



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

EDUARDO BARBOSA DE MENEZES GUIMARÃES

**ESCOLARIZAÇÃO E IDENTIDADES DISSIDENTES: Um percurso de
desafios e resistências (im)postas à pessoas LGBTI+**

MESTRADO EM PSICOLOGIA

**Manaus/AM
2022**

EDUARDO BARBOSA DE MENEZES GUIMARÃES

ESCOLARIZAÇÃO E IDENTIDADES DISSIDENTES: Um percurso de desafios e resistências (im)postas à pessoas LGBTI+

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia e à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, Mestrado em Psicologia, linha Processos Psicossociais, como exigência final para a obtenção do título de Mestre.

Auxílio Financeiro: Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) de 08/08/2019 a 15/09/2020 e Bolsa do Projeto Projeto Samsung UFAM para Pesquisa e Educação (SUPER) de 16/09/2020 a 31/08/2022.

Orientadora: Profa Dra. Iolete Ribeiro da Silva
Co-orientadora: Profa Dra Isabel Cristina Fernandes Ferreira

**Manaus/AM
2022**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Guimarães, Eduardo Barbosa de Menezes
G963e Escolarização e identidades dissidentes : um percurso de
desafios e resistências (im)postas à pessoas LGBTI+ / Eduardo
Barbosa de Menezes Guimarães . 2022
96 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Iolete Ribeiro da Silva
Coorientadora: Isabel Cristina Fernandes Ferreira
Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicossociais) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação básica. 2. Formação docente. 3. Lgbti+. 4.
Psicologia histórico-cultural. 5. Universidade pública. I. Silva, Iolete
Ribeiro da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

EDUARDO BARBOSA DE MENEZES GUIMARÃES

ESCOLARIZAÇÃO E IDENTIDADES DISSIDENTES: Um percurso de desafios e resistências (im)postas à pessoas LGBTI+

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia e à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, Mestrado em Psicologia, linha Processos Psicossociais, como exigência final para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva, Co-orientadora Profa Dra Isabel Cristina Fernandes Ferreira.

Aprovada em: Doze de agosto de dois mil de vinte dois.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva - Orientadora
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Fernandes Ferreira - Co-orientadora
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. André Luiz Machado das Neves - Membro Titular Interno
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza - Membra Titular Externo
Universidade de Brasília

Prof Dr Breno de Oliveira Ferreira - Suplente Interno
Universidade Federal do Amazonas

Prof Dr Fábio Alves Gomes - Suplente Externo
Universidade do Estado do Amazonas

DEDICATÓRIA

Dedico esta construção à todas as manas, manos, bichas, viados, putas, travestis, sapatões, michês, mariconas, boiolas, caminhoneiras, barbies, fetichistas... e todes que precisaram (e continuam precisando) encontrar forças cotidianamente para conseguir aquilo que deveria ser condição *sine qua non* à existência de qualquer ser humano: a dignidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos deuses e deusas, elementais e guardiões que aqui estão presentes. A espiritualidade, quando crítica, pode nos ajudar a ter esperança de que mesmo nos momentos mais turbulentos a tranquilidade retornará. Somente os deuses e deusas sabem o quanto busquei saúde, auxílio, força, determinação e coragem para continuar até aqui.

Agradeço à minha família - minha mãe Maria José, minha mãe France e meus irmãos Fernando Victor e Gabriel Breno - por estarem sempre presentes me dando apoio e suporte, seja material, emocional ou espiritual, ao longo desta jornada. Minhas conquistas sempre serão compartilhadas com vocês, pois tenho sorte de tê-los como minha família quando muitos dos meus não possuem essa mesma oportunidade.

Agradeço aos meus colegas da turma de mestrado 2019/2, principalmente Rodrigo Serrão, Virgínia Karla e Aline Vitorino que, juntos, tentamos criar uma rede de suporte para nos permitir continuar enfrentando as adversidades que surgiram ao longo dessa caminhada, seja em forma de pandemia, seja em forma de sofrimento psíquico. Tivemos uns aos outros por perto e, com certeza, isso foi importante para todos nós, e principalmente para mim.

Agradeço ao meu analista Marcelo Moya por me ajudar a construir sentido na construção não só deste trabalho, mas da minha vida, na busca em ser sujeito de meu próprio desejo e ético em minhas relações.

Agradeço às professoras e professores que estiveram comigo em todos os momentos deste processo, em especial: aos professores Gisele Resende e Ronaldo Souza, que foram coordenadores cuidadosos e exemplares em seus trabalhos, sempre prontos para nos ajudar nos mínimos detalhes, burocráticos ou emocionais, nunca desistindo de nós, seus estudantes; às professoras Adinete Mezzalira e Cláudia Sampaio, que oportunizaram momentos de aprendizado únicos que, com toda certeza, fazem parte da minha trajetória acadêmica e profissional; ao professor Marck Torres e demais professores(as) do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFAM, que propuseram transformações importantes ao programa e que com certeza estavam torcendo por todos nós; e, ao professor André Machado, que me acompanha ao longo de minha jornada acadêmica desde a graduação e que sempre mostra seu apoio e confiança em meu trabalho, muitas vezes quando nem eu mesmo consigo confiar.

Não posso deixar de agradecer às amigas de profissão e de vida, minhas professoras na graduação Ana Cristina Martins e Raquel Castro, que foram minhas mentoras, meus exemplos de dedicação e profissionalismo, mas sem nunca precisarem da arrogância acadêmica para serem reconhecidas.

Agradeço profundamente aos meus amigos e às minhas amigas de vida, que sempre torcem por mim, me dão força, coragem e, através da amizade, fizeram-me lidar com esta etapa de minha vida com muita alegria, descontração, risos, e também através da escuta dos meus sofrimentos e apoio incondicional em diferentes momentos. Amigos são os amores que deram certo, e tenho em vocês e por vocês um amor imenso: Bernardo Veiga, Daniel Arteiro, José Lima, Carlos Siqueira, Aglei Duque, Demétrius, Luciana, Valéria Santos, Alexandre Almeida, Cleison Guimarães, Cyntia Loiola, Kamille Queiroz, Gerson Neto, Bárbara Mendonça, Luyendyk Lustosa, dentre todos, todas e todes que me acompanharam até aqui.

Agradeço aos membros da banca; à professora Regina Lúcia Sucupira Pedroza e aos professores André Luiz Machado das Neves, Breno de Oliveira Ferreira e Fábio Alves Gomes, que me auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa, desde sua concepção até o momento da defesa, com suas sugestões e ideias pertinentes à melhoria dos aspectos teóricos, metodológicos, práticos e críticos deste trabalho.

Agradeço à Lírio que se permitiu abrir parte de suas vivências sobre um aspecto de suas trajetórias que, muitas vezes, foi atravessado por enfrentamentos de violências e desafios impostos à nossa experiência LGBTI+, mas que me mostrou - e assim pudemos compartilhar através deste trabalho - que é possível ainda resistir e ter esperança de que a sociedade pode ser transformada através de nossas atividades intencionalmente libertadoras.

Meu maior agradecimento em toda esta jornada vai para minha orientadora Iolete Ribeiro da Silva e minha coorientadora Isabel Cristina Fernandes Ferreira, pela força, coragem, paciência e determinação dedicadas a este estudante aqui. Desde o início de nossas relações vocês me permitiram respeitar o meu tempo neste grande desafio, me dando suporte nos meus momentos mais difíceis e vibrando comigo nos momentos de conquista. Vocês não imaginam a felicidade que sinto em ter a confiança e o carinho de vocês durante toda essa jornada e, principalmente, nos momentos decisivos desta defesa.

Agradeço às leitoras e leitores deste trabalho. O que consegui realizar até aqui é parte daquilo que desejo construir ao longo de minha vida: contribuições mesmo que pequenas em busca de uma sociedade mais justa para todos, todas e todes, principalmente para nós que somos sujeitos pertencentes à população LGBTI+. Em todas as nossas contradições, é nesse grupo que encontrei meu lugar no mundo e para ele que busco dedicar minha força e garra.

E finalmente agradeço a mim mesmo. Pode parecer arrogante ou presunçoso, mas só eu sei o que enfrentei para estar aqui. Minha trajetória se aproxima e diverge de muitas que acompanhei ao longo desse trabalho, muitas vezes sendo difícil me afastar emocionalmente das vivências aqui encontradas por tocarem em pontos dolorosos para mim. Mas, a cada nova

vivência repleta de conquistas, de força e principalmente de determinação em permanecer presente e resistente, foi que eu conseguia encontrar coragem de continuar. O que mais aprendi nesse trabalho foi que a nossa comunidade representa força, resistência e luta, acima de tudo, e que se, muitas vezes, nos apresentamos como pessoas alegres - termo que muitas vezes me diziam como forma de xingamento - é porque encontramos sempre um momento de celebrar essas características e mostrar ao mundo que sim, continuaremos aqui.

As flores da vida são apenas aparições! Quantas delas desaparecem sem deixar nem um rastro atrás de si, quão poucas dão frutos, e quão pouquíssimos desses frutos amadurecem? E mesmo assim existem muitos deles no mundo. E mesmo assim: oh, meu irmão! Podemos permitir que frutos maduros apodreçam negligenciados, desprezados e não apreciados?

Goethe, J. W.; *Os Sofrimentos do Jovem Werther*

A partir do momento em que o homem se compromete definitivamente, a providência entra em ação. Coisas que nunca teriam acontecido ocorrem em seu apoio. Uma corrente de consequências resulta da sua decisão, provocando em seu benefício incidentes, encontros e ajuda material totalmente imprevistos e que ele nunca teria sonhado pudessem vir ao seu encontro. Seja o que for que você é capaz de fazer ou de sonhar que possa fazê-lo, comece-o. Na audácia há gênio, poder e magia. Comece já."

Johann Wolfgang von Goethe

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar se e de que modo a universidade pública contribui para a construção de um modelo de educação que considere as particularidades da população LGBTI+, partindo do pressuposto teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Grupos sociais marginalizados trazem consigo diferentes atravessamentos em suas trajetórias de escolarização a partir de marcadores sociais variados, como, por exemplo, as questões referentes à gênero e sexualidade. Sujeitos que não correspondem às normatizações sociais com relação a esses marcadores acabam sendo considerados corpos dissidentes, dentre eles podemos considerar a população LGBTI+. Nessa condição dissidente, é possível que suas identidades sejam desconsideradas na proposição de ações afirmativas educacionais, na construção de cursos de formação docente e em diversas ações didático-pedagógicas nas instituições de ensino. Neste sentido, esta dissertação buscou identificar se e de que forma o tema gênero e sexualidade está presente em projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de docentes da educação básica; e, verificar se e de que forma as instituições de educação básica e superior promovem estratégias afirmativas de educação para pessoas trans, considerando que dentre as identidades LGBTI+ são as que mais vivenciam violência e preconceito nas vivências de escolarização. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter interpretativo-construtivo em dois momentos: o primeiro a partir da análise documental de projetos pedagógicos de dez (10) cursos de licenciatura, sendo cinco (05) da Universidade do Estado do Amazonas e cinco (05) da Universidade Federal do Amazonas; o segundo, a partir da análise de uma entrevista semi-estruturada com uma mulher trans. Cada momento é detalhado na construção de dois artigos que fazem parte do corpo desta dissertação. O trabalho possibilitou construir uma compreensão inicial de como a universidade tem trabalhado para fortalecer os debates em sexualidade e gênero ao longo da formação docente para o desenvolvimento da atividade docente na Educação Básica e da importância de proposição de políticas afirmativas para a permanência de sujeitos LGBTI+ em razão de suas especificidades, bem como das estratégias de resistência intra e intersubjetivas construídas frente às diferentes situações sociais que marcam um determinado corpo em dissidência de gênero. Pretendeu-se, então, além da construção de conhecimentos sobre os processos de subjetivação encontrados na narrativa de uma representante da população LGBTI+ na região amazônica, refletir sobre estratégias de promoção da garantia de direitos na trajetória de escolarização dessa população.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação Docente; LGBTI+; Psicologia Histórico-Cultural; Universidade Pública

ABSTRACT

This study aimed to analyze whether and how the public university contributes to constructing an education model that considers the particularities of the LGBTI+ population, based on the theoretical assumption of Historical-Cultural Psychology. Marginalized social groups bring different crossings in their schooling trajectories from different social markers, such as, for example, issues related to gender and sexuality. Subjects who do not correspond to social norms regarding these markers end up being considered dissident bodies; among them, we can consider the LGBTI+ population. In this dissident condition, their identities may be disregarded in the proposition of affirmative educational actions, in the construction of teacher training courses and in several didactic-pedagogical actions in educational institutions. In this sense, this dissertation sought to identify if and in what way the gender and sexuality theme is present in pedagogical projects of initial training courses for primary education teachers and; to identify if and in what way the gender and sexuality theme is present in pedagogical projects of initial training courses for teachers of basic education; and, to verify if and in what way the basic and higher education institutions promote affirmative education strategies for trans people, considering that among the LGBTI+ identities they are the ones that most experience violence and prejudice in their schooling experiences. This study is a qualitative research of an interpretive-constructive character in two moments: the first from the documental analysis of pedagogical projects of ten (10) undergraduate courses, five (05) from the Universidade do Estado do Amazonas and five (05) from the Federal University of Amazonas; the second from the analysis of a semi-structured interview with a trans woman. Each moment is detailed in the construction of two articles that are part of the body of this dissertation. The work made it possible to build an initial understanding of how the university has worked to strengthen debates on sexuality and gender for the development of teaching activity in Basic Education and the importance of the proposition of affirmative policies for the permanence of LGBTI+ subjects due to their specificities, as well as the intra and intersubjective resistance strategies built in the face of the different social situations that mark a given body in gender dissidence. In addition to the construction of knowledge regarding the processes of subjectivation found in the narrative of a representative of the LGBTI+ population, it intends to reflect on strategies to promote the guarantee of rights in the schooling trajectory of this population.

Key words: Basic education; Historical-Cultural Psychology; LGBTI+; Public University; Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos Cursos de Licenciatura.....	33
Quadro 2- Categorização dos objetivos propostos nos PPCs de cada curso.....	35
Quadro 3- Quantidade de disciplinas com discussão explícita e implícita referente à gênero e sexualidade.....	40
Quadro 4- Relação das disciplinas com discussão explícita e implícita referente à gênero e sexualidade da Universidade do Estado do Amazonas	40
Quadro 5- Relação das disciplinas com discussão explícita e implícita referente à gênero e sexualidade da Universidade Federal do Amazonas	41

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	18
1 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO EM ANÁLISE: GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	23
2 A UNIVERSIDADE A PARTIR DO OLHAR DE UMA MULHER TRANS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS A PARTIR DA APREENSÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	91
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas Individuais Semiestruturadas.....	93
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	95

APRESENTAÇÃO

Os seres humanos são contadores de histórias. Ao refletir sobre a história da humanidade, percebe-se que os eventos mais marcantes estão relacionados à capacidade de se comunicar uns com os outros. Das tradições orais da antiguidade à invenção da escrita, até a explosão de redes sociais virtuais na contemporaneidade, a espécie humana tem conseguido criar diferentes formas de contar experiências, fatos, histórias e ficções.

Nestas histórias, muitas narrativas trazem contextos de vulnerabilidade, sofrimento e violações de direitos humanos. Geralmente, grupos sociais marginalizados trazem consigo estes atravessamentos a partir de marcadores sociais variados, como, por exemplo, as questões referentes à gênero e sexualidade. Sujeitos que não correspondem às normatizações sociais com relação a esses marcadores acabam sendo considerados corpos dissidentes, dentre eles podemos considerar lésbicas, gays, bissexuais, pessoas transgênero, travestis, intersexuais e demais identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes - população LGBTI+.

São encontradas narrativas de experiências, vivências e histórias de vida das singularidades de pessoas LGBTI+ em diferentes mídias, redes sociais, literatura, música; e também nos espaços acadêmicos, de movimentos sociais, instituições políticas e escolares. Essas narrativas trazem em seu conjunto histórias de desafios, confrontos, preconceitos e também enfrentamentos, fortalecimento e esperança.

Essas histórias refletem processos dialéticos de construção de subjetividades, onde a inserção desses sujeitos nas relações sociais, históricas e culturais nas diferentes sociedades estabelece redes de inter-relações nas quais processos intra e intersubjetivos vão constantemente os transformando e, assim, atravessando a transformação da própria sociedade.

Dentre as instituições onde esses processos costumam acontecer, destacam-se as instituições de educação formal - educação básica e ensino superior. Esse é o campo de interesse deste trabalho, onde as relações entre diferentes atores sociais têm como intuito a preparação de sujeitos para o modelo de sociedade que se deseja - modelo este que está atravessado pela diversidade de discursos políticos e ideológicos em suas contradições. Isso indica que os espaços educacionais também são entrelaçados por debates sociais do momento histórico em que estão inseridos. Contudo, as instituições educacionais possuem um papel fundamental nesses debates: é nelas que tais discussões podem colaborar com as transformações sociais alicerçadas a modelos democráticos e libertadores ou podem reiterar um modelo de sociedade tradicional e conservadora, principalmente voltada para os ideais neoliberais de produção e consumo.

Este estudo se propôs a compreender embates discursivos, nos quais as pessoas participantes dessas relações são atravessadas pela materialidade que é produzida dentro da constante dialética entre tese, antítese e síntese. Isso significa que, ao longo do processo de produção de discursos, subjetividades são construídas, desconstruídas e reconstruídas a partir da significação dos inúmeros discursos presentes nesses espaços.

