

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO

DAVID ANTONIO PALLA SILVESTRE

O POTENCIAL FORMATIVO DOS MOMENTOS DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: diálogo entre estes
momentos e a superação da violência direcionada às
pessoas LGBTQIAPN+

ARARAS - SP
2022

DAVID ANTONIO PALLA SILVESTRE

O POTENCIAL FORMATIVO DOS MOMENTOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
diálogo entre estes momentos e a superação da violência direcionada às pessoas LGBTQIAPN+

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Araras, para obtenção do título de licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isabela Custódio Talora Bozzini.

Araras - SP
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Agrárias
Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou o Trabalho de Conclusão de Curso do candidato David Antonio Palla Silvestre, realizado em 28/11/2022:

Prof.^a Dr.^a Isabela Custodio Talora Bozzini
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva
Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras

“Não confunda briga com luta, briga tem hora pra acabar. Luta é pra
vida inteira.” Sérgio Vaz.
Querendo ou não, minha luta é pra sempre”
(Natasha, *Segunda Chamada*)

Agradecimentos

Considerando a reta final de um processo longo, enriquecedor, formativo, venho agradecer às principais pessoas que tive contato ao longo da graduação e, de alguma forma, colaboraram para eu continuasse a buscar ser mais:

À minha mãe Vera e ao meu pai Eduardo por proporcionarem a minha permanência e conclusão do curso com recursos, conversas, conselhos. Especialmente à minha mãe e nossas conversas que sempre me ajudaram em momentos de dúvida e naqueles que queria compartilhar um novo feito.

À minha avó Laurinda e ao meu avô Antônio, a e o quais contribuíram pelo meu amor a ciências biológicas desde pequeno quando brincava e aprendia sobre animais e plantas no sítio. Agradeço também pelos diversos relatos de suas vivências que me fizeram, dentre outras coisas, pensar em como a escolarização é importante na vida das pessoas.

À Prof^ª. Dr^ª. Elaine Gomes Matheus Furlan por ter aceitado ser minha orientadora na primeira iniciação científica que realizei e aos ensinamentos sobre o desenvolvimento da iniciação desde seu projeto até a concretização da pesquisa. Agradeço principalmente por ter dado liberdade à minha escolha e ajudado nesse momento tão novo para mim.

À Prof^ª. Dr^ª Isabela Custódio Talora Bozzini por ter aceitado ser minha segunda orientadora de iniciação científica e proporcionar a aproximação com uma área de pesquisa nova e muito querida pelos meus interesses. Adicionalmente, agradeço por ter recebido incentivo para participar do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). Agradeço ainda mais pelas aulas ministradas em Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia 2 e Orientação para a Prática Profissional 1 e 2 e, ainda, por ter aceitado ser minha orientadora na escrita deste trabalho.

Ao NIASE pelo trabalho que vem sendo desenvolvido e a potência de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Agradeço ainda por poder fazer parte dos momentos coletivos e dialógicos que buscam realizar discussões para a aprendizagem de novos conhecimentos e elaboração de novas ideias transformadoras. Ainda agradeço pelas oportunidades de participar em alguns momentos formativos nas escolas. A participação no Núcleo é marcante na minha vida e formação acadêmica.

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência elaborado a partir de: vivências de duas disciplinas de estágio, sendo Estágio Supervisionado em Ciências 1 e 2; momentos coletivos com compartilhamento de interpretações sobre textos lidos em momentos da graduação, como disciplina eletiva e grupo de estudos. Apesar da variedade de informações elucidadas nas práticas de estágio supervisionado, escolho tratar especificamente sobre alguns relatos que envolvem as pessoas LGBTQIAPN+ e relacioná-los com textos trabalhados em momentos ao longo da minha graduação e durante a escrita deste relato de experiência. Dessa forma, o objetivo deste relato é desenvolver uma discussão pautada na compreensão de que os momentos de estágio supervisionado são profícuos para a formação inicial e continuada de docentes em formação e já atuantes, sendo possível trabalhar meios para a superação de violência à comunidade LGBTQIAPN+.

Palavras-chave: violência, estudantes LGBTQIAPN+, conhecimento, estágio supervisionado.

ABSTRACT

The present work is an experience report elaborated from: experiences of two internship disciplines, being Supervised Internship in Sciences 1 and 2; collective moments with sharing interpretations on texts read during graduation, as an elective discipline and study group. Despite the variety of information elucidated in supervised internship practices, I chose to deal specifically with some stories involving LGBTQIAPN+ people and relate them to texts worked on during my graduation and the writing of this report. Thus, the aim of the report is to develop a discussion based on the understanding that supervised internship moments are beneficial for the initial and continued training of teachers in training and already working, making it possible to work less to overcome violence against the LGBTQIAPN+ community.

Keywords: violence, LGBTQIAPN+ students, knowledge, supervised internship.

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Introdução pessoal e do trabalho | 10 |
| 2. Estágio supervisionado em cursos de licenciatura no Brasil | 14 |
| 3. Da definição de violência a exemplos vivenciados (inter)nacionalmente | 25 |
| 3.1. A violência às pessoas LGBTQIAPN+ fora e dentro das escolas | 25 |
| 3.2. Modelos de masculinidades | 29 |
| 3.3. O conhecimento científico como maneira de superar as violências | 34 |
| 3.4. Atuações educativas de êxito na prevenção e superação da violência | 37 |
| 4. Relatos das vivências | 37 |
| 4.1. Análise das vivências | 39 |
| 5. Aprendizagem dialógica | 49 |
| 6. Algumas considerações | 58 |
| Referências | 59 |

SIGLAS

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais

MTD - Masculinidade Tradicional Dominante

MTO - Masculinidade Tradicional Oprimida

NAM - Novas Masculinidades Alternativas

OMS - Organização Mundial da Saúde

1. Introdução pessoal e do trabalho

Para iniciar este importante trabalho, escolhi apresentar-me como forma de trazer um pouco das experiências que vivenciei em diferentes momentos durante minha trajetória na educação básica, as quais foram responsáveis por fomentar algumas inquietações importantes e, certamente, ampliar os questionamentos com novas leituras de trabalhos científicos em grupo, dialogando sobre as produções científicas e pessoais, bem como a partir de vivência em novas e distintas realidades. Apresentar a si mesmo é um tanto quanto desafiador, porque você pode cair na tentação de falar de certos pontos e, por isto, acabar omitindo outros ou você não tem total dimensão de quão atravessado seja pelos fatores ambientais, ou seja, sociais, culturais, econômicos, políticos, históricos, demográficos e outros. Contudo, conforme anunciado acima, foco a minha apresentação pensando em alguns momentos da minha trajetória pela educação básica como aluno e, posteriormente, como estagiário pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O importante em falar sobre meu tempo como estudante na educação básica é pensar como ela foi responsável por ensinar-me vários conhecimentos científicos organizados no currículo e, ao mesmo tempo, como ser uma pessoa que a sociedade espera. Digo isso, porque em muitos momentos vivenciei ações que reforçavam a necessidade de eu me apresentar o comportamento mais aceito socialmente como masculino, o que implicaria em mudanças tanto no visual, focando nas roupas que meninos estavam usando nos anos de 2011 até 2014, como biológicas, pois teria de falar com aquela voz grossa e não fina. Dessa forma, posso dizer que a escola era um ambiente permeado por violência, uma vez que você sofreria com comentários maldosos e humilhantes e pela exclusão no próprio ambiente quando não seguia os padrões instituídos. Sendo que pessoas adultas, como familiares ou quem trabalhasse no local, eram sujeitos que poucas vezes ou quase nunca identificavam, preveniam ou buscavam superar as violências presentes na escola. Já entre 2015 e 2017, comecei a estudar no ensino médio e em uma nova escola, onde as coisas mudaram drasticamente por eu ter mudado também.

A principal mudança ocorreu quando eu me entendi como um garoto gay, já que eu buscava evitar ser caracterizado por esta palavra, uma vez que ela sempre era atrelada a um significado ruim e alvo de muitas piadas. Contudo, o fator que me fez

perceber a minha sexualidade foi quando comecei a naturalizar a atração que sentia por outros meninos e assumir este desejo. Algo muito difícil por eu ter me privado a ponto de não permitir sentir atração por qualquer pessoa. Certamente não foi instantâneo deixar meus sentimentos fluírem, porque eu cresci entendendo que o “normal” seria um homem gostar de uma mulher, enquanto que um homem gostar de outro homem era totalmente errado e fora do natural. Eu estava tão impregnado com as consequências das violências que as pessoas LGBTQIAPN¹⁺ sofrem, que eu não era capaz de compreender quem eu realmente era e, muito menos, impor-me para pedir ajuda quando passasse por alguma situação violenta.

Desprender-me das diversas formas de violência que me mantinham no padrão do homem masculino foi e, ainda, é muito complicado, porém conhecer a felicidade e afeto foram os momentos necessários e o que faltava para que eu pudesse afirmar a minha sexualidade sem sentir medo do que as pessoas iriam dizer. Como dito acima, sentir afeto e atração pelas pessoas foi crucial para o desenvolvimento de relações mais felizes e verdadeiras comigo mesmo e com as pessoas ao meu redor, fato que foi comprovado quando amigas e amigos vinham falar comigo e dizer como eu estava alegre e amigável.

O que queria expor é justamente a necessidade de compartilhar vivências para, dialogicamente, desenvolver conhecimento teórico e então identificar, resolver, prevenir e superar práticas violentas que permeiam o ambiente escolar. Nessa direção, escrevo este relato de experiência a partir de reflexões pessoais e coletivas sobre pessoas LGBTQIAPN+ dentro do ambiente escolar e episódios de violências que estas e outras pessoas vivenciaram. Como não há benefício em apenas descrever e denunciar a violência nas escolas, uma vez que isto somente contribuiria para destacar ainda mais as vítimas sem assegurar solução às agressões vividas, os objetivos principais desta monografia são: refletir criticamente sobre a violência direcionada às pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ no ambiente escolar por meio do estágio supervisionado e pensar em ações que possam resolver, prevenir e superar essa violência. Apesar de não trazer soluções concretas às intenções mencionadas, o relato conta com a descrição e reflexões que podem ser estudadas mais a fundo e, posteriormente, aplicar aquelas que

¹Perassoli, E.; Silva, A. R. N. Saindo da “torre de marfim”: a prevenção de violência contra a população LGBTQIAPN+ na universidade. Preprint, submetido em 12 de julho de 2022.
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4430>.

apresentam excelentes resultados ao que é proposto, sem deixar de contemplar o respeito e qualidade de vida para todas as pessoas.

Por outro lado, como licenciando no final da graduação, realizei algumas disciplinas de Estágio Supervisionado e duas delas foram presencialmente, as outras foram de maneira remota por conta da pandemia de COVID-19. Apesar disso, pude aproveitar a oportunidade de acompanhar as atividades presenciais desenvolvidas em duas escolas de uma cidade no interior paulista, sendo uma pública e a outra particular. Estas escolas possibilitaram que eu participasse de suas atividades por um período e, ao mesmo tempo, que eu desenvolvesse a prática de estágio supervisionado no seu interior. Estas vivências foram profícuas para o desenvolvimento de reflexões pautadas nas vivências com docentes e estudantes voltadas às falas que traziam algum tipo de preconceito e violência com relação a identidade de gênero e/ou orientação sexual, agrupando especificamente as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Sendo que a maioria delas não contou com atuações diretas e organizadas de pessoas da comunidade escolar para prevenir e superar as violências, percebendo, portanto, pouca atenção quando os atos violentos são mais sutis, bem como será mostrado na análise dos relatos.

Como dito, as informações deste relato não são apenas pessoais, portanto trarei algumas reflexões realizadas durante e após a realização de algumas disciplinas de Estágio Supervisionado e com leituras e diálogos sobre a temática. Nesse sentido, para orientar a argumentação, a questão norteadora deste trabalho é: a partir de momentos formativos de estágio supervisionado, como é possível desenvolver momentos dialógicos para indagar sobre práticas violentas direcionadas às pessoas LGBTQIAPN+ dentro do ambiente escolar e universitário para permitir sua resolução, prevenção e, obrigatoriamente, superação? Apesar de mencionar que refleti durante e após as disciplinas de estágio, aqui, pretendo aprofundar sobre o ambiente do estágio supervisionado propício para o desenvolvimento de reflexões críticas sobre o tema e, mais importante, organizo as informações que foram compartilhadas em diferentes momentos para lançar indagações que pedem por respostas e pelo desenvolvimento de novos questionamentos.

A partir disso, apresento algumas considerações sobre o tipo de trabalho, o qual foi pensado para responder e levantar mais questionamentos com base na pergunta acima e fundamentando-se na descrição e reflexão com base em algumas vivências.

Fazer esta apresentação é pensada para orientar a leitura de modo a compreender a estrutura do trabalho e, portanto, não o confundir ou achar que está equivocado pela sua forma.

Este trabalho leva em consideração o modelo referente ao relato de experiência, o qual é caracterizado pela intensa interação entre sujeito e objeto durante a escrita, aspecto que, obrigatoriamente, demanda: ampla comunicação entre a subjetividade e a objetividade das pessoas e/ou objetos que estão envolvidos no processo; e, desvelamento explícito das vivências obtidas que serão retratadas. Diante disso, bem como destaca Daltro e Faria (2019), “pressupõe-se no RE um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo” (DALTRO e FARIA, 2019, p. 226). Justamente pela valorização dos pensamentos, das vivências e dos atravessamentos coletivos individualizados, o relato foi elegido para orientar a escrita do trabalho. Tendo em vista que este foi elaborado a partir de vivências pessoais durante duas disciplinas de Estágio Supervisionado realizadas respectivamente em uma escola pública e outra privada em uma cidade no interior paulista. Além disso, com o auxílio de alguns textos, minha atenção se voltou às questões que eles expunham, dando especial enfoque a como algumas das minhas vivências são parecidas com realidades nacionais e/ou internacionais dos ambientes escolares.

Considerando algumas características do relato de experiência, ele é uma das produções textuais que auxilia na divulgação científica contando com uma estrutura que valoriza mais a descrição das experiências desenvolvidas. Diante disso, ele acaba tendo alguns critérios a serem seguidos para manter sua rigorosidade metodológica, sendo voltados a como o conteúdo será trabalhado: “[...] deve não ser superficial, não deixar relatos da prática subentendidos, e nem constar excessivamente uma discussão bibliográfica, e deve constar os aspectos positivos e negativos da experiência vivenciada” (MUSSI, FLORES e ALMEIDA, 2021, p. 63). Percebe-se, portanto, que o relato, apesar de sua ampla utilização, não deve ser empregado sem seguir algumas orientações para assegurar que o trabalho possa permitir qualidade com suas informações.

Ademais, Mussi, Flores e Almeida (2021) trazem contribuições para pensar na organização do conteúdo e como a estrutura do relato deve seguir para melhor agrupar as informações. Os autores, então, apontam para quatro tipos diferentes de descrição que podem aparecer nos relatos, como: descrição informativa, contando com a caracterização do cenário em que as experiências foram obtidas, apreciando os detalhes, por exemplo, dos ambientes e interações entre as pessoas; descrição referenciada, ela se apoia em produções científicas para sua fundamentação; descrição dialogada, cujo desenvolvimento implica na articulação das próprias experiências, resultados a serem divulgados, com outros resultados que já foram publicados sobre o assunto; por fim, descrição crítica, a qual analisa o trabalho e desenvolve reflexões sobre ela, atribuindo mais criticidade a ele com indagações lançadas (MUSSI, FLORES e ALMEIDA, 2021). Dessa forma, o presente trabalho pode ser compreendido como um relato que possui tanto uma descrição referenciada como uma descrição crítica. Atribuir estas duas descrições é válido ao considerar que a fundamentação teórica foi importante para construir um plano de fundo sobre a temática escolhida e, ao final, ela pôde contribuir para o desenrolar de algumas reflexões sobre as vivências que experienciei.

