



Residência Docente e questões LGBTTIQA+: transpondo barreiras heteronormativas no Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Teacher Residency and LGBTTIQA+ issues: overcoming heteronormative barriers in Emergency Remote Teaching (ERT)

Residencia de profesores y cuestiones LGBTTIQA+: superación de barreras heteronormativas en la enseñanza remota de emergencia (ERE)

Gustavo Macêdo do Carmo¹

Pós-Graduando pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil

Fernanda Bassoli²

*Professora do Colégio de Aplicação (CAp) João XXIII, Juiz de Fora/MG, Brasil
Líder do Grupo de Pesquisa Ciensinar, CAp João XXIII/UFJF*

Recebido em: 01.08.2021

Aceito em: 31.08.2021

Resumo

A sociedade contemporânea sustenta uma matriz heterossexual identitária dominante cujos discursos, valores e práticas instituem a heterossexualidade como a única forma de expressão natural e legítima. A escola assume um papel significativo neste processo, por meio de ações pedagógicas que, muitas vezes, resultam na marginalização de sujeitos que não se encaixam nos padrões heteronormativos. Socializamos neste artigo a construção, implementação e a análise de uma aula sobre gênero e sexualidade, voltada para o reconhecimento de diferentes grupos do movimento LGBTTIQA+ e os enfrentamentos que vivenciam em duas tramas: sociedade e escola. O trabalho foi desenvolvido no escopo de um Programa de Residência Docente, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, na disciplina Ciências. Com base na devolutiva de atividades e discussões em aula, constatamos a sensibilidade das/os estudantes em relação ao tema e, sua importância na ruptura das bases ideológicas uniformizadoras que caracterizavam a escola do século XIX e persistem na atualidade.

Palavras-chave: Educação para a Sexualidade. Formação de Professores. Educação inclusiva.

Abstract

Contemporary society sustains a dominant heterosexual identity matrix whose discourses, values and practices establish heterosexuality as the only form of natural and legitimate expression. The school plays a significant role in this process, through pedagogical actions that often result in the marginalization of subjects who do not fit into heteronormative standards. In this article, we present the construction, implementation and analysis of a class on gender and sexuality, aimed at recognizing different groups in the LGBTTIQA+ movement and the

¹ gugaatwts@hotmail.com.

² fernanda.bassoli@ufjf.edu.br.

confrontations they experience in two plots: society and school. The work was developed within the scope of a Teacher Residency Program, in the context of Emergency Remote Teaching, in the Science discipline. Based on the feedback of activities and discussions in class, we found the sensitivity of students in relation to the topic and its importance in breaking the standardizing ideological bases that characterized the school in the nineteenth century and persist today.

Keywords: Education for Sexuality. Teacher training. Inclusive education.

Resumen

La sociedad contemporánea sostiene una matriz de identidad heterosexual dominante cuyos discursos, valores y prácticas establecen a la heterosexualidad como la única forma de expresión natural y legítima. La escuela juega un papel importante en este proceso, a través de acciones pedagógicas que muchas veces resultan en la marginación de sujetos que no encajan en estándares heteronormativos. En este artículo presentamos la construcción, implementación y análisis de una clase sobre género y sexualidad, orientada a reconocer a diferentes grupos del movimiento LGBTTIQA + y los enfrentamientos que viven en dos tramas: sociedad y escuela. El trabajo se desarrolló en el marco de un Programa de Residencia Docente, en el contexto de la Enseñanza Remota de Emergencia, en la disciplina de Ciencias. A partir de la retroalimentación de actividades y discusiones en clase, encontramos la sensibilidad de los estudiantes en relación con el tema y su importancia para romper las bases ideológicas unificadoras que caracterizaron a la escuela en el siglo XIX y persisten en la actualidad.

Palabras clave: Educación para la Sexualidad. Formación de profesores. Educación inclusiva.

Introdução

E não se diga que, se sou professor de biologia não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política (FREIRE, 1992, p. 74).

A educação inclusiva tem como objetivo central a criação de um espaço de ensino seguro, multicultural e antidiscriminatório, em que os membros da comunidade escolar possam confiar uns nos outros, tenham garantia de saúde física e mental e sintam liberdade para expressar sua identidade, desejos, inquietações e crenças (BOOTH; AINSCOW, 2011). Neste sentido, a valorização da pluralidade das/dos³ estudantes e suas especificidades biológicas, sociais e/ou culturais, incluindo o gênero e a sexualidade, torna-se fundamental para que estas/es construam uma concepção da escola enquanto espaço representativo e acolhedor.

Entretanto, a sociedade contemporânea sustenta uma matriz heterossexual identitária

³ Em consonância com Bastos (2019), optamos neste texto por inverter a normatização da língua portuguesa de tratamento no masculino a um grupo heterogêneo de sujeitos, de modo que sempre que possível, apresentaremos primeiramente o grupo no feminino com indicação secundária para o masculino. Entendemos que reduzir a visão androcêntrica presente nos modos de escrita é uma forma de resistência à invisibilidade imposta às mulheres, visto que a linguagem está carregada de significados construídos no campo sociocultural e nas relações de poder e por meio dela a diferença e a desigualdade não são só expressas, mas produzidas e fixadas (LOURO, 1997).

dominante cujos discursos, valores e práticas instituem a heterossexualidade como a única forma de expressão tida como natural e legítima, o que Warner (1993) define como heteronormatividade. Neste contexto, ganha força a marginalização de sujeitos que se enxergam enquanto dissidências diante deste padrão identitário para orientação sexual e comportamento, sendo utilizados, como base para reforçar e legitimar estes mecanismos de dominação:

Como as identidades são construídas também a partir do que está entendido como suas oposições e negações, é comum a utilização da homossexualidade para afirmar a masculinidade. Assim, quase sempre, a homossexualidade aparece de forma caricata, jocosa, pejorativa, associada à feminilidade, à “desmunhecação”, servindo de chacota, piada e gozação por parte dos “homens”, que negam o diferente, o outro, o homossexual, para se reafirmarem (FERRARI, 2003, p. 127).