Dentre os discursos, objeto de estudo neste trabalho, encontramos aqueles voltados a temas associados às sexualidades, gêneros e seus desdobramentos políticos, sociais, históricos e culturais nos sujeitos e na sociedade. É aqui que a materialidade desses discursos pode construir conhecimentos que tencionem a transformação de lógicas mais conservadoras e tradicionais das relações de gênero e de sexualidade ou reforçar pensamentos, atitudes e comportamentos que visem repetir esta lógica.

Por essas razões, adota-se o recorte do espaço da educação formal como *locus* privilegiado para a pesquisa e a escuta de estudantes LGBTI+ como estratégia metodológica para dar voz a pessoas reiteradamente excluídas, mas que também constroem mecanismos de resistências que precisam ser melhor compreendidos para produção de conhecimentos que contribuam para a transformação. As trajetórias de escolarização evidenciam o aspecto transformador da educação, por constituírem espaços onde os diferentes sentidos e significados compartilhados encontram-se em contradição, onde o ensino funcionaria como mediador da produção de novas significações que levassem em consideração o conhecimento científico (VALSINER, 2012; VIGOTSKI, 2014). Na educação formal, geralmente as vivências sociais e pessoais, conhecimentos científicos, valores morais, entre outros, chocam-se e podem organizar novas ideias, num processo dialógico de permanente construção de saberes (VALSINER, 2012; MISKOLCI, 2015; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016).

No entanto, os espaços de educação formal também são reconhecidos como espaços de regulação e disciplinamento de subjetividades às normas vigentes, através da reposição e reiteração ideias que tendem a discriminar aqueles que são vistos como diferentes e tentam ajustá-los a um modelo ideal (FRANCO, SANTOS; MAIO, 2018). Desse modo, compreende-se que a meta ou objetivo da educação formal em alguns contextos, ao invés de possibilitar o diálogo, a autoexpressão, promovendo a construção de espaços criativos de si e do outro, acabam reforçando a divisão social vigente em “nós” e os “outros”, onde o “outro” é visto como inimigo daqueles que se encontram em conformidade com a normatização (VALSINER, 2012; LOURO, 2012).

No que se refere às trajetórias no ensino superior de sujeitos dissidentes sexuais e de gênero, estudos apontam que as pesquisas sobre este tema são escassas (MORAES; SILVEIRA

JUNIOR; LUCKOW, 2017). No entanto, alguns trabalhos referentes ao tema trazem informações importantes para a sua contextualização. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), um estudo realizado encontrou que as vivências de preconceitos acontecem em sua maioria de forma silenciosa, porém perceptível por aqueles que as sofrem (SANTOS, 2019). Algumas estratégias de enfrentamento da discriminação foram percebidas, como a firme vinculação com o curso, caracterizada como uma forte estratégia de superação das vivências de preconceito. Outro estudo, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), indicou que ações afirmativas relacionadas à inclusão e permanência em relação a questões de gênero e sexualidade são quase inexistentes, sendo poucos os esforços institucionais para a promoção dessas ações voltadas à população LGBTI+ (FERREIRA; VANIN, 2016). Sobre a realidade da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), uma pesquisa recentemente indicou que a utilização do nome social por pessoas trans é a única política afirmativa presente. Ao entrevistar a ouvidoria da instituição, percebeu-se que o discurso de imparcialidade e igualdade reiteraram relações de poder vigentes quanto às demandas da população LGBTI+ (FERNANDES et al., 2020). Vale ressaltar que, no presente momento, também se encontra em vigência na UFAM a Política de Equidade de Gênero como a mais recente política afirmativa construída em razão da garantia de direitos de pessoas em dissidência de sexualidade e gênero (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2018). Um levantamento bibliográfico (MORAES; SILVEIRA JUNIOR; LUCKOW, 2017) sobre trajetórias escolares de pessoas LGBTI+ identificou que poucas são as pesquisas que visam ouvir ou trabalhar com relatos de pessoas LGBTI+, sendo em sua maioria estudos pós-estruturalistas.

Com relação às subjetividades, alguns estudos construíram compreensões significativas em torno da população LGBTI+. Compreende-se que a vida de pessoas LGBTI+ nas instituições de educação superior caracteriza-se por se estar em constante estado de alerta, visto que integram uma sociedade onde faltam proteção social e dispositivos legais eficientes para atender as demandas dessa população, o que tornaria estas vidas vigilantes (FARIA, 2018). Pessoas trans seriam um grupo ainda mais vulnerável dentro da própria população LGBTI+, revelando, assim, a heterogeneidade de experiências vividas. Um estudo realizado na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC mostrou que essas pessoas vivem vidas que se alternam entre redes de apoio e solidão, marcadas por discursos patologizantes e jurídicos sobre quem são (SILVA, 2017a). Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, um estudo sobre a permanência e afiliação LGBTI+ na instituição salienta o atravessamento de diferentes marcadores sociais que contribuem para o processo de vulnerabilização desses sujeitos, como

aspectos étnico-raciais e classe social, mostrando que a experiência desse grupo não é homogênea (SILVA, 2017b).

Inicialmente, a pesquisa visava investigar como os jovens estudantes da UFAM - Campus Manaus, que se autoidentificam como parte da população LGBTI+, significam suas trajetórias de escolarização e vivências no ensino superior. No entanto, vivemos a partir do início de 2020, segundo semestre do mestrado deste pesquisador, um contexto de emergência de saúde pública em razão da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), o que obrigou diversos países, inclusive o Brasil, a tomarem medidas sanitárias urgentes para diminuir a infecção de novas pessoas pela doença. Foram adotadas regras rígidas de distanciamento social, o que ampliou o uso de diferentes estratégias para minimizar a dispersão do vírus e reduzir o número de casos. Esse evento impactou as pesquisas com seres humanos que realizariam, entrevistas presenciais, levando a adaptações ou reformulações para atender às exigências sanitárias (SCHMIDT; PALAZZI; PICCINI, 2020). A partir disso, foram encontrados inúmeros desafios para a continuidade da proposta anterior para realização do estudo, como, por exemplo, a dificuldade de contato e realização de entrevistas com novos participantes e adoecimento físico e psíquico do pesquisador.

Tais desafios contribuíram para que fosse necessária a reorganização da pesquisa, seus objetivos, escolhas metodológicas e estrutura de apresentação e, por esta razão, decidiu-se utilizar um banco de dados formado por entrevistas realizadas entre 2017 e 2019, construídos no Projeto de Pesquisa no qual este pesquisador atuou como Apoio Técnico, intitulado “Os Desafios da Formação de Professores na Amazônia para a Promoção do Direito à Educação de Pessoas LGBT” (Edital Universal – MCTI/CNPq Nº 01/2016), realizado pelo Laboratório de Desenvolvimento Humano e Educação (LADHU) da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (SILVA, 2022). O propósito dessa pesquisa guarda-chuva foi identificar os desafios da formação inicial e continuada de professores no Amazonas para a promoção de acesso e permanência na escola de estudantes LGBTI+.

Embora o projeto mencionado tenha encerrado em 2021, as produções em torno dele continuam em virtude da complexidade que envolve a construção da subjetividade ao longo do processo de escolarização de sujeitos, o que foi fundamental para a proposição do Projeto de Cooperação Acadêmica entre Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade de Brasília (UnB) e Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), intitulado “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas”, desenvolvido através do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD Amazônia, aprovado no âmbito do Edital CAPES No 21/2018. A contribuição do presente estudo para

ambos os projetos se encontra na proposição da continuidade da investigação em relação aos estudos da trajetória de jovens LGBTI+.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi proposta no intuito de aprofundar os estudos referentes às trajetórias de escolarização de pessoas LGBTI+, em um contexto sociocultural específico situado na região norte do país, a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Nesta seção são apresentadas as contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do objeto de estudo dessa pesquisa, a problematização, justificativa, procedimentos metodológicos incluindo o contexto da pesquisa, as estratégias de construção e análise dos dados e de dados e os objetivos geral e específicos.

Do ponto de vista pessoal, a pesquisa realizada representa a ressignificação da minha própria trajetória, sendo eu mesmo um sujeito marcado por diferentes relações que possuem e possuíram atravessamentos pela minha dissidência sexual. Espaços de sofrimento, de rejeição, mas também de lutas e resistências que me permitiram hoje apresentar esta pesquisa. Já, do ponto de vista científico, visa contribuir para o avanço do conhecimento sobre as realidades de sujeitos LGBTI+ na região amazônica, entendendo que nosso contexto pode produzir particularidades para este grupo social passíveis de se aproximar e/ou se distanciar das realidades vivenciadas em outras regiões. Conhecer nossa realidade é fortalecer nossa contribuição para o desenvolvimento da ciência que epistemologicamente dialogue com a complexidade, ao entender que o conhecimento se aproxima de uma realidade múltipla, incapaz de ser apreendida por um ideal ficcional universalizante.

O estudo também apresenta um aspecto ético-político relevante para a construção de um modelo de sociedade que parta da criação, implementação e aperfeiçoamento de políticas públicas que garantam o direito a uma vida digna para todos e todas. No que se refere às trajetórias de escolarização, marcadas por contextos de marginalização em decorrência de suas diferenças quanto às identidades de gênero e/ou orientações sexuais, almejou-se contribuir para a criação de estratégias sociopolíticas que incentivem uma maior inserção e permanência de pessoas LGBTI+ ao longo da educação formal, concluindo-a com êxito. Também é preciso salientar a importância que a inclusão de discussões sobre sexualidade e gênero tem para as universidades, pois é a partir da pesquisa com rigor científico, da participação e do diálogo que a desconstrução de fenômenos de exclusão pode ser efetivamente garantida.

A produção de conhecimento científico que proporcione o fortalecimento das condições de promoção do bem-estar integral do sujeito e que vise contribuir para o combate à exclusão e à discriminação em todas as suas formas fazem parte dos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Psicólogo, sendo indispensáveis na construção de qualquer estudo

acadêmico, profissional ou político, como o pretendido ao longo do percurso investigativo e da construção deste trabalho.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto teórico da Psicologia Histórico-Cultural (GONZÁLEZ REY, 2012), esta pesquisa buscou tornar visível um recorte da realidade da trajetória de escolarização de sujeitos LGBTI+ no contexto da vida amazônica, tendo a compreensão de que estas trajetórias podem ser consideradas singulares a partir dos processos de significação produzidos nesta realidade. No que tange à epistemologia da presente pesquisa, trata-se de um estudo qualitativo, cuja principal característica é permitir a compreensão de fenômenos complexos, incapazes de dissociação analítica do tipo causa-efeito, presente em estudos de controle experimental (MARTINS, 2004). Aqui, o fenômeno complexo a ser estudado é a subjetividade, caracterizada pela relação dialética entre homem-cultura-sociedade; dimensões que constituem o sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, 2010). A compreensão dessa relação acontece a partir dos sentidos e significados compartilhados por meio do diálogo entre diferentes pessoas.

A psicologia, área da ciência na qual este trabalho se vincula, em seu processo histórico, passou por diferentes momentos, os quais foram caracterizando o que seria seu objeto de estudo. Na construção das chamadas ciências psicológicas, um aspecto importante da constituição humana foi sendo reiteradamente negado na tentativa de aproximação dos modos positivistas de compreensão da realidade – a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012; MOLON, 2015). Nessa visão, o ser humano passava por um processo de compartimentalização de suas funções e era estudado a partir de um conjunto de fragmentos que buscavam estabelecer uma lógica de compreensão da totalidade do ser. Ou seja, partia-se do estudo das partes para compreender o todo que seria o humano (VIGOTSKI, 2007; GONZÁLEZ REY, 2012; MOLON, 2015).

Críticas a essa forma de estudar e compreender o ser humano caracterizaram a chamada crise da psicologia (TULESKI, 2008; GONZÁLEZ REY, 2012). Uma das correntes críticas desse modelo de ver o ser humano foi constituída pela produção de uma nova epistemologia que buscava compreender o sujeito não como partes isoladas, mas como um todo em constante relação consigo e com seu ambiente. Aqui encontramos os estudos da psicologia soviética, cujos principais estudiosos são Alexander Luria (1902-1977), Alexis Leontiev (1903-1979) e Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky, conforme ressalta Prestes (2012), com seu trabalho inserido no tempo e na cultura, assumiu o compromisso com a criação de uma nova sociedade a partir da construção de um novo homem, colaborando no enfrentamento dos problemas seu país enfrentava logo após a Revolução Russa.

Vygotski (2013), com a intenção de construir a psicologia como uma ciência geral, buscou uma perspectiva realista-objetiva. Acreditava que é a realidade que determina as nossas experiências, assim como o objeto da ciência e o seu método. Em sua obra assume a opção pelo estudo do homem concreto (inserido em uma realidade histórica e objetiva), definindo o psiquismo como uma realidade objetiva que pode vir a ser desvelada por meio da compreensão materialista-dialética na/da pesquisa. Nessa perspectiva, investe na superação de dualismos como corpo-mente, razão-emoção, objetivo-subjetivo, elaborando uma abordagem científica e objetiva da consciência humana, seu objeto de estudo, fundamentada na perspectiva monista e no pressuposto de que os processos históricos e culturais são a fonte de desenvolvimento do psiquismo.

É importante reiterar a influência das obras de Marx na construção do que chamamos de Psicologia Histórico-Cultural, bem como o contexto em que foi inicialmente construída, pois a compreensão desses aspectos é parte fundamental da epistemologia criada a partir do conjunto da obra destes autores: a ideia de que para se conhecer o sujeito, é preciso compreender sua relação com a história e a cultura nas quais está inserido (VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKI, 2009). Interessante salientar que as obras de Vygotsky têm sido traduzidas e interpretadas, muitas vezes, tentando eliminar os aspectos sociopolíticos de sua construção, o que já descaracteriza a própria base fundante da Psicologia Histórico-Cultural. Traduções e interpretações diferentes das obras de Vygotsky são consideradas formas de comunicar algo com escolhas daquilo que se quer falar e omitir, e também se relacionam com aquilo que ele buscou compreender em sua construção teórica, pois são construções históricas constituídas de contradições sociais e possuem a linguagem como mediadora dessas relações sociais (PRESTES, 2012).

Dessa forma, considerou-se para esta pesquisa a escolha da abordagem qualitativa sustentada pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. A abordagem qualitativa auxilia na compreensão do “[...] social como mundo de significados passível de investigação e a linguagem [...] como a matéria-prima desta abordagem, a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais [...]” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.239-240). É a partir da fala do sujeito (expressa na comunicação verbal e não verbal) que se pode buscar o universo simbólico presente na sua constituição como ~~deste~~ sujeito concreto; seu pensamento, suas emoções e o atravessamento social e cultural presente na construção deste universo. Além disso, Vygotsky, segundo Romanelli (2011), buscou os fundamentos metodológicos específicos da ciência psicológica, sustentou a pesquisa na relação com a realidade, enfocou problemas centrais da existência humana, em que buscava soluções concretas para um homem concreto. A pesquisa, portanto, não é isenta de intencionalidade, pressupõe engajamento ético, político e social.

A partir do pressuposto que o sujeito é histórico e está em constante relação com a sociedade na qual está inserido, relação esta que produz transformação tanto no sujeito quanto em sua realidade (VIGOTSKI, 2007), é necessário que se leve em consideração alguns aspectos importantes sobre o lugar onde se realizou esta pesquisa. A realização da pesquisa teve como contexto a região amazônica, representada aqui pela cidade de Manaus, Amazonas, local no qual foram realizadas as entrevistas e estão localizadas as instituições analisadas, sendo também o local de nascimento e desenvolvimento do pesquisador.

O Estado do Amazonas localiza-se, em sua maior parte, inserido na Floresta Amazônica, constituída de uma Floresta Ombrófila Densa (caracterizada por sua mata com folhas perenes e com índices termo pluviométricos elevados). É banhado, em sua extensão, pela Bacia Amazônica. Compreende 62 municípios, divididos em 09 sub-regiões (calhas dos rios) e 04 macrorregiões (Centro, Norte, Sudoeste e Sul), as quais são divididas em congregações de municípios com similaridades econômicas e sociais. Em 2017, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) propôs uma redivisão das regiões geográficas com o intuito de alternativa à organização do território. Nessa divisão, o Estado foi delimitado em 04 regiões intermediárias (compreendendo aos municípios de Manaus, Tefé, Lábrea e Parintins) e 11 regiões imediatas. As regiões intermediárias organizam e articulam as regiões imediatas quanto aos fluxos de gestão privada, pública, e existência de funções urbanas de maior complexidade (GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS, 2020).

Em relação à demografia, o Estado apresenta estimativa de 4.207.714 habitantes, sendo sua capital – Manaus – a região com maior concentração populacional – 2.219.580 habitantes (BRASIL, 2020). Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, foi o único do Estado considerado alto (0,737), sendo considerado o município com menor quantidade estimada de pessoas vulneráveis à pobreza (33.50%). A renda média da população era de R\$790,27, com estimativa para 2018 de aumento para R\$1.068,00. Manaus representa 78,54% do valor do PIB estadual (1,44% do PIB Nacional), sendo seus principais setores de participação Serviços, Indústria e Agropecuária (GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS, 2020).

No que tange à segurança, a taxa de homicídios é o indicador de maior referência à vulnerabilidade da população em 2018, com registro de 26,59 mortes para cada 100 mil habitantes. Vale ressaltar que, em 2017, foi registrado um aumento nos casos de estupro, indicando um crescimento de 64,83% em relação à 2017, sendo sua maioria registrada na capital. Na educação, o Estado apresentou a existência de 5.736 escolas em 2018, sendo 745 de administração estadual, 4.289 municipais, 310 particulares e 32 federais. Esses dados indicam

um aumento do número de escolas privadas e federais e a diminuição de escolas municipais em comparação a anos anteriores (GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS, 2020).