A relevância de explorar algumas lembranças é justamente para refletir criticamente sobre elas e, ao final, poder aproveitar para avançar no pensamento. Ter a oportunidade de relembrar algumas memórias potencializa a construção do relato de experiência (DALTRO e FARIA, 2019). De forma complementar, Freire (2019a) aponta para a diferença entre refletir criticamente apenas e não agir diante de uma prática de ensino. Sendo que, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2019a, p.39), ou seja, permite que docentes analisem as suas práticas ou de outras e outros docentes para refletirem sobre as informações contidas nelas. Portanto, o pensamento crítico favorece tanto docentes atuantes quanto aquelas e aqueles que irão ingressar na profissão e possuem conhecimentos práticos sobre o ambiente escolar. Nesse sentido, minha reflexão crítica é desenvolvida pensando em momentos vivenciados durante a escolarização na educação básica e, como foco especial, em experiências das disciplinas de Estágio Supervisionado durante a graduação, relacionando-os com produções científicas e mais questões para permitir a minha formação e arriscando o desenvolvimento de conhecimento de qualidade sobre o assunto.

2. Estágio supervisionado em cursos de licenciatura no Brasil

Como a questão principal do trabalho trata do momento do Estágio Supervisionado, trazê-lo para a discussão é importante e, antes de mais nada, precisa-se compreender brevemente acerca deste momento formativo tão importante e indispensável na formação inicial e continuada de professoras e professores. Sendo assim, algumas perguntas podem ser formuladas para iniciar a apresentação: como os estágios supervisionados são caracterizados pela legislação? Quais são as ações desenvolvidas nos estágios que potencializam a formação inicial e continuada de docentes?

Antes de iniciar a apresentação de alguns pontos da Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), é interessante ter em mente que os momentos de estágio supervisionado podem possibilitar a formação tanto inicial como continuada (MELLO, 2015; MAGALHÃES, 2019). Considerar que ele oportuniza essas formações se dá pela forma que os estágios serão considerados no presente trabalho. Ao longo da discussão sobre o estágio supervisionado, minhas pretensões são para evidenciar como o diálogo coletivo entre os sujeitos permite que estagiárias e estagiários se formem em comunhão com docentes do ambiente escolar. Mello (2015) explica como o desenvolvimento profissional docente (DPD) é responsável por permitir que professoras supervisoras e professores supervisores também possam ser formadas e formados durante os momentos de estágio supervisionado. A autora aponta que, com a socialização entre estagiárias e estagiários com essas e esses docentes, é possível trocar informações e desenvolver momentos formativos que todos os sujeitos são responsáveis pela formação conjunta.

Contudo, antes de considerar as formações inicial e continuada, a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008) fica responsável por orientar as práticas de estágio supervisionado das Instituições de Ensino Superior (IES). Há algumas orientações a serem seguidas para que os estágios supervisionados sejam aproveitados e, então, aproveitar ao máximo os momentos disponibilizados para a formação de futuras e futuros docentes. Sendo assim, o primeiro aspecto que quero destacar é o parágrafo segundo do artigo primeiro: “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Com este trecho, a Lei menciona que os estágios supervisionados visam oportunizar a aprendizagem da profissão docente, a qual começa a ser aprendida antes de iniciar a graduação e, contudo, será efetivada quando as

licenciandas e os licenciandos estiverem atuando nas salas de aula como docentes de fato. Aubert e colaboradoras (2016), na mesma linha, apontam que professoras e professores têm contato com sua profissão desde quando passam pela escolarização,

Nossa profissão é a única, na sociedade da informação, na qual passaremos a vida toda na mesma. Em outras palavras, temos um amigo engenheiro que passou vinte anos na escola (porque a universidade também é uma escola), depois pegou seu diploma e começou a trabalhar em uma indústria. Nesse momento, sua experiência com as instituições educacionais se encerrou. Nós passamos vinte anos na escola, pegamos nosso diploma, fomos trabalhar em uma escola e, com certeza, não sairemos dela até que nos aposentemos (AUBERT *et al.*, 2016, p. 189).

Dessa forma, Pimenta e Lima (2012) tocam no ponto de que a profissão docente apenas pode ser aprendida e exercida após a formação da ou do profissional, sustentando a compreensão de que o estágio supervisionado não pode focar em práticas voltadas à imitação de modelos ou instrumentalização técnica, já que são práticas descoladas da teoria e insuficientes à formação docente. A partir da imitação de modelos, ocorre a valorização de boas práticas desenvolvidas por docentes que supervisionam estagiárias e estagiários, de modo que elas e eles irão aprender imitando as práticas que tiveram melhor resultado e aplicá-las em suas próprias práticas pedagógicas, aspecto que não incentiva a busca pela fundamentação teórica da prática. Com isto, ocorre o apagamento das teorias que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes e a prática acaba sendo mais valorizada, causando prejuízos pela insuficiência da prática pela prática. Ainda na linha da valorização da prática, o modelo de instrumentalização técnica busca aprender aquelas práticas que aproximam a docência de uma profissão técnica, ou seja, ações como preenchimento de documentos, controle disciplinar e organização da sala de aula. Ações que pedem atenção nos momentos de estágio, mas não podem ser as protagonistas, porque tirariam o caráter reflexivo e crítico da profissão em contato com as estagiárias e os estagiários (PIMENTA e LIMA, 2012).

Para complementar, Mello (2015) ressalta pontos importantes em ter momentos de imitação de modelos e, também, instrumentalização de algumas técnicas. A autora chama atenção para pensar nestes modelos como importantes fatores à profissão docente e mostra que estagiárias e estagiários podem aprender com eles. Contudo, a autora orienta que as atividades desenvolvidas não podem ser centradas e pautadas unicamente nos dois modelos pelas suas limitações. Dessa forma, Pimenta e Lima (2012) sugerem uma superação à dicotomia entre teoria e prática, o que aproximaria os

conhecimentos científicos aprendidos nas universidades e aqueles aprendidos no campo escolar para, então, permitir o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente em saberes que estejam dialogando com o campo em que essas atividades serão realizadas.

Para fomentar o embasamento das práticas mencionadas por Pimenta e Lima (2012), Diniz-Pereira (2014) apresenta uma discussão importante que considera a formação docente no mundo e trata de algumas bases à sua fundamentação. O autor trata de três paradigmas que estiveram presentes ou ainda são a realidade da formação docente, sendo eles: racionalidade técnica; racionalidade prática; e, racionalidade crítica. A primeira delas é pautada fortemente nos conhecimentos científicos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento e como eles podem ser aplicados na formação docente, considerando que esses saberes serão responsáveis por orientar a prática docente quando professoras e professores estiverem nas salas de aula. Justamente por considerar os conhecimentos como aquilo que pode ser aprendido e, posteriormente, aplicado em um contexto sem questioná-lo e tomar ciência de suas características específicas, a racionalidade técnica se aproxima da compreensão objetivista da educação. Diniz-Pereira (2014) afirma que “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35).

Por outro lado, a racionalidade prática incorpora maior preocupação com os conhecimentos que serão adquiridos a partir do contato com o ambiente escolar, ou seja, com o próprio ambiente em que é possível o desenvolvimento de conhecimentos mais próximos da realidade, pois estes saberes são produzidos sobre e no ambiente de estudo/trabalho. Diante disso, a educação é concebida “como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser ‘controladas’ por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática.” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37). Tendo em vista que o ambiente é responsável pela produção do conhecimento das e dos docentes, como as práticas pedagógicas que irão desenvolver, o saber apenas poderá ser desenvolvido ao longo da atuação docente e estará em constante mudança diante do fluxo de mudanças dentro do ambiente escolar. O que acaba trazendo a compreensão de que a racionalidade prática está próxima da subjetividade, uma vez que ela atribui forte valor aos

conhecimentos que são desenvolvidos na prática. Contudo, Diniz-Pereira (2014) chama atenção sobre não considerar apenas os saberes práticos, pois professoras e professores podem fazer uso de alguns macetes aprendidos em outro momento e espaço que deram certo.

Já a racionalidade crítica, ela é um paradigma caracterizado por levar em consideração tanto a objetividade como a subjetividade do processo educativo e produção de conhecimento sobre educação. De modo a não trabalhar exclusivamente com as produções científicas acadêmicas sobre a educação e nem com aqueles conhecimentos do ambiente escolar voltados à educação. A racionalidade crítica se preocupa com conhecimentos e pesquisas que possam ser desenvolvidos “*na e para a educação*” (CARR e KEMMIS, 1986, p. 156 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39), aspecto que demanda a contextualização sobre o ambiente em que está permeando. Neste caso, percebe-se que a racionalidade crítica toma o contexto socio-histórico para orientar suas ações, o que não permite considerar que sejam ações exclusivas de um local específico com sujeitos e características singulares. Imprimindo práticas pedagógicas que vão ao encontro do diálogo entre o que é desenvolvido na teoria e prática e atribuindo à prática um caráter de pesquisa, uma vez que problemas podem ser lançados para trabalhar com os conteúdos. Contudo, bem como aponta Diniz-Pereira (2014), problemas podem ser trabalhados nos três paradigmas de racionalidade seguindo suas especificidades. De modo que a racionalidade crítica lança problemas para que, em conjunto, docentes e estudantes possam buscar por respostas, ou seja, “instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido” (FREIRE, 2019a, p. 117).

Segundo Freire (2019b), a palavra verdadeira, cuja formação apresenta tanto ação quanto reflexão, é um integrante imprescindível ao diálogo, já que, “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2019b, p. 109). Dessa forma, o autor aponta que, tendo em vista os constituintes da palavra verdadeira, o diálogo “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2019b, p. 109). Características que corroboram com a compreensão do estágio como momento para a aprendizagem de: conhecimento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que estão supervisionando;

documentos necessários para o andamento das atividades e práticas escolares; socialização de saberes entre docentes da escola, da universidade entre si e com licenciandas e licenciandos (MAGALHÃES, 2018). Estes elementos acabam oportunizando o diálogo dos conhecimentos científicos e culturais vivenciados na e sobre a escola e, conseqüentemente, a aprendizagem dialógica, o que interfere tanto na formação inicial de estagiárias e estagiários como na formação continuada de docentes da universidade e escola. A aprendizagem dialógica é uma teoria que fundamentada teoricamente para embasar o processo de aprendizagem com intenção de contemplar tanto a aprendizagem máxima de todo o grupo de estudantes e, ao mesmo tempo, possibilitar a superação das desigualdades sociais. Pela sua importância, a teoria será tratada em uma seção específica para detalhar um pouco mais sobre ela.

Como segundo aspecto importante abordado pela Lei nº 11.788, o parágrafo primeiro do artigo terceiro traz:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7ª desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008)

Optei por selecionar este trecho, pois ele aponta algo muito importante e, ao mesmo tempo, desconsiderado em algumas práticas de estágio supervisionado, que é o acompanhamento pelas professoras supervisoras e pelos professores supervisores dentro das escolas. Neste sentido, o trabalho de Magalhães (2018) fez um levantamento bibliográfico sobre o tema que buscou identificar qual era o papel atribuído aos professores supervisores e, a partir disto, a autora constatou que poucos trabalhos trazem sobre a temática de estágio e, com menor frequência, os professores supervisores são considerados como agentes importantes na formação de estagiárias e estagiários.

Sendo assim, a autora traça algumas linhas de pensamento convergindo à importância e à necessidade que a figura de uma ou um docente supervisionando na escola tem diante do caráter formativo oportunizado pelo estágio supervisionado. Para exemplificar a preocupação, o questionamento é: estagiárias e estagiários podem ir nas escolas apenas com conhecimentos de quando eram estudantes da educação básica, com saberes adquiridos em disciplinas teóricas na graduação e, talvez, a partir daqueles adquiridos em atividades de pesquisa e extensão que trouxeram aproximação com o ambiente escolar? A partir da questão, parece ser mais fácil de compreender que

estudantes da graduação têm conhecimentos para adentrarem no ambiente escolar, mas, por ser a primeira vez para algumas pessoas, torna-se indispensável a presença de uma professora ou um professor na supervisão, orientação, formação delas e deles.

Diante das peculiaridades que o ambiente escolar apresenta, nada mais seguro do que a presença de alguém experiente sobre o local e inserido nele para evitar problemas e situações ruins às pessoas que vão começar o estágio, as quais podem não conhecer a escola e nem serem reconhecidas pelas pessoas em seu interior. Apesar da estranheza em defender a atribuição de papéis às e aos docentes da escola, minha afirmação está direcionada na compreensão de que estas e estes profissionais podem contribuir na formação de estagiárias e estagiários quando são entendidas e entendidos como sujeitos cheios de saberes práticos sobre o ambiente. Além disso, elas e eles ensinam sobre referenciais teóricos que utilizam em sua atuação docente, o que acaba fortalecendo a compreensão de que as professoras supervisoras e os professores supervisores podem contribuir com seus conhecimentos aprendidos ao longo de sua atuação profissional e, adicionalmente, com as bases teóricas que utilizam.

Tanto Magalhães (2018) como Freitas e colaboradoras (2010) compreendem a oportunidade de professoras e professores da escola ensinarem conhecimentos adquiridos ao longo da sua profissão às estagiárias e aos estagiários. A partir daí, percebe-se que as interações entre docentes da escola com as estagiárias e os estagiários precisam ser sempre pensadas levando em consideração os conhecimentos que podem ser compartilhados sobre o ambiente da escola, da sala de aula, qual postura tomar diante de certa situação. Isso foi o que Freitas e colaboradoras (2010) confirmaram com seu trabalho, as autoras apontaram que “a docente responsável sentiu-se mais tranquila para conduzir o processo todo com a participação da professora-tutora, facilitando o apoio aos licenciandos neste primeiro momento de contato com a escola.” (FREITAS *et al.*, 2010, p. 533). Certamente indo além de aprender a como trabalhar determinado conteúdo, mas ainda tendo a oportunidade de compreender que as professoras e os professores precisam aprender a como desenvolver seus sentimentos em sala de aula e trabalhá-los quando entrarem em contato com outras pessoas com sentimentos diferentes. Ademais, foi destacado que as estagiárias e os estagiários “puderam contar com sua [professora-tutora] experiência para preparar suas aulas, adequar a linguagem a ser utilizada com os alunos, discutir problemas encontrados no percurso.” (FREITAS *et al.*, 2010, p. 533-534).

Portanto, pensar na presença de docentes da universidade e da escola em interação com estagiárias e estagiários vem a contribuir diretamente com o aprendizado delas e deles, tendo em vista o compartilhamento de conhecimentos científicos e culturais a partir de relações dialógicas entre todas e todos. Considerando que as pessoas serão ouvidas respeitosamente e, ao mesmo tempo, poderão usar seus argumentos. Apesar de não se basear no mesmo referencial teórico, Magalhães (2018) trata da importância e necessidade que as interações no estágio supervisionado precisam ter, pois é um momento que permite tanto a formação inicial quanto continuada. Sendo processos que demandam maior atenção às ações envolvidas e desenvolvidas, de maneira a conseguir bons resultados na formação das e dos docentes atuantes e futuras e futuros profissionais.

Após considerar os estágios como momentos de aprendizagem, como aponta parágrafo segundo do artigo primeiro, e a necessidade de ter a participação de docentes da universidade e escola, indicado pelo parágrafo primeiro do artigo terceiro. O terceiro ponto a ser tratado agrupa dois trechos de artigos diferentes presentes na Lei nº 11.788, os quais voltam sua atenção para o ambiente escolar e sua potencialidade formativa das estagiárias e estagiários que desenvolvem suas práticas na escola. O inciso II do art. 7º cita: “avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando” (BRASIL, 2008). Em seguida, o inciso II do art. 9º menciona: “ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural” (BRASIL, 2008).

O art. 7º está no capítulo destinado ao cumprimento de ações pela instituição de ensino que as licenciandas e licenciandos ingressaram e estão cursando a graduação. O capítulo discorre sobre algumas considerações que a instituição de ensino superior precisa atentar-se antes e/ou durante a realização do estágio supervisionado, pensando em melhor contribuir aos benefícios que este momento oferece às e aos estudantes da graduação e ao ambiente escolar que acolhe as estagiárias e estagiários.