A escola, muitas vezes, assume um papel significativo nestes processos de dominação, por meio de rotinas, regras, práticas pedagógicas, currículos e valores, que fomentam a criação de classificações, hierarquizações, privilégios, marginalização e desigualdades, afetando o direito a uma educação plena e de qualidade (JUNQUEIRA, 2013).

(...) Nunca é demais sublinhar que, historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável” (JUNQUEIRA, 2013, p. 482).

Não obstante, o avanço do conservadorismo e da vigilância constante sobre o trabalho das/os docentes, impostos por movimentos de ultradireita como o “Escola sem Partido” e criações como a “ideologia de gênero” (ARAÚJO *et al.*, 2020; BORBA *et al.*, 2019) resulta no cerceamento daquelas/es que buscam realizar transformações sociais vinculadas às questões de gênero e sexualidade.

A despeito da importância desta discussão, ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018), constatamos que as discussões sobre sexualidade aparecem de forma pontual no documento referente ao Ensino Fundamental (apenas no 8º ano), com foco predominantemente biológico, e a palavra gênero está inserida unicamente no contexto dos gêneros textuais e discursivos, na contramão das pesquisas acadêmicas (BASTOS, 2015, 2019; BORBA *et al.* 2019; FERRARI, 2003). Este processo de apagamento do tema em documentos curriculares também é relatado por Borba, Andrade e Selles (2019).

Enquanto docentes, inseridos em um constante movimento de reflexão e resignificação das nossas práticas no ensino de Ciências, buscamos promover uma educação libertadora e problematizadora. Esta é definida por Paulo Freire (1987) como um ato cognoscente, cuja essência se baseia na construção dialógica do conhecimento e resulta na formação de cidadãs/os críticas/os que

contribuirão para a ruptura dos mecanismos de opressão social. Para tal, procuramos associar nossas abordagens sobre gênero e sexualidade com a ciência e a cultura (BASTOS, 2019).

Socializamos por meio deste artigo o processo de construção, implementação e análise dos resultados de uma aula voltada para o reconhecimento dos diferentes grupos dentro do movimento LGBTTIQA+⁴ e os enfrentamentos que vivenciam na sociedade e na escola, como a discriminação e o *bullying*. A ação pedagógica foi realizada com três turmas de 8º ano, na disciplina de Ciências e, faz parte de uma sequência didática (SD) sobre gênero e sexualidade, desenvolvida no âmbito do Programa de Residência Docente (RD). Este propiciou o processo investigativo e reflexivo, a partir da colaboração entre a professora regente e o professor residente, autora e autor deste trabalho.

Caminhos trilhados na construção da proposta de ensino e de pesquisa sobre o ensino

Nesta seção metodológica, abordaremos inicialmente o contexto do desenvolvimento do trabalho, apresentando as características da instituição de ensino, o processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE⁵) e o Programa de Residência Docente. Posteriormente, será analisada a construção das estratégias didáticas remotas para o ensino dos conteúdos de ciências, bem como os referenciais teóricos balizadores desse processo. Por fim, serão discutidos os conteúdos que precederam a proposta didática foco deste artigo, visto que serviram como “gancho curricular” (BASTOS; ANDRADE, 2016) para a discussão sobre as questões LGBTTIQA+.

O contexto de desenvolvimento do trabalho

A proposta pedagógica foi desenvolvida no Colégio de Aplicação (CAp) João XXIII, localizado em Juiz de Fora, Minas Gerais, no contexto do ERE, em fevereiro de 2021.

O CAp atende atualmente a 1165 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do

⁴ A sigla em questão não é utilizada de modo consensual na comunidade acadêmica, sendo escolhida para este trabalho com o objetivo central de representar a população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, intersexual, queer, assexual e demais formas de orientações sexuais e identidades de gênero existentes.

⁵ O ERE, caracterizado por atividades educacionais “realizadas fora dos espaços formais de ensino, sem a presença física de docentes e discentes no mesmo espaço; mediadas por quaisquer tecnologias ou meios de comunicação entre estudante e professor, de modo síncrono ou assíncrono, incluindo estratégias de atendimentos de demandas individuais ou coletivas dos/as discentes”, foi autorizado pelo Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora por meio da Resolução 33.2020 (https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-33.2020_Assinada-SEI.pdf). Segundo Hodges e colaboradores (2020), trata-se de uma modalidade de ensino alternativa e temporária, implementada em situações extraordinárias de crise que impedem a/o estudante de estar presente no ambiente escolar.

Ensino Médio (EM), contando também com o EM na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ingresso no colégio é feito exclusivamente por meio de sorteio público, o que implica na grande diversidade socioeconômica e cultural do público atendido pela instituição.

Mediante isso, no período de suspensão das atividades de ensino devido à pandemia de COVID-19 (março a julho de 2020), buscou-se mapear as famílias em situação de vulnerabilidade social, de modo a fornecer cestas básicas e insumos de prevenção à COVID-19. Também foi realizado um amplo estudo com a comunidade escolar sobre as condições sociais e educativas das/os estudantes, o qual subsidiou o retorno progressivo das atividades de ensino a partir de agosto de 2020, por meio do ERE. As condições de acesso e apoio digital foram garantidas a todas/os por meio de duas modalidades de apoio fornecidas pela universidade à qual o CAP está vinculado: apoio emergencial e auxílio inclusão digital, além do empréstimo de tablets, notebooks e de mobiliário, reiterando o compromisso em oferecer uma educação inclusiva e de qualidade (CARMO *et al.* 2021).

A instituição ampliou as estratégias utilizadas, adotando a plataforma Moodle para a disponibilização de materiais e realização de atividades assíncronas. No caso do EF II, optou-se pela utilização da ferramenta *Google Meet* para a realização das aulas síncronas, possibilitando o contato direto entre estudantes e professoras/es e o ano letivo de 2020 foi retomado no mês de agosto de 2020 e finalizado em março de 2021.