O banco de dados utilizado nesta pesquisa foi construído a partir de análise documental dos projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e da seleção de uma entrevista semiestruturada como parte da análise de um estudo de caso. A entrevista individual objetivou compreender, a partir da trajetória de escolarização, descontinuidades e elementos relacionados à inclusão, exclusão e participação de um sujeito trans no contexto da educação formal. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita. Esse material constituiu o corpus de pesquisa desta dissertação. Nos artigos são apresentados dados parciais desse banco de dados e detalhado o recorte adotado em cada um.

O objetivo geral deste trabalho é analisar se e de que modo a universidade pública contribui para a construção de um modelo de educação que considere as particularidades da população LGBTI+. Os objetivos específicos correspondentes são: a) identificar se e de que forma o tema gênero e sexualidade está presente em projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de docentes da educação básica, e; b) verificar se e de que forma as instituições de educação básica e superior promovem estratégias afirmativas de educação para pessoas trans, considerando que dentre as identidades LGBTI+ são as que mais vivenciam violência e preconceito nas vivências de escolarização.

A Dissertação está organizada em cinco seções incluindo uma apresentação e esta introdução. A terceira e quarta seções trazem artigos construídos para responder aos objetivos da pesquisa. O primeiro artigo, “Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura de universidades públicas da cidade de Manaus”, tem como objetivo identificar se e de que forma o tema gênero e sexualidade está presente em projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de docentes da educação básica. O segundo artigo, “A Universidade a partir do olhar de uma Mulher Trans: desafios e estratégias presentes na educação de Jovens LGBTI+”, buscou verificar se e de que forma as instituições de educação básica e superior promovem estratégias afirmativas de educação para a população LGBTI+ a partir das vivências educacionais de uma mulher trans. As considerações finais são apresentadas na última seção.

ARTIGO 1

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO EM ANÁLISE: GÊNERO E SEXUALIDADE
NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Resumo

A presença de estudantes com performances e identidades dissidentes com relação à sexualidade e ao gênero é recebida com incômodos na escola. Enquanto parte dos(as) docentes reproduzem acriticamente as violências LGBTI+fóbicas presentes na sociedade, outra parte reconhece esse incômodo como uma sensação de incapacidade de lidar com o tema e, ao mesmo tempo, têm a intenção de desconstruir paradigmas que percebem como preconceituosos e querem buscar formas de compreender e relacionar-se com esses (as) estudantes, transformando suas práticas pedagógicas. Em vista do exposto, este artigo tem como objetivo identificar se e de que forma a temática gênero e sexualidade está presente em dez (10) projetos pedagógicos de cursos de formação de docentes da educação básica em duas universidades públicas da cidade Manaus - AM. Para tal, foi realizada uma pesquisa documental de abordagem qualitativa com análise construtivo-interpretativa dos dados a partir do pressuposto histórico-cultural. Os resultados apontam uma presença-ausente do tema na concepção de educação dos cursos de formação de docentes e nas ementas das disciplinas que integram os projetos pedagógicos, percebeu-se que a discussão gênero e sexualidade acontece em atividades pontuais, não como discussão transversal ao longo da graduação; identificou-se que a discussão dessa temática acontece explicitamente principalmente nos cursos Ciências Biológicas (UFAM) e Ciências Naturais (UEA), partindo de um discurso médico, e implicitamente na maioria das ementas analisadas, possibilitando (ou não) o debate sobre sexualidade e gênero, mas que não se percebe concretamente estabelecida nos PPCs. O presente trabalho contribui para o debate sobre a importância de uma formação inicial docente sobre gênero e sexualidade, de modo que se possa construir a compreensão da importância do conhecimento sobre a temática, durante e após a formação, em suas atividades docentes, indica ainda a necessidade da desconstrução da heteronormatividade através da diferenciação entre sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero como alternativa para superar o preconceito que interfere no saber-fazer na/da escola como espaço de/para o acolhimento, escuta atenta, inclusão e equidade, essenciais a uma educação humanizadora e emancipatória.

Palavras-Chave: Currículo; Educação; Formação docente; Gênero; Sexualidade.

Abstract

The presence of students with dissident performances and identities in relation to sexuality and gender is met with discomfort at school. While part of the professors uncritically reproduces the LGBTI+phobic violence present in society, another part recognizes this discomfort as a feeling of inability to deal with the theme and, at the same time, they intend to deconstruct paradigms that they perceive as prejudiced and want to seek ways to understand and relate to these students, transforming their pedagogical practices. Given the above, this article aims to identify if and in what way the gender and sexuality theme is present in ten (10) pedagogical projects of training courses for teachers of primary education in two public universities in the city of Manaus - AM. To this end, we carried out documental research with a qualitative approach with a constructive-interpretative analysis of the data from the historical-cultural assumption. The results point to a presence-absence of the theme in the conception of education of the teacher training courses and

in the menus of the subjects that are part of the pedagogical projects. We identified that the discussion of this theme takes place explicitly mainly in the Biological Sciences (UFAM) and Natural Sciences (UEA) courses, starting from medical discourse, and implicitly in most of the analyzed menus, allowing (or not) the debate on sexuality and gender, but which is not seen as concretely established in PPCs. This work contributes to the debate on the importance of initial teacher training on gender and sexuality to build an understanding regarding the importance of knowledge on the subject, during and after training, in their teaching activities. They also indicate the need for the deconstruction of heteronormativity through the differentiation between biological sex, sexual orientation, gender identity and gender expression as an alternative to overcome the prejudice that interferes with the know-how in/of the school as a space for reception, attentive listening, inclusion and equity, essential to a humanizing and emancipatory education.

Key words: Education; Genre; Resume; Sexuality; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva identificar se e de que forma o tema gênero e sexualidade está presente em projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de docentes da educação básica. Ao investigar esses documentos é possível compreender como a temática, presente ou ausente no currículo das licenciaturas, pode ou não possibilitar aos/às docentes o desenvolvimento de ferramentas teóricas e pedagógicas para a discussão desse tema em sala de aula, utilizando conhecimentos científicos, a partir do diálogo com suas respectivas áreas de saber.

Diversos estudos corroboram os desafios de se consolidar uma educação que garanta a inserção das discussões em gênero e sexualidade desde a formação de docentes nos cursos de licenciatura em instituições de Ensino Superior (NEVES et al., 2015; ESPERANÇA et al., 2015; ESPERANÇA; SILVA; NEVES, 2015; NEVES; SILVA, 2017). Ao não levar em consideração os debates atuais sobre o tema, as discussões sobre gênero e sexualidade nas salas de aula parecem permanecer reiterando modelos cisheteronormativos (ROSA, 2020) e concepções estereotipadas sobre singularidades e dissidências sexuais e de gênero presentes nos diferentes espaços que entendem e regulam pensamentos, comportamentos, emoções e afetos em categorias morais de certo-errado, bom-mau, normal-patológico (LOURO, 2015).

Ocorre que, ao longo da vida, aspectos relacionados ao tema gênero e sexualidade estão presentes nas instituições de educação básica e de ensino superior, nos quais existem diversos dispositivos sendo acionados constantemente na busca de regular corpos de sujeitos (LOURO, 2015; MISKOLCI, 2015). Na educação infantil, diversos jogos, brincadeiras e esportes apresentam divisões generificadas: brincadeiras com bonecas, queimada e expressões artísticas para meninas; e carrinhos, futebol e lutas marciais para meninos. Além disso, estruturas arquitetônicas fazem

distinção entre banheiros femininos e masculinos sem levar em consideração corpos diferentes das estruturas cisheteronormativas vigentes. Esses são apenas alguns exemplos de aspectos que constituem diversas formas de vivenciar construções identitárias e visões de mundo baseadas na sexualização e generificação dos corpos das pessoas (MISKOLCI, 2015).

As vivências de discriminação e violência na educação básica e no ensino superior estão presentes no dia a dia de diversos sujeitos LGBTI+, evidenciando situações em que a cisheteronormatividade permeia as relações entre os atores sociais presentes nas escolas e universidades (CAPUCCE *et al*, 2021; JADEJISKI; GOMES; LIMA, 2022). Um dos fatores considerados na reiteração dessa violência é a falta de apoio, o desconhecimento e o preconceito reproduzido por professores e professoras, bem como pelas equipes pedagógicas das instituições. Neste sentido, faz-se necessário compreender como a formação docente está sendo trabalhada para que se diminuam esses aspectos no ambiente educacional.

Um dos pontos importantes ao se discutir os projetos educacionais das escolas de educação básica e da formação docente é a construção dos currículos. No aspecto curricular, a formalidade da educação em sexualidade indica que tais temáticas são discutidas ora em espaços específicos, como nas aulas de biologia, quando se priorizam os aspectos biomédicos dessas relações; ora em atividades pedagógicas referentes às datas comemorativas que objetivam um debate específico sobre esses temas que, geralmente, não se encontram ou não são aprofundados nos currículos e/ou nas ementas de disciplinas (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018).

A partir da redemocratização brasileira, após o advento da Constituição de 1988, o Estado criou instrumentos reguladores que apoiaram a reestruturação da Educação no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998^a, 1998b). Estes instrumentos norteavam os currículos da educação básica. As tentativas de inclusão de temáticas referentes ao ensino de e para gênero e sexualidade foram fortalecidas nacionalmente a partir do início deste século, quando os governos em questão buscaram, junto à sociedade civil e aos movimentos sociais, construir prerrogativas mais contundentes em relação aos referidos temas, como com a elaboração do Programa Nacional de Combate à Violência contra GLBT – o “Brasil Sem Homofobia” (BRASIL, 2004) que, dentre outras propostas, visava uma educação que garantisse os direitos dos sujeitos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Contudo, esse Programa foi criticado e combatido por grupos conservadores e religiosos, apelidando-o “kit gay”, numa tentativa de deslegitimar sua importância, tendo conseguido, por fim, barrar junto ao governo sua aplicação nos espaços educacionais (ROSENO; SILVA, 2017). Além disso, atualmente enfrentamos tentativas intermitentes de deslegitimação da necessidade de uma educação em e para

os direitos humanos, principalmente nos quesitos gênero e sexualidade, quando, por exemplo, presenciamos a ascensão de movimentos como o Escola Sem Partido, cujo discurso de apartidarismo político e neutralidade revelam uma ideologia que se opõe radicalmente a um debate plural na/da educação básica (OLIVEIRA; LANZA; STORTO, 2019).

As temáticas referentes aos direitos humanos começaram a tomar forma a partir da Declaração de 1948, a qual introduziu a concepção contemporânea de direitos humanos, estabelecendo sua universalidade e indivisibilidade. Um dos direitos estabelecidos seria o da igualdade do sujeito concreto, ou seja, aquele que está inserido em um contexto sócio-histórico que garante suas especificidades e particularidades. Isso significa que toda pessoa deve ser considerada igual como sujeito de direito, respeitada em suas características individuais, valorizada em suas diferenças, a partir do combate a todas as formas de discriminação, de modo a garantir a promoção dos seus direitos fundamentais (PIOVESAN, 2013).

No que tange à busca da conquista do direito à educação em relação também às temáticas de gênero e sexualidade na educação, encontramos na atual LDB, em seu Artigo 22, que “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.17). No Art. 26, reitera-se essa premissa, a partir do estabelecimento da base nacional comum dos currículos da educação básica, na qual “[...] conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos como temas transversais nos currículos escolares [...], observando a produção e distribuição de material didático adequado” (BRASIL, 1996, p.20).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997a; BRASIL 1997b; BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 2000), diretrizes elaboradas para orientar o trabalho educativo em cada disciplina, adaptáveis às peculiaridades locais, apresentam diferentes temas interdisciplinares por meio de propostas temáticas que podem ser incluídas ao longo da discussão de todas as disciplinas. Apesar das críticas direcionadas os PCNs sobre Orientação Sexual, por seu foco biologizante, estes documentos forneciam algumas referências para a discussão sobre gênero e sexualidade no espaço escolar.

A partir de 2019 entra em vigor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo que visa definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os(as) estudantes ao longo da escolaridade básica e afirma buscar a formação humana integral para a construção de

uma sociedade justa, democrática e inclusiva, foi construída de forma vertical e sem diálogo com educadores/as, especialistas e sociedade em geral, em virtude das audiências públicas que não se constituíram em espaços participativos de fato. Dessa maneira, não foram incluídas referências diretas às temáticas relacionadas à equidade de gênero ou aos direitos das pessoas LGBT.

Em consonância à BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, cujo principal objetivo é orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores e professoras, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à BNCC. Nesses documentos também não se encontram referências à sexualidade e gênero na perspectiva dos direitos humanos.

Frente a esse contexto, somam-se outros desafios apontados nas pesquisas - o desconhecimento das normativas anteriores à BNCC (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015), a forma como poucos professores e professoras entendem a importância e necessidade de aprofundar estudos e discussões eficientes acerca do tema em diferentes momentos da formação docente (GRAUPE; LOCKS; PEREIRA, 2018) e a dificuldade e/ou o antagonismo por parte dos(as) docentes em levar à sala de aula as proposições desses temas (NEVES; SILVA, 2017), apontam para um movimento de ocultamento em relação à abordagem de sexualidade e gênero na sala de aula. As dificuldades na abordagem do tema nas atividades curriculares nas escolas é um dos aspectos do complexo cenário de uma educação heteronormativa que o envolve a formação inicial de professores e professoras.

Sustenta este trabalho a compreensão de que a formação de professores e professoras no ensino superior, como espaço-tempo dialético, pode potencializar a formação de sentido pessoais e significados culturais (VYGOTSKI, 2001), que favoreçam os processos de desenvolvimento humano, de formação e atuação profissional desses(as) profissionais, de modo a promover possibilidades para a superação de condicionamentos históricos de produção de desigualdades geradoras de exclusão, invisibilidade e de outros desafios enfrentados por estudantes LGBTI+ em suas trajetórias de escolarização.

Para dar corpo à discussão, o texto está dividido em quatro partes. Inicialmente é realizada uma breve explanação acerca dos seguintes temas: gênero; sexualidade; currículo prescrito e currículo oculto; e a formação docente. Essa explanação contextualiza os argumentos que serviram de base para as análises. Em seguida, são descritos o percurso metodológico da pesquisa seguido da apresentação dos resultados construídos a partir da leitura dos Projetos

Políticos Pedagógicos. Por fim, consideram-se algumas reflexões decorrentes do estudo, incluindo possibilidades de efetivação de uma discussão sobre gênero e sexualidade ao longo da formação inicial docente.

Gênero, Sexualidade e Currículo

Ao longo da história, o termo gênero foi constantemente usado como sinônimo de sexo, ambos relacionados às características biológicas que diferenciavam a espécie humana em seres dicotômicos e complementares (macho e fêmea). Essa assunção de diferenças tidas como naturais também foi usada para dividir funções sociais em diferentes grupos humanos que serviram para restringir o acesso público/político de mulheres durante séculos (SCOTT, 1989; BUTLER, 2015).

Por volta dos séculos XIX e XX, essas diferenças foram fortemente contestadas por movimentos sociais feministas que viam nessa lógica uma forma de domínio do homem sobre a mulher. Dessa forma, a palavra gênero começa a ser utilizada para se referir à organização social que categoriza o sujeito em virtude de seu sexo (LOURO, 2015). Isso significa contestar a ideia de que existem características sociais, psicológicas, ou até mesmo físicas, estritamente ligadas a um gênero e não a outro. Passa-se, então, a compreender que essas organizações sociais generificadas não são universais: elas são históricas e culturais, produzindo sentidos e funções distintas, dependendo da época e do lugar onde estão configuradas.

O conceito de gênero é entendido como uma categoria de análise que busca compreender as diferenças históricas, sociais, políticas e culturais entre mulheres e homens nas diferentes sociedades (SCOTT, 1989). Assumir esse termo como uma categoria de análise também significa assumir que ele não se esgota em si mesmo, mas continua em processo de construção, sendo constantemente reelaborado para dar conta das inúmeras questões sociais e políticas que continuam despontando (MEYER, 2013; BUTLER, 2015). Nesse contexto, os diversos discursos estão o tempo todo sendo reivindicados por diferentes grupos e instituições, o que podemos compreender como parte de um jogo de saber-poder (FOUCAULT, 1988). O gênero, portanto, está em constante disputa nos mais diferentes espaços políticos, tanto na reafirmação da ideia de natureza biológica dos gêneros quanto nas tentativas de desestabilizar esses discursos assumidos em torno das masculinidades e feminilidades.

Assim como as noções de gênero e suas implicações nas análises sociais, outro fator de debates e disputas está relacionado aos aspectos referentes à sexualidade humana. Para além das concepções ligadas aos aspectos anatômicos e fisiológicos, identidades sociais ou desejos

eróticos, sexualidade refere-se a um dispositivo de disputa de sujeitos e corpos, ideias e identidades que são reivindicadas por diferentes grupos e instituições. Três são os segmentos importantes nas disputas de saber-poder acerca das sexualidades – a igreja, o direito e a ciência – sendo co-criadores de concepções ainda vigentes na contemporaneidade, como as diferenças morais, legais e biológicas ligadas ao gênero, a normalização de afetos e prazeres sexuais e as concepções de certo e errado relacionadas aos comportamentos sexuais humanos (FOUCAULT, 1988). Cada uma destas instituições produziu e produz significados muitas vezes discriminatórios da sexualidade humana.