Já o art. 9º trata especificamente das instituições que concedem seus espaços para o desenvolvimento das práticas de estágio supervisionado, portanto fala-se das escolas. Algumas considerações são tecidas e, entre elas, há algumas evidências da responsabilidade que as escolas possuem com as estagiárias e os estagiários, ou seja, elas não são apenas locais físicos que abrem suas portas como um favor para a formação

de mais docentes. Dessa forma, ressalta-se a importância da atuação direta que as escolas possuem na formação inicial docente, o que demanda a assunção desta responsabilidade pelas instituições e, então, algumas reorganizações físicas e humanas para contribuir tanto na formação docente quanto na melhoria do ensino.

O ponto em comum que pretendo destacar é que as escolas, mesmo com suas diferenças, possuem a semelhança em constituírem um ambiente capaz de produzir uma cultura específica, a qual será influenciada pelas pressões sociais e, ao mesmo tempo, irá influenciar a sociedade com suas interações internas produzidas. Tendo em vista que, posteriormente, estas podem ser difundidas pelos sujeitos escolares em outros espaços e grupos sociais. Diante disso, entendo que, quando a preocupação está em avaliar a instituição concedente, o olhar se volta para: como ela desenvolve sua organização material e humana; como as e os estudantes se organizam dentro das salas de aula; como as relações entre estudantes, docentes, gestão escolar e demais sujeitos ocorrem; quais normas orientam as práticas da escola e quais orientam as práticas pedagógicas. Bem como outros questionamentos que podem ser elencados a partir de mais leituras e bases teóricas.

Partindo dessa consideração sobre a diversidade cultural dentro das escolas, entende-se que elas possuem uma cultura específica, pois agrupam valores e símbolos que são distintos e, em certos casos, específicos deste espaço, o que atribui sua singularidade. Adicionalmente, destaca-se

Uma dinâmica própria da escola, a qual seria resultado da integração entre seus membros e a relação mantida com a estrutura social externa. A esse respeito, ele [Antônio Cândido] destacava que, apesar de a organização administrativa ser semelhante a todas as escolas, cada instituição apresenta características únicas por desenvolver de maneira singular suas sociabilidades (KNOBLAUCH et al, 2012, p. 559)

Essas considerações levam para uma área de estudo interessante e de suma importância para compreender ainda mais o que está acontecendo no ambiente escolar, como ele é influenciado pela sociedade e, também, como ele influencia a sociedade. Ademais, pensando na formação teórica e prática do estágio supervisionado, entender melhor a cultura escolar pode beneficiar positivamente as relações entre estagiárias e estagiários com a escola. Além de ser um ponto chave para que a formação inicial docente seja favorecida, assim como aponta os dois incisos da Lei nº 11.788 citados anteriormente (BRASIL, 2008).

Como primeiro aspecto antes de aprofundar sobre a cultura escolar, é indispensável trazer algumas considerações de Paulo Freire sobre seu período exilado em diferentes países e sua interação com distintas culturas. Apesar de não ter o objetivo de aprofundar as reflexões de Freire, é importante considerar que ele entendeu a necessidade de estar aberto ao novo e diferente, pois, caso contrário, estaria defendendo a superioridade de uma cultura perante outra. Bem no sentido de adentrar no ambiente escolar, no caso de estagiárias e estagiários, e fechar nas suas próprias compreensões sem permitir conhecer aquilo que é desenvolvido no próprio ambiente escolar e, certamente, acontece o oposto. De modo que a escola e seus sujeitos precisam permitir que estagiárias e estagiários atuem no seu interior, contribuindo para o compartilhamento de conhecimentos entre todos os sujeitos.

Tendo em vista a iniciação sobre o assunto, tratar de cultura é algo muito delicado e necessita de muito estudo na área, algo que não me caracteriza e, muito menos, esteja contemplado nos objetivos do atual trabalho. Contudo, pretendo alongar a discussão para um tema específico e que pode contribuir ainda mais para o desenvolvimento do trabalho. Então, passo a traçar algumas considerações sobre a cultura específica da escola, a cultura escolar, pois este espaço, como menciona Knoblauch e colaboradoras (2012), é muito rico em práticas, recursos, normas e organização particulares. Sendo características mais específicas das escolas e que podem interferir nas práticas de estágio e formação inicial e continuada de docentes.

Pensando nas práticas de estágio supervisionado, elas buscam a aproximação de licenciandas e licenciandos com sua futura profissão. Dessa forma, é importante que nesses momentos tenha questionamentos sobre as escolas, ou seja: como é a estrutura da escola? Ela permite a acessibilidade de pessoas com deficiência? Ela fornece ambientes para as pessoas socializarem de maneira agradável? As salas que docentes, gestão e estudantes ficam próximas para facilitar a comunicação e trazer mais proximidade entre elas e eles? Ela conta com salas de aula grandes para poder acomodar a quantidade de estudantes e, ainda, permitir que fiquem confortáveis nos momentos de estudo? Voltando-me às pessoas inseridas na escola, a gestão escolar trabalha com a aproximação de familiares e pessoas voluntárias em atividades da escola ou apenas em momentos específicos que a escola precisa informar as pessoas responsáveis sobre uma ação ruim de sua criança? A relação de docentes com as e os estudantes é pautada no poder e, então, valorização da hierarquia entre docentes e estudantes? A interação entre

as e os docentes é respeitosa e buscam desenvolver um ambiente afetivo, dialógico e coletivo em suas práticas? As e os estudantes interagem de maneira a contribuir com o aprendizado coletivo ou preocupam-se com seu próprio desenvolvimento acadêmico? Na realização das atividades, quem são as pessoas dentro da sala de aula e, ao mesmo tempo, como elas participam das práticas pedagógicas? Pensando sobre os conteúdos trabalhados na escola, ou seja, ensinados e aprendidos, entendo que possa perguntar como ocorre a seleção e organização dos conhecimentos que serão ensinados nas aulas? Os conteúdos selecionados tratam especificamente de conhecimentos científicos ou há também a abertura para o tratamento de saberes culturais? Os conhecimentos a serem ensinados são vistos como algo exclusivo da ou do docente ou tem a compreensão de que as e os estudantes podem contribuir com seus saberes também?

As indagações lançadas são algumas das várias perguntas que podem ser feitas para compreender sobre as particularidades presentes em cada escola, o que caracteriza a cultura escolar. A qual, de modo geral, é entendida a partir de suas dinâmicas internas da escola e, portanto,

Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as “práticas escolares” e os seus correlatos [...]. (AZANHA, 1990-1991, p. 38 *apud* KNOBLAUCH *et al.*, 2012, p. 559).

Como mencionado no trecho acima, conhecer a cultura escolar não diz respeito a ter em mente quais são as características dos sujeitos que permeiam o ambiente, já que apenas traria informações sobre aquilo que está bem conhecido pelas pessoas. O mais importante é exercitar a indagação para que, cada vez mais, ocorra a elaboração de perguntas que vão além do que está amplamente conhecido. Knoblauch e colaboradores (2012) chamam atenção para o envolvimento de diversas áreas do conhecimento na pesquisa sobre as práticas internas à escola e advertem,

Se, por um lado, esse investimento é fundamental para desvendar aquilo que nessa tradição convencionou-se chamar de *caixa preta* da escola, por outro, ele colabora para que desmitifiquemos os discursos abstratos e genéricos que relegam a instituição escolar a um estado de sucumbência e impotência mediante as pressões sociais. (KNOBLAUCH, 2012, p. 560).

Portanto, assim como foi mencionado no começo do tópico sobre os modelos de práticas de estágio supervisionado segundo Pimenta e Lima (2012), as práticas que ressaltam ou são exclusivamente pautadas nos modelos de imitação de modelos ou instrumentalização técnica serão menos benéficos para a formação inicial de estagiárias

e estagiários. Faço este destaque, pois chegou em um momento crucial para compreender que os momentos de estágios podem ser inspirações para próximas práticas das professoras e professores que, agora, estão trabalhando em escolas com suas turmas. Sendo que, a partir desta compreensão de estágio supervisionado, elas e eles passam a atuar de maneira exitosa ao questionarem-se e terem conhecimento sobre a realidade da escola, como: seus recursos materiais e humanos podem ajudar na atividade, como melhor trabalhar o conteúdo com as e os estudantes, o que demanda o conhecimento daquilo que elas e eles conhecem, seus contextos e, quando possível, pedir ajuda para familiares.

3. Da definição de violência a exemplos vivenciados (inter)nacionalmente

De modo a tratar mais de perto o questionamento orientador de todo o relato, entendo que seja possível formular mais algumas perguntas um pouco mais específicas: o que é violência? É possível defini-la? A violência é algo que acontece naturalmente nos diferentes grupos sociais e culturais? Se a violência é algo que prejudica parcial ou drasticamente uma pessoa e/ou grupo, por que ela ainda é vivenciada ou testemunhada? Quais ambientes a violência permeia e como os sujeitos atuam na sua reprodução? Como o conhecimento científico e cultural permite que as pessoas possam interagir com mais respeito às diversidades de gênero e sexualidade? Os cursos de formação inicial docente apresentam fundamentos para incentivar a busca por práticas pedagógicas inclusivas? Como os conteúdos das disciplinas de Ciências e Biologia podem afetar na formação das e dos estudantes da escola para lidarem com a diversidade? Pensando no acolhimento das pessoas LGBTQIAPN+, como o ambiente inclusivo pode melhorar a qualidade de vida e, ainda, as relações que desenvolvem na sociedade?

3.1. A violência às pessoas LGBTQIAPN+ fora e dentro das escolas

Partindo de algumas questões elaboradas acima, este subitem propõe explorar alguns pontos, como: a definição mundial de violência; a violência vivida por pessoas LGBTQIAPN+, com destaque às mulheres lésbicas e aos homens gays; influências socioculturais nos papéis desempenhados pelas pessoas; consequências de vivenciar situações violentas.

Tecendo algumas considerações sobre a primeira questão, a violência é compreendida como qualquer ato intencional que possa ou venha a causar prejuízo a uma pessoa e/ou a um grupo e, com mais detalhes, a OMS explica e define violência

“como uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (DAHLBERG e KRUG, 2007, p. 1165).

Partindo de um primeiro ponto, a definição pede que seja levada em consideração a intencionalidade dos atos, ou seja, para que uma ação seja considerada como violência, ela precisa ter intenção de causar algum dano a uma pessoa e/ou grupo. Dessa forma, a definição acaba por diferenciar e ajudar na compreensão de que, apesar de certas ações ocasionarem algum dano, elas não podem ser classificadas como violência se não possuem intencionalidade. Logo, ter uma definição mundial à violência permite que a identificação, resolução, prevenção e superação ocorram facilmente, já que a violência é algo muito delicada e que pode ser mascarado dentro de algumas culturas.

Outro importante aspecto a ser destacado na definição é que a violência pode acontecer tanto por força física como pelo uso do poder sobre uma pessoa e/ou grupo. Atrelar o poder aos atos intencionais acaba ampliando a gama de comportamentos violentos, os quais, muitas vezes, passavam despercebidos por serem considerados normais diante de uma estrutura pautada na hierarquia. Um exemplo é pensar em como docentes autoritárias e autoritários podem causar danos a curto e longo prazo em estudantes, porque sua postura rígida com estas e estes é pautada fortemente no poder que exercem diante de uma sala de aula que está ali para absorver os conteúdos mantendo uma disciplina rigorosa com a ou o docente. Por outro lado, é possível perceber que as relações de poder estão em demais âmbitos sociais e afetam no desenvolvimento de crianças, como nas famílias que entendem que a disciplina e o desenvolvimento da filha ou do filho apenas pode ser dada quando ocorre de maneira autoritária. Dessa forma, desencadeia a valorização das escolhas dos mais poderosos, pais, mães e outras pessoas responsáveis, sem considerar aquilo que as crianças querem. A valorização do poder é algo que permeia muitos ambientes e, então, ele pode ser mais difícil de compreender e encarar, porque estamos “acostumados” com o estabelecimento de posições de poder que, muitas vezes, não são questionadas.

Ainda nessa linha, questionar as relações de poder para compreender suas intenções e consequências é imprescindível para entender sua origem e, ao mesmo

tempo, se causam algum dano à pessoa e/ou ao grupo. Ademais, entendo que é preciso depositar mais atenção às violências com base no poder, pois elas podem ser reproduzidas sem que as pessoas tenham clareza da sua intencionalidade e, então, continuam existindo. Por outro lado, Dueñas e colaboradores (2021) apontam, “embora universidades catalãs e espanholas aumentarem seus esforços nos últimos anos para proteger minorias sexuais de atos discriminatórios, violência e agressão, aparentemente, esses tipos de ataques permaneceram na forma de expressões mais sutis da violência”² (DUEÑAS *et al.*, 2021, p. 7, tradução minha). Este fator reforça a necessidade de sempre estarmos questionando nossa própria posição e, juntamente, olhar no ambiente em que estamos, para que seja possível identificar novas transformações que a violência sofre e, então, preveni-la.

Dueñas e colaboradores (2021) trazem diversas ações violentas que acontecem com a comunidade LGBTQIAPN+ tanto fora das universidades como dentro delas, reforçando que as situações foram mencionadas por estudantes destes espaços. Apesar de algumas situações vivenciadas serem compartilhadas com pessoas que estão fora desta comunidade, há algumas ações violentas que são específicas às pessoas que pertencem à comunidade, como: terem de evitar e esconder sua orientação sexual, identidade de gênero e/ou expressão de gênero pela pressão que sofrem ao apenas serem verdadeiras consigo mesmas e com as demais pessoas. Juntamente, tratam sobre como o ambiente excludente às pessoas LGBTQIAPN+ afeta na sua permanência no local, pensando no contexto da educação básica ou universitário, percebe-se que ele ocasiona a sensação das pessoas não pertencerem ao local e elas acabam desfocando seu desenvolvimento acadêmico. Por último, Gallardo-Nieto e colaboradores (2021a) destacam que a mudança no nome das pessoas trans pode ser demorada, contudo, é uma das formas de, cada vez mais, tornar a universidade mais inclusiva com a diversidade de gênero. Apesar de ser um ponto positivo, precisa-se tomar atenção com estudantes que não mudaram institucionalmente seu nome e pedem para serem chamadas ou chamados por outro nome escolhido, ação que pode não ser respeitada por algumas e alguns docentes e, então, gerar desconforto nas e nos estudantes trans.

²No original: Although Catalan and Spanish universities have increased their efforts in recent years to protect sexual minorities from discriminatory acts, violence and aggression, apparently these types of attacks have remained in the form of more subtle expressions of violence (DUEÑAS *et al.*, 2021, p. 7).

Diante das situações de violência mencionadas, entende-se que um fator muito presente é que há posições de poder e, portanto, as pessoas LGBTQIAPN+ sofrem com violências pautadas no poder que os agressores possuem sobre elas, as vítimas. Justificar essas ações violentas com base no poder leva em consideração o que as vítimas passam e quais as consequências que elas carregam, ou seja, pensando em pessoas que fazem comentários humilhantes e constantes piadas sobre a sexualidade e/ou gênero da pessoa. Apenas com a enunciação dessas falas, os agressores estão fortalecendo preconceitos e as vítimas acabam sendo afetadas psicologicamente, porque as consequências dessas falas irão reverberar no psíquico das vítimas e, então, elas precisarão recorrer a meios que as protejam de não sofrer novamente. Uma das formas mencionadas por Dueñas e colaboradores (2021) é esconder quem as pessoas de fato desejam ser, precisando fingir ser uma outra pessoa para não sofrer as consequências de ser alguém diferente do que a sociedade espera que você seja.

Um dos meios de reprodução para ações violentas pode ser as produções audiovisuais, como filmes e séries. Villarejo-Carballido e colaboradores (2022) tecem uma discussão sobre o assunto e sustentam a argumentação trazendo a série *Sex Education* e sua influência nas relações afetivo-sexuais. As autoras e o autor desenvolvem a fundamentação teórica seguindo evidências científicas sobre como as produções audiovisuais, focando em filmes e séries, afetam diretamente como crianças e adolescentes se comportam em relações sociais, entendendo, portanto, que há “[...] uma correlação entre o que elas e eles consomem e suas atitudes e suposições sexuais”³ (VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022, p. 2, tradução minha). O que se percebe é que filmes e séries têm uma influência considerável no desenvolvimento de crianças e adolescentes, algo que precisa ser notado com atenção para pensarmos: quais são as produções audiovisuais sendo feitas para este público em específico? Quais as informações manifestas e latentes que as produções carregam em si? Quais consequências elas geram na vida das pessoas?