O presente trabalho foi desenvolvido no escopo do Programa de Residência Docente⁶ da Universidade Federal de Juiz de Fora, uma pós-graduação *latu sensu* que visa aprimorar a formação dos professores da Educação Básica a partir do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, tendo como público-alvo docentes recém-formados (até três anos) em cursos de licenciatura. O programa possui duração de 12 meses, e carga horária de 60 horas semanais em regime de dedicação exclusiva, sendo oferecida uma bolsa de estudos no mesmo valor das residências na área de saúde, garantindo condições objetivas para a formação e imersão na escola (RODRIGUES *et al.*, 2020).

As atividades desenvolvidas na RD envolvem três áreas de atuação: a docência, a observação de setores administrativo-pedagógicos e a produção acadêmica. O presente trabalho diz respeito às práticas docentes e à pesquisa sobre o ensino, desenvolvida mediante o uso da metodologia de pesquisa-ação colaborativa, que busca aproximar duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores (IBIAPINA, 2008).

⁶ O Programa de Residência Docente, implementado por meio da Resolução Nº 138/2018 do Conselho Superior (CONSU) da UFJF (<https://www.ufjf.br/residenciadocente/files/2019/04/1-RESOLU%C3%87%C3%83O-138.2018-Resid%C3%A4ncia-Docente-1.pdf>).

A pesquisa-ação colaborativa fornece, portanto, arcabouço teórico-metodológico para estudos e propostas de intervenção por meio de situações práticas, que associam teoria, prática, pesquisa, reflexão e ação a partir de um trabalho colaborativo entre docentes. Desta forma, o processo investigativo e reflexivo, que dá origem ao trabalho em tela, foi realizado a partir da colaboração entre o professor residente e a professora regente, que atuam em regime de codocência, entendida por nós como uma prática em que se tem a presença de mais de um/a docente trabalhando em equipe, compartilhando planejamentos, aulas, avaliações e, também, poder (JANNING; CASSIANI, 2015).

A construção de recursos e estratégias didáticas para a disciplina de Ciências no ERE

Com o intuito de realizar abordagens críticas durante todo o ensino remoto, procuramos associar os conhecimentos científicos à sua trama histórica, política, social e econômica, utilizando como elementos direcionadores centrais a educação problematizadora e dialógica de Paulo Freire (FREIRE, 1987, 1992), o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e a Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel (TAS) (MOREIRA, 2012).

Estes referenciais utilizam a realidade sociocultural da/do estudante como pilar para construção do conhecimento a partir da problematização desta. Assim como a perspectiva freiriana, a TAS procura valorizar os conhecimentos prévios dos/as estudantes enquanto condição fundamental para a construção dos saberes a partir da mediação docente, o que implica no estabelecimento e aprofundamento das relações dialógicas. Além disso, a apresentação dos conteúdos foi realizada a partir dos princípios da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa como forma de favorecer a aprendizagem significativa.

Segundo Moreira (2012), a diferenciação progressiva diz respeito à atribuição de novos significados aos conhecimentos prévios obtidos a partir de suas vivências construídas dentro e fora do contexto das aulas de Ciências. Somado a isso, as abordagens são voltadas inicialmente para a apresentação das ideias mais gerais de um determinado assunto, de modo que elas sejam progressivamente trabalhadas dos aspectos gerais para os mais específicos, ou seja, do todo para as partes. A reconciliação integrativa, por sua vez, ocorre de forma simultânea à diferenciação progressiva e diz respeito à retomada de elementos auxiliando na eliminação de diferenças aparentes, na resolução de inconsistências e na integração de significados (MOREIRA, 2012), podendo ser entendida como um movimento das partes ao todo.

O enfoque CTS no contexto educativo diz respeito ao entendimento das interrelações que existem entre ciência, tecnologia e sociedade. A partir desta perspectiva, torna-se possível a compreensão de aspectos sociais vinculados aos conhecimentos científicos, por meio de análises contextualizadas (PINHEIRO *et al.*, 2009).

As práticas docentes desenvolvidas no ERE tiveram como pilares centrais a produção de materiais denominados cadernos de atividades, que serviram de base para que as/os estudantes pudessem estudar de forma autônoma. Também foram realizadas aulas síncronas semanais utilizadas para discutir as questões destes materiais, com enfoque naquelas que geraram maiores dificuldades nas/os estudantes.

Diversos recursos foram utilizados na construção dos cadernos e práticas, dentre eles charges, tirinhas, imagens, atividades autorais, bem como textos e exercícios do livro didático “Inspire Ciências 8” (BUENO; MACEDO, 2018), que foi distribuído pelo Governo Federal. Embora este último material traga análises críticas sobre as diferenças entre reprodução, sexo e sexualidade no título do capítulo de interesse, seu foco recai sobre a reprodução, os sistemas genitais e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), não contemplando aspectos como a diversidade sexual e sua discriminação frente aos padrões heteronormativos.

Os materiais construídos por nós para o ensino de Ciências no ERE apresentam os conteúdos em seus aspectos mais gerais (todo), seguidos dos seus aspectos mais específicos (partes), buscando sempre retomar e explicitar as relações entre as partes e o todo. Neste sentido, todos os cadernos de atividades produzidos durante o ano letivo de 2020 estão inter-relacionados.

Alimentação, Saúde & Beleza como gancho curricular para as discussões sobre as questões LGBTTIQA+ nos temas de gênero e sexualidade

Nossa abordagem sobre questões LGBTTIQA+, no contexto da SD sobre gênero e sexualidade, foi precedida por discussões que perpassam as diferentes percepções de corpo e resultam na aceitação ou rejeição de sujeitos. Com base no tema Alimentação & Saúde procuramos analisar, juntamente com as/os estudantes, os distúrbios alimentares (anorexia, bulimia, vigorexia e ortorexia) que são resultantes da marginalização de corpos. Todas estas discussões ocorreram por meio de uma aula síncrona baseada em um caderno de atividades que construímos (caderno 10), cujas questões buscavam analisar a imposição efêmera de normas ligadas à alimentação e ao peso. Dentro desta abordagem,

problematizamos os interesses mercadológicos capitalistas e o papel da publicidade e das redes sociais enquanto elementos que contribuem para a gênese e difusão de percepções corporais hegemônicas.