Gênero e sexo estão mais próximos do que antes se compreendia, sendo ambos constructos históricos que são usados na manutenção de lógicas binárias sociais entre feminino x masculino, homossexual x heterossexual, normal x patológico, dentre outros binarismos. Ao falarmos de gênero, muitas vezes estamos falando de sexualidade e vice-versa. Isso porque ambos são circunscritos num modelo proposto de normalidade que busca relacionar diretamente aspectos referentes ao gênero, identidade sexual e comportamento, tendo como referência o modelo heteronormativo (BUTLER, 2015; MISKOLCI, 2015; LOURO, 2015). Isso significa que a lógica que ainda se busca manter é a de que o gênero deve determinar seu objeto sexual e também se configurar uma determinada expressão de comportamentos. Qualquer diferença nesse padrão é rapidamente estabelecida como errada, criminosa ou anormal, tal como apontou Foucault (1988).

Dentre os espaços onde essa disputa ocorre, a escola se configura como local privilegiado por ser onde as diferentes concepções podem ser questionadas, problematizadas, e produzir novos/outros sentidos, tendo em vista que é na escola que geralmente as vivências, conhecimentos científicos, valores morais, dentre outros, chocam-se e podem provocar novas ideias, num processo dialógico de permanente construção de saberes (MISKOLCI, 2015; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016).

No entanto, a escola também é reconhecida como um espaço onde se busca disciplinar pessoas a um modelo vigente de sociedade, por meio da regulamentação de normas que, muitas vezes, apenas reforçam ideias e concepções que discriminam aqueles que são vistos como diferentes e tentam ajustá-los a um molde ideal. Nesse sentido, ela é percebida como um local onde pode haver uma cristalização de modelos tradicionais de relações, desconsiderando as transformações sociais e culturais de seu tempo.

A escola faz parte, por conseguinte, do processo de normalização e assimilação dos padrões vigentes (FRANCO; SANTOS; MAIO, 2018). Tal processo se inscreve nos corpos por meio de pedagogias da sexualidade (LOURO, 2015): estratégias educacionais formais e informais, explícitas e implícitas que têm como objetivo a construção de corpos normatizados a partir de um

modelo heterossexual de sociedade. Quando se fala de estratégias formais, por exemplo, estamos nos referindo às instituições legalmente amparadas, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, como a escola e a universidade.

A partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, os processos educativos e as condições em que eles ocorrem são essenciais ao desenvolvimento humano, na medida em que cada sujeito, apesar de nascer da espécie humana, apenas se humaniza quando se apropria das qualidades humano-genéricas (síntese das atividades humanas mais elevadas) que estão objetivadas no patrimônio histórico-cultural da humanidade como na ciência, na tecnologia, na filosofia, dentre outras (PINO, 2005; DUARTE, 2013). Dessa maneira, a efetivação de uma educação básica, intencionalmente organizada, para promover o desenvolvimento humano-genérico depende também das condições objetivas na/da educação escolar (políticas públicas; infraestrutura; gestão, currículo; didática; características de cada um dos(as) estudantes, professores(as) e demais profissionais; formação de professores e professoras, das interações que cada sujeito estabelece consigo, com os outros e com o meio e do nível de consciência dessas relações) e, dentre essas condições está o como as questões relacionadas a gênero e sexualidade são compreendidas e trabalhadas. Tal aspecto amplia-se para a formação docente como constituinte da totalidade do processo educativo.

Um dos enfoques possíveis para se conhecer o processo educacional formal, seu modelo de educação e quais aspectos são considerados para a formação básica de sujeitos, incluindo quais valores, temas e visões de sociedade são privilegiados e/ou ocultados, é a análise de suas propostas curriculares. O currículo é “[...] todo sistema de comportamentos e valores” (SACRISTÁN, 1995, p. 86) cujas presenças e ausências inserem os sujeitos em um universo simbólico chamado escolarização. Essas presenças e ausências podem ser compreendidas em relação aos diversos conteúdos que darão corpo ao sistema educacional proposto em uma sociedade, incluindo as temáticas de gênero e sexualidade. A partir dessa compreensão, podemos categorizar os currículos em dois tipos: prescrito e oculto.

O currículo prescrito trata sobre as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do gênero e sexualidade inscritos nos documentos educacionais, como as matrizes curriculares, as ementas de disciplinas e os projetos pedagógicos. No que se refere ao currículo oculto, destacam-se os processos pedagógicos incutidos nas relações cotidianas que regem as normatizações de gênero e sexualidade na escola e em outros espaços, como, por exemplo, as divisões arquitetônicas e espaciais de banheiros por gênero, o reforço na utilização de estereótipos de gênero ao se referir a alunas e alunos, professoras e professores, e corpo profissional, e até mesmo as constantes piadas

e constrangimentos direcionados aos sujeitos que não se encaixam na norma vigente (LOURO, 2015).

No que tange ao currículo prescrito, é necessário reiterar alguns esforços que buscam incluir a discussão de gênero e sexualidade na educação. Até 1996, a concepção de educação prevista em lei tinha como objetivo preparar estudantes para o mercado de trabalho, tendo o primeiro grau (posteriormente ensino fundamental) como a escolaridade obrigatória no Brasil. Durante o início da década de 90, a participação do país em eventos nacionais e internacionais, que buscavam discutir um modelo de educação que garantisse sua qualidade e acesso a todos e todas, levando em consideração, além de uma preparação profissional, o aprendizado da cidadania, democracia e direitos humanos, resultou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, (BRASIL, 1996), que criou subsídios para a construção de uma base nacional comum de educação a partir dos PCNs (BRASIL, 1997a, 1997b; BRASIL, 1998a, 1998b).

Tais documentos foram construídos em consonância com o que está estabelecido na Constituição Federal de 1988 quando afirma, em seu Art. 205, que a educação, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade, visando o pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Os PCNs sugerem a inserção de aspectos referentes ao debate de temas de grande importância social, tendo em vista a garantia “[...] do ideal de [...] igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos” (BRASIL, 1998a, p.13). Tais questões foram agrupadas nos chamados *Temas Transversais* – grupos temáticos cuja inserção na educação poderia atravessar as diversas disciplinas obrigatórias de maneira interdisciplinar. Dentre as áreas de organização, coube à *Orientação Sexual* a discussão de assuntos referentes à gênero e sexualidade, tendo como aspectos norteadores as discussões de corpo, relações de gênero e a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 1998).

Sendo parte das prerrogativas que estabelecem a base nacional curricular, esses temas deveriam estar contemplados ao longo da formação docente, para que se pudessem garantir o que estabelece a Constituição no que diz respeito ao “[...] pluralismo de ideias e concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 1988, p. 123).

Contudo, com a promulgação da BNCC, entende-se que houve um retrocesso às normativas anteriores no que diz respeito ao trabalho com e para a diversidade. Isso porque o documento se baseia em um modelo tradicional de educação que visa apenas trabalhar conteúdos direcionados à aprendizagem de competências necessárias para o mercado de trabalho, o que Freire

(2004) definiu como educação bancária. Nesse sentido, debates e discussões em torno de temas transversais, incluindo sexualidade e gênero, são fortalecidos em suas visões mais conservadoras e fragilizados no direcionamento a uma educação crítica e emancipatória dos sujeitos (SILVA et al., 2020).

Dessa forma, é possível identificar que, se anteriormente, mesmo com a presença de documentos norteadores que buscavam incluir gênero e sexualidade como tema a ser trabalhado na educação básica, a efetivação desta ação encontrava entraves, as normativas atuais tornaram tal debate ainda mais desafiador, tanto na educação básica quanto na formação docente. É necessário notar que tais documentos trazem em suas redações a promoção e respeito aos direitos humanos, porém ao especificar para quem e sobre quem esses direitos se referem, a população LGBTI+ sequer é mencionada em sua construção (BRASIL, 2019).

É a partir dessas reflexões que foi proposta a análise de projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de docentes, no que se refere à inserção de temas relacionados à discussão de sexualidade e gênero, entendendo, assim, que tais documentos podem ajudar a compreender se e como estes temas estão prescritos.

MÉTODO

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada "Os desafios da formação de professores na Amazônia para a promoção do direito à educação de pessoas LGBT", que contou com financiamento do CNPq e CAPES e cujo desdobramento de um de seus objetivos deu corpo para a análise documental aqui presente.

Assim, para atender o objetivo deste trabalho, foi proposta uma pesquisa descritiva do tipo documental. Esse tipo de pesquisa busca descrever características e nuances por meio de uma análise detalhada de documentos, que constituem fontes importantes de informação de dados, a fim de proporcionar uma melhor visão sobre determinado problema ou questão (GIL, 2007). Nesse caso, foram considerados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cursos de licenciatura, pois a partir de suas análises é possível construir um olhar sobre a inserção ou não de temas referentes à sexualidade e gênero nos seus currículos, abrindo possibilidades de compreensão de como os(as) docentes estão sendo formados(as) para perceber, compreender, discutir e propor intervenções concretas para uma educação básica humanizadora, emancipatória e que considera as diferenças presentes.

Em função da sua notória qualidade de ensino, especialmente na formação de professores e professoras, de sua articulação com a pesquisa e a extensão, e ainda pela oferta de

cursos de pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*, foram escolhidos para este estudo cursos de licenciatura de duas universidades públicas situadas na cidade de Manaus (AM): a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O corpus da pesquisa é constituído por Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura, considerados documentos de arquivo público e de origem escrita, das universidades acima citadas. Para tal, foi solicitada a anuência das instituições universitárias e de suas unidades acadêmicas nas quais estão alocados os cursos que constituem os objetos deste estudo. A coleta dos Projetos Pedagógicos de Curso ocorreu no ano de 2018. O contato com as universidades e suas unidades acadêmicas aconteceu via endereço eletrônico. Quando não houve resposta a partir desse meio, o pesquisador dirigiu-se presencialmente às coordenações dos cursos de licenciatura destas instituições, entregando uma cópia do projeto e duas vias do termo de anuência para serem assinadas, caso houvesse interesse em participar. Dessa maneira, foi concedida a anuência por dez (10) cursos de formação docente, sendo cinco (05) da UEA e cinco (05) da UFAM (Quadro 1), cujos documentos foram fornecidos por suas respectivas coordenações.

Quadro 1 - Caracterização dos Cursos de Licenciatura

	Cursos de Licenciatura	Ano de Funcionamento	Ano de Vigência do PPC de Atual	Carga Horária Total	Carga Horária de Formação
Universidade do Estado do Amazonas	Ciências biológicas	2006	2013	4.625	725
	Geografia	2007	2015	3.230	885
	Letras língua portuguesa	2005	2013	3.455	840
	Matemática	2001	2013	2.970	915
	Pedagogia	2007	2017	3.375	*
Universidade Federal do Amazonas	Ciências naturais	1966	2010	2.855	1.215
	Geografia	1981	2011	3.080	1.110
	História	1981	2006	2.855	1.035
	Letras língua portuguesa	1965	2010	3.125	1.125
	Pedagogia	1961	2008	3.310	*

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura das Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas

* Entende-se que o curso de Pedagogia tem a formação de professor como sua prioridade, sendo as disciplinas gerais e específicas voltadas para a formação do educador em sua totalidade. Dessa forma, a carga horária específica para licenciatura não é possível de ser contabilizada.

De posse dos documentos de cada curso, buscou-se elencar e compreender, a partir dos objetivos inseridos nestes documentos, qual a proposta de formação correspondente a cada

licenciatura, e, a partir dos ementários, destacar se e como a temática gênero e sexualidade estava presente. Ao longo do processo de análise foram considerados os seguintes aspectos: 1) os objetivos do curso trazem a possibilidade de discussão de sexualidade e/ou gênero como fundamentos para formação docente para a educação básica; 2) o ementário dos cursos apresenta disciplinas que explicitamente incluem termos, expressões ou temas de discussão referentes à sexualidade e/ou gênero em suas ementas, objetivos e/ou referências bibliográficas; e 3) caso a afirmação anterior não se confirme, o respectivo ementário traz possibilidades de discussão dos temas referidos por meio de temas transversais e/ou aproximados (ex: direitos humanos, grupos e movimentos sociais, educação inclusiva, enfrentamento de discriminações, dentre outros).

Nesse procedimento, foram realizadas leituras flutuantes e exaustivas do material, buscando elementos que respondessem ao objetivo do estudo e aos aspectos supracitados, resultando em categorias de análise apresentadas nos quadros 2, 3, 4 e 5. A partir dessas categorias, buscou-se aprofundar a discussão, dialogando com a literatura presente sobre currículo, gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

A análise e discussão dos dados foi norteada pela perspectiva teórico-metodológica qualitativa a partir da análise construtivo-interpretativa, proposta por González Rey (2005). Tal escolha deve-se pela compreensão de que os PPCs são documentos que representam as subjetividades dos atores sociais que os construíram a partir dos norteadores legais interpretados e relacionados à historicidade e cultura na qual estão inseridos. A partir de uma lógica dialética, essa inter-relação produz sentidos e significados que atravessam as propostas como cada curso deve ser, seu perfil de egresso, os objetivos assumidos e o modo como são desenhados os caminhos para que se cumpram esses objetivos. Desse modo, a concretização de um curso também representa a subjetividade de seus atores, tendo em vista que são produções humanas e como tais visam a construção do mundo que também os concretiza enquanto sujeitos ativos no processo. A análise e compreensão desses documentos, seu desdobramento metodológico e a produção de zonas de inteligibilidade também representam a subjetividade do pesquisador, amparado pela produção teórica produzida até o momento, na busca de continuar o processo de produção científica em torno da proposta defendida; no caso, construir a compreensão da formação inicial docente a partir da identificação de se e como os temas referentes à gênero e sexualidade estiveram presentes nestes PPCs.

Assim, o processo de análise passa pela construção e interpretação constante, desde o primeiro contato com os PPCs, representando o diálogo entre o momento teórico e o empírico onde as zonas de inteligibilidade construídas serão os fundamentos para uma nova compreensão teórica sobre o tema.

As análises das categorias foram organizadas em dois blocos: o primeiro - concepção de educação e sua implicação na formação docente - construído a partir dos objetivos propostos em cada curso investigado, considerou o modelo de educação que subsidia tanto a formação docente ao longo da licenciatura quanto o(a) profissional que se propõe inserir no mercado de trabalho; o segundo - inclusão-exclusão de temas referentes à gênero e sexualidade - referiu-se ao conjunto de disciplinas que marcam o direcionamento teórico-prático que possibilitaria o processo de formação docente de cada curso em relação ao tema em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, encontram-se categorias construídas a partir dos objetivos de cada PPC levando em consideração o modelo de formação proposto e utilizado como referência para a formação profissional de docentes. Também estão categorizadas as disciplinas dos cursos que apresentam em seus ementários propostas concretas ou possibilidades de discussões sobre gênero e sexualidade ao longo da graduação.

Concepção de educação e sua implicação na formação docente

Os dez documentos analisados trouxeram concepções de educação muito semelhantes, tendo em vista a adequação às proposições gerais preconizadas pela atual LDB, PCNs e parâmetros norteadores da própria instituição. Nota-se que a vigência dos PPCs analisados ainda não leva em consideração as proposições da BNCC, pois esta foi homologada em dezembro de 2017 e entrou em vigor em 2019, nem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores da Educação Básica, homologadas em dezembro de 2019, sendo que os documentos pedagógicos dos cursos correspondem a períodos anteriores (ver Quadro 1).

Foram reconhecidos e categorizados temas comuns aos PPCS referentes ao modo como as instituições visam formar seus profissionais e como estes devem conceber a educação em suas práticas. Os temas estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorização dos objetivos propostos nos PPCs de cada curso

Construção de cidadania e combate à exclusão
<ul style="list-style-type: none"> • atuante na construção de uma prática coletiva, autônoma e de uma identidade política, cultural e profissional (UEA, 2017); • desenvolvimento de conhecimentos e habilidades inter e transdisciplinares, contextualizados, éticos, estéticos, democráticos e socialmente relevantes (UEA, 2017); • domínio na área de atuação e de sua importância no exercício da cidadania (UEA, 2013a);

- compreensão e aplicação das políticas públicas educacionais (Pedagogia, UFAM, 2009);
- construção profissional contínua para uma prática transformadora (UFAM, 2009);
- qualificação profissional ética, humanística, técnico-científica em função da construção de uma sociedade justa (UFAM, 2011);
- formação em intervenção participativa visando melhoria de qualidade de vida da região (UFAM, 2011).

Pensamento crítico e interdisciplinaridade

- conscientização crítica, política, prática, científica e ecológico-ambiental sobre a formação histórica da sociedade brasileira e amazônica (UEA, 2017);
- formação reflexiva, problematizadora e investigativa da própria formação (UEA, 2017);
- desenvolvimento de conhecimentos e habilidades inter e transdisciplinares, contextualizados, éticos, estéticos, democráticos e socialmente relevantes (UEA, 2017);
- trabalho integrativo em uma aprendizagem multidisciplinar e significativa para os estudantes (UEA, 2013a);
- atuação interdisciplinar (UEA, 2013a);
- favorecimento da consciência crítica e ativa frente à realidade social em sua atuação na educação básica (UFAM, 2009);
- capacidade crítica na observação dos fundamentos teórico-metodológicos de sua área e suas consequências no ensino-aprendizagem, na democratização do saber e da cultura e na transformação social (UFAM, 2009);
- atuação que possibilita o repensar permanente sua prática e sua condição de educador (UFAM, 2006);
- profissional interculturalmente competente no exercício crítico do magistério em sua área de especificidade e consciente de sua inserção e relação na e com a sociedade e seus atores. (UFAM, 2010);
- promoção de reflexão e construção de pensamento inter e transdisciplinar (UFAM, 2011).