São questionamentos que precisam de mais atenção e detalhamento para que sejam respondidos de fato, contudo, pode ser feita uma breve discussão sobre eles. Pensar em quais produções audiovisuais são realizadas, seus conteúdos e consequências é entender que elas, de alguma forma, interferem diretamente na sociedade que serão

³No original: [...] a correlation between what they consumed and their sexual attitudes and assumptions. (VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022, p. 2).

consumidas. Sendo assim, por exemplo, em grupos sociais que pretendem manter o controle para que as pessoas desenvolvam relacionamentos afetivo-sexuais seguindo a heterossexualidade, as produções serão destinadas para reproduzir casais com um homem e uma mulher sendo felizes e desenvolvendo uma vida juntos. Fato que pode ser observado quando Villarejo-Carballido e colaboradores (2022) mencionam que a

Sexualidade é representada hoje com mais personagens de diferentes orientações sexuais e gêneros do que na época anterior. Um exemplo aparece na série para adolescentes *Sex Education*, a qual, de acordo com Marchini [22] representa uma sexualidade que foi silenciada até agora por dogmas morais e religiosos⁴. (VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022, p. 2, tradução minha).

Como o presente trabalho não busca tecer considerações sobre os conteúdos e consequências das produções audiovisuais, a minha intenção em mencionar o trabalho é para reforçar a influência que recebemos constantemente. O que demanda maior atenção com aquilo que estamos consumindo, quais suas intenções e o que pode causar em quem consome. Associando com o que Dueñas e colaboradores (2021) e Gallardo-Nieto e colaboradores (2021) trazem sobre as formas de violência mais pautadas no poder e, até mesmo, aquelas que nem são identificadas pela sua naturalização, o trabalho de Villarejo-Carballido e colaboradores (2022) evidencia uma das consequências de quando as culturas são homogeneizadas por aquela que é considerada dominante. Isto é há a predominância de determinados costumes, comportamentos e ações que são consideradas como corretas e aquelas que fogem disto são erradas, por exemplo as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ e a diversidade que carregam.

3.2. Modelos de masculinidades

Os modelos de masculinidades, os quais são discutidos adiante, são um dos responsáveis pela violência de gênero acontecer na sociedade atual. Justamente por isso, esses modelos não podem ficar de fora ao tratarmos sobre a violência direcionada às pessoas LGBTQIAPN+. Para tratar sobre as masculinidades, é interessante compreender que os papéis que as pessoas desempenham socialmente nada mais são do que construções a partir daquilo que é aceito para cada gênero, grupo, classe e outras divisões. Diante disso, os modelos de masculinidades são desenvolvidos levando em consideração o ambiente, pois ele acaba sendo fundamental para que haja o

⁴No original: Sexuality is represented today with more characters of different sexual orientations and genders than in the previous era. [21]. An example appears in the series for teenagers *Sex Education*, which, according to Marchini [22], represents a sexuality that has been silenced until now by moral and religious dogmas. (VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022, p. 2).

fortalecimento de certos modelos em detrimento de outros. Para concretizar e reforçar este argumento, há relatos de Paulo Freire que foram trazidos envoltos de compreensões sobre algumas consequências de quando ocorre o contato entre duas culturas distintas. Sendo apontado que, apesar de suas diferenças, Paulo Freire se manteve como alguém que respeitava as diferenças, porque ele entendia a simplicidade e ignorância em considerar errado aquilo que é distinto do que ele mesmo acredita.

Paulo Freire, em diálogo com Donaldo Macedo, expõe que viver o exílio foi algo substancial para seus pensamentos crítico e pedagógico, pois ele teve a convivência com diferentes tempos e espaços, os quais dispunham de distintos sujeitos, fator que fortaleceu o entendimento de que precisamos estar sempre abertas e abertos ao diferente (FREIRE e MACEDO, 1990). Paulo Freire contribui também com duas vivências que trazem o contraponto entre espaços distintos, o que fez com que ele tivesse contato com culturas diferentes entre si e, ainda, sua própria. A primeira vivência relatada aconteceu durante o período que teve de ficar exilado no Chile, sendo que ele estava passeando por uma rua de Santiago e, em um momento, acabou colocando sua mão no ombro do amigo chileno que o acompanhava. O qual não recebeu a ação com felicidade, já que ele pediu que Paulo não colocasse a mão em seu ombro novamente, porque era uma ação malvista entre dois homens naquele tempo e espaço. Levando Freire a questionar: “haverá algo de errado com uma cultura que recusa um gesto de afeição?” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 117).

O segundo momento da interação entre culturas veio quando Paulo Freire estava na Tanzânia junto de um amigo que era professor africano e este convidou Paulo para passear pelo campus. Enquanto estavam caminhando, o amigo segurou a mão de Paulo e entrelaçou os dedos, contudo, Paulo ficou desconfortável com a ação e, na primeira oportunidade, desfez o entrelaço e colocou suas mãos nos bolsos para seu amigo não as pegar novamente. Da mesma maneira que havia feito com a passagem vivida no Chile, Paulo se perguntou: “Paulo, há algo de errado com tua cultura, que recusa um gesto de afeição?” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 118).

A partir dos trechos, Freire expressa como as culturas são desenvolvidas de formas diferentes umas das outras e, apesar disto, não podem ser reprimidas pelas suas diferenças. O ato de questionar sobre a cultura do outro, pensando no Chile, e o ato de questionar sua própria cultura, relacionando com a vivência na Tanzânia, possibilitou

que Freire entendesse a existência de mais de um modo de agir diante de situações iguais ou semelhantes. O que reforça o entendimento de que o encontro de duas ou mais culturas precisa ser desenvolvido com o diálogo entre elas, evitando, portanto, a valorização de uma em detrimento da outra.

Dessa forma, a curiosidade de Freire o permitiu entrar em contato com culturas e aprender com elas sem tomar uma como superior a outra, fato que resultaria na dominação de um grupo por outro. Assim como ele trata em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019b), voltando-se para a invasão cultural que grupos invasores/superiores, realizam em grupos invadidos/inferiores, e, então, “os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores” (FREIRE, 2019b, p. 205). O que acontece é justamente a visão antidialógica entre duas culturas, ou seja, são conhecimentos, costumes distintos que não são aproximados de maneira a compreender que ambos são diferentes e, portanto, precisam ser respeitados da mesma maneira, para que não haja a sobreposição e, então, a invasão da cultura.

Bem próximo do assunto tratado aqui, pode-se considerar tanto os comportamentos culturais que desempenhamos como a relação da invasão cultural com o desempenho de modelos de masculinidades. Trazer esta aproximação é algo que nos ajuda a compreender o que acontece para haver a reprodução de ações masculinas que são violentas e, mesmo assim, não questionadas e transformadas. Nessa direção, Silva (2021) traz algumas considerações sobre como homens e mulheres precisam estar atuando coletivamente para alterarem os comportamentos opressores e violentos que homens desempenham tanto às mulheres como às pessoas LGBTQIAPN+, pensando no foco deste trabalho. Apesar de muitos estudos estarem voltados ao papel das mulheres na superação e transformação das violências exercidas por homens, emerge-se o entendimento e, então, demanda de homens se unirem ao movimento das mulheres para, enquanto lutam para a superação da violência de gênero, transformarem-se em homens que não reproduzem esta violência (SILVA, 2021).

Sendo assim, a inclusão de homens como um dos grupos responsáveis pela transformação da violência de gênero, acaba intensificando as transformações. Contudo, Freire (2019) aponta sobre a invasão cultural e como ela acaba fazendo com que os

invadidos pensem e agem como invasores. Diante disso, Silva (2021) menciona como os homens exercem a opressão sobre outras pessoas e, ao mesmo tempo, como eles são atravessados pela mesma opressão. Com isso, há uma área de conhecimento que desenvolve trabalhos que vão ao encontro de buscar compreender melhor sobre os modelos de masculinidade. Podendo classificá-los e, obrigatoriamente, desenvolver ações que possam superar e transformar as violências que eles causam.

Flecha, Puigvert e Ríos (2013) apresentam considerações sobre os resultados do campo de estudos mencionado acima de modo a articulá-los, sendo que alguns auxiliam os autores e a autora a darem continuidade aos seus estudos. Beneficiando diretamente a formação de três modelos de masculinidades: MTD; MTO; e, NMA. De modo que, para fazer a distinção entre os modelos, os autores e a autora trazem sobre a linguagem da ética e a linguagem do desejo. A primeira delas é responsável por carregar as normas que são aceitas pela sociedade e que os sujeitos acabam reproduzindo, pois elas são ensinadas e naturalizadas nas e pelas práticas sociais. Já a linguagem do desejo é caracterizada por orientar as práticas seguindo as emoções e sentimentos que os sujeitos possuem, demandando, portanto, consciência e controle de suas emoções e sentimentos para tomar decisões de maneira mais segura.

Voltando a atenção aos modelos com base nas linguagens, Flecha, Puigvert e Ríos (2013) destacam que a MTD é um modelo atravessado pela linguagem da ética e, ao mesmo tempo, pela linguagem do desejo. Este modelo é o mais próximo da masculinidade hegemônica e que mantém tanto a agressividade como a dominação direcionadas às pessoas. Apesar de desempenhar tais comportamentos, os homens da MTD não são questionados quando são agressivos ou violentos com alguém, pois as pessoas entendem que a MTD é apenas a expressão biológica do homem. Justificativa que demanda pouco conhecimento sobre biologia para refutar a naturalização de ações violentas que eles desempenham. Contribuindo à perpetuação da MTD, a linguagem do desejo atua na atração que as pessoas desenvolvem a esses homens, uma vez que a sociedade trabalha com conteúdos que reforçam e estimulam as pessoas a terem atração pela violência. Justamente por isto, as pessoas se sentem atraídas pelos homens que são viris, agressivos, vivem a vida loucamente e tratam mal as pessoas (FLECHA, PUIGVERT e RÍOS, 2013). Ademais, esse modelo utiliza tanto a dominação como a discriminação para que mantenham certo controle com as pessoas que se relacionam, o que, certamente, resulta em relações tóxicas e com efeitos na saúde das pessoas. Vale

ressaltar também que as relações tóxicas contemplam casais heterossexuais e homossexuais, o que, conseqüentemente, inclui a comunidade LGBTQIAPN+, pois são pessoas que acabam reproduzindo o modelo ou sendo afetadas por ele (FLECHA, PUIGVERT e RÍOS, 2013; VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022)

Enquanto isso, o segundo modelo é o da MTO, a qual apresenta-se como sendo a outra fase da mesma moeda em que a MTD está. Esta aproximação é caracterizada, pois a MTD e a MTO atuam respectivamente direta e indiretamente na reprodução da violência. Sendo que a primeira desempenha abertamente atos violentos e a segunda não os desempenha, mas ela os justifica e não busca preveni-los e superá-los. Contudo, a MTO não pode ser vista como masculinidade que exerce diretamente ações violentas, uma vez que ela advoga superficialmente por relacionamentos afetivo-sexuais mais igualitários. Pensando nas duas linguagens, a que está presente na MTO é apenas a da ética, pois os homens se veem como pessoas que não podem desempenhar ações violentas contra as mulheres e, então, são mais amigáveis. E, justamente por estes homens serem amigáveis e manterem relações de poder em uma sociedade atraída pela violência, eles acabam sendo excluídos, porque ninguém quer um homem que não seja agressivo, dominador e violento. Como, numa sociedade atraída pela violência, as pessoas vão sentir atração por um homem que não desempenha virilidade e agressividade? Diante disso, os homens da MTO ora poderão sustentar a sua masculinidade e aceitarem que as pessoas os escolhem para serem amigos e não parceiros, ora irão recusar a falta de atração direcionada a eles e, portanto, assumem a MTD para serem vistos como homens atraentes (FLECHA, PUIGVERT e RÍOS, 2013).

Por fim, o modelo mais diferente dos apresentados anteriormente é o da NMA, “esses tipos de masculinidades são representadas por homens que combinam atração e igualdade e geram desejo sexual entre as mulheres [pessoas]”⁵ (FLECHA, PUIGVERT e RÍOS, 2013, p. 102, tradução minha). Diante disto, este modelo acaba distanciando-se drasticamente dos dois modelos anteriores, pois ele é o primeiro que rejeita abertamente situações violentas e trabalha para que elas sejam prevenidas e superadas. Contudo, a linguagem do desejo chama mais atenção, porque, apesar da MTO também saber que não pode reproduzir a violência, os modelos das NMA trabalham com a rejeição da violência e, ainda, relacionam suas ações com a possibilidade de as pessoas

⁵No original: These types of masculinities are represented by men who combine attraction and equality and generate sexual desire among women (FLECHA, PUIGVERT e RÍOS, 2013, p. 102).

desenvolverem atração a esses homens românticos, respeitosos e igualitários. No entanto, como é possível que as pessoas socializadas para sentirem atração pela violência podem ser atraídas por homens não violentos? Certamente não seria possível as pessoas serem atraídas por alguém que não seja violento. Porém, como as NMA rejeitam qualquer tipo de violência, elas acabam distanciando-se das pessoas que desempenham qualquer ação que venha a contribuir com a reprodução das violências. Dessa forma, os homens das NMA se aproximam de pessoas que também buscam acabar com as relações não igualitárias e violentas na sociedade, fator que contribui diretamente para que essas novas masculinidades sejam mantidas e ampliadas para mais homens a aderirem (FLECHA, PUIGVERT e RÍOS, 2013).

3.3. O conhecimento científico como maneira de superar as violências

Sobre este subitem, pretendo argumentar especificamente como as situações de violência estão diretamente relacionadas com a falta de conhecimentos científicos e alguns saberes socioculturais que venham a intensificar estas situações. Considerando, portanto, que o conhecimento científico é uma das formas de prevenir e superar situações de violência.

Para fundamentar esta compreensão, Young (2007) traz algumas informações sobre quatro grupos que o conhecimento pode ser dividido. Em primeiro lugar, o autor discute sobre a historicidade que a instituição escolar apresenta, levando em consideração as compreensões sobre seus papéis, o que acaba voltando a atenção para a sua função de armazenar, organizar e transmitir os conhecimentos culturais. Dessa forma, ele considera que as escolas são responsáveis por transmitir a cultura produzida, porém, sem levar em consideração que a transmissão seja meramente mecânica, uma vez que essa ação “pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1293).

Com isso, pode-se considerar quais os conhecimentos que Young (2007) está tratando, pois um dos produtos culturais de um grupo são os conhecimentos passados de geração a geração com subtrações e adições. Diante disto, ele acaba separando-os em dois grupos: conhecimento dos poderosos, que é organizado com base naqueles conhecimentos exclusivos de pessoas que possuem capital para ter acesso aos saberes, o que pode ser observado em escolas de qualidade e universidades, as quais possuem meios para universalização, mas, ainda, têm muitos obstáculos para todas as pessoas

terem acesso à educação de qualidade; por outro lado, o conhecimento poderoso, o qual diz respeito “ao que *o conhecimento pode fazer*, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294, grifo nosso). A partir disso, Young (2007) destaca que são os conhecimentos poderosos responsáveis pelo enriquecimento social, cultural e científico das e dos estudantes, pois, com esses saberes, elas e eles poderão incentivar e potencializar mudanças sociais para melhorarem sua qualidade de vida e de outras pessoas. Mesmo não considerando especificamente o que pode ser feito posteriormente à aprendizagem dos conhecimentos poderosos, Young (2007) deixa em aberto para que as decisões sejam tomadas diante das necessidades e escolhas que os sujeitos vão eleger como sendo imprescindíveis para o melhoramento do contexto, das interações e outros aspectos da vida em sociedade.

Seguindo essa linha de pensamento, há mais duas divisões que podem ser feitas e dizem respeito à origem que o conhecimento possui: pode ser classificada como dependente de contexto e, portanto, é um tipo de conhecimento que não permite generalizações, pois a sua origem é a partir de questões pontuais diante de um determinado contexto; enquanto isso, o conhecimento independente de contexto permite generalizações, já que ele é produzido para contemplar questões universais e, ao mesmo tempo, pode contribuir com questões locais mesmo não sendo seu objetivo (YOUNG, 2007). Pensando naqueles conhecimentos que serão ensinados nas escolas, o autor afirma que devem ser os conhecimentos independentes de contextos, sendo que “é esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*” (YOUNG, 2007, p. 1296).