Muito além do campo biológico e fisiológico, o corpo humano se constitui mediante relações sociais e apropriações culturais, estando vinculado ao discurso de sua valorização ou recusa e a saberes diversos que perpassam campos como a tradição cultural, a medicina, a bioquímica, a etologia, a antropologia e o feminismo (BRAGA, 2009). O corpo se caracteriza como um processo histórico e a busca por intervenções que promovem sua modificação pode ser observada ao longo de diversas civilizações:

Da ornamentação e das tatuagens utilizadas no Neolítico, à cosmética e às cirurgias estéticas de nossos dias, as metamorfoses corporais provocadas pelo ser humano serviram aos mais diferentes fins: para embelezar e fortalecer o corpo, para marcar um estatuto social e modos de pertencimento ou de exclusão em relação ao mundo natural, sobrenatural e social, como maneira de se auto-superar... há, de fato, uma miríade de finalidades relacionadas às modificações corporais e elas sempre indicam os limites e os sonhos de cada indivíduo e de cada sociedade (SANT'ANNA, 2000, p. 50).

Estas intervenções, consentidas ou não, surgem a partir da instituição simbólica de normas e leis em diferentes sociedades históricas, caminhando desde as tatuagens feitas nos prisioneiros do regime nazista aos processos contemporâneos de depilação e a busca por próteses de silicone (BRAGA, 2009). Neste sentido, torna-se fundamental discutir a marginalização arbitrária dos corpos, enquanto um exercício de poder que desnaturaliza aqueles que se mostram isentos das alterações provocadas pelas normas sociais dominantes.

A partir das respostas ao caderno 10 e das participações observadas na aula síncrona, recebemos diversas manifestações que revelam uma sensibilidade muito grande ao tema e constatamos que estas pressões ligadas à imposição de normas ao corpo são desencadeadas por diversos fatores como a imersão em redes sociais e as próprias relações interpessoais familiares.

Pensando nisso, procuramos construir uma abordagem que entende a beleza enquanto valor de uma educação inclusiva, divergindo de perspectivas excludentes e opressoras. Segundo Booth e Ainscow (2011), a beleza se constitui de forma arbitrária através de uma diversidade de culturas e, se faz presente nas realizações pessoais e na diversidade, estando além dos estereótipos. A partir de toda esta discussão sobre a construção de padrões estéticos hegemônicos, ligados ao peso e à alimentação, iniciamos uma abordagem que problematiza a marginalização de sujeitos dissidentes como resultado de uma sociedade heteronormativa, que fomenta a imposição de regras ligadas ao gênero e à sexualidade.

Desenvolvendo estratégias para a abordagem de questões LGBTTIQA+ nas temáticas de gênero e

sexualidade no contexto do ERE

Em nossas vivências profissionais, anteriores ao presente trabalho, a implementação de práticas ligadas à Gênero e Sexualidade, em uma perspectiva de acolhimento da diversidade que destoa dos padrões heteronormativos, já havia sido realizada com turmas de 8º ano (BASSOLI *et al.*, 2020). Entretanto, o delineamento de estratégias para a abordagem desse tema, no âmbito do ERE, foi desafiador, tendo em vista o novo formato de ensino e as condições singulares de trabalho.

Nesse sentido, construímos, de forma colaborativa, um caderno de atividades para introduzir e trabalhar o tema, a partir da criação de um arquivo compartilhado (*Google docs*) e discussões por meio de um aplicativo de trocas de mensagens (*Whatsapp*) e videochamadas no *Google Meet*. A busca e compartilhamento de recursos e fontes de pesquisa alternativas ao livro didático e, principalmente, as trocas e reflexões empreendidas entre nós - professor residente e professora efetiva - e colegas professores-pesquisadores do campo de estudos sobre gênero e sexualidade, contribuíram para a obtenção de um aporte teórico rico e, conseqüentemente, para a ampliação da formação de ambos.

Com base nos trabalhos de Jesus (2012) e Bastos (2019), decidimos iniciar o caderno 11 (questão A) com um glossário de A a Z, contendo 27 termos associados à sexualidade como um todo. Para alguns deles já colocamos a definição, enquanto outros deveriam ser preenchidos pelas/os estudantes mediante pesquisas no livro didático ou na internet. As palavras que compuseram este glossário contemplavam diferentes facetas da sexualidade, perpassando aspectos sociais, políticos, fisiológicos, anatômicos, psicológicos e comportamentais.

Além disso, inserimos neste material a discussão sobre a discriminação de sujeitos, a partir de tirinhas e imagens que representavam diferentes formas de marginalização, dentre elas o machismo, racismo e o preconceito associado à comunidade LGBTQIA+ (questão B).

Buscamos também acessar as formas de discriminação que mais afetam a vida de nossas/os estudantes e assim conhecê-los melhor a partir de suas próprias narrativas, o que foi feito por meio da questão C. Questionamos também como estas formas de preconceito se manifestam na sociedade de forma geral e como podemos combatê-las. A questão C foi construída com base nos preceitos do enfoque CTS, tendo em vista que as/os estudantes são convidadas/os a refletir criticamente sobre episódios reais de opressão que vivenciaram, projetar estas questões para a sociedade como um todo e buscar alternativas que possam mitigá-las.

O caderno 11 também apresentava uma discussão breve sobre educação inclusiva, com uma

ilustração (Figura 1) que representa a descoberta da orientação sexual de um jovem LGBTTIQA+ (questão D).

Figura 1
Descobertas



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como elemento central que nos permite identificar este processo no desenho, é possível observar um arco-íris que representa a bandeira do movimento LGBTTIQA+ saindo da mente do jovem, que possui uma expressão leve diante de sua descoberta. Neste exercício, as/os estudantes são incitadas/os a analisar as possíveis relações entre a ilustração e a perspectiva da inclusão.