Reconhecimento das especificidades sociais, regionais e culturais de estudantes

- reflexão e ação crítica para a compreensão de diversos contextos histórico-sociais, principalmente da região amazônica (UEA, 2017);
- desenvolvimento criativo e recursivo para o avanço do processo educativo, considerando as diversidades culturais (UEA, 2017);
- construção de conhecimento voltado à compreensão e solução de problemáticas amazônicas (UEA, 2013a);
- construção de conhecimento relacionado à realidade amazônica (UEA, 2013c);
- compromisso com o interesse público e contribuição na formação na região amazônica (UEA, 2013);
- atuação que respeita as diferenças dos estudantes (UEA, 2013b);
- compreensão de aspectos políticos, filosóficos, sociais e culturais essenciais às dinâmicas educacionais (UFAM, 2009);
- atenção aos processos intersubjetivos e psicossociais nas relações interpessoais com ênfase na diversidade cultural e ambiental amazônica (UFAM, 2009);
- compreensão e atuação nas múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem (UFAM, 2009);
- profissional interculturalmente competente no exercício crítico do magistério em sua área de especificidade e consciente de sua inserção e relação na e com a sociedade e seus atores. (UFAM, 2010);
- exercício da docência e pesquisa na área afim, a partir do planejamento de atividades contextualizadas à realidade econômica, política e sociocultural da região (UFAM, 2012).

Desafios da atuação docente para a diversidade

- Na prática, os professores colocados diante de “[...] tantas diversidades, têm muitos medos: A tensão entre docentes e discentes é uma evidência” (UEA, 2017);
- “[...] entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação a qualificação dos professores cuja formação de modo geral, não atendem às novas realidades, tais como: o multiculturalismo, as questões de gênero e étnicos bem como as práticas das interdisciplinaridades e transdisciplinaridades” (UEA, 2015).

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura das Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas.

No primeiro tema, Construção de cidadania e combate à exclusão, é possível notar, a partir dos discursos presentes nos textos, que, em relação à formação docente, esses cursos têm como proposta formar professores e professoras que possam lidar com as problemáticas referentes a situações que envolvam a promoção da cidadania e superação das desigualdades sociais, pois os(as) concebem como agentes de transformação social nos contextos de exclusão social. Os conteúdos desses PPCs possuem semelhanças no âmbito da concepção da escola e do papel dos(as) docentes, como é possível perceber pelos trechos de cada documento.

Nesse sentido, o PPC de Pedagogia da UEA, refere-se à escola como formadora de conhecimentos e habilidades contextualizados, éticos, estéticos, democráticos e socialmente relevantes. A participação nesses processos pode ser caracterizada como uma práxis que busca atuar na transformação da realidade dos sujeitos, através da promoção de uma consciência sociopolítica. Isso significa criar ambientes que sejam capazes de desenvolver formas de intervenção no combate à subordinação, exclusão social, desigualdades, dentre outros fatores de dominação, para que seja possível o estabelecimento de uma real vivência cidadã de todas/os (FREIRE, 2004; CARVALHO, MEIRELES; GUZZO, 2018).

Essa vivência cidadã também precisa incluir a legitimação das identidades sexuais, das relações igualitárias de gênero e da vivência autônoma da própria sexualidade, visão esta corroborada pela Declaração dos Direitos Sexuais, elaborada e aprovada em 1999, após discussões em Congressos com a participação da Associação Mundial de Sexologia (WAS) e revisada em 2014, que afirma

[...] a igualdade e não discriminação são fundamentais à proteção e promoção de todos os direitos humanos e incluem a proibição de quaisquer distinções, exclusões ou restrições com base em raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, características, status de nascimento ou outro qualquer, inclusive deficiências, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual e identidade de gênero, estado de saúde, local de residência e situação econômica ou social (WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH, 2014, p. 1).

Assim, seria papel da escola e da formação cidadã a discussão e enfrentamento das situações que restrinjam quaisquer direitos humanos, o que viabiliza essa instituição como um espaço de discussão sobre gênero e sexualidade.

O PPC de Geografia da UFAM, indo no mesmo sentido, aciona a formação de um profissional com qualificação ética, humanística, técnico-científica em função da construção de uma sociedade justa. O fortalecimento profissional em busca dessa sociedade mais justa, na perspectiva da psicologia social crítica, indica uma forma de propiciar a conscientização dos sujeitos acerca de seus papéis sociais e políticos, de modo a superar uma passividade que os mantém em posição de submissão às estruturas e regimes de poder, o que implica negação de direitos e de aceitação acrítica da realidade (ANSARA; DANTAS, 2010). Essas mesmas concepções sobre a escola foram evidenciadas no PPC de Ciências Biológicas da UEA.

Os PPCs de Pedagogia da UEA e da UFAM reconhecem a escola como um espaço para todas as culturas e tradições, além do avanço do conhecimento e das ciências. Embora haja todas essas noções acionadas nesses documentos, evidencia-se a escola, ainda, como espaço que não reconhece a diversidade (CARDOSO; SANTOS, 2014; COUTO; CRUZ, 2017; BRAGA, CAETANO; RIBEIRO, 2018; FRANCO, SANTOS; MAIO, 2018), em que são predominantes as culturas historicamente prescritas como oficiais. Destaca-se que essas “culturas oficiais”, valorizam a população branca, heterossexual, classe média e cristã - uma realidade a ser reconhecida, confrontada, compreendida e superada por ações que não prescindem dos textos escritos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas e no aparato legal, mas que precisam ir além deles, efetivando-se a unidade teoria-prática como/para uma práxis revolucionária (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011).

No segundo tema, Pensamento crítico e interdisciplinaridade, a ênfase na formação emancipatória e no pensamento coletivo insere a concepção de escola como um espaço de formação para além de conhecimentos técnicos, pois deve formar para a vida. Tal concepção, vai de encontro com o atual contexto político sobre a escola. Mattos (2018), ao discutir sobre o combate à discussão crítica nas escolas, promovido por grupos religiosos e ultraliberais sob o argumento de que professores e professoras devem ser “neutros” na sala de aula e focar apenas em conteúdos técnicos, afirma que gênero e sexualidade foram utilizados como forma de deslegitimar a promoção de uma educação cidadã, argumentando que esta estaria ligada a uma “ideologia de esquerda” e, portanto, seriam contrários a valores tradicionais. Evidencia-se um fortalecimento de uma visão tradicional e conservadora de escola com a ascensão do governo Bolsonaro a partir de 2019 (LOUZANO; MORICONI, 2019), o que entra em contradição com o que é característico de

um pensar crítico que abrange a capacidade de análise para formar uma opinião própria e com a interdisciplinaridade que também prima pelo estabelecimento de relações.

No terceiro tema, Reconhecimento das especificidades sociais, regionais e culturais de estudantes, verificou-se que os PPCs estabelecem o reconhecimento das especificidades pessoais, sociais, culturais e regionais e, assim, a formação de uma educação contextualizada permeia os discursos dos documentos analisados. Candau (2008) desenvolve a ideia de que é a partir da interação entre sujeitos com diferentes especificidades, resgatando a importância dessas para a construção das diversas identidades sociais, que se pode construir um projeto de sociedade mais humanista e que promova a garantia de direitos fundamentais. Esse modelo de educação – chamado de intercultural –, aproxima-se do que alguns teóricos entendem por “educar para as diferenças” (MISKOLCI, 2015; LOURO, 2015), que, segundo esses autores, visa questionar e desestabilizar a ideia de diversidade, na qual apenas se inserem tidos como “diferentes”, sem a problematização dos sistemas que sustentam essas diferenças e que permite que alguns sejam destituídos de seus direitos fundamentais.

Em relação aos Desafios da atuação docente para a diversidade, a falta de qualificação para trabalhar com as diferenças e o medo de abordar esses temas em sala de aula são citados no PPC de Geografia e no de Pedagogia da UEA. Esse pouco preparo para assuntos sobre gênero e sexualidade foi identificado em um estudo sobre a formação de pedagogas/os em Minas Gerais para temáticas de gênero e sexualidade, realizado por Silva (2015). Segundo a autora, poucos são os espaços coletivos dentro dos cursos por ela analisados que promoviam discussões sobre essas temáticas, ocorrendo geralmente quando docentes e pesquisadores(as) se dedicavam a estas temáticas em suas formações anteriores ou porque, quando graduandos(as), interessavam-se pessoalmente por estes temas. Dessa forma, a discussão sobre gênero e sexualidade acontecia principalmente como atividades pontuais, e não como discussão transversal ao longo da graduação.

A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, as marcas da humanidade em cada sujeito resultam de processos de apropriação (internalização das características humanas objetivadas pela humanidade a partir de seu trabalho) e objetivação (processo de produção e reprodução da cultura material e simbólica humana) de capacidades, habilidades e aptidões, partes dos processos educativos (DUARTE, 2013). Nessa perspectiva, é importante salientar que o modo como cada um se apropria e se objetiva e do que se apropria e se objetiva nas relações que estabelece com o meio, precisa ser compreendido no planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e análise das políticas educacionais, dos processos de gestão, de ensino e de aprendizagem em suas especificidades ao longo da educação básica e da formação de professores e professoras. Cada estudante das escolas e cada docente em formação é um sujeito único,

concreto, inserido em uma realidade histórica e objetiva na qual se forma (VYGOTSKI, 2013), age e contribui para (trans)formar ou para manter. A partir disso, ao se considerar que cada sujeito é histórico e único, também é preciso entender que as desigualdades de desenvolvimento são forjadas na sociedade capitalista, inclusive na forma como se organizam as relações excludentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores(as) quando não há uma tomada de consciência sobre elas.

Inclusão-exclusão de temas referentes à gênero e sexualidade

A partir da análise dos ementários correspondentes em cada PPC, foram quantificadas e categorizadas quais disciplinas obrigatórias e optativas realizavam ou poderiam possibilitar a discussão de temáticas de sexualidade e gênero ao longo da formação docente nos dez cursos integrantes da pesquisa. Essa análise propiciou a organização em duas categorias: *explícita*, onde apareciam palavras, temas ou sugestões de referências que tivessem relação com a temática em questão e; *implícita*, na qual a discussão sobre gênero e sexualidade poderia ocorrer devido à concepção interdisciplinar, crítica ou voltada para a diversidade e inclusão, a partir de termos encontrados nas disciplinas ofertadas, conforme os Quadros 3, 4 e 5, apresentados abaixo.

Quadro 3 - Quantidade de disciplinas com discussão explícita e implícita referente à gênero e sexualidade.

UEA	Explícita		Implícita	
	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa
Geografia	1		4	2
Língua portuguesa		3	5	1
Ciências biológicas	5	2	5	3
Pedagogia	3		2	
Matemática	1		1	
UFAM	Explícita		Implícita	
	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa
Geografia			3	
Língua portuguesa			2	
Ciências naturais	4	1	4	
Pedagogia		3	6	1
História	5	1	2	4

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura das Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas.

Quadro 4 - Relação das disciplinas com discussão explícita e implícita referente à gênero e sexualidade da Universidade do Estado do Amazonas

UEA	Explícita		Implícita	
	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa
Geografia	Geografia da População (75h)		Filosofia da Educação (60h) Psicologia da Educação (60h) Didática Geral (60h) Sociologia da Educação (60h)	Geografia da Saúde (60h) Geografia Cultural (60h)
Língua portuguesa		Estudos Temáticos de Literatura Brasileira V (90h) Estudos Temáticos em Literatura Portuguesa III (60h)	Estudos Temáticos em Literatura Brasileira II (60h) Literatura Infantojuvenil (75h) Sociologia da Educação (60h) História, Política e Organização da Educação Básica (60h) Filosofia da Educação (60h)	Teoria da Literatura III (60h)
Ciências biológicas	Fundamentos de Anatomia Humana (75h) Embriologia (60h) Histologia (60h) Genética Básica (60h) Fisiologia Humana (90h)	Citogenética (60h) Ecologia Comportamental (60h)	Psicologia do Desenvolvimento (60h) Psicologia da Aprendizagem (60h) Legislação da Educação Básica (30h) Filosofia da Educação (60h) Sociologia da Educação (60h)	Educação e Saúde (60h) Sociologia da Educação (60h) Educação Inclusiva (75h)
Pedagogia	Educação e Saúde (60h) Ciência da Natureza na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (60h) Metodologia do Ensino/Aprendizagem das Ciências da Natureza (60h)		Sociologia da Educação II (60h) Psicologia do Desenvolvimento (60h)	
Matemática	Temas Transversais (60h)		Psicologia da Educação (60h)	

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura das Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas

Quadro 5 - Relação das disciplinas com discussão explícita e implícita referente à gênero e sexualidade da Universidade Federal do Amazonas

UFAM	Explícita		Implícita	
	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa
Geografia			Introdução à Antropologia Cultural (60h) Psicologia da Educação I (60h) Legislação do Ensino Básico (60h)	
Língua portuguesa			Prática Curricular III - Os Parâmetros Curriculares Nacionais (60h) Didática Geral (60h)	
Ciências naturais	Fundamentos de Anatomia (60h) Histologia e Embriologia Básica (60h) Genética e Evolução (60h) Fisiologia Humana para Ciências Naturais (60h)	Citogenética (60h)	Psicologia da Educação I (60h) Prática de Ensino em Ciências II (60h) Prática de Ensino em Ciências III (60h) Currículos e Programas da Educação Básica (60h)	
Pedagogia		Educação e Sexualidade (60h) Movimentos Sociais e Educação (60h) Educação do Adolescente (60h)	Sociologia da Educação II (60h) Psicologia da Educação I (60h) Currículos e Programas da Educação Básica (60h) Conteúdo e Metodologias do Ensino de Ciências (60h) Estágio Supervisionado I: Educação Infantil (180h) Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais (180h)	Educação em Direitos Humanos (60h)
História	História do Brasil I (60h) História do Brasil II (60h) Metodologia da Pesquisa Histórica (60h)	História da Sexualidade (60h)	Psicologia da Educação (75h) História Moderna (60h)	História dos Movimentos Sociais Brasileiros I (45h) História dos Movimentos Sociais Brasileiros II (45h)

	História Contemporânea I (60h) História de Brasil IV (60h)			História dos Movimentos Sociais (60h) História dos Movimentos Sociais na Amazônia (60h)
--	---	--	--	--

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura das Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas.

Nos PPCs dos cursos de Ciências Biológicas da UEA e de Ciências Naturais da UFAM a referência à sexualidade e gênero está mais evidente em disciplinas que tradicionalmente abordam os aspectos biológicos do tema, relacionados aos enfoques anatômicos, fisiológicos e genéticos. Em vista disso, é possível que se privilegie o conhecimento referente a uma abordagem biológico-higienista ao longo da formação, geralmente focada nas diferenças de gênero ou comportamentos sexuais, a partir de uma visão essencialista que busca explicar tais diferenças apenas a partir da naturalização biológica dos sujeitos (FURLANI, 2011).

O [IM1] privilégio em discorrer sobre sexualidade e gênero a partir da visão biológica faz parte das estratégias de saber-poder que buscam controlar e disciplinar os sujeitos, de modo a estipular aqueles que devem ser vistos como doentes caso não se identifiquem com as concepções de “normalidade” estabelecidas pela ciência (FOUCAULT, 1988). Desse modo, aspectos sociais, políticos e culturais sobre gênero e sexualidade acabam sendo desvalorizados em detrimento do saber biologizante. Contudo, para Vance (1995) é necessário considerar o problema que existe em restringir o debate sobre sexualidade à esfera biológica. Segundo o autor, essa restrição pode levar a repatologização de identidades e práticas sexuais já veementemente atacadas historicamente por visões conservadoras, como a sexualidade feminina, a masturbação e identidades homossexuais. Além disso, restringir o debate a esse campo reitera a exclusão de grupos vulneráveis e as relações desiguais entre gêneros, proposta contrária à visão cidadã desejada pelos projetos dos cursos.

O termo “orientação sexual” como parte de uma diversidade cultural em reconhecimento só apareceu como tema proposto na disciplina “Geografia da População”, integrante do PPC de Geografia da UEA, como pode ser visto no seguinte fragmento:

Geografia da População e suas relações com demografia e Economia Política. As teorias demográficas e a questão do crescimento populacional. Elementos da dinâmica demográfica. Migrações no mundo contemporâneo. População e desenvolvimento e ambiente: a atualidade do debate. Políticas populacionais. População, trabalho e cidadania. **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. População e o ensino de geografia no ensino básico (UEA, 2015, p. 110 grifo dos autores).

Já os termos gênero e sexualidade apareceram nos objetivos da disciplina optativa “Estudos Temáticos de Literatura Brasileira V”, do PPC de Letras Língua Portuguesa da UEA, inseridos da seguinte forma: “Estudo acerca dos temas contemporâneos da literatura brasileira, tanto éticos como estéticos, tais como: **relações de gêneros (sexualidade)**, etnia, diversidade, testemunho, e literatura, autoficção, memória. Estudo prático e aplicação didática do conteúdo da disciplina” (UEA, 2013b, p. 172, grifos dos autores).

A concentração de bibliografia recomendada referente às questões de gênero e sexualidade em disciplinas obrigatórias e optativas foi maior no curso de História da UFAM. Na disciplina “História do Brasil II” (UFAM, 2006), como, por exemplo: História da Virilidade, de Alain Corbin; História das Mulheres de Santa Catarina, de Antônio Emilio Morga; Gênero, Sociabilidade e Afetividade, de Antônio Emilio Morga e Cristiane M. Barreto; Histórias íntimas, Mary del Priore; História e Sexualidade no Brasil, organizado por Ronaldo Vainfas. As referências destacadas integram a bibliografia complementar da disciplina, indicando a possibilidade de utilização dos textos, porém a não a obrigatoriedade, cabendo a escolha ao(à) docente responsável pela disciplina em cada momento.