Tendo em vista a valorização atribuída ao conhecimento poderoso, é indispensável apresentar algumas considerações sobre a organização social da atualidade. Compreendendo que os conhecimentos poderosos interferem no contexto social, é importante ter em mente suas principais características. Bem como destacado por Calzolari, Batisteti e Mello (2020), a sociedade atual, Sociedade da Informação, é configuração a partir das consequências de revoluções tanto tecnológicas como materiais, as quais foram potencializadoras do informacionalismo. Resultando na maior disponibilidade de informações que as pessoas podem acessar e, ainda, com a oportunidade de dialogarem em interações intersubjetivas.

Tanto Aubert e colaboradores (2016) como Calzolari, Batisteti e Mello (2020) chamam atenção para o que a aquisição e diálogo das informações pode ocasionar na vida das pessoas. Trazendo os meios facilitadores do maior acesso a informação, não se pode considerar que apenas o contato com elas ocasiona a apropriação e transformação do meio, necessita-se de um processo mais crítico com aquilo que está conhecendo. Diante disso, quando as informações são mais acessíveis, considerando informações com maior distância geográfica, de espaços distintos e, mais considerável, de tempos passados, permitem a apropriação por diferentes grupos sociais e, ainda, instigam as pessoas a questionarem sobre as relações que desenvolvem, resultando no giro dialógico. Em outras palavras

[...] As hierarquias antes assumidas como estáveis passaram a ser questionadas, ao mesmo tempo em que estão postas em evidência as desigualdades de natureza social, cultural e econômica, as quais condicionam conflitos e discriminações. Além disso, a verticalidade das relações passa, por meio do contato com a informação em diferentes maneiras, a ser horizontalizada entre indivíduos de diferentes classes sociais. (CALZOLARI, BATISTETI e MELLO, 2020, p. 443).

Ante isso, a informação é muito importante para que, cada vez mais, as pessoas possam se questionar e ao ambiente em que estão inseridas, já que, dessa forma, é possível inverter as relações verticais para aquelas que sejam horizontalizadas. Com isso, a informação por si só não causaria tal consequência individual e coletiva, de forma a ser necessário especificar que a informação responsável são os conhecimentos científicos produzidos pelos seres humanos e seguindo o método científico com rigorosidade, pois nada adianta pesquisar por pesquisar e produzir por produzir. Portanto, pesquisar e produzir conhecimento não são ações com fim em si mesmas, já que elas possuem significados que vão além daquilo que foi produzido *a priori* e, então, segue com futuras considerações acerca daquilo que foi produzido.

Sendo assim, o destaque a ser feito é direcionado à aproximação entre os conhecimentos poderosos e as informações que precisam ser trabalhadas para que, com o tempo, as desigualdades sejam superadas de fato. Diante disso, as escolas apresentam papel central nesta ação, por serem espaços que permitem intercâmbio tanto dos conhecimentos poderosos como de saberes sociais e culturais que cada sujeito carrega consigo.

4. Relatos das vivências

Especificando o que pude vivenciar nas duas disciplinas de estágio supervisionado, passo a trazê-las para, em seguida, analisá-las com base no cenário teórico discutido anteriormente. As três primeiras vivências foram obtidas na mesma escola e período que desenvolvi o estágio, considerando que foi na disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências I em uma escola pública. A coleta das informações foi feita em um diário de campo, instrumento muito utilizado para fazer o registro do que é vivenciado ao longo dos momentos de estágio supervisionado. Sobre este instrumento de registro utilizado no estágio supervisionado,

Os registros dos pensamentos e sentimentos que experimentam durante o processo de ensino das atividades envolvidas no estágio possibilitam, aos futuros professores, construir uma visão mais objetiva e completa da realidade que constitui sua ação, além de estabelecerem conexões significativas entre o conhecimento teórico e prático (ROSA *et al.*, 2012, p. 680).

Ademais, considerando as informações registradas ao longo das duas disciplinas de estágio, a seleção das vivências a serem contempladas no presente trabalho foi dada pela sua íntima relação com a violência em geral e, especificamente, a direcionada às pessoas LGBTQIAPN+. Sendo assim, apenas algumas das vivências escritas serão trazidas para o presente relato, o que, entretanto, não dispensa sua importância para considerar o cenário completo em que elas foram vivenciadas.

Passando ao relato das vivências, a primeira delas é sobre uma situação em que o técnico de informática (TI) foi chamado em uma das salas de 8º ano e, quando ele entrou, um grupinho de meninos começou a conversar entre si e rir sobre aquilo que estava sendo dito no grupo. Após o TI sair da sala, um dos meninos desse grupo perguntou à professora de Ciências se o TI é "viado" e, então, ela apenas respondeu que, primeiro, o estudante não precisava saber disso e, em segundo lugar, ele poderia perguntar diretamente ao TI sobre sua sexualidade. Posteriormente à fala da professora, o grupo de meninos e aquele que fez a pergunta pararam de rir e voltaram a prestar atenção no que a professora estava explicando sobre a matéria.

Já a segunda vivência foi quando eu e a professora de Ciências estávamos indo à sala de aula após dar o sinal de que o intervalo havia terminado. Nesse caminho entre a sala dos professores até uma das salas do 8º ano, fomos interrompidos por um grupo de garotas e garotos querendo conversar com a professora sobre uma situação que aconteceu no intervalo. Uma das meninas do grupo, a vítima de alguns insultos,

começou a expor à professora que certos meninos que jogavam bola não gostavam tanto que ela, a menina-vítima, participasse por ela ser uma menina. Contudo, além deste desentendimento sobre a menina não poder jogar um esporte que é “masculino”, alguns dos meninos justificaram sua decisão pela forma que a menina se vestia e comportava, sendo que ela estava usando uniforme maior para ficar largo e, ainda, um boné na cabeça. Apenas por observar a menina e ouvir um pouco do que havia acontecido, entendi que o problema estava tanto na menina jogando bola como no fato de ela fugir dos padrões de vestimenta que as meninas deveriam ter.

A terceira vivência foi sobre um momento que tive com um grupo de meninos dentro da sala do 7º ano enquanto a professora de Ciências havia saído para buscar um material que seria utilizado na aula. Nesse meio tempo, eu estava sentado em uma carteira no final de uma das fileiras de carteiras e três estudantes vieram conversar comigo sobre suas sexualidades e interesses afetivo-sexuais, tratando especificamente acerca de seus interesses em ficar com meninas e, em outros momentos, ficarem com meninos. Apesar de não termos tido tempo para retornar ao assunto, eles falaram brevemente que têm muitas dúvidas sobre terem relações afetivo-sexuais com meninos ou meninas, além de assistirem filmes, séries e, algumas vezes, filmes pornográficos sobre o assunto, buscando por ajuda e informações.

Alterando o espaço e tempo das atividades de estágio, as duas últimas vivências foram obtidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências II, a qual foi desenvolvida em uma escola particular. A quarta vivência é complementar à quinta vivência, pois ambas aconteceram quando a professora estava explicando sobre o sistema reprodutor feminino, bem como é trazido pelo livro didático adotado pela escola. Optei em trazer em duas vivências, pois a quarta vivência aconteceu em uma aula diferente daquela da quinta vivência e, além disso, considere relevante tratar sobre as especificidades que cada vivência pôde contribuir para algumas reflexões que realizei.

Com relação à quarta vivência, ela é de quando a professora de Biologia da escola particular estava explicando o ciclo menstrual à turma do 2º ano do ensino médio. A professora trouxe um gráfico com informações sobre: ciclo ovariano; a temperatura corporal; hormônios produzidos pela hipófise e aqueles produzidos nos ovários; e, o ciclo uterino. A professora chamou a atenção da sala para o fato de que

meninas e meninos precisam conhecer a fisiologia do corpo humano, pois muitos destes processos são estigmatizados e, então, motivam pessoas a exercerem atos preconceituosos. O exemplo dado foi sobre a menstruação, sendo algo natural de muitas mulheres, mas, mesmo assim, usado para gerar comentários humilhantes e piadas contra elas. De modo a compreender que o destaque está na ação da professora em chamar atenção para como o conhecimento é importante para romper com ações violentas.

Já na quinta vivência, ela foi responsável por voltar minha atenção aos conteúdos de biologia e sua relação com os modelos de masculinidades. Isso ocorreu quando a professora de Biologia foi trabalhar o conteúdo de ciclo menstrual com o 2º ano do ensino médio e começou a falar de hormônios que estão envolvidos nesse processo. A professora falou onde os hormônios são produzidos, em quais locais atuam e quando atuam com base no ciclo menstrual que foi o tema principal. Nesse sentido, ela explicou que os hormônios são responsáveis por causar mudanças internas no corpo das mulheres, como o crescimento do gameta nos ovários, o descamamento do endométrio e a liberação do óvulo para o útero. Terminando de falar dos processos mais relacionados ao sistema reprodutor, a professora comenta sobre a tensão pré-menstrual (TPM) e, na mesma pegada da conscientização sobre ações sexistas, ela aponta para ações que meninos desenvolvem utilizando a TPM para desacreditar as mulheres, justificando que elas estão loucas ou instáveis emocionalmente nesse período.

4.1. Análise das vivências

Antes de trazer a discussão analítica, destaco, bem como feito por Conceição Evaristo em *Becos da Memória*: “foi o meu primeiro experimento em construir um texto ficcional con(fundido) escrita e vida, ou melhor dizendo, escrita e vivência” (EVARISTO, 2017, p. 9). Diante disso, a análise feita é uma mistura tanto das vivências que tive enquanto estudante na educação básica como daquelas vivências que fui obter nos momentos de estágio supervisionado. O que, portanto, acaba tendo íntima relação, pois, ao mesmo tempo que tenho a pretensão de analisar as vivências dos momentos de estágio, acabo misturando-as com as minhas próprias experiências violentas a fim de transformá-las.

Considerando a primeira vivência com base nos textos de Dahlberg e Krug (2007), Dueñas e colaboradores (2021) e Gallardo-Nieto e colaboradores (2021a), assumo que a fala do estudante estava bem-intencionada em saber a sexualidade do TI para, posteriormente, divulgá-la em forma de piadas com demais colegas. Ação que,

muitas vezes, pode ser compreendida como normal e inofensiva, mas, recordando de quando eu passava por essas ocasiões, ela acaba machucando muito por expor e divulgar sua sexualidade em forma de piada. Algo que acaba sendo relacionado com a intencionalidade e poder presentes na definição de violência (DAHLBERG e KRUG, 2007). Faço essa associação tendo em vista situações de violências voltadas ao desenvolvimento de piadas, brincadeiras e comentários lgbtfóbicos que são pautadas em características físicas e/ou comportamentais que pessoas LGBTQIAPN+ apresentam. Justamente por isso, bem como apontou Dueñas e colaboradores (2021), por essas ações serem desenvolvidas com base na orientação sexual, é bem provável que o TI acabe escondendo ou evite falar abertamente sobre sua sexualidade, o que pode prevenir mais ações violentas como a que foi relatada. Forçando, portanto, que ele e demais pessoas LGBTQIAPN+ dentro da escola entendam que pode ser melhor esconder sua sexualidade e identidade de gênero para não sofrerem com situações violentas.

Contudo, quando o garoto pergunta rindo à professora sobre a sexualidade do profissional, ela não ficou neutra perante a ação que acabara de ocorrer. Certamente ela poderia ter feito mais, como: realizar um momento de discussão sobre a fala e comportamentos dos meninos quando o TI entrou na sala. Buscando saber o que os levou a ter tal atitude; trabalhar sobre a diversidade sexual com esta turma em específico; reportar à gestão da escola e aos seus pares para desenvolverem alguma ação conjunta, tendo em vista que essa não foi uma única vez em que a sexualidade de alguém foi posta em questão como piada; a escola deveria pensar na inclusão de conteúdos curriculares que abordam a diversidade sexual e de gênero, bem como o respeito e qualidade de vida que todas as pessoas têm direito. Dessa forma, percebe-se que, apesar da professora ter escolhido responder ao estudante, ela poderia ter feito mais para impedir que novas ações violentas sejam realizadas na escola. Compreendendo, portanto, a importância de formar trabalhadoras e trabalhadores da escola para serem sujeitos que identificam, previnem e superem as violências dentro da escola (BOTTON, PUIGDELLÍVOL e de VICENTE, 2012; GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a)

Com destaque especial às formas de violência pautadas no poder, Dueñas e colaboradores (2021) e Gallardo-Nieto e colaboradores (2021a) trazem alguns apontamentos a partir da pesquisa *Uni4freedom*, a qual busca “romper o silêncio que acompanha a comunidade LGBTQI+ nas IES, melhorando a qualidade de vida da comunidade acadêmica e a luta contra a violência baseada na orientação sexual,

identidade de gênero e expressão de gênero no contexto da Catalunha”⁶ (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a, p. 2, tradução minha). Essa preocupação se fundamenta no fato de as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ continuarem vivendo situações de violência no ambiente universitário catalão. Embora tenha ações para combater diversas situações de violência, como assinala as autoras e os autores, elas possuem aparências mais sutis e mascaradas. Diante disto, “esses atos mais sutis de agressão podem passar despercebido e não terem repercussão física, o que pode dificultar para erradicá-los no ambiente universitário, resultando em danos ao bem-estar individual e social de estudantes LGBTQI+”⁷ (DUEÑAS *et al.*, 2021, p. 7, tradução minha). Justamente por isso, considerar a ação do estudante ao TI é para evidenciar que violência pautada no poder não pode ser mascarada como sendo uma “brincadeira” e/ou “piada”.

Sobre a segunda vivência, comecei a lembrar de quando eu estava no ensino fundamental I e II e passei por momentos em que meninos cobravam mais presença e exaltação de uma MTD, ou seja, pautar-me em ações mais agressivas com as pessoas e entender que isso seria o normal de homens desempenharem socialmente (FLECHA, PUIGVERT e RÍOS, 2013). Dessa forma, percebe-se que, ainda, é reforçado que homens e mulheres possuem comportamentos socioculturais diferentes e definidos que não podem ser misturados e, muito menos, evitados. Pensando na dupla função que a escola possui, Young (2007) chama a atenção para como a escola pode ser tanto um espaço para controlar e transformar as pessoas. De modo a compreender que a escola pode reproduzir comportamentos que favorecem o desempenho tanto da MTD como da MTO. Ademais, outros âmbitos sociais, como família, religião, governo, podem fazer com que a MTD seja valorizada junto do machismo, sexismo, misoginia, patriarcado e lgbtfobia que ela carrega.

Dentre os vários meios que reforçam esta postura, Villarejo-Carballido e colaboradores (2022) mencionam sobre o consumo de séries por meninas e meninos, especificando que “[...] muitos estudos mostram que os conteúdos das séries consumidas por garotos e garotas são diferentes. Enquanto meninas preferem assistir

⁶No original: To breaking the silence that goes along the LGBTQI+ community at HEI’s, improving the quality of life of the academic community and the struggle against violence based on sexual orientation, gender identity and gender expression in the Catalan context (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a, p. 2).

⁷No original: These more subtle acts of aggression may go unnoticed and may not have physical repercussions, which can make it difficult to eradicate them in the university setting, resulting in harm to the individual and to the social well-being of LGBTI+ students (DUEÑAS *et al.*, 2021, p. 7).

mais romance e drama, meninos preferem assistir ação e humor [...]”⁸ (VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022, p. 1, tradução minha). Fato que acaba influenciando no desenvolvimento das pessoas que os assistem, ou seja, pode ser que as meninas e meninos reproduzam o que assistiram nas séries, mesmo que o conteúdo seja carregado de estereótipos sobre os papéis sociais que mulheres e homens precisam desempenhar socialmente.