Em consonância com a discussão anterior, as questões E e F do caderno 11 tinham como objetivo central a compreensão sobre o *bullying*, que é desencadeado por comportamentos LGBTTIQA+fóbicos na escola, suas consequências e o que poderia ser feito para auxiliar a vítima nesses casos. De modo geral, o *bullying* pode ser classificado como

(...) Comportamento violento caracterizado por atitudes agressivas de todas as formas, praticadas intencional e repetidamente, que ocorre devido à dificuldade dos estudantes em conviver/aceitar suas próprias diferenças culturais e identitárias que são construídas e reconstruídas no ambiente escolar (ESTEVES, 2019, p.1).

Procuramos associar esta visão com as interpretações de Junqueira (2013) acerca da homofobia.

O autor promove a ruptura de uma perspectiva reducionista que vincula a homofobia exclusivamente à orientação sexual, definindo-a enquanto “fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2013, p. 484). Partindo desta premissa, optamos por utilizar o termo LGBTTIQA+fobia para designar todos os processos de discriminação e violência contra pessoas dissidentes em relação aos padrões identitários hegemônicos para gênero e sexualidade.

A partir desta perspectiva, entendemos o *bullying* LGBTTIQA+fóbico enquanto conjunto de práticas de violência direcionadas às pessoas que não se enquadram nos padrões heteronormativos para comportamentos, orientação sexual e identidades de gênero, tendo em vista que estas últimas também são controladas pela matriz identitária heterossexual dominante (JUNQUEIRA, 2013). Além disso, no próprio âmbito da heterossexualidade e cisgeneridade, são instituídas definições de masculinidade que rejeitam a feminilidade. Neste sentido, quaisquer comportamentos que destoem dos padrões masculinos hegemônicos, advindos de sujeitos LGBTTIQA+ ou não, serão alvo de discriminação.

Metodologia da pesquisa sobre o ensino

Para cada uma das três turmas, foi realizado um encontro síncrono, no dia 24 de fevereiro de 2021, com duração de quarenta minutos de modo a discutir todas estas temáticas abordadas no caderno 11. Na perspectiva de trabalho em codocência, enquanto o residente fazia a mediação da aula síncrona a partir do material didático compartilhado na tela com as/os estudantes, interagindo oralmente com elas/es, a professora efetiva fazia a mediação no *chat* buscando integrar as/os estudantes nas discussões.

Os resultados deste trabalho foram analisados com base na percepção e aprendizagem das/os estudantes a partir da leitura e avaliação das respostas do caderno 11 postados na Plataforma Moodle e nas interações ocorridas durante a aula síncrona de cada turma (no *chat* e oralmente). Os encontros foram videogravados e o conteúdo do *chat* salvo em arquivo de texto para análise posterior. Mediante o grande volume de dados, o professor residente manteve um diário de campo onde fez anotações sobre os principais eventos ocorridos e sobre as respostas do caderno 11, recorrendo a este para direcionar o processo de análise de conteúdo. Serão atribuídos nomes fictícios às/aos estudantes e as origens das transcrições apresentadas nos resultados serão identificadas utilizando as siglas CA para resposta ao

Cadernos de Atividades, M para participação oral por meio do microfone e C para interações no *chat*.

Resultados

De 95 estudantes matriculadas/os, 71 entregaram as atividades do caderno 11 no prazo acordado, constituindo-se então como nosso objeto da análise. Durante os encontros síncronos de cada turma iniciamos nosso trabalho analisando a sexualidade de forma ampla, enquanto tema que contempla as esferas biológica, cultural, psicológica, política e social, sendo intrínseca à nossa vida.

Introduzimos também as definições sobre a identidade de gênero, a orientação sexual e o sexo biológico e, por meio das discussões relacionadas a este último, constatamos que as turmas possuíam uma visão binária que comporta apenas dois extremos, o macho e a fêmea. Durante o processo formativo da graduação e educação básica, nós docentes constantemente nos deparamos com esta mesma percepção dicotômica que resulta na invisibilidade de sujeitos dissidentes, como as/os intersexuais, que possuem características que não se encaixam nas típicas noções binárias de corpos masculinos e femininos (JESUS, 2012). A problemática associada à discriminação desta parcela populacional se materializou historicamente no campo médico por meio de sua rotulação enquanto portadores/as de síndromes ou doenças (BASTOS, 2019). Todos estes fatores nos levaram a problematizar esta percepção e reconhecer a intersexualidade enquanto uma variação natural, típica de um meio diverso e plural.

O espaço formativo escolar contribui para a construção de uma visão binária não só em relação ao sexo, como também ao gênero. Diversos elementos físicos e simbólicos que perpassam o cotidiano escolar das/os estudantes são transformados em elementos masculinos e femininos de distinção, classificação e hierarquização (JUNQUEIRA, 2013). O gênero, enquanto organizador social, representa enquadramentos que nos constituem, e o processo de construção das identidades de gênero ou sexuais se caracteriza como um fenômeno arbitrário, histórico e social que varia ao longo de diferentes países e culturas (JESUS, 2012).

Entretanto, as possibilidades alternativas de identidades, para além da dicotomia homem e mulher, acabam sendo excluídas de nosso meio social tipicamente heteronormativo, o que acaba sendo trazido também para os espaços de ensino por meio da chamada pedagogia do armário. Junqueira (2013) define esta como “conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz

heterossexual” (JUNQUEIRA, 2013, p. 481).

As três turmas demonstraram inquietações diante da percepção dicotômica associada ao gênero, questionando a falta de visibilidade para pessoas não-binárias que não se encaixam nesta perspectiva. Tomando como base esta demanda e o fato de que a marginalização de sujeitos implica no reconhecimento destes e de suas pautas, direcionamos as discussões para uma análise da sigla LGBTQIA+.