Vale frisar a existência de apenas duas disciplinas cujas nomenclaturas expressam explicitamente a construção de um conhecimento específico em relação à sexualidade, sendo elas Educação e Sexualidade (60h) (PPC de Pedagogia, UFAM, 2009) e História da Sexualidade (60h) (UFAM, 2006).

A disciplina “Educação e Sexualidade” do curso de Pedagogia da UFAM tem como objetivo “[...] compreender a importância do conteúdo sexual e sua articulação com o conteúdo cognitivo para efeito de uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem” e sua ementa inclui “Desenvolvimento da sexualidade: aspectos bio-psico-históricos e sociais. Sexualidade e geração. Gênero, raça e classe social. Práticas pedagógicas de educação em sexualidade: Orientação sexual na escola; Postura do educador” (UFAM, 2009, p. 54). Do corpo de cursos e disciplinas analisadas, essa foi a única que se referiu diretamente e objetivamente ao tema estudado. No caso da disciplina “História da Sexualidade” (UFAM, 2006), a mesma não apresenta ementa, objetivos e nem bibliografia descritas no seu ementário, sugerindo ou que a tal redação se encontra disponível em outros documentos não disponibilizados ao pesquisador ou que a proposta da disciplina parte do(a) professor(a) que a ministrar. Ressalta-se, ainda, que ambas as disciplinas fazem parte da matriz optativa dos respectivos cursos, podendo ou não serem oferecidas a cada nova turma de estudantes.

A maioria das disciplinas nas quais pode ocorrer uma discussão sobre sexualidade e gênero nos cursos pesquisados foram encontradas em disciplinas obrigatórias de modo implícito

(Ver Quadros 3, 4 e 5), pois não os mencionam diretamente. No entanto, ocorre a presença de temas referentes ao estudo de diferentes grupos sociais, culturas, políticas públicas, democratização, dentre outros conceitos teóricos que podem englobar a temática de gênero e sexualidade. Não é claro se a temática é de fato parte dos debates ao longo dos cursos de formação docente.

Pode-se compreender que a invisibilidade das questões de sexualidade e gênero nos currículos explicita aquilo que deve ou não ser priorizado na formação acadêmica. Apesar de haver um desejo de fortalecer a concepção humanista de educação, na prática, os conteúdos técnicos acabam sendo priorizados nos documentos dos cursos, deixando para segundo plano discussões críticas acerca de teorias já estabelecidas. A essa ideia de estabelecido, cabe concordar com alguns estudos que abordam a existência de uma lógica social entre estabelecidos-*outsiders* (TORRES; PRADO, 2014; CIDADE, 2010), a qual se configura numa relação desigual de poder onde, aquilo que é estabelecido e validado pela sociedade como valor positivo, tende a desqualificar o que não se enquadra nessa possibilidade. Desse modo, é interessante notar a posição de *outsider* no que se refere tanto aos temas relacionados a gênero e sexualidade quanto à inclusão de estudos referentes à população LGBTI+, tendo em vista a pouca visibilidade do tema em disciplinas obrigatórias de modo explícito. Quando ocorre a discussão explícita, os documentos que indicam a obrigatoriedade dessa discussão são restritos aos cursos de Biologia e Ciências Naturais, de modo a indicar que tais cursos detém conhecimento específico acerca da sexualidade humana e de suas discussões de gênero, também do ponto de vista do sexo, sendo, a partir do exposto, apenas uma possibilidade remota a discussão pautadas em pressupostos includentes, humanizadores e emancipatórios de uma concepção sócio-histórica e cultural de desenvolvimento humano em áreas que não sejam as das Ciências Humanas. Mesmo aí, não há garantia de que o debate social, histórico e cultural realmente aconteça, relegando essa temática de uma proposição emancipatória e transformadora ao lugar de outsider do campo científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou identificar se e de que forma o tema gênero e sexualidade está presente nos projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de docentes da educação básica. A partir das análises, foi identificado que existem discursos contraditórios ao longo das propostas formativas que influenciam a construção ou não de oportunidades para formação das características necessárias para esses profissionais atuarem na Educação Básica numa perspectiva humanizadora.

Se, por um lado, a concepção de uma educação voltada para a construção da cidadania, por meio da promoção de direitos fundamentais de crianças, jovens e adultos esteve presente ao longo da escrita desses documentos, bem como ideais de educação interdisciplinar, combate à exclusão e pensamento crítico na abordagem das diferentes disciplinas, por outro lado, a ideia de que esses conceitos sejam aplicados no que tange às questões de gênero e sexualidade parecem ser ínfimas, de acordo com o que se pôde conferir na análise das ementas de cada curso.

As disciplinas que compõem as matrizes dos PPCs sugerem que a postura crítica, emancipatória e voltada para cidadania de grupos em vulnerabilidade social é mais presente nos cursos relacionados às Ciências Humanas e Educação (História, Geografia, Letras Língua Portuguesa e Pedagogia) que nos cursos das áreas de Exatas (Matemática) e Ciências da Natureza (Ciências Biológicas e Ciências Naturais). Isso pode indicar que, ao chegarem no ambiente escolar, somente algumas áreas de ensino realizem uma reflexão básica e crítica sobre sexualidade e gênero, enquanto outras disciplinas se mantêm reproduzindo modelos conteudistas e tradicionais destas temáticas, como sugerem diversos estudos semelhantes.

Era de se pensar que, ao buscarem alcançar um ideal interdisciplinar para prática educativa, as discussões nas diferentes áreas teriam referencial mais abrangente sobre determinados assuntos, incluindo sexualidade e gênero. Contudo, muitas das disciplinas onde tal discussão poderia ocorrer não apresentam em suas referências bibliográficas livros ou textos referentes às diferentes concepções e abordagens sobre a temática.

Contudo, a discussão desses temas pode acontecer tanto a partir de mobilizações de professores e professoras do Ensino Superior dispostos a dialogar com os(as) discentes sobre tais temáticas como a partir da vontade e interesse destes em problematizar tais questões durante suas graduações, o que leva a refletir que sexualidade e gênero partem mais de um interesse individual ou coletivo de sujeitos e grupos interessados no tema do que de uma política de educação formal voltada para a inserção da temática na formação docente integral.

É importante notar que, se as discussões a respeito de relações de gênero, identidades sexuais, violência e preconceito contra o diferente, entre outras abordagens ligadas à gênero e sexualidade já eram apontadas como insuficientes para dar conta das problemáticas do contexto brasileiro na atualidade. O contexto social, cultural e político deste momento histórico pode impedir que os poucos espaços de discussão e construção de saberes acerca de gênero e sexualidade consigam levar a frente os projetos de uma sociedade mais humana e verdadeiramente cidadã.

Dialeticamente, para que se possa gerar nos(as) professores(as) em formação novas e elevadas necessidades de conhecer, agir e interagir, é necessário um processo formativo

organizado como um trabalho intencional e revolucionário que alia coerentemente textos, processos, ações e intenções, gerando movimentos contraditórios nas instituições e na mesma sociedade que aliena, de modo a contribuir para a sua superação.

Dessa forma, é necessário compreender que, qualquer tentativa de proporcionar um diálogo crítico que busca a autonomia e a cidadania plena de todos os sujeitos, considerando e incluindo todas as suas diferenças, configura-se como um ato de resistência no sentido de que é preciso encontrar estratégias diferenciadas para abordar tais questões e investir na formação da consciência crítica de docentes que repercutirá na formação dos(as) estudantes nas escolas. Só assim conseguiremos realizar o quase utópico desejo de construir uma sociedade realmente justa e igualitária para todos e todas.

Por último, deve-se lembrar que este estudo não se encontra fechado em si mesmo ou terminado. Muitas reflexões ainda são possíveis de serem realizadas a partir da análise desses documentos, assim como há a possibilidade de buscar outros temas que possam aprofundar, corroborar ou refutar as interpretações aqui presentes.

.

ARTIGO 2

A UNIVERSIDADE A PARTIR DO OLHAR DE UMA MULHER TRANS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS A PARTIR DA APREENSÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Resumo

Este artigo buscou verificar se e de que forma as instituições de educação básica e superior promovem estratégias afirmativas de educação para pessoas LGBTI+ a partir das vivências educacionais de uma mulher trans. Compreende-se que as vivências constituem e são constituídas por subjetividades que relacionam os significados sociais, históricos e culturais de uma sociedade aos sentidos produzidos pelos sujeitos a partir das relações intrasubjetivas e intersubjetivas que as atravessam. Essas vivências são compreendidas a partir da mediação da linguagem, com a qual é possível buscar a compreensão de fenômenos em sua dimensão singular-particular-universal. Dessa forma, trata-se de um estudo qualitativo de caráter interpretativo-construtivo a partir da análise de uma entrevista semi-estruturada com uma mulher trans. A análise da entrevista foi organizada em três momentos significativos da trajetória de escolarização da entrevistada: sua vida escolar na educação básica; sua trajetória na universidade pública; e o retorno à sala de aula como professora em formação. Tais momentos compõem os resultados e discussões desse artigo. Foi possível perceber a lacuna existente em relação a ações concretas que visam colaborar para a permanência de estudantes LGBTI+, particularmente de sujeitos transgêneros e travestis, nos espaços educacionais nos níveis básico e superior, além de identificar fragilidades que precisam ser reconhecidas e superadas, como o investimento na formação docente; e, ainda, pontos que podem ser fortalecidos, como a importância da formação de grupos sociais, a construção e o fortalecimento de identidades e o apoio de pares.

Palavras-chave: Trajetória de escolarização; Vivências; Educação Básica, Estudantes LGBTI+.

Abstract

This article sought to verify the basics of how higher education and promotion institutions promote education strategies for LGBTI+ people from the educational experiences of a trans woman. It is understood that as experiences formed and constituted by a society constituted by social and cultural meanings to the senses, by the subjects from the intrasubjective and intersubjective relationships that cross them. These experiences are understood through mediation, with which it is possible to understand phenomena in their singular-particular-universal dimension. Thus, it is a qualitative study of an interpretive-constructive character based on the analysis of a semi-structured interview with a trans woman. The analysis of the interview was organized into three moments of the interviewee's schooling trajectory: her school life in elementary school, his trajectory at the public university, and her return to the classroom as a teacher in training. Such articles. It was possible to perceive an existing gap in concrete that aims to contribute to the permanence of LGBTI+ students, particularly transgender subjects and of primary and higher levels, in educational spaces at the primary and higher levels, in addition to identifying the people who should be recognized as actions that have been overcome, such as transvestites, investment in teacher training; and also points that

can be strengthened, such as the importance of forming social groups, building and strengthening identities and peer support.

Keywords: Basic Education; Experiences; LGBTI+ Students; Schooling trajectory.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo verificar se e de que forma as instituições de educação básica e superior promoveram estratégias afirmativas de educação para a população LGBTI+, a partir das vivências educacionais de uma mulher trans que carrega em si as particularidades de suas vivências singulares e também a generalização de estigmas, violências e resistências comuns a outras identidades de dissidentes sexuais e de gênero.

Vigotski (2010) apresenta a vivência como uma unidade

[...] na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Neste sentido, há a objetivação dos sentidos das vivências na linguagem oral nas entrevistas. Para Toassa (2009, p. 28), “[...] as vivências não podem ser meramente deduzidas dos atos da pessoa, pois, embora determinando as ações, a relação interior da consciência/personalidade com o meio depende de uma elucidação da perspectiva da própria pessoa”. Desse modo, as práticas discursivas possibilitam tanto o acesso como a tomada de consciência a respeito das próprias vivências e dos sentidos a elas atribuídos.

A linguagem é o aspecto fundamental da constituição do pensamento, sendo que esta relação só pode ser compreendida de modo dialético, pois o pensamento também é considerado aspecto fundamental da constituição da linguagem. A compreensão de como estes fenômenos psicológicos constituem o sujeito não parte do isolamento causal destes fenômenos, mas sim da compreensão de como a relação da unidade pensamento-linguagem caracterizariam o desenvolvimento do sujeito (ontogênese) e da própria espécie (filogênese) (VIGOTSKI, 2009).

A transformação da unidade dialética pensamento-linguagem acontece a partir do que se conceitua como significação (AGUIAR et al., 2009; BAQUERO, 2014), um processo de

construção de sentidos e significados intersubjetivos que caracteriza a formação dos processos psicológicos. Nesse percurso construtivo, a relação do sujeito com o outro (indivíduo, sociedade, cultura, instituições...) possibilita a apropriação subjetiva das particularidades históricas e culturais (BAQUERO, 2014). Aqui o termo apropriação não corresponde efetivamente ao que caracteriza esse processo, pois pode ser confundido com a ideia de que o sujeito apenas absorveria aquilo que seria social. De fato, no processo de significação ocorre uma reestruturação dos significados socialmente construídos de modo que são interiorizados e transformados em sentidos, o que permite a reestruturação de novos significados socialmente compartilhados (AGUIAR et al., 2009).

A subjetividade, enquanto fenômeno analítico, pode ser definida como “[...] um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana [...]” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.36), onde tais sentidos são construídos por meio da relação de cada sujeito com os outros e com a cultura. Dessa forma,

significado e sentido são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que a objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo [...]. Por meio da mediação que construiremos as possibilidades de acessá-los, de apreendê-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória (AGUIAR et al., 2009, p.60).

O significado seria a “[...] unidade de análise do pensamento verbal” (BAQUERO, 2014, p.65), resultado da relação dialética entre pensamento e fala. Considera-se seu aspecto mais estável, mediador da comunicação na vida social, fundamental para a compreensão da constituição e do desenvolvimento do psiquismo. Sentidos, então, materializam a síntese histórica no sujeito, sendo relacionados com os fatos psicológicos constituintes da consciência. O sentido, para Vygotski (2001), representa o conjunto dos fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência; constitui-se, portanto, uma formação dinâmica e complexa com zonas de estabilidades variadas.

O sentido é pessoal. O significado é uma das zonas do sentido. O significado é cultural, visto que é colocado como uma generalização ou conceito, é uma zona mais estável. Assim, no sentido sempre há o significado. Ambos mudam, dependem de contextos, situações, relações, condições e vivências. Por isso, são históricos tanto no plano social quanto no individual.

A partir da análise dos sentidos se pode, portanto, compreender alguns aspectos cruciais da constituição do sujeito. O sentido, nesta perspectiva, é entendido como estando presente

[...] em qualquer campo de expressão que seja significativo para o sujeito e traz informações relativas a diferentes esferas da vida que podem representar momentos de sentido de outras, já que o sentido representa a constituição histórica no nível subjetivo, das diferentes atividades e relações significativas na constituição do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2009, p.174).

Aqui é necessário compreender uma categoria fundamental que constitui o processo de significação: a mediação (VIGOTSKI, 2007). A mediação é aquilo que se encontra na relação intra e interpsicológica, que permite a permanente (re)construção de sentidos e significados subjetivos. O principal mediador considerado a partir da teoria histórico-cultural é a linguagem. É a partir dela que à espécie humana foi permitida a capacidade de co-criar a realidade, alterando o mundo natural naquilo que qualifica o mundo social. A linguagem, enquanto atividade, permite compreender que a realidade construída é ação humana em constante movimento, questionando as concepções teóricas tradicionais da psicologia que percebem o ser humano como mero produto do meio. É a partir da linguagem que o homem transforma a si mesmo e à realidade coletiva, constituindo o processo de subjetivação como uma “[...] atividade intersubjetiva semioticamente medida” (BAQUERO, 2014, p.61).

Dentre os processos de mediação semiótica, encontramos a narrativa, descrita como um sistema dinâmico de oposições de sentidos e significados, cuja

[...] combinação gera a ambivalência de qualquer decisão sobre a comunicação, desde o próprio ato de decidir dizer alguma coisa [...]. Se a decisão é afirmativa, a questão de como codificar a mensagem, sob as presentes circunstâncias, torna-se importante (VALSINER, 2012, p. 99).

De modo simples, compreende-se a narrativa como uma atividade na qual um sujeito relata uma história ou evento atravessado pelas vivências no tempo, construindo um quadro de experiências através de fragmentos de informações (BREAKWELL, 2010). Dessa forma, as narrativas constituem explicações de si, que revelam continuidades e mudanças ao longo da vida (BARBATO; ALVES; OLIVEIRA, 2019).

Para além dessa visão, refletir sobre as próprias vivências significa produzir sentido sobre a vida vivida, sobre aquilo que constitui o mundo simbólico de cada um(a). Esse mundo simbólico está repleto de experiências que se constroem na coletividade, nas inter-relações entre os diferentes sujeitos, seus grupos sociais, a cultura e a história que o contextualizam (BENEVIDES; PINHEIRO, 2018; BARBATO; ALVES; OLIVEIRA, 2019; MURRAY, 2019). Na atividade mediada pela linguagem, o sujeito constrói realidades socialmente compartilhadas, organizando experiências de si e de outros, o que produz sentidos e significados (VIGOTSKI, 2009) que são constantemente negociados e renegociados no espaço

intersubjetivo dos sujeitos que participam da atividade narrativa (BARBATO; ALVES; OLIVEIRA, 2019).