Com a influência exercida pelos meios de comunicação em massa, as ações violentas têm mais força para manterem-se na sociedade e, cada vez mais, tomarem um lugar no senso-comum de que ela acontece normalmente e não prejudica a vida de ninguém. Por outro lado, como as escolas são influenciadas por pressões sociais, essas instituições educacionais têm a potencialidade de reforçarem esses comportamentos nas e nos estudantes ou elas podem, internamente, gerar uma cultura de violência e, progressivamente, começar a ensinar as e os estudantes sobre a violência e suas consequências às pessoas. Aspecto que acabaria saindo da escola e penetrando em diferentes âmbitos sociais, uma vez que as pessoas que vão às escolas também circulam por outros lugares na sociedade.

Dessa forma, com mais atenção ao segundo relato, a reprodução de uma prática violenta pautada no sexismo e lgbtfobia resulta em prejuízos a curto e/ou a longo prazo à(s) vítima(s). Com isso, Gallardo-Nieto e colaboradores (2021a), a partir do seu levantamento literário de produções científicas, apontaram três consequências às pessoas LGBTQIAPN+ ao serem vítimas de violência pela sua orientação sexual, identidade de gênero e/ou expressão de gênero. A primeira consequência impacta diretamente a saúde da ou do estudante, sendo que pode afetar tanto a saúde física como a mental, acarretando no desenvolvimento de múltiplas dores em seu corpo, depressão e ansiedade, por exemplo. A segunda consequência interfere especificamente no desempenho acadêmico, o qual acaba ficando na média ou abaixo dela quando comparado com estudantes heterossexuais e cis pela dificuldade das pessoas LGBTQIAPN+ focarem nos estudos enquanto sofrem com a estigmatização, prejudicando, portanto, o futuro acadêmico destas e destes estudantes. Por fim, a terceira consequência encontrada diz respeito a como o ambiente universitário se torna

⁸No original: [...] several studies show that the contents of the series consumed by boys and girls are different. While girls are more likely to prefer to watch more romance and drama, boys prefer to watch action and humour [...] (VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022, p. 1).

um local excludente para pessoas LGBTQIAPN+, porque elas vivem e testemunham ações violentas e, por isto, desenvolvem a sensação de que estão isoladas no ambiente e sendo excluídas do mesmo, fato que pode ser reforçado pela “neutralidade” da instituição ou modelo de resolução e/ou prevenção ineficazes (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a).

Percebe-se, portanto, que a identificação, prevenção e superação da violência são importantes para que todas as pessoas tenham oportunidade de focar sua atenção nos estudos, ou seja, elas podem ter apenas a preocupação de terem bom desempenho acadêmico e não se preocuparem com a violência que pode acontecer a qualquer momento. Gallardo-Nieto e colaboradores (2021a) mencionam como o bem-estar do grupo de estudantes universitários influencia em seu desempenho acadêmico, uma vez que “estigmatização LGBTQI+ também resulta em impedimentos para estudantes LGBTQI+ alcançarem o mesmo nível e sucesso acadêmico que o restante dos alunos”⁹ (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a, p. 10, tradução nossa). Adicionalmente, Gallardo-Nieto e colaboradores (2021b) apontam para como grupo de pessoas trans e não-binárias também tem algumas dificuldades nas instituições de ensino, fortalecendo ainda mais a justificativa de superar a violência para oportunizar que todas as pessoas possam aprender e apropriarem-se de conhecimentos poderosos. Diante disso, é mostrado que

Algumas das vítimas de violência transfóbica começam a ter decréscimo em suas notas ou, até mesmo, reprovam ou não se formam devido à discriminação e sofrimento que enfrentam. Outras decidem mudar de escola, desistir ou tentam evitar a violência e discriminação em sua escola¹⁰ (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021b, p. 9, tradução nossa).

Pensando especificamente na terceira vivência, o destaque às produções audiovisuais está na necessidade de tratar sobre sua interferência no desenvolvimento das crianças e adolescentes, de modo que elas sejam incentivadas a reproduzir comportamentos das produções em suas interações sociais. Apesar das produções audiovisuais já terem sido mencionadas, nesta vivência, elas são voltadas a como influenciam nas relações afetivo-sexuais das pessoas, o que é complementar à discussão trazida acima sobre a reprodução da MTD. Como primeiro ponto, chamo atenção para

⁹No original: LGBTQI+ stigmatization also results in impediments for LGBTQI+ students to reach the same academic level and success than the rest of the students (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a, p. 10).

¹⁰No original: Some of the victims of transphobic violence start experiencing a worsening of their grades or even not passing or graduating as a result of the discrimination and suffering they face. Others decide to switch schools, drop out, or try to avoid the violence and discrimination in their school (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021b, p. 9).

como, “em séries de ficção, há a proliferação de imagens e linguagem relacionadas às e aos personagens. Muitos deles podem provocar emoções e influenciar os valores e comportamentos do público”¹¹ (VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022, p. 2, tradução minha). Com isso, o destaque é para o fato de que muitas crianças e adolescentes têm interesse em saber e buscar informações voltadas para as relações afetivo-sexuais. Então, elas acabam procurando em meios que podem ou não ter informações seguras e, tão pouco, permitem o desenvolvimento de comportamentos de qualidade para a pessoa em si e com aquelas que se relacionam.

A diversidade sexual foi silenciada por um tempo e, agora, as produções audiovisuais estão abordando um pouco mais sobre diversidade sexual e de gênero. Como exemplo, a série *Sex Education* traz a realidade de algumas orientações sexuais e identidades de gênero e, diante disso, ela articula algumas dúvidas que estudantes vão tendo enquanto entram em contato com novos conhecimentos sobre o assunto. Como as e os estudantes vão lançando muitas dúvidas, a série possui uma importância evidente em reforçar a necessidade de trabalhar assuntos como orientação sexual e identidade de gênero dentro do ambiente escolar, distanciando-os de uma abordagem biologizante, a qual ficaria mais voltada para explicações biológicas e, então, traria menor enfoque aos fatores sociais e culturais que atravessam profundamente a sexualidade e o gênero.

Como segundo ponto relacionado com esta terceira vivência, as relações dialógicas estão permeando cada vez mais as interações sociais e, então, o poder está sendo deixado de lado em alguns casos. Seguindo isso, trazer as relações dialógicas para as relações afetivas e sexuais pode contribuir para que as pessoas envolvidas diretamente tenham maior oportunidade para se posicionarem e, então, desenvolverem conversas respeitadas para chegarem a um consenso. Diante disso, trazer o conhecimento científico e cultural atrelado às relações dialógicas pode potencializar momentos de discussão fundamentados para que as pessoas tomem suas decisões de maneira mais segura, o que contribui diretamente na qualidade das suas próprias interações e, também, com demais pessoas ao redor (AUBERT *et al.*, 2016; VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022).

¹¹No original: In fiction series, there is a proliferation of images and language related to the characters. Many of these can provoke emotions and influence the values and behaviours of the audience (VILLAREJO-CARBALLIDO *et al.*, 2022, p. 2).

Dessa forma, as escolas, como espaços ricos e capazes de compartilhar tanto conhecimentos científicos como culturais, têm a potencialidade de ensinar sobre a diversidade sexual e de gênero para crianças e adolescentes. A necessidade e importância de ensinar esses conteúdos é porque, nas escolas, serão trabalhadas as produções científicas tanto na parte da biologia, que envolve a diversidade, como conteúdos sociológicos, históricos, geográficos, literários, químicos e afins. Contribuindo, portanto, para ampliar a gama de conhecimentos sobre o desenvolvimento de relações afetivo-sexuais de qualidade e seguras. Por outro lado, as ações a serem desenvolvidas precisam ser pensadas considerando quais os conhecimentos culturais que as e os estudantes carregam, bem como suas curiosidades sobre o assunto. São duas formas de aumentar as relações dialógicas e, então, potencializar a aprendizagem dos conhecimentos poderosos.

De modo a dar destaque aos conhecimentos, a análise da quarta vivência trará a discussão sobre como os conhecimentos podem ser e são excludentes ao considerar a diversidade da comunidade LGBTQIAPN+. A professora de biologia passou a explicar sobre como ocorre o ciclo menstrual e, durante alguns momentos, ela enfatizava que a menstruação é um processo fisiológico restrito às meninas e percebi que ela direcionava sua fala às meninas presentes na sala. Contudo, comecei a pensar no fato de que muitas pessoas que não se identificam como mulheres menstruam e, então, quais as consequências de ensinar um conteúdo de forma tão natural mesmo que comprometa a compreensão da diversidade de gênero presente nas escolas e sociedade. Diante disso, minhas reflexões foram direcionadas para o grupo de pessoas que mais sofre no Brasil e no mundo por diversos atos de violência, referindo-me ao grupo de pessoas trans.

Com esta preocupação em mente, comecei a questionar algumas ações que são desenvolvidas em diferentes instituições educacionais e voltando o olhar para compreender se está ocorrendo e, caso ocorra, como é feita a inclusão de conhecimentos sobre pessoas trans tanto na educação básica como no ensino superior. Com a vivência relatada e alguns trabalhos científicos sobre, percebe-se que o assunto é pouco tratado nas instituições escolares, o que acaba contribuindo para que as pessoas não tenham conhecimento sobre como tratar pessoas trans de forma respeitosa/humana. Sendo assim, algo muito importante a ser feito é questionar, assim como orienta Young (2007), quais conhecimentos estão sendo ensinados e como podem auxiliar na transformação dos contextos. Diante disso, Gallardo-Nieto e colaboradores (2021b) destacam a

inclusão de conhecimentos das e sobre pessoas trans a partir de “[...] uma disciplina científica que, historicamente, realçou vozes e vidas transgêneras no mundo acadêmico, destacando as necessidades de despatologização trans, não-binarismo e outros”¹² (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021b, p. 2, tradução minha).

Então, considerando o enfoque dado aos conhecimentos científicos e culturais trabalhados acima, incluir os conhecimentos científicos produzidos pelas pesquisas é indispensável para melhorar a educação dentro e fora das instituições de ensino, ainda mais por entender que são espaços que sofrem pelas influências externas. No entanto, sem esquecer que elas podem mudar as influências para ações que contemplem melhor qualidade de vida para todas as pessoas. Sendo assim, um exemplo de inclusão e alteração das instituições de ensino é pensar nas suas orientações, normas, práticas, ou seja, pensar no seu currículo. “Para tornar essa conscientização efetiva e alcançar toda a comunidade acadêmica, a inclusão de literatura LGBT nos currículos acadêmicos tem o maior impacto na redução de LGBT-fobia”¹³ (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a, p. 2-3, tradução minha), algo que sustenta e, ainda, potencializa pensar que é necessário tratar de maneira institucionalizada o que acontece envolvendo a comunidade LGBTQIAPN+. Já que é uma forma de, por exemplo, prevenir que atos violentos sejam reproduzidos pela sua falsa naturalidade.

Como trazido pela vivência, a professora de biologia não levou em consideração as pessoas trans, o que pode ser compreendido pela sua falta de conhecimento sobre determinado assunto. Mas, ainda assim, ela considerou que estava fazendo um bom trabalho ao conscientizar os meninos para evitar futuras situações violentas que possam desenvolver. Nesse sentido, ela acaba especificando que apenas meninas passam por isso e, conseqüentemente, exclui o grupo de pessoas trans, o qual amplia a menstruação para além do gênero feminino. Diante disso, “a falta de conhecimento de docentes da universidade e outras e outros funcionários sobre medidas, recursos e funcionárias e/ou funcionários de referência em casos de LGBTQI-fobia tem sido apontada nas

¹²No original: [...] a scientific discipline that has historically enhanced transgender voices and lives in the academic world by highlighting the needs on trans depathologization, non-binarism, and others (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021b, p. 2).

¹³No original: In order to make this awareness effective and reach the whole academic community, the inclusion of LGBT literature in academic curriculums has the highest impact in the reduction of LGBT-phobia (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a, p. 2-3).

entrevistas como uma realidade constante [...]”¹⁴ (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a, p. 7, tradução minha). Aspecto que dificulta compreender na prevenção e superação de violência direcionada a diversos grupos, pois, se não as pessoas não possuem conhecimento sobre o que é violência, as diversas situações podem não ser identificadas como violentas. Resultado, portanto, no disfarce de ações violentas em comportamentos naturalizados socialmente, como o caso da professora ao ensinar sobre o ciclo menstrual.

Pensando na intenção que a professora possui em evitar futuras situações de preconceito, pergunto-me: qual o grupo de pessoas que será beneficiado com as informações que a professora está trabalhando? Certamente, a resposta é muito objetiva e já trabalhada um pouco. Apesar da professora ter a intenção de evitar a reprodução de falas sexistas, há mais contribuições para separar as mulheres cis de mulheres trans e reforçar as justificativas para considerar o segundo grupo como desviante de uma norma imposta pelo primeiro. E isso não é algo que precisa ser questionado, pois, levando em consideração as produções científicas e os conhecimentos culturais, é possível compreender que tamanha desigualdade ocorre com o segundo grupo, o que intensifica pensar na obrigatoriedade que a sociedade tem em ajudar o grupo de pessoas trans.

Mesmo que tenha trazido linhas de esperança e não ações a serem desenvolvidas nas instituições de ensino e na sociedade geral, tento trazer algumas considerações sobre como o conhecimento poderoso pode ajudar na superação da violência que a comunidade LGBTQIAPN+ sofre diariamente pela pouca compreensão que as pessoas e instituições possuem sobre a comunidade. Por isso, reitero que as instituições de ensino, como espaços capazes de ensinar os conhecimentos poderosos produzidos ao longo do tempo e sua influência em distintos âmbitos sociais, elas são importantes instituições transformadoras (YOUNG, 2007; KNOBLAUCH *et al.*, 2012). Diante disso, elas possuem papel fundamental ao pensarmos na identificação, resolução, prevenção e, obrigatoriamente, superação das diversas formas que a violência pode apropriar-se.

Seguindo a linha de considerar os conhecimentos poderosos para prevenir e superar as situações violentas, a quinta vivência aproxima a discussão considerando

¹⁴No original: The lack of knowledge from university professors, staff and officials about measures, resources and officials of reference in cases of LGBTQI-phobia has been stated in the interviews as a constant reality (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021a, p. 7).

alguns outros referenciais teóricos e novos detalhes vivenciados no estágio. A partir disso, penso na possibilidade de aproximar a fisiologia do corpo humano, no que diz respeito aos hormônios, com os comportamentos socioculturais que homens desenvolvem. Tentar aproximar esses conhecimentos é uma inquietação por entender que os conhecimentos biológicos podem ser utilizados para justificar ações que as pessoas desenvolvem e causam algum dano às pessoas e/ou aos grupos. Dessa forma, atrelar os conhecimentos e ensiná-los nas escolas, é uma maneira de, através da educação e do ensino de conhecimento poderoso, transformar os atos violentos que são justificados pela biologia e, então, naturalizados na cultura.

De maneira a sustentar minha inquietação, algumas ações sociais foram pautadas nas justificativas biológicas para manter a exclusão, como: a exclusão de pessoas negras com base na sua inferioridade genética, o que deu força para o movimento eugenista,

Em termos gerais, define-se eugenia como a "melhoria da qualidade dos nascimentos humanos". Quando começou a jornada da descoberta gênica no início do século XX, muitos traços do comportamento humano foram atribuídos prematuramente a genes. Como resultado, os movimentos a favor da eugenia proliferaram na América do Norte e na Europa, e foram criadas leis para a esterilização (e até mesmo a eutanásia) de pessoas com traços que eram considerados indesejáveis na população. Lamentavelmente, tais decisões basearam-se no entendimento errôneo da genética, em muitos casos causando sérios prejuízos sociais e políticos (GRIFFITHS *et al.*, 2013, p. 22).

Outro exemplo de exclusão é a pensar na inserção de mulheres trans em esportes, Macedo e Lopes (2019) apresentam que “os questionamentos mais recorrentes a respeito da inserção de atletas trans diz respeito à possível superioridade de sua capacidade física (potência de lançamento, força de saque, capacidade de bloqueio, etc.) em relação às outras atletas cis” (MACEDO e LOPES, 2019, p. 98). Os quais são justificados com base na diferença entre a concentração do hormônio testosterona apresentada por mulheres cis e trans. Sendo assim, esses são alguns exemplos possíveis para compreender que os conhecimentos biológicos precisam ser trabalhados com mais responsabilidade social, o que possibilita prevenir e superar situações de violência.