Um dos elementos centrais que levantou dúvidas foi a diferenciação dos termos Travesti e Transexual. Optamos por trabalhar com esta separação tendo em vista que as pessoas que se identificam como travestis possuem subjetividades singulares e múltiplas, divergentes de outras formas de subjetivação (COSTA; KESSLER, 2021). Além disso, entendemos a importância de diferenciar os termos de modo a evidenciar o caráter político por trás da palavra ‘travesti’, enquanto elemento que nomeia pessoas historicamente estigmatizadas, excluídas das escolas e do mercado de trabalho, sendo quase sempre obrigadas a sobreviver na marginalidade e como profissionais do sexo (JESUS, 2012).

As tirinhas utilizadas na atividade B contribuíram muito para as discussões acerca das diferentes facetas da discriminação. Durante a análise das respostas no caderno de atividades, notamos que houve um entendimento muito claro da proposta destes recursos, exceto por dois deles que não foram interpretados da forma como esperávamos: a tirinha que aborda uma situação de transfobia e outra que remete ao racismo associado à ação policial. A tirinha sobre transfobia ilustra uma criança questionando o gênero de uma transexual e revela como a validação social da identidade destas pessoas está ligada à cobrança de que elas apresentem um corpo que se assemelhe cada vez mais aos padrões cisgêneros. Este aspecto condicional fomenta a insatisfação com o próprio corpo e resulta na submissão de transexuais a diversos processos de intervenção estética. Na escola, estudantes transexuais, que expressam suas identidades de gênero, encontram inúmeros obstáculos que dizem respeito a essa validação, desde a realização de sua matrícula até a busca pelo respeito, participação de atividades e o uso de estruturas escolares, como os banheiros (JUNQUEIRA, 2013).

Durante toda a discussão sobre os diferentes sujeitos que compõem o movimento LGBTQIA+, questões importantes vieram à tona por meio de inquietações das/os próprias/os estudantes, como a ampla discriminação de pessoas bissexuais, constantemente questionadas sobre a veracidade de sua orientação sexual, e a marginalização do trabalho de *drag queens*.

Este último tema é algo muito próximo de toda a comunidade escolar do CAp, pois a instituição recebeu em 2017 um artista *drag* que passou o recreio com as turmas do Ensino Fundamental I em uma

experiência repleta de brincadeiras e entrevistas. A visita foi gravada para o quadro “Na Hora do Lanche”, que faz parte da programação do canal oficial no Youtube da Universidade Federal de Juiz de Fora. Entretanto, a frente conservadora da cidade se mostrou extremamente insatisfeita com este episódio, chegando a divulgar de forma negativa um momento específico do vídeo onde o artista problematiza com as crianças os estereótipos de gênero relacionados aos brinquedos (ex: menina brinca de boneca e menino brinca de carrinho). O caso alcançou grandes entidades políticas conservadoras, que também contribuíram para que o material fosse divulgado de modo negativo em nível nacional, e a situação acabou gerando grande desgaste não só para a instituição, como também para o artista em questão.

Ao analisarmos as respostas das/os estudantes na questão C, voltada para a identificação dos preconceitos que elas/es sofrem, fomos surpreendidos com a diversidade de relatos que contemplam questões como racismo, gordofobia e machismo.

Quando eu tinha lá para uns 8 a 10 anos, eu ia muito na cidade com a minha avó. Aí, não sei porque sempre quando a gente passava em farmácia, ela falava para eu não pegar os negócios, pra eu não encostar e, ela sempre carregava a etiqueta do negócio (aqui, o estudante se refere à nota fiscal de um produto), a prova de que você pagou. Aí eu nunca entendi isso até, sei lá, eu acho que quando eu tinha uns 12, 13 anos é que eu fui entender que isso era prova do racismo. Lá, eu percebi que só trabalhava gente branca e o segurança ficava perseguindo a gente toda hora e eu nunca entendia o porquê. Depois de grande que eu fui entender que era racismo. Antes eu já tinha ouvido falar isso mas não dava bola porque nunca pensei que isso fosse acontecer comigo. (Álvaro/M)

(...) Muitas vezes eu já tive momentos que eu não queria ser negro porque um dia uma garota não quis ‘ficar’ comigo só por causa da minha pele e não é uma paranoia não porque ela me disse isso ‘só pego branco com o cabelo loiro’. O chão parecia mais perto que o normal. Meu único jeito de combater o racismo foi me aceitando como sou, perfeito sendo negro. (Mandela/CA)

Acredito que a maioria dos meus colegas de classe sofrem *bullying*, já vivenciei isso várias vezes e sempre procurava responsáveis para ajudar, porém o preconceito nunca era corrigido. Na interclasse de 2019, alunos do time adversário ofenderam o colega da minha sala chamando-o de macaco, reportamos para a professora que disse que apenas aceitaria a denúncia se tivesse sido escrita, escrevemos o bilhete e levamos novamente para a professora, ela pegou o bilhete e ignorou o nosso pedido, os alunos do time adversário nunca sofreram punição. A escola é um bom espelho da sociedade, as pessoas machistas, racistas, homofóbicas e até mesmo assediadoras, sempre saem impunes. (Santos/CA)

O que mais afeta a minha vida é o machismo. De forma geral, ele se manifesta de diversas maneiras na sociedade, como a desigualdade de direitos entre homens e mulheres, altos índices de violência, assédio e estupro, objetificação de mulheres, diferenças salariais e muitos outros efeitos. (Frida/CA)

O tipo de preconceito que mais me afeta hoje em dia é a gordofobia, pois não importa onde eu vá que sempre vão ter pessoas falando sobre o meu corpo e fazendo comentários desnecessários, até mesmo dentro da minha casa. (Tellus/CA)

A homofobia também foi pontuada a partir das vivências de um dos estudantes que revelou ser homossexual e não ter coragem de contar para os pais a respeito de sua orientação sexual.

Se por um lado a homossexualidade do homem apresenta certo grau de evidência na escola, por outro, os processos sócio-históricos de silenciamento do corpo e da sexualidade da mulher podem resultar no apagamento da lesbianidade dentro deste espaço (JUNQUEIRA, 2013). Entretanto, algumas estudantes relataram sofrer homofobia vinculada à atribuição de papéis de gênero e ao sexismo no esporte.