Como função primordial da humanidade, Theodore Sarbin, ao ser entrevistado por Hevern (1999), destaca o status ontológico que caracteriza as histórias. Isso significa que a história constitui o ser humano; é o que o caracteriza enquanto ser. No entanto, a história contada não acontece a partir de um sujeito isolado. Ela só é possível a partir de um sujeito em relação: relação que se configura numa dialética entre o eu (narrador), o tu (interlocutor) e o isso (a realidade construída na relação) (BARBATO; ALVES; OLIVEIRA, 2019).

A atividade narrativa se configura, portanto, como uma atividade intencional (BRUNER, 1997). É necessário que o narrador queira contar algo, seja sua história pessoal, um fato social ou uma experiência de vida. Assim, compreende-se que o “[...] sujeito-enunciador é levado, por circunstâncias diversas, a comunicar-se em sociedade através de determinadas escolhas linguageiras [...]” (MACHADO, 2019, p.29). Quando se narra, se escolhe o que e como se quer falar, expressar e afetar a partir dessa atividade, incluindo também o que e como silenciar, omitir, resguardar aquilo que é parte de um universo subjetivo singular. Pode-se compreender, dessa forma, que narrar é uma atividade criativa (VIGOTSKI, 2014), de modo que exige um grau de atividade combinatória de elementos prévios na criação de algo novo, único, que não se configura apenas na repetição mecânica de informações vividas.

A realidade se materializa na fala, onde é possível compreender aquilo que há de singular da construção do sujeito, mas também aquilo que está presente no social que o caracteriza, determina e possibilita sua transformação. Nessa percepção, encontra-se um aspecto importante da dialética sujeito-sociedade: a narrativa é construída a partir da consciência das rupturas existentes na aparente estabilidade de si e do mundo social. Quem se é e de onde se vem só promove reflexão a partir do diálogo com aquilo que permitiu uma reiteração constante da vida social e/ou a emancipação do sujeito frente às realidades encaradas. Esses pontos de ruptura podem ser considerados motivações para a reflexão e reelaboração de sua própria história.

Essa concepção possibilita o entendimento de outro aspecto possível da narrativa: a de estruturar nossa identidade (MURRAY, 2019). A ideia de rigidez-flexibilidade encontrada em Bruner dialoga com o conceito de identidade proposto por Ciampa (2005) e suas atualizações recentes (LIMA; CIAMPA, 2012; LIMA, 2014). A identidade aqui é compreendida como metamorfose, ou seja, constantemente passível de transformações, a partir da relação com as condições históricas e sociais disponíveis ao sujeito; sujeito que se concretiza a partir do reconhecimento da sua humanidade. Em situações onde esse reconhecimento é negado ou

desumanizado, o sujeito é aprisionado em identidades que acabam reiterando seu lugar de exclusão, impedindo suas possibilidades emancipatórias (LIMA; CIAMPA, 2012).

Essa concepção de identidade auxilia na crítica existente atualmente sobre as políticas de identidade, as quais, apesar de serem consideradas indispensáveis para a construção de políticas públicas e conquista de espaços importantes para sujeitos dissidentes, acaba, muitas vezes, criando novas cristalizações e normatizações identitárias que impedem a potencialidade da construção de si (LIMA, 2014). Dessa forma, a narrativa de história de vida (CIAMPA, 2005) funciona como instrumento cultural que permite

[...] demonstrar como [a pessoa] se caracteriza, antes de tudo, por sua capacidade de superação das circunstâncias dadas, pela capacidade de criar projetos para si e que isso permite compreender se o resultado de suas ações promove uma realidade nova provida de significação própria, em lugar de ser mais que simplesmente uma média (LIMA, 2014, p.24, grifo nosso).

Ao se falar sobre identidades desumanizadas, é possível referir-se a sujeitos que estão em dissidências sexuais e de gênero em relação às construções sociais estabelecidas como norma. As trajetórias de vida de pessoas que se encontram nessas posições são atravessadas por situações de violência nos mais variados espaços de socialização, como a família (SANCHÉZ, 2009) e o sistema educacional (LOURO, 2015; MISKOLCI, 2015). Recentemente, o Conselho Federal de Psicologia publicou um livro no qual estão presentes diferentes narrativas de pessoas dissidentes em relação aos seus gêneros e/ou identidades sexuais, onde é possível identificar múltiplas formas de exclusão, como negligência familiar entremeada de violências física, verbal e psicológica, parte de uma realidade que se percebe coletivamente (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Essas vivências caracterizam a vulnerabilidade de corpos que ainda importam (BUTLER, 2016). A vulnerabilidade social pode ser compreendida como

[...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (ABRAMOVAY, 2002, p. 13).

Nesse sentido, determinados grupos sociais podem apresentar dificuldades individuais, sociais e culturais para conseguir atingir uma qualidade de vida digna em virtude das desigualdades. Desigualdades marcadas por diferentes aspectos da vida cotidiana, como as condições econômicas, raça, etnia e, em relação ao contexto desta pesquisa, gênero e sexualidade. Só no Estado do Amazonas, por exemplo, no período de 2017 a 2021, foram

registrados 23 assassinatos de pessoas trans e travestis (ANTRA, 2022), número que possivelmente representa uma subnotificação dos casos em virtude da fragilidade das ações estaduais na defesa dos direitos das pessoas LGBTI+. Embora existam diversas tentativas de se criar políticas que busquem diminuir a condição de vulnerabilidade para a população LGBTI+ e, com isso, garantir sua efetiva proteção social, tal população ainda enfrenta os reflexos do estigma social em decorrência das normas de gênero e sexualidade (HORST, 2015).

Considera-se que a constituição de vidas marcadas pelas dissidências de gênero e sexualidade está relacionada às produções históricas e culturais acerca dos significados compartilhados sobre esses marcadores nas diferentes sociedades. A própria noção de sociedade pode ser compreendida como um signo hipergeneralizado que funciona como regulador da vida individual e coletiva. Nessa concepção, o funcionamento social é formado por unidades de opostos múltiplos que, estando em constante conflito dialético no processo de significação, produzem inúmeros e variados modos de existir (VALSINER, 2012). Dentre essas unidades de opostos, aquilo que se compreende como gênero e sexualidade se constitui numa rede simbólica de embates entre signos funcionais que buscam regular a vida social subjetiva.

O signo gênero traz em sua constituição diferentes unidades de opostos que visam regular o que é entendido como homem e mulher. As disputas presentes nessa regulação criam operações de separação exclusiva de sujeitos em classes organizadas de acordo com uma determinada função social, desconsiderando que a própria unidade de opostos constitui o sujeito. Cada unidade teria qualidades abstratas que diferenciariam as pessoas em função de determinados aspectos físicos, emocionais, papéis sociais, dentre outros. O que se busca negar socialmente é que essas unidades de opostos atravessam e constituem o processo de subjetivação de cada ser humano de modo dialético, e não individualizado, produzindo subjetivações singulares que configuram inúmeras percepções de si generificadas (VALSINER, 2012). Por sua relação com as normas sociais, a construção de signos e significados subjetivos pode estar próxima daquilo que é construído como ideal, de forma que o sujeito reitera ativamente uma pretensa natureza. A aparente “natureza” do gênero é questionada por diferentes pesquisadores/as (BUTLER, 2015; OLIVEIRA, 2016) que, de modo geral, afirmam que “[...] o gênero é um processo que não tem origem nem fim, de modo que é algo que ‘fazemos’, e não que ‘somos’ [...]” (SALIH, 2012, p.66-67, grifos do autor).

Enquanto signo, a categoria gênero funciona como ferramenta teórica que busca compreender as diferenças históricas, sociais, políticas e culturais entre mulheres e homens nas diferentes sociedades (SCOTT, 1989). No processo de generificação de corpos, os discursos permanecem em conflito, podendo produzir saltos qualitativos que se afastam da norma vigente

e transformam relações sociais, ou fomentar realidades excludentes de sujeitos dissidentes (VALSINER, 2012; MEYER, 2013; BUTLER, 2015).

Assim como quanto a categoria gênero, as unidades de opostos presentes nos discursos da sexualidade representam parte de uma polifonia de significados que, ao estarem em contradição com as relações de poder social, podem levar à normatização de afetos e prazeres sexuais e a concepções morais relacionadas à regulação dos corpos. Nesses embates discursivos, é constante a percepção de significados discriminatórios quanto aos aspectos da sexualidade humana, significados constantemente reiterados em instituições de socialização, como a escola e a universidade.

Ao longo da educação formal, os confrontos entre diferentes significados referentes à sexualidade e gênero se inscrevem nos corpos através do que se pode chamar de pedagogias da sexualidade (LOURO, 2015): estratégias educacionais formais e informais, explícitas e implícitas, que têm como objetivo a construção de corpos normatizados a partir de um modelo vigente de sociedade. Os corpos são pedagogizados a partir de um sistema disciplinar que atua por meio de humilhações e violências, no sentido de impedir a quebra das normas vigentes de gênero e de sexualidade, sendo produzidas nesses espaços diferentes formas de subjetividades vulnerabilizadas.

Isso posto, entende-se que a constituição de sujeitos em dissidência de gênero e sexualidade se configura como um processo de constantes negociações e renegociações entre os sentidos e significados construídos em torno destas categorias, que ora reiteram a posição dos sujeitos às normas sociais vigentes, ora permitem o atravessamento das fronteiras sociais. Esse processo pode ser compreendido por meio da análise das narrativas de trajetórias de escolarização, possibilitando identificar aquilo que é socialmente compartilhado e aquilo que é singular, permitindo, assim, a possibilidade de construção de novos significados compartilhados, facilitadores de mudanças sociais e subjetivas que busquem promover a emancipação de sujeitos LGBTI+.

Nesse sentido, as diferentes vivências presentes na população LGBTI+ são marcadas pelas relações dos sujeitos com e nos diferentes espaços de socialização da vida concreta. Ao se considerar a escolarização como parte da trajetória, tanto a escola quanto o ambiente universitário podem ser considerados estruturas históricas fundamentais de construção intersubjetiva em nossa sociedade. Tais estruturas constituem espaços onde diferentes produções discursivas estão em constante conflito, recorrendo a pensamentos atravessados por diferentes ideologias, opressoras ou libertárias, que contribuem tanto para a reposição de

fenômenos de exclusão quanto para fissuras que caracterizam estratégias de resistência com o objetivo de produzir espaços que respeitem e legitimem as diferenças.

A compreensão dos sentidos e significados acerca das relações sexuais e de gênero ao longo das trajetórias daqueles que se reconhecem pertencentes a grupos dissidentes pode contribuir na transformação das relações vigentes na sociedade; relações que regularmente acarretam situações de vulnerabilidade e exclusão ao longo de diferentes trajetórias – e especificamente, de escolarização – desses sujeitos. Tal compreensão pode auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária em direitos, como preconiza a Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988).

Assim, quando diferentes sujeitos LGBTI+ contam suas vivências, esta atividade se estrutura como estratégia de compreensão de histórias que são constituídas dentro de uma dialética singular-particular-universal (PASQUALINI; MARTINS, 2015), na qual a linguagem funciona como mediadora (VIGOTSKI, 2007) do entendimento daquilo que constitui a singularidade do sujeito atravessada por sua história social e suas relações culturais. Partir desta noção dialética, é possível compreender que aquilo que o sujeito narra representa a transformação simbólica (singular) daquilo que é vivenciado em seu dia a dia (particular) e que apresenta aspectos sociais e culturais que marcam a vivência de diferentes sujeitos que fazem parte deste grupo social (universal). Assim, a narrativa traz o aspecto dialógico constituinte de um sujeito em relação com os diferentes aspectos de uma vida vivida, a qual é co-construída na relação consigo mesmo, com os outros e com o meio.

METODOLOGIA

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla que contou com financiamento da CAPES, CNPq e FAPEAM, cujo desdobramento de um de seus objetivos deu corpo para a análise da entrevista aqui presente.

Para este estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa a partir do método Construtivo-Interpretativo proposto por González-Rey (2010). A pesquisa qualitativa, mais que um tipo de metodologia com instrumentos e análises específicas, características de um instrumentalismo genérico, faz parte de uma epistemologia que leva em consideração o “[...] caráter construtivo-interpretativo do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2010). O caráter construtivo esteve presente na flexibilidade da formulação das perguntas que surgiram por meio do diálogo com o sujeito da pesquisa, e que trouxeram elementos da subjetividade que são co-construídos quando a inter-relação pesquisador-participante acontece. Já o aspecto interpretativo integrou o

consentimento de que a produção de conhecimentos é uma interpretação da realidade que se constrói na relação do sujeito-pesquisador e do sujeito-pesquisado com seu meio social, histórico e cultural. A partir disso, o percurso investigativo possibilitou a criação de categorias que promoveram a construção de novos conhecimentos, parte integrante do processo de construção teórica (GONZÁLEZ REY, 2010).

Nesse sentido, para cumprir com o objetivo da pesquisa, foi considerada a realização de um estudo de profundidade a partir de uma entrevista semi-estruturada com uma mulher trans que se auto-identificou como parte da população LGBTI+. A entrevista foi realizada a partir das seguintes perguntas norteadoras: a) Como você nota os debates sobre a diversidade sexual dentro das escolas?; b) Como você percebe a promoção de acesso na escola de estudantes LGBTI+?; c) Como você percebe a permanência na escola de estudantes LGBTI+?; d) Você pode comentar sobre sua trajetória de escolarização?; e) Você já teve algum/a professor/a que contribuiu para o enfrentamento da LGBTI+fobia dentro da sua escola? Se sim, de que forma? Se não, como você vê isso?.

Entende-se que a análise de profundidade da fala de um sujeito pode possibilitar a compreensão de aspectos referentes à sua singularidade atravessada por suas vivências; vivências que são carregadas de sentidos em torno da construção de sua identidade e de significados que representam recortes da realidade concreta sobre a posição histórico-cultural que a população LGBTI+ ocupa no social. No percurso da pesquisa, em consonância com Pinto (1969), observamos que, ao se apreender um fato singular, está-se também apreendendo a totalidade, visto que “[...] o particular, tanto na ordem física quanto na dos fatos sociais, é a manifestação do universal nele, revela-se pela forma e com o conteúdo que tem em virtude da totalidade da realidade ser o que é” (PINTO, 1969, p. 306-307).

A partir disso, o corpus da pesquisa foi constituído a partir da análise da transcrição da entrevista realizada em 2019. A entrevistada foi contactada devido a anuência solicitada a partir do preenchimento de um formulário on-line que convidava diferentes sujeitos acima de 18 anos e que se identificassem como sujeito LGBTI+ a participar do estudo. Após contato via mensagem de texto em uma plataforma de mensagens on-line, foi marcado o dia, horário e local da entrevista. Ao início da entrevista, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que assinalava o compromisso ético resguardado pela pesquisa, além de solicitar a permissão da gravação e posterior transcrição da entrevista.

O processo de análise da entrevista se constituiu dos seguintes momentos (SILVA et al., 2018): a) transcrição do áudio; b) pré-análise por meio da leitura flutuante; c) identificação de indicadores ou significados construídos pelo pesquisador, produzindo inteligibilidades sobre o

tema de pesquisa; e d) organização dos indicadores em núcleos de significação teórica mais estáveis, possíveis de dialogar com os conhecimentos já construídos.

Assim, a análise passou pela construção e interpretação constantes, desde o primeiro contato com a participante, representando o diálogo entre o momento teórico e o empírico em que se construíram zonas de inteligibilidade que constituíram os fundamentos para uma nova compreensão teórica sobre o tema.

Com a intenção de assegurar o sigilo da pesquisa e a segurança da entrevistada, o pesquisador tomou a liberdade de substituir o nome da participante pelo de uma flor que possui, em sua descrição usual, características semelhantes a como a participante se reconhece: Lírio.

Lírio, 24 anos, estudante da Universidade Federal do Amazonas (Manaus-AM) à época da entrevista, identifica-se como mulher trans. Participa de movimentos sociais como a Associação de Travestis, Transexuais e Transgêneros do Amazonas e comissões de diversidade em conselho profissional. Em sua entrevista, relata três momentos significativos de sua trajetória de escolarização: sua vida escolar nos ensinos fundamental e médio, período no qual transicionou; sua trajetória na universidade pública, após o processo de transição, e o retorno à sala de aula da Educação Básica durante seu estágio em docência do curso de licenciatura que realizava.

Dessa forma, a construção dos resultados e a discussão deste trabalho se concentrará nestes três momentos, levando em consideração como o relato de Lírio auxilia na compreensão das ações promovidas pelas instituições de ensino no que tange o trabalho com as especificidades da população LGBTI+.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises foram organizadas em três blocos. O primeiro - **Os anos da Educação Básica: “se fazer de doida” para lidar com a falta de ações concretas da escola** - refletem sobre as particularidades da trajetória de Lírio nos ensinos fundamental e médio e evidenciam realidades compartilhadas por diferentes sujeitos LGBTI+ nessa fase de sua educação; o segundo - **A vida universitária: “tu tem que chegar e se impor” para resistir e existir** - mostram que a universidade pública, apesar da aparência de um contexto mais libertador para as diferenças, traz uma realidade muito próxima da educação básica; já o último bloco - **Formação docente: contraposição a uma educação que “joga para debaixo do tapete” temas referentes à sexualidade e gênero** - traz a possibilidade de ações diretas para a construção de uma educação de fato libertadora e democrática, que leva em consideração a

realidade concreta de seus(suas) estudantes no processo de formação. Ao final, encontram-se considerações acerca do recorte realizado da realidade que, em seu caráter singular (vivências de Lírio em sua trajetória) representa também a particularidade (as vivências coletivas em um contexto ainda entremeado de tentativas de resistência por parte de sujeitos dissidentes em suas identidades sexuais e de gênero) e a universalidade (a posição de uma professora em formação no espaço escolar na tentativa de construção de uma realidade que busca inserir discussões que contemplem diferentes singularidades presentes no contexto de seus(suas) estudantes).

