você entende por docência.

- 4) De que maneira você compreende que a docência pode se comprometer com a sociedade, sobretudo uma sociedade mais justa e preocupada com a aceitação das diversidades?

Bloco B: A DIVERSIDADE NA ESCOLA

Categorias de Análise:

1. Práticas hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais)
2. Práticas contra-hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais)

- 1) De que maneiras você percebe questões de preconceito nos ambientes escolares?

Secundária: Você poderia me relatar se já viu algum tipo de preconceito durante seu período escolar e/ou durante sua carreira enquanto docente? Reconhece que existe, mesmo não tendo visto?

Terciária: como você se sentiria se alguém sofresse preconceito perto de você? Reconhece que existe preconceito?

- 2) Como você percebe influências externas (mídia, igrejas) sob a educação e sobre as diversidades, quando falamos sobre decisões que reformulam as políticas educacionais?

Secundária: Me fale um pouco sobre como a docência pode ajudar no combate ao preconceito e aceitação das diversidades

Bloco C – FORMAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E PERSPECTIVAS LIBERTADORAS

Categorias de Análise:

1. Práticas hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais)
2. Perspectivas da educação libertadora na formação docente
3. Diversidade de gênero e sexualidade na educação; percepção e compreensão da LGBTQIA+fobia

- 1) A partir da sua experiência profissional, como você compreende a formação em Pedagogia?

Secundária: Me fale mais sobre a experiência de entrar em uma universidade já atuando enquanto professor.

Terciária: Como esse processo contribui para sua carreira docente?

- 2) Como você entende as discussões sobre diversidade sexual na formação em Pedagogia?

Secundária: Me diga sua opinião sobre discutir sexualidade na formação de Professores.

Terciária: Qual sua percepção sobre as temáticas da diversidade sexual na formação de Professores no Curso de Pedagogia do PARFOR?

- 3) Me aponte alguns pontos positivos da formação em Pedagogia para o combate a preconceitos, discriminações e outros.

Bloco D: ENFRENTAMENTO À LGBTQIA+FOBIA

Categorias de Análise:

1. Presença pressupostos neoliberais e neoconservadores na educação
2. Ataques contra a diversidade sexual e de gênero
3. Enfrentamento à LGBTQIA+fobia; Diversidade de gênero e sexualidade na educação; percepção e compreensão da LGBTQIA+fobia; Manifestação da LGBTQIA+fobia
4. Contribuições da educação libertadora para o enfrentamento da LGBTQIA+fobia
5. Práticas contra-hegemônicas (pedagógicas, sociais, políticas, epistêmicas e culturais)

- 1) Na sua opinião como você percebe que a educação é em relação ao diálogo com a diversidade de sexualidade, gênero e identidade de gênero?

Secundária: Para você, de que maneiras o debate da diversidade sexual pode ser realizado na educação?

- 2) como você percebe a formação em pedagogia do PARFOR em relação ao debate da diversidade sexual?

- 3) A partir de sua prática enquanto professora ou professor da educação básica, já presenciou ou ficou sabendo de alguma situação onde uma pessoa LGBT tenha sofrido violência emocional, psicológica ou física por ser LGBT dentro do espaço educacional?

Secundária: Caso tenha presenciado qual foi sua atitude em relação ao fato? Se não presenciou, consegue descrever como seria sua atitude caso viesse a visualizar uma violência contra essas pessoas?

PERGUNTAS A SEREM RESPONDIDAS PELA COLABORADORA OU COLABORADOR

O que você achou da entrevista? Agora, faça uma avaliação da apresentação das perguntas e da forma como foram perguntadas, se você se sentiu confortável em responder, se teve dificuldades em responder.

- 1) Você se sentiu confortável em responder a entrevista?
- 2) Você teve dificuldade em responder a entrevista?
- 3) Você gostou de responder a entrevista?
- 4) O que você achou da entrevista?

5) Você possui algum nível de preconceito contra diversidade sexual dentro do espaço educacional?)

6) Você acha relevante uma pesquisa sobre LGBTQIA+fobia?

Obrigado pela sua colaboração.