(...) Uns anos atrás o estereótipo que mais me incomodava era que as pessoas ficavam me chamando de sapatão só porque eu gosto de jogar futebol, e isso quando eu tinha 8, 9 anos, nem tinha idade suficiente para saber minha orientação sexual. (Tellus/CA)

Por intermédio do relato supracitado é possível constatar como os mecanismos da heteronormatividade e homofobia são dominados pelos agressores de forma precoce. Neste sentido, as vítimas são enquadradas antes mesmo que entendam sua própria orientação sexual e o cerne da homossexualidade, que neste contexto é tida como elemento de desqualificação (JUNQUEIRA, 2013).

As discussões que seguiram dizem respeito à educação inclusiva e ao *bullying* LGBTTIQA+fóbico por meio das questões D, E e F. Constatamos que um número expressivo de jovens (26) estabeleceu uma associação clara entre a ilustração utilizada e a inclusão de pessoas da comunidade LGBTTIQA+, em virtude da presença do arco-íris, elemento representativo da bandeira do movimento em questão. Somado a isso, a maioria das/os estudantes reconheceu, a partir das questões E e F o *bullying* LGBTTIQA+fóbico enquanto forma de violência associada à orientação sexual real ou percebida e à identidade de gênero. Mediante estas informações, constatamos que as/os estudantes possuem uma concepção prévia pouco reducionista sobre esta forma de violência, em consonância com a definição de Junqueira (2013), da qual nos apropriamos durante a criação e implementação desta aula.

De modo geral, o *bullying* é um comportamento construído socialmente, e tem como uma de suas raízes centrais a dificuldade em conviver e aceitar a pluralidade de sujeitos, algo que não diz respeito unicamente ao corpo discente (JUNQUEIRA, 2013). O trabalho pedagógico aqui proposto foi desenvolvido alguns meses após um professor do CAp sofrer ataques homofóbicos por parte de estudantes que invadiram sua sala *on-line* enquanto ministrava uma aula para o 2º ano do EM. Torna-se fundamental, portanto, reconhecer que a discriminação na escola afeta também a classe docente e demais funcionários cuja expressão e estilo de vida destoam dos padrões heteronormativos hegemônicos.

O termo *bullying* surge por meio de pesquisadores ingleses e noruegueses em virtude da

necessidade de nomear o alto número de casos de violência escolar e os suicídios de algumas das vítimas, sendo que a parcela que sobrevive durante a educação básica carrega sequelas emocionais que não são superadas na fase adulta (ESTEVES, 2019). Não obstante, como consequências desta forma de violência, as/os próprias/os estudantes relatam uma série de problemas em suas respostas ao caderno 11: perda de autoestima e autoconfiança, retraimento, depressão, ansiedade, dificuldades no relacionamento interpessoal, fobia social e da escola, sentimento de culpa e vergonha, desejo de vingança e até mesmo tentativa de suicídio.

Em 2010, o Conselho Nacional de Justiça construiu uma cartilha voltada para o combate ao *bullying* nas escolas, definindo a tipologia de formas que caracterizam esta violência. Dentre elas, é possível destacar o *cyberbullying*, realizado por meio de ferramentas tecnológicas, como celulares, filmadoras e internet (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010). No ensino presencial, a violência escolar permanece por longos intervalos de tempo, em virtude do medo, vergonha, insegurança e impotência que resulta no silenciamento da vítima (ESTEVES, 2019). Entretanto, este processo torna-se ainda mais prolongado e difícil de ser denunciado em um contexto totalmente mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, tendo em vista a redução do contato entre discentes, docentes e demais entidades ligadas à gestão escolar (coordenadoras/es pedagógicas/os, direção e psicólogos).

Como medidas de enfrentamento do *bullying* e do preconceito, as/os estudantes destacaram, por meio das respostas ao caderno 11, o diálogo com a vítima e o agressor, a realização de denúncias, a abordagem destes temas em aula, além da busca por auxílio de gestores da escola (coordenação, direção, núcleo de apoio, psicólogos) e dos pais das/os estudantes envolvidas/os. Em casos mais extremos, alguns jovens citaram formas de violência contra o agressor como alternativas para solucionar o problema.

Ao discutirmos o *bullying* enquanto violência escolar, durante a aula síncrona, o estudante Álvaro, ligou o microfone dando início a um debate potente acerca do tema. O jovem participou veementemente das discussões revelando a todas/os das turmas que se reconhece enquanto sujeito homossexual e que sofre preconceito em virtude da sua orientação, além de racismo, ressaltando o medo de expressar seu afeto publicamente com uma pessoa do mesmo sexo. O relato de Álvaro surge quase uma década após os processos de homofobia vivenciados na educação básica pelo professor residente, que atuou durante toda a prática pedagógica descrita aqui. Neste sentido, a aula realizada promoveu transformações não só nas/os estudantes, como também no próprio residente. Este observa a

partir de todo aquele trabalho pedagógico uma resignificação de seu passado e a construção de uma concepção alternativa para o ensino de sexualidade, que não vivenciou na Educação Básica, mas que direcionará seu trabalho daqui para a frente.

O Programa de Residência Docente teve um papel crucial na construção deste processo pedagógico, por meio de disciplinas que possibilitaram a análise das experiências escolares do residente com base em seu olhar profissional, descobrindo nelas a importância do combate à violência e à negação de identidades na escola. Neste sentido, a RD se constituiu enquanto uma experiência formativa singular, que possibilitou não só a reflexão sobre as práticas e a pesquisa no ensino como também a catarse de um professor dissidente, fatiado pelas marcas do passado.