Ampliando a visão sobre a justificativa da violência com a biologia, há uma área de estudos que busca compreender as masculinidades e tem importante influência em estudos sobre a compreensão das masculinidades, a superação da violência, relacionamentos afetivos e sexuais igualitários, desenvolvimento de consciência e controle das emoções e sentimentos de homens. Percebe-se que é um campo de estudos

muito rico e imprescindível para entender tanto sobre os homens em si como para ampliar os estudos a outros âmbitos sociais que são impactados pelas masculinidades.

Com os modelos de masculinidades em mente, MTD, MTO e NMA, a pergunta que mantenho é: como trabalhar o ensino de biologia articulado com questões socioculturais para superar as violências, pensando em assuntos mais elaborados como as masculinidades? Não é uma forma de tentar trazer mais atenção às masculinidades e desconsiderar outros assuntos que o ensino de biologia pode proporcionar discussões. O que quero dizer é que o ensino de biologia tem muito a contribuir com a superação das desigualdades e violências da sociedade e, por isso, é interessante buscar relacionar assuntos que sejam mais sutis de serem identificados como violência. Dessa forma, ensinar, por exemplo, sobre o sistema endócrino pode contribuir para explicar que a MTD não é naturalmente correta e, ainda, tomar um tempo para explicar como os atravessamentos sociais interferem para o desempenho de modelos como da MTD e da MTO. O que, portanto, demanda a explicação das NMA, uma vez que não adianta apenas apontar o erro que precisa ser alterado sem propor uma solução alternativa. Para finalizar, bem como mencionado por Marques e Bozzini (2019)

Ensino de Ciências tem sido responsável pela educação em sexualidade nas escolas desde o século passado. Embora haja, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final da década de 1990, uma recomendação para que a temática fosse tratada de forma transversal, a sexualidade esteve restrita às disciplinas de Ciências e de Biologia em toda a educação básica, com raras exceções. Mesmo as questões relacionadas à sexualidade estando delimitadas no currículo oficial, seu ensino na maior parte das vezes é biologizante, trazendo aspectos dos sistemas reprodutores, prevenção da gravidez e das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), quando muito. (MARQUES e BOZZINI, 2019, p. 150).

Sendo assim, bem como tratado por Young (2007) sobre os conhecimentos poderosos e destacado por Calzolari, Batisteti e Mello (2020), a aprendizagem de conhecimentos poderosos/científicos permite que as pessoas questionem ainda mais as relações sociais desempenhadas. De maneira a questioná-las para romper com as desigualdades que carregam e, então, tornar as relações horizontalizadas e dialógicas, as quais contribuem para que as violências sejam identificadas, prevenidas e, obrigatoriamente, superadas pelos sujeitos da sociedade.

5. Aprendizagem dialógica

Apesar de entender a potência formativa dos estágios, eles são momentos em que as intencionalidades de ensinar e aprender precisam ser levadas em consideração, senão apenas haverá conversas espontâneas sem de fato contribuírem para a formação

docente. Dessa forma, a teoria escolhida é aquela que trata sobre a aprendizagem dialógica e fornece evidências para pensarmos na aprendizagem exitosa dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, superar as desigualdades sociais. Aubert e colaboradores (2016) explicam sobre a Aprendizagem Dialógica e que, para ela acontecer, é necessário a articulação de sete princípios. Dessa forma, escolho mencioná-los com mais detalhes e, ainda, relacioná-los com os momentos de aprendizagem desenvolvidos pelas práticas de estágio supervisionado. De modo geral, compreende-se que

A aprendizagem dialógica é produzida em *diálogos igualitários*, em interações nas quais é reconhecida a *inteligência cultural* de todas as pessoas e que são direcionadas à *transformação* dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecem a *criação de sentido* pessoal e social, estão orientadas por princípios *solidários* e nas quais a *igualdade* e a *diferença* são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT, *et al.*, 2016, p. 137).

O primeiro princípio que quero destacar é o da inteligência cultural, cuja elaboração pode trazer benefícios à discussão, tendo em vista que sua constituição considera a valorização de conhecimentos que vão além dos acadêmicos. Sendo assim, esse princípio ressalta a importância de conhecer saberes que são produzidos a partir das interações sociais realizadas no cotidiano entre diferentes sujeitos culturais e que, para realizarem essas ações, mobilizam diversos conhecimentos, os quais, muitas vezes, não recebem a devida atenção dentro de instituições de ensino, pois elas focam no ensino e aprendizagem de conhecimentos acadêmicos, correspondendo à dimensão instrumental.

Como primeiro ponto importante, Aubert e colaboradores (2016) ressaltam a necessidade de considerar os produtos das interações sociais entre os sujeitos, bem como a ineficácia de testes de coeficiente de inteligência, pois “os testes de inteligência medem o que os e as estudantes podem fazer sozinhos(as), mas não o que conseguem fazer com a ajuda de colegas e pessoas adultas” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 146). A relação entre estes testes e a interação social está no fato de que eles apenas mensuram o que a pessoa individualmente sabe e, então, desconsideram todas as potencialidades permitidas do ato coletivo entre sujeitos com diferentes saberes complementares. Ainda nessa perspectiva,

Alguns autores e autoras fazem referência a essa disponibilização de nossos próprios saberes para a comunidade e mostram que, assim, utilizamos recursos cognitivos que estão fora de nós e localizados em outras pessoas ou ferramentas para resolver eficazmente problemas que enfrentamos individual ou coletivamente (Ibid., p. 147).

Agrupando as informações, nota-se que as autoras e o autor se baseiam fortemente na potencialidade das interações sociais para o compartilhamento de informações entre diferentes sujeitos e a transformação de conhecimentos individuais em coletivos quando eles forem dialogados. Dessa forma, docentes que supervisionam estagiárias e estagiários permeiam uma ação dialógica que ocasiona a socialização de saberes individuais vindos do ambiente acadêmico, fortemente presentes nas e nos estudantes de graduação, e de saberes práticos, os quais são acumulados por docentes por meio de suas práticas cotidianas. Tendo em vista estes conhecimentos, aproveito para trazer uma relação que Freire (2019b) faz com a forma que educandos e educadores se educam em comunhão, de modo que: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2019b, p. 95-96). Articulando, portanto, com a dinâmica entre estagiárias e estagiários e com docentes que supervisionam o estágio, entendo que seria possível trazer a mesma dinâmica para elas e eles. Por exemplo, pensando *principalmente* na riqueza de conhecimentos práticos e também de saberes teóricos aprendidos ao longo da formação inicial, as e os docentes têm a oportunidade de, dialogicamente, compartilhá-los com os e as estagiárias. Contudo, estas e estes também são sujeitos que formam outros sujeitos, logo irão socializar seus saberes com as e os docentes da escola, permitindo a formação coletiva.

Ao tratar da importância e potencialidade de trabalhar a inteligência cultural dos sujeitos presentes no estágio supervisionado, percebe-se que ela é um princípio muito importante por atribuir importância àqueles saberes originados de vivências a partir do período de escolarização, projetos de extensão e/ou pesquisa universitários, momentos de estágio supervisionado, profissão. pesquisa e extensão. Outro princípio da Aprendizagem Dialógica é o diálogo igualitário, o qual foca em dois pontos fundamentais: relações dialógicas, as quais são caracterizadas pela interação mais aberta com as pessoas, de maneira a dar oportunidade para mais pessoas intervirem respeitosamente na ação que está sendo planejada e/ou desenvolvida; e, a força apresentada pelos argumentos, ou seja, as falas são consideradas pela força e impacto dos argumentos e não pela posição de poder que a enunciadora ou o enunciador ocupa (AUBERT *et al.*, 2016).

Sobre as relações dialógicas desenvolvidas a partir de um diálogo igualitário para validar uma decisão com base na força dos argumentos, a sua importância na

aprendizagem está direcionada ao fato de que, com relações dialógicas, é possível realizar uma aproximação com, por exemplo, o planejamento de práticas de estágio supervisionado e a realidade do contexto da escola. O que contribui para o desenvolvimento de ações que possam ser mais próximas da realidade que a escola vive e, adicionalmente, com as bagagens de conhecimento que docentes da escola, estagiárias e estagiários carregam de suas formações. Ante isso, o diálogo igualitário possui a característica de permitir a aproximação de ideias, falas, bases teóricas sem que ocorra a sobreposição entre o que está sendo dito a partir da pessoa que está enunciando, de modo a permitir que haja o diálogo sobre as informações e as pessoas possam falar e, ao mesmo tempo, serem ouvidas respeitosamente (AUBERT *et al.*, 2016).

Em oposição às relações dialógicas, a interação intersubjetiva pode ocorrer a partir de relações de poder. Sendo que, este tipo de relação é pautado naquela pessoa que é responsável por controlar a atividade que está sendo planejada e/ou desenvolvida e, então, não pretende dialogar com mais grupos para agir coletivamente e em diálogo. Pensando nos momentos de estágio supervisionado, as relações de poder podem estar muito presentes, um exemplo é quando docentes da escola dão oportunidade às estagiárias e aos estagiários de ministrarem aulas e não permitem alterações no seu planejamento, ou seja, estagiárias e estagiários terão de seguir estritamente o que a ou o docente planejou desde os conteúdos até as escolhas metodológicas. Considerando que não há diálogo entre esses sujeitos para que ambos possam enunciar e ouvir os argumentos e, ao final, ter compreensão daquilo que é melhor ao desenvolvimento da aula. Outro ponto é pensar em como a escola e a universidade dialogam entre si para receber as estagiárias e os estagiários, tendo em vista que são pessoas de fora deste ambiente. Chamo atenção para esse ponto, pois Magalhães (2018) traz a comunicação entre escola e universidade como um dos caminhos para melhorar a relação entre os agentes do estágio e, então, enriquecer o compartilhamento de conhecimentos de docentes das escolas com estudantes da graduação em estágio supervisionado.

Pensando na transformação das relações de poder para relações dialógicas, Aubert e colaboradores (2016) sinalizam que as relações nem sempre serão totalmente dialógicas, mesmo assim, ressaltam a necessidade de ter intenções para transformar as relações de poder em dialógicas. Ademais, para contribuir com as transformações, é interessante questionar: qual a relevância da relação dialógica quando o diálogo é visto

como algo desnecessário? Ele é utilizado apenas para confirmar um planejamento feito por uma pessoa que domina o assunto? Aubert e colaboradores (2016) citam que

O diálogo ao qual se refere a aprendizagem dialógica e que serve para aumentar os níveis de aprendizagem de todos os meninos e meninas é um diálogo com pretensões de validade, igualitário e respeitoso com todas as pessoas, independentemente de seu nível socioeconômico, gênero, cultura, nível acadêmico e idade (AUBERT *et al.*, 2016, p. 142).

De modo a compreender que o diálogo não seria uma maneira diferente de dar nome à troca de palavras entre as pessoas e sem ter pretensões e intenções, ou seja, falar por falar. Uma ação pautada no diálogo precisa levar em conta as pretensões de validade, as quais resultam na obtenção de consenso sobre determinado assunto e utilizam do diálogo para a troca de saberes até chegar a um ponto em comum que todas as pessoas concordem e, portanto, validem. Além disso, considerar respeitosamente as diferenças presentes nas relações dialógicas é imprescindível para manter o diálogo e não fazer uso do poder. Exemplificando, ao pensar na formação inicial docente, os cursos de licenciatura podem sofrer com uma padronização das pessoas que frequentam estes espaços, ou seja, a partir da exclusividade que as universidades carregam, elas podem agrupar apenas pessoas que compartilham de um mesmo pensamento ou algo próximo.

A dimensão instrumental é mais um princípio da teoria que contribui com a aprendizagem máxima e a superação das desigualdades sociais. Este princípio conta com a intenção de reforçar a importância que a aprendizagem de conhecimentos científicos possui na vida das pessoas. Esse princípio busca tratar especificamente a necessidade de sempre trabalhar a dimensão instrumental quando a intenção é gerar máxima aprendizagem. Ele faz esse destaque, pois há alguns autores e autoras que justificam a exclusão de pessoas diante de sua capacidade cognitiva. Um exemplo é a aprendizagem significativa, que foi uma linha de pensamento desenvolvida e justificada na compreensão de que algumas pessoas possuem mais facilidade na aprendizagem do que outras, justificando-a com base nas características sociais, econômicas e culturais dos grupos. Nessa perspectiva, defende-se que há estudantes que vão aprender mais do que outros e isto seria normal, porque este grupo com menos acesso à cultura dominante possui limitações para avançar em conteúdos mais complexos (AUBERT *et al.*, 2016).

Entretanto, foram levantados questionamentos no sentido de superar a exclusão das e dos estudantes que, supostamente, não conseguem avançar nos estudos pelas suas características sociais. Ademais, percebeu-se que estudantes de grupos minoritários

tiravam boas notas e possuíam bom desempenho escolar e acadêmico, comparando, por exemplo, com estudantes de grupos sociais com privilégios acadêmicos. Diante disso, a aprendizagem significativa não contribui para a aprendizagem em si, ela apenas fortalece a exclusão de pessoas que não possuem recursos e oportunidades para terem exitosos resultados. Aspecto que é alterado ao pensarmos na dimensão instrumental, pois ela entende que todas as pessoas são capazes de aprender determinado conteúdo, seja ele mais básico ou complexo. A questão principal não é somente o conteúdo, deve-se ter atenção também sobre como o conteúdo é trabalhado, pois precisa considerar os saberes culturais de cada estudante, ter solidariedade com as diferenças carregadas por cada estudante e, então, permitir a criação de sentido daquele conteúdo que está sendo ensinado com os demais já interiorizados (AUBERT *et al.*, 2016).

Com a intenção de aproximar a dimensão instrumental dos momentos de estágio supervisionado, chamo atenção aos modelos que foram mencionados por Pimenta e Lima (2012). As autoras trazem três modelos, instrumentalização técnica, imitação de modelos e superação da dicotomia teoria e prática, os quais, separadamente, não contribuem com a aprendizagem de conteúdos teóricos e práticos da profissão docente. Contudo, ao pensarmos na complementaridade ao considerar a atuação conjunta dos três modelos, Pimenta e Lima (2012) e Mello (2015) concordam que eles podem contribuir positivamente à formação docente inicial, pois carregam saberes que aliam a teoria com a prática. Aspectos que, muitas vezes, acabam sendo deixados de lado durante a formação docente. Portanto, pensar na dimensão instrumental é necessário e trazê-las de modo mais explícito, articulando teoria e prática, de modo a assegurar que as estagiárias e os estagiários tenham objetividade sobre o que estão aprendendo e possam aprofundar os conhecimentos teóricos durante momentos práticos dentro da escola, por exemplo.

Em adição às informações acima, a criação de sentido entre os conteúdos aprendidos se faz necessária para que eles não sejam apenas informações soltas sem ter sentido para estagiárias e estagiários. Bem como é defendido por outros princípios, a criação de sentido acaba advogando a alteração das relações de poder para relações dialógicas. Isto ocorre, pois, para que a criação de sentido seja efetiva às pessoas, não pode ocorrer a comunicação com base no poder, uma vez que apenas reforça o autoritarismo e as hierarquias entre os sujeitos. Fatores que não contribuem para a aprendizagem, porque aprender algo novo que, aparentemente, está distante da sua realidade é mais difícil do que aquilo que estabeleça relações mais próximas e

explícitas. Dessa forma, pensar na criação de sentido é algo que vem com a sociedade da informação, a qual contribui para horizontalização das relações e, então, modelos de ensino autoritários são negados pela sua falta de conexão com a vida das pessoas e os conhecimentos científicos que pretendem ser ensinados (AUBERT *et al.*, 2016).

Nessa direção, a criação de sentido não fica alheia aos momentos de estágio supervisionado. Bem como mencionado sobre os saberes de estagiárias e estagiários, elas e eles possuem experiências e conhecimento de quando eram estudantes da educação básica, contudo, ao longo da graduação, é que elas e eles podem aprender com especificidade e enfoque sobre os conhecimentos científicos que dão base à educação e que são importantes à formação inicial docente. Dessa forma, não são pessoas sem algum conhecimento para interpretar os momentos de estágio supervisionado e as ações que acontecem neles. Docentes da educação básica e da universidade devem desenvolver relações dialógicas com as estagiárias e os estagiários, tendo em vista que, assim, estas e estes sujeitos podem refletir sobre os novos conhecimentos com aqueles adquiridos em outros momentos formativos e dialogar também com os/as colegas.