Na atualidade, a LGBTTIQA+fobia permanece institucionalizada nos espaços educacionais, se valendo do currículo escolar, um campo permanente de disputas e negociações, que abriga relações de poder e noções de mundo, que podem refletir uma visão heteronormativa de seus criadores e criadoras (JUNQUEIRA, 2013). Nesta perspectiva, a discriminação de pessoas LGBTTIQA+ é realizada por discentes, docentes e demais funcionários, despertando a preocupação daquelas/es que lutam pela construção de uma educação inclusiva que acolhe a pluralidade de gêneros e sexualidades. O posicionamento de Álvaro para as/os colegas se caracteriza como um ato de resistência frente às bases ideológicas uniformizadoras heteronormativas que caracterizam a gênese da escola no século XIX.

Considerações finais

Valores que sustentam a heteronormatividade resultam no enquadramento e no cerceamento da autonomia e são incompatíveis com os preceitos de uma educação problematizadora e libertadora. Somado a isto, o rendimento escolar e a qualidade da educação estão intimamente ligados à construção de um espaço de ensino tomado por afeto e acolhimento da pluralidade cultural e identitária que compõe a sociedade contemporânea. Neste sentido, somos convidados a repensar práticas e currículos que violam direitos humanos por meio da negação e desqualificação de sujeitos dissidentes em relação aos padrões hegemônicos impostos para gênero e sexualidade. O Programa de Residência Docente se caracteriza como uma forma de resistência à desvalorização, desqualificação e perda da autonomia das/os professoras/es, resultante da prescrição curricular e do esvaziamento de discussões críticas. O trabalho pedagógico aqui descrito contribuiu não só para o entendimento crítico das/os estudantes em relação às temáticas de gênero e sexualidade, como também para o nosso processo de desenvolvimento

profissional e, sobretudo, humano. O patrulhamento conservador sobre o trabalho docente não deve sobrepor nossas concepções profissionais e o entendimento da escola enquanto espaço de libertação e transformação.

Referências

ARAÚJO, Mariana de Sousa; FERREIRA, Alessandra Pavolin Pissolati; SILVA, Luciana Aparecida Siqueira. “Ideologia de gênero” em uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas: É possível ter esperança? **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 13, n. 2, p. 426-444, 2020. Disponível em: <https://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/366>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BASSOLI, Fernanda; RESENDE, Ana Carolina Costa; BASTOS, Felipe. Debatendo sobre adolescência e sexualidade na escola: desafios e resistência. *In*: FALEIRO, Wender; GONÇALVES, Vanessa Fonseca; VIGÁRIO, Ana Flávia (Orgs.). **Processos educativos em ciência da natureza na educação básica**. Goiânia: Kelps, 2020. p.119-143. Disponível em: https://www.kelps.com.br/wp-content/uploads/2020/11/ebook_Processos-educativos-em-Ciencias-da-Natureza-na-Educacao-Basica-com-capa.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

BASTOS, Felipe. “A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?”: Diversidade sexual e ensino de ciências. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BASTOS, Felipe. “Eu fico meio sem saber como eu vou falar isso assim, do nada”: currículo, diversidade sexual e ensino de biologia. *In*: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello. (Orgs.). **Conteúdos cordiais: biologia humanizada para uma escola sem mordça**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

BASTOS, Felipe; ANDRADE, Marcelo. Cabe discutir gênero e diversidade sexual no ensino de biologia? *In*: LIMA TAVARES, Daniele; VILELA, Mariana Lima; AYRES, Ana Cléa Moreira; MATOS, Maria (Org.). **Tecendo laços docentes entre ciência e culturas**. Curitiba: Prismas, 2016. p. 159-183.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 2011. 192 p.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; ANDRADE, Maria Carolina Pires; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: Inquietações e reflexões. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 144-162, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/44845>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRAGA, Adriana. Corpo, mídia e cultura. **Razón y Palabra**, Monterrey, v. 14, n. 69, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BUENO, Roberta; MACEDO, Thiago. **Inspire Ciências**. 1. ed. São Paulo: Ed. FTD, 2018. v. 8.

CARMO, Gustavo Macêdo; BASSOLI, Fernanda; BASTOS, Felipe; FERRARI, Anderson. "Nenhum professor, em nenhuma matéria, nunca falou sobre educação sexual...": gênero, sexualidade e educação na residência docente. **Ensino e Pesquisa**, Paranaíba, v. 19, n. 2, p.113-129, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (BRASIL). **Bullying: Projeto Justiça nas Escolas**. Cartilha 2010. Disponível em: <http://empatianaescola.org.br/prevenir-o-bullying/>. Acesso em: 02 Fev. 2021.

COSTA, Lucas Lazzarotto Vasconcelos; KESSLER, Cláudia Samuel. Travestis e quimeras: notas sobre corporalidades abjetas. **Gênero**, Niterói, v. 21, n. 2, p. 276-295, 2021.

ESTEVES, Pâmela. O *bullying* no contexto brasileiro: notas e referências. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 22, p. 1-22, 2019.

FERRARI, Anderson. Mãe! E a tia Lu? É menino ou menina? Corpo, imagem e educação. **Revista Gênero**, Niterói, v. 4, n. 1, p. 115-132, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 05 abr. 2021.

JANNING, Daniel Prim; CASSIANI, Suzani. A Co-docência na formação de professores em Timor Leste: Reflexões sobre colonialidade e transnacionalização. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 10, Águas de Lindóia, SP, 2015. **Anais eletrônicos...** Águas de Lindóia, 2015, ISSN: 1809-5100. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0331-1.PDF>. Acesso em: 05 dez. 2020.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. Edição. Brasília, 2012. p. 41. Disponível em: <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Vozes, 1997.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. O contexto científico-tecnológico e social acerca de uma abordagem crítico-reflexiva: perspectiva e enfoque. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 49, n. 1, p. 1-14, 2009.

RODRIGUES, Angélica Cosenza; DIAS, Juliana Madalena Trifílio; AMORIM, Cassiano Caon. A formação continuada em um programa de residência docente: a experiência da UFJF. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 31-42, set./dez. 2020. Disponível em:

Gustavo Macêdo do Carmo, Fernanda Bassoli

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/435>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 49-58, 2000.

WARNER, Michael (Ed.). **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.