Apesar de ser uma necessidade à aprendizagem dialógica, a criação de sentido, por exemplo, se torna inatingível quando o próprio ambiente educacional não trata sobre as diferenças carregadas pelo grupo de estudantes. Dessa forma, Aubert e colaboradores (2016) apontam para o princípio da igualdade de diferenças como forma de tratar igualmente as diferenças que atravessam as pessoas. Este princípio não apenas evidencia o respeito às diferenças, ele se preocupa em apontar para as concepções que as pessoas desenvolvem sobre aquilo que é diferente, como as diferenças culturais entre os distintos grupos. Para isso, as autoras e os autores citam que, “[...] como Freire destacava, não é possível conceber a diferença de forma tolerante ou igualitária, enquanto essa diferença introduzir um esquema de relação em que uma cultura é superior à outra.” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 189). A partir disso, percebe-se que a intenção do princípio é instigar questionamentos que voltam a atenção à compreensão de como as culturas diferentes estão interagindo, uma vez que, dependendo das considerações traçadas, uma cultura pode ser classificada como inferior a outra. Situação que acaba trazendo relações de poder para as interações entre as pessoas de culturas inferiores com a de superiores (AUBERT *et al.*, 2016). Apesar da importância atribuída ao princípio, opto por fazer uma breve apresentação dele aqui, pois, mais

adiante, trago com mais profundidade algumas contribuições sobre cultura, invasão cultural e cultura escolar.

Trazendo à realidade do estágio supervisionado e com base no trecho parágrafo primeiro do artigo terceiro da Lei n. 11.888 (BRASIL, 2008), a igualdade de diferenças pode ser percebida com as diferenças carregadas por docentes da escola e universidade e as estagiárias e os estagiários. A partir disso, ter a sensibilidade de considerar as singularidades destas e destes sujeitos é uma forma de: enriquecer os momentos de estágio; respeitar seus saberes culturais; promover práticas respeitadas com todas as pessoas. Diante disso, emergir as diferenças não seria para apenas terem consciência de suas diferenças, uma vez que isso é nítido, pois as pessoas são diferentes entre si. Contudo, ter consciência e, ainda, ter e promover respeito às diferenças, permite que as interações sejam respeitadas e igualitárias, contribuindo diretamente ao compartilhamento de conhecimentos advindos das distintas pessoas que constituem a prática de estágio, o que pode permitir maior diversidade naquilo que será aprendido, as práticas desenvolvidas, as preocupações, os conhecimentos socializados. Percebendo que, com a diversidade, as práticas de estágio supervisionado apenas têm a ganhar quando a igualdade de diferenças é levada em consideração.

Desenvolver o princípio acima demanda a ação de aceitar que as diferenças existem e, não por isso, precisam ser homogêneas para tornar a convivência mais harmoniosa, considerando que apenas haverá a sobreposição de um modo de ser. Aspecto que é fortemente refutado pela igualdade de diferenças, ainda mais por ela considerar que a riqueza da diversidade é melhor para os processos educativos, por exemplo, do que quando há a padronização das singularidades e seu apagamento. Diante disso, é preciso ressaltar a importância que as políticas de ações afirmativas e demais meios que permitem o acesso e a permanência de estudantes que advêm de grupos com muitas dificuldades sociais. Entendo que, infelizmente, estas pessoas carregam muito conhecimento diante de suas vivências com as desigualdades socioculturais. Mas, com o acesso ao conhecimento científico, estas pessoas possuem uma oportunidade potente para desencadear transformações sociais. O que, certamente, não ofusca sua inteligência cultural, uma vez que são bagagens diferentes e ambas apenas tendem a potencializar as ações que serão desenvolvidas a partir de grupos heterogêneos.

O penúltimo princípio é um dos que, ao compreender a teoria proposta por Aubert e colaboradores (2016), reforça explicitamente sobre como o afeto, preocupação e responsabilidade fazem parte desta teoria da aprendizagem. O princípio que estou mencionando é o da solidariedade, o qual parece ser óbvio, e é mesmo, mas, ainda, muito esquecido e deixado de lado nas práticas de ensino. A solidariedade tem como consequência a ligação entre as pessoas para tornar possível certa ação que beneficie todas as pessoas envolvidas, ou seja, se considerarmos o ambiente educacional, certamente, não podemos aceitar que a educação ofertada seja pior daquela que nós gostaríamos de ter. Dessa forma, Aubert e colaboradores (2016) chamam atenção para o fato de que “ser solidário e solidária não significa somente querer que as outras pessoas tenham as mesmas oportunidades e os mesmos direitos que você, mas também tomar uma atitude se isso não ocorrer” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 184). Apontamento que nos ajuda a pensar melhor sobre as diferenças entre as pessoas e, obrigatoriamente, as desigualdades de um sistema que está reforçando-as repetidamente.

Pensando nisso, a solidariedade deveria estar completamente permeada nos momentos de estágio supervisionado e, principalmente, na relação entre professoras e professores da escola e universidade com estagiárias e estagiários. Certamente, esse princípio pode não permear todas as interações dos sujeitos mencionados, mas a intenção é de que as práticas de estágio sejam contempladas com a solidariedade de ambos os lados, das pessoas inseridas na escola e daquelas que vêm do ambiente universitário. Considerando essa necessidade, a solidariedade acaba sendo uma ação a ser desenvolvida fora dos momentos de estágio, ainda mais por causar tamanha interferência na forma que as pessoas se veem e veem as demais no mundo, mudando sua visão individual para uma coletiva, por exemplo.

Por fim, escolhi terminar a breve e importante apresentação dos princípios da aprendizagem dialógica com o princípio da transformação. Ele é um dos que mais me chama atenção, pois é algo que, conseqüentemente, acontece quando todos os demais princípios estão relacionados e contribuem para a máxima aprendizagem e a superação das desigualdades sociais. Apesar de parecer óbvio, bem como a solidariedade, a transformação pode ou não estar presente na educação, uma vez que muitas instituições de ensino e práticas pedagógicas se voltam à reprodução de situações que não favorecem à revolução e sim ao desenvolvimento de uma ação reacionária. Sendo assim, a transformação acaba sendo um princípio, pois não se pode realizar uma ação

educacional sem considerar seu potencial transformador na vida das pessoas que irão permear a ação. Diante disso, Aubert e colaboradores (2016) fazem menção a como a escola, com base na aprendizagem dialógica, trabalha principalmente com a transformação das e dos estudantes, porque percebe-se que, com o diálogo igualitário sobre o ensino do conteúdo instrumental, as e os estudantes podem aprender mais ainda ao juntarem-se para compartilharem compreensões sobre o assunto. Fator que acaba potencializando a aprendizagem de todas as pessoas e não apenas daquelas que possuem pouca compreensão do assunto trabalhado. Dessa forma, é possível trabalhar com a transformação de todas as pessoas.

Diante da exposição de seis dos sete princípios da aprendizagem dialógica e como compreendo esta teoria as práticas de estágio supervisionado. A transformação é o último princípio e muito importante ao pensar na relação daqueles sujeitos mencionadas pelo parágrafo primeiro do artigo terceiro da Lei n. 11.888 (BRASIL, 2008). Como segui a linha de pensamento com a aprendizagem dialógica para fundamentar a interação entre professoras e professores da escola e da universidade em contato com estagiárias e estagiários, a transformação é algo atingido durante e ao final de todo processo que venha a contribuir com a diferenciação de quem o sujeito era antes do processo para quem ele é após sua conclusão. Por ter seguido com a aprendizagem dialógica, o princípio da transformação não é uma escolha, opta-se por utilizá-lo ou não em momentos pontuais, e muito menos é reduzido a uma consequência, não basta apenas interagir dialogicamente sem levar em consideração a igualdade de diferenças, solidariedade e criação de sentido, por exemplo. Dessa forma, os momentos de estágio supervisionado têm potencial para gerarem a transformação tanto no grupo professoras e professores como no grupo de estagiárias e estagiários. Com a compreensão de que esses sujeitos podem compartilhar conhecimentos, o diálogo se faz presente para que, solidariamente e respeitando os conhecimentos culturais, instrumentais e as diferenças, os sujeitos possam desenvolver novos saberes que façam sentido às suas vidas.

6. Algumas considerações

Seguindo a organização deste trabalho, a única conclusão é que ele é apenas um dentre as muitas produções que podem vir sobre o tema e elucidando novas discussões com a escolha e organização da sua fundamentação teórica. Diante disso, a primeira consideração é sobre a necessidade de tratar ainda mais sobre os temas: violência direcionada às pessoas LGBTQIAPN+ na sociedade e instituições de ensino; ações

exitosas para a identificação, prevenção e superação dessa violência; com mais destaque, formação docente inicial e continuada preocupada com o desenvolvimento de práticas pedagógicas e postura docente responsáveis por proporcionar máxima aprendizagem das e dos estudantes e, ao mesmo tempo, promover a coesão social e a garantia de bem estar a todas e todos.

Por outro lado, poder escrever minhas experiências de um momento formativo com a leitura de textos que me marcaram, foi algo muito importante para minha formação pessoal e acadêmica. Evidenciando e sustentando que os momentos de estágio supervisionado possuem certa potência ao compreender que são ricos em reflexões sobre ações que são vivenciadas neles (FREITAS *et al.*, 2010; PIMENTA e LIMA, 2012; MELLO, 2015; MAGALHÃES, 2018). Diante disso, a questão orientadora tinha a preocupação de pensar nos momentos de estágio como momentos e espaços de elucidar considerações sobre como é possível superar ações violentas direcionadas às pessoas LGBTQIAPN+ inseridas no ambiente escolar. Com isto, acredito que foi possível compreender a importância de, em todo momento, buscar ampliar os referenciais teóricos e relacioná-los com as experiências desenvolvidas. Isto ficou muito marcado em mim e explícito com os relatos de quando a professora de biologia ensinava o conteúdo desta disciplina sem considerar a diversidade de gênero e, em outro momento, os modelos de masculinidades.

Adicionalmente, os estágios supervisionados são momentos oportunos para compreender um pouco das dinâmicas internas desenvolvidas nas escolas. Além disso, com os momentos de diálogo entre pares, como docentes da escola e universidade, é possibilitada a socialização das vivências, diálogos e algumas conclusões sobre elas, o que desvela seu formativo. Práticas que vão ao encontro de entendermos se elas permitem ou não superar as violências dentro da escola, uma vez que, em diálogo, podemos compartilhar teorias para fundamentarmos-nos e assegurar que elas estão incluindo e respeitando toda a comunidade LGBTQIAPN+ e demais grupos minoritários.

Bem como foi tratado sobre a participação conjunta de professoras e professores da escola, docentes da universidade, estagiárias e estagiários, assegurar uma formação que esteja pautada na superação da violência demanda o diálogo intersubjetivo para que os conhecimentos não sejam individuais, tornando-se, portanto, coletivos e potencializadores para o desenvolvimento de ações que vão contra a violência direcionada às pessoas LGBTQIAPN+ dentro dos ambientes educacionais e fora deles.

Pelo fato de o trabalho ser voltado aos momentos de estágio supervisionado, considero importante trazer reflexões e outros conhecimentos produzidos direcionados às escolas, universidades e outras instituições. Contudo, pessoas vítimas de violência podem ter outros âmbitos sociais afetados, já que a violência pode ser tão intensa que acaba tomando a pessoa por completo. Gallardo-Nieto e colaboradores (2021a) apontam que as consequências podem permear tanto o desempenho acadêmico como o adoecimento pessoal, algo que afeta diretamente as futuras interações que as pessoas virão a desenvolver. Aspecto que demanda olhar tanto para as instituições de ensino como para toda a sociedade e questionar se ela está respeitando as diferenças e permitindo que elas tenham boa qualidade de vida.

Referências

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. Tradução Paula Ladeira Prates. 1 ed. São Carlos: EDUFSCar, 2016.
- BOTTON, L.; PUIGDELLÍVOL, I.; de VICENTE, I. Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Zaragoza, v. 26, n. 1, p. 41-55, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426483008>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei de Estágio**. Lei número 11.788, 25 de Setembro de 2008.
- CALZOLARI, A.; BATISTETI, E. M.; MELLO, R. R. Tertúlia Dialógica Científica: atuação Educativa de êxito para Educação Científica e Tecnológica. **Dialogia**. São Paulo, v. 36, p. 441-457, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/about/contact>. Acesso em: 25 out. 2022.
- DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciências & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 11 (suppl), p. 1163-1178, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/jGnr6ZsLtwkhvdkrdfhpcdw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.
- DINIZ-PEREIRA, J. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 09 nov. 2022.
- DUEÑAS, J.; RACIONERO-PLAZA, S.; MELGAR, P.; SANVICÉN-TORNÉ, P. Identifying violence against the LGTBI+ community in Catalan universities. **Life Sciences, Society and Policy**. V. 17, art. 3, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://lssjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40504-021-00112-y>. Acesso em: 25 out. 2021.
- FLECHA, R.; PUIGVERT, L.; RÍOS, O. The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 88-113, 2013. Disponível em: <https://hipatiapress.com/hpjourals/index.php/rimcis/article/view/612>. Acesso em: 25 out. 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- FREITAS, D.; MERTEN, M. L.; BOZZINI, I. C. T.; SANTOS, M. O papel da professora-tutora na formação inicial de professores de biologia. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 17, n. 2, p.

- 521-537, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11357>. Acesso em: 06 nov. 2022.
- GALLARDO-NIETO, E. M.; GÓMEZ, A.; GAIRAL-CASADÓ, R.; RAMIS-SALAS, M. M. Sexual orientation, gender identity and gender expression-based violence in Catalan universities: qualitative findings from university students and staff. **Archives of Public Health**. V. 79, art. 16, p. 1-13, 2021a. Disponível em: <https://archpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13690-021-00532-4>. Acesso em: 25 out. 2022.
- GALLARDO-NIETO, E. M.; ESPINOSA-SPÍNOLA, M.; RÍOS-GONZÁLEZ, O.; GARCÍA-YESTE, C. Transphobic Violence in Educational Centers: Risk Factors and Consequences in the Victims' Wellbeing and Health. **Sustainability**. Basel, v. 13, n. 4, art. 1638, p. 1-15, 2021b. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/1638>. Acesso em: 25 out. 2022.
- GRIFFITHS, A. J. F.; WESSLER, S. R.; CARROLL, S. B.; DOEBLEY, J. Introdução à genética. Tradução Idília Vanzellotti. 10 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.
- KNOBLAUCH, A.; RATTO, A. L.; OLIVEIRA, L. P. A.; FERREIRA, V. M. R. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 557-574, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xfZsjsVR3zKVWDwZwMb9zkd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.
- MACEDO, J. C. P.; LOPES, N. C. Gênero no ensino de ciências: a inserção das questões sociocientíficas nos currículo brasileiros. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Cáceres, v. 9, n. 1, p. 94-104, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8470/6694>. Acesso em: 25 out. 2022.
- MAGALHÃES, C. A. **O estágio e a formação dos futuros docentes de biologia: a participação dos professores da escola básica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: História, Política) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- MARQUES, J. K.; BOZZINI, I. C. T. Questões de gênero na educação de jovens e adultos: levantamento dos trabalhos do ENPEC (1997-2017). **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 148-162, 2019. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1887>. Acesso em: 25 out. 2022.
- MELLO, A. C. R. Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de ciências biológicas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, A. N. S. As contribuições do pensamento de Paulo Freire para os estudos sobre as masculinidades. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 16, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15294>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular.
- VILLAREJO-CARBALLIDO, B.; PULIDO, C. M.; ZUBIRI-ESNAOLA, H.; OLIVER, E. Young People's Voices and Science for Overcoming Toxic Relationships Represented in *Sex Education*. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. Basel, v. 19, n. 6, art. 3316, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/6/3316>. Acesso em: 25 out. 2022.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.