Os anos da Educação Básica: “se fazer de doida” para lidar com a falta de ações concretas da escola

Lírio relata que sua experiência representa o momento de seu período de transição, o que, segundo ela, funcionou para que pudesse perpassar pelos espaços educacionais, evitando discriminações mais constantes, pois acredita que sua passibilidade cisgênero a protegia em comparação à outras pessoas trans que estavam ali presentes. Mesmo assim, percebe a escola como um lugar de violência perpetrada contra pessoas LGBTI+, principalmente nas relações entre estudantes.

Eu sempre sofria preconceito, não dos professores, mas especificamente dos alunos, sabe? E eu tentava levar isso de uma forma esportiva. Não sei se era esportiva a palavra, mas numa forma que aquilo não me atingisse, sabe? Assim, de que é o que acontece constantemente com as pessoas LGBTs. A escola, os alunos especificamente, eles ficam tirando chacota, muitas das vezes esses alunos LGBTs acabam saindo da escola (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Atravessar essa situação de preconceito constante, exigia de Lírio uma postura de passividade para que tal condição imposta não a atravessasse de maneira negativa e, consequentemente, impedisse sua permanência na escola. Segundo ela, a realidade sugere que essa violência em forma de piada, que caracteriza o que Bourdieu (2014) chama de violência simbólica, acaba tornando-se insuportável para sujeitos dissidentes.

Contudo, a atitude de passividade contrasta com o confronto direto que, muitas vezes, Lírio precisou acionar para poder diminuir a possibilidade de violência que poderia ser imposta contra sua identidade, como relata a seguir:

[...] tu tinha que dar uma de doida na escola. [...] Dar de doida é assim: um menino querer te xoxar e aí tu grita com ele, sabe? Ser mais doida que ele.

Quando eu tava na educação básica, a gente tinha que buscar mecanismos de resistência àquelas situações, porque eu penso que, se a criatura, que é escrota pra caramba, age com atos discriminatórios contra tu ser, assim, eu não falo fragilizado ou vitimizado, mas assim, ele perceber que você está recuando, ele cada vez mais vai fazer e vai incitar outros a fazer também, sabe? (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Nesse contexto, o enfrentamento sugerido por Lírio era combater a violência com uma violência mais intensa contra seu possível agressor. A estratégia utilizada sugere que o ambiente escolar parece se configurar em um campo de guerra no qual é preciso lutar, no sentido literal do termo, para poder sobreviver. Nessa batalha, sobrevive quem também consegue encontrar aliados pelo caminho, o que funcionou como suporte para Lírio:

As minhas amigas me apoiaram, até porque eu não era a única na escola, do segundo pro terceiro ano tinha mais duas [...] A gente andava nós três e andava com uns meninos que eram gays, então tinha aquele bando e normalmente elas eram mais altas do que eu, então os meninos tinham um certo respeito e a gente acabou adquirindo um certo respeito dentro da comunidade escolar (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

O suporte dos pares, principalmente daqueles que reconhecem e se identificam em suas dores, acabou construindo uma rede proteção que tinha como função a criação de um grupo que exigia respeito a partir da imposição do medo.

A comunidade escolar, no entanto, não é formada apenas pelos(as) estudantes, mas também por sua equipe pedagógica, formada por docentes, pedagogos(as), entre outros. Nessa arena onde esses sujeitos se encontravam, Lírio traz sua percepção sobre tais atores sociais dentro da escola:

Eu nunca vi professor se meter, não. Os meninos falavam e a gente falava do outro lado. E, professor não se metia não. Nunca se meteu. Nunca se foi mencionado na sala de aula essa questão do preconceito.

E a gente se dava muito bem com os pedagogos, sabe. Elas, eu acho que de algum modo elas interviam nisso, em algumas reclamações. E se a gente fosse reclamar, a gente não reclamava para os professores, a gente reclamava para as pedagogas e elas diziam... perguntavam 'quem era?' E chamavam, elas sentavam e conversavam 'não, não é assim...', normalmente elas gritavam (risos). Era engraçado, era muito engraçado, porque menino só se quieta quando a pessoa grita (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio mostra duas situações distintas da ação de docentes e de pedagogas; distintas na forma como pareciam acontecer, mas comuns em relação ao posicionamento da escola. A primeira é a falta de intervenção direta por parte da equipe docente no enfrentamento de situações de preconceito contra pessoas LGBTI+. Essa falta também se traduzia em

silenciamento do debate em sala de aula sobre preconceito e combate à violência contra essa população. A segunda, era a ação direcionada a quem cometia alguma atitude preconceituosa pelas pedagogas, ao que Lírio atribui um sentido de comicidade, pois a ação também trazia em seu escopo um traço de violência, a partir de conversas entremeadas por gritos. Assim, a postura por parte da equipe pedagógica era percebida por Lírio como omissa e comicamente violenta.

A posição de estudante universitária na qual Lírio se encontra no momento da entrevista mostra seus questionamentos sobre as possíveis razões dessa falta de ação na escola em que estudou, bem como a preocupação com sua própria formação docente, indagando se a realidade atual ainda carrega as marcas vivenciadas por ela em sua trajetória.

Mas eu penso assim: será que eles viam e não interviam porque eles entendiam que aquilo não era um problema? Entendiam que não era preconceito ou era algo que deveria ser resolvido especificamente entre aquelas pessoas ou então ela buscou, pelo fato de ser assim ela tem que aguentar as consequências, sabe? Então, eu fico preocupada nesse sentido, preocupada do rumo que está indo a educação, se em algum momento mudou (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio busca entender se a realidade da formação de professores(as) também dificulta a compreensão do que é considerado preconceito ou não; do que é entendido como problema para a escola. Para ela, é possível que no processo de formação profissional, lacunas estejam presentes para que os(as) professores(as) não tenham ferramentas concretas para o desenvolvimento de ações no enfrentamento do preconceito contra a população LGBTI+. Nesse caminho, a ação dos(as) docentes partiria de um ponto de vista individualizado sobre o assunto, onde tal enfrentamento surgiria da sensibilidade (ou falta dela) no entendimento do que seria preconceito LGBTI+fóbico e de suas estratégias enquanto profissional. Lírio, assim, demonstra sua preocupação quanto à existência de mudanças significativas nas estruturas de formação e nas próprias relações dentro da educação básica.

Lírio, no processo de compreensão de sua realidade a partir de sua vivência escolar, reconheceu cedo que precisava estabelecer vínculos de proximidade com seus(suas) professores(as) caso desejasse ter o suporte da equipe pedagógica para lidar com as situações de preconceito ali presentes.

Ninguém nunca entreviu em nada. Mas eu lembro que eu me dava super bem com as professoras, sabe? Muito bem mesmo. Eu tinha uma professora de química, eu não lembro o nome dela, mas ela era maravilhosa. Acho que ela era LGBT também. E assim, meu peito estava crescendo na época e eu usava uma farda branca. Aparecia e ela ficava muito zangada ‘vou comprar um sutiã pra ti, olha. Porque esse teu peito está grande’ aí eu mostrava assim pra ela ‘olha professora’ aí ela ‘pelo amor de deus’. Assim, eu me dava super bem com os professores, sabe [...] (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Uma questão significativa nessa relação é a percepção de que sua professora também pudesse se identificar como parte da população LGBTI+. Isso poderia facilitar a identificação e a sensibilização da sua professora com a realidade vivida por Lírio. Dessa forma, vínculos de pertencimento a um grupo, atravessado por vivências comuns, poderiam possibilitar relações de cuidado e atenção necessárias para uma experiência mais humanizada de sua identidade de gênero.

No entanto, nem todos os(as) professores(as) agiam de forma a proteger seus(suas) estudantes, como relata Lírio:

Mas tinha um que falava que eu tinha caso com outro menino. [...] Ele falava [...] e o menino ficava todo sem jeito, achando que o pessoal ia tirar chacota com ele porque o professor dizia que eu tinha caso com ele. Não entendi. Evidentemente é um preconceito do professor fazer esse tipo de brincadeira, né? (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Aqui Lírio fala que também foi possível encontrar professores(as) que constrangiam seus(suas) estudantes com falas que sugerem relações sexualizadas de Lírio com um menino. Apesar de Lírio, hoje, compreender que se tratava de uma atitude de preconceito, também demonstra dúvida quanto à intenção do professor na época. Por que uma relação entre ela e um garoto seria motivo de constrangimento? O que impossibilitava a ela a construção de uma relação amorosa com um colega de escola? Lírio traz ainda mais elementos para compreender como sua identidade era reconhecida por diferentes atores desta escola.

E a própria questão do assédio, né. Porque era uma coisa que eu queria tocar, porque eu lembro que os meninos me assediavam muito. Eu lembro que eles me assediavam, assim... E faziam isso. Hoje eu entendo que isso é um problema muito grande. Isso acontece com as trans na escola. E eles me assediavam. Tinham umas colegas que falavam que queriam me pegar no banheiro, que iam me comer de tal jeito dentro do banheiro. Teve uma vez que pegou meu cabelo, eu achei que ele estava na brincadeira né, e fez um gesto de que estava excitado (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio percebe que sua existência possivelmente servia para o interesse sexual de seus colegas, o que traz elementos para entender uma das razões pela qual o suposto “caso” sugerido por seu professor produzia constrangimento. Ter um caso com Lírio era ter um caso com uma pessoa que povoava a ideia de objeto sexual, mas não de amor. Era o sujeito que não tinha direito sobre seu próprio corpo, interpretado como sendo permissivo aos estudantes o tocarem sem seu consentimento, evidenciando atitudes sexualizadas em espaços privados como o

banheiro. O afeto em público com Lírio era motivo de constrangimento; no privado, sua existência era relegada à sexualização de seu corpo. Lírio reflete sobre este lugar imposto a ela no seguinte relato:

Tinha um outro, que eu estudei com ele por um bom tempo, tipo assim, antes da transição e depois da transição. E depois que eu transicionei, ele ficava mostrando o pênis dele ereto pra foto, sabe? Por causa dessa questão da feminilidade. Será que eu vou ter oportunidade de pegar ela por causa da transição, por causa do aspecto feminino já que eu não consigo ficar com uma menina?... eu não tenho a meu dispor uma menina cisgênero? (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Seu corpo era identificado como possível de ser assediado, principalmente após sua transição. Mas também era representado como substituto ao corpo de uma mulher cisgênero. Aqui, sugere-se que o lugar da mulher trans coincide com um dos lugares impostos ao feminino em uma sociedade cisheteronormativa: o lugar do sexo, do abuso (tendo em vista a falta de consentimento a qualquer ato sexual) e de sua disponibilidade ao masculino.

Nesse patamar de que a minha transição, o meu gênero era para servir ao prazer deles. Se possível... Sabe? E associar não as trans a questão do sexo, enfim... É isso que acontecia. Não foi a primeira vez.

Porque se a gente for parar para pensar, cerca de o quê? 90% das trans vivem do trabalho sexual, elas sofrem assédio e entendem aquilo como um elogio. Aquilo se naturalizou, foi uma construção que foi naturalizada, que serve apenas para o sexo. E os meninos naquele momento entendiam já isso (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Em conjunto com a visão sexual de seu corpo, Lírio também percebia as contradições no reconhecimento de sua identidade de mulher por parte de seus pares. Em determinadas situações, Lírio era reconhecida por sua identidade de gênero e tratada como a mulher que é:

Os alunos que eram metidos com o tráfico eram os que mais tratavam a gente bem. Sabe? Então eu não sei como é que a gente pode pensar em relação a isso. Eu não sei como a relação com esse outro, com essa atividade ela faz com que ele pense num.... Não é que ele pense, mas age de uma forma que respeita a diferença, sabe? Não a diversidade, mas a diferença mesmo, sabe? Ah, não sei se é por conta do contato constante, mas assim, a escola nesse sentido ela não foi tão violenta... Não deixou isso tão explícito.

Eu lembro que quando eu entrava no banheiro masculino, os meninos ficavam tirando chacota 'ei, teu banheiro não é aqui. Teu banheiro é do outro lado' eles falavam 'teu banheiro é do outro lado, vai pra lá, sai daqui' ou davam em cima (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Em outros momentos, sua identidade de gênero não era reconhecida e apontada na suposta “verdade” que somente seus colegas sabiam:

[...] uma vez tinha uma moça, porque sempre ia esse pessoal de fora visitar a escola. Aí tinha uma moça que estava falando, eu não lembro o que era. Eu só sei que eu ganhei um kit, teve um sorteio lá na sala e eu ganhei esse kit. E ela falou ‘quem ganhou esse kit foi aquela moça ali atrás [...]’ Eles falaram ‘não é menina não’. Um deles foi lá e colocou a mão na minha cabeça ‘não é menina não’ (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio se subjetiva a partir destas informações contraditórias que vivenciava: de um lado era reconhecida e legitimada enquanto mulher; no outro, sua existência era tida como algo constrangedor, revelador de algo que sugeria um falseamento. Nesse sentido, Lírio constrói sua identidade buscando sintetizar essas contradições: *Aí eu fiquei pensando assim, se eu ficava constrangida ou ficava feliz. Por ser entendida como menina já naquele momento* (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

A partir desse cenário, Lírio compreende que sua realidade teve elementos que tornaram sua permanência na educação básica e a posterior transição para o ensino superior possíveis. Dentre esses elementos, Lírio considerou a relação familiar como um motivador de sua continuidade no enfrentamento à realidade que vivenciava. Aqui, a escola não é comentada como parte desse cenário. Além disso, a educação era considerada por Lírio a única possibilidade de transformação de sua realidade atravessada pela sua identidade de gênero. Caso não concluísse sua educação, tinha dúvidas do que aconteceria com sua vida.

[...] eu fiz com que isso não me desmotivasse a continuar estudando, até porque eu venho de uma família... A minha família especificamente, meus pais eles não têm ensino fundamental completo, mas assim, minha irmã quando eu estava já nessa série, ela já estava dentro da universidade, aqui na UFAM e meu irmão estava entrando também na universidade e havia uma cobrança de que eu tivesse que terminar, finalizar o ensino médio e que eu não poderia reprovar, sabe? Isso me era cobrado e eu me cobrava por causa disso e eu fazia com que esses entraves não fizessem com que eu me desmotivasse de estudar. Mas aí se eu me desmotivasse e quisesse sair da escola, para onde é que eu iria? O que que eu iria fazer da vida, sabe? (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Essa preocupação evidenciou para Lírio que sua realidade de continuidade e conclusão da educação básica representava a exceção e não a regra no caso de pessoas trans e travestis. Para ela, o que de fato comumente acontece é o abandono da escola por esses sujeitos, situação corriqueira que aconteceu próxima a ela:

E dessas duas [amigas], eu fui a única que terminou o ensino médio e foi para a universidade. As outras não deram continuidade, não que eu saiba. Só conheço uma que mora perto de casa, mas ela não deu continuidade. Ela abandonou. A outra [...] eu não lembro se ela continuou. Eu já estava no terceiro ano, já estava saindo e eu não sei o que aconteceu com a [nome da amiga] especificamente (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio compreende que, dentro da população LGBTI+, sua realidade é diferente de outras identidades, como a de homens cisgêneros gays.

Eu posso dizer que, em sua maioria, os meninos gays permanecem. Mas as trans não. Assim, eu não falo só das meninas trans, mas dos homens trans também, que hoje em dia é muito mais evidente isso. E, na minha época de escola, só tinha nós três. Aí, eu saí, as outras duas ficou, sabe... (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Isso denota que, ao se falar de população LGBTI+, é necessário compreender as especificidades e singularidades dos sujeitos pertencentes. As vivências são únicas, mas apresentam atravessamentos comuns, principalmente no que foi possível apreender da realidade de Lírio. As violências LGBTI+fóbicas são tão comuns que passam a ser naturalizadas no cotidiano escolar e combatidas com outros tipos de violência.

Após (sobre)viver à realidade escolar, Lírio ingressa na universidade pública. Agora, estudante universitária, identifica em sua trajetória repetições de situações vividas na educação básica, mas de formas mais diretas e explícitas, e a transformação de suas estratégias de enfrentamento a partir de sua conscientização enquanto sujeito de direitos.

A vida universitária: “tu tem que chegar e se impor” para resistir e existir

Ao chegar na universidade, Lírio se depara com mais uma contradição presente nos espaços de educação que vem frequentando. Ao mesmo tempo que acreditava que a vida acadêmica, representada pelo saber científico estruturado e uma educação democrática ideal, seria um espaço de maior debate e discussão de temas como sexualidade e gênero - temas que atravessam a constituição de sua subjetividade, vê-se precisando encarar algumas situações mais explícitas de preconceito do que as vivenciadas em sua educação básica.

A gente entende a academia como um ambiente libertador, quando, na verdade, é um dos ambientes que mais segrega, como a escola.

[...] o que a gente pensa: cursos de licenciatura, cursos que são entendidos como revolucionários, como a história, geografia, ciências sociais em que não existe essa questão do preconceito, quando na verdade é onde tem muito. Por que eles vivem um padrão. Eles vivem num sistema cisheteronormativo e, assim, é isso. Então a

universidade tem um papel muito mais de segregar, sabe. Tu tem que chegar e se impor de fato e eu já cheguei na universidade transicionada (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio reconhece que, ao integrar em um dos cursos que acreditava ser revolucionário, enxerga nele uma estrutura ainda bastante rígida de um sistema que valoriza a cisgeneridade e a heterossexualidade, que exclui e fomenta a violência contra pessoas dissidentes a esta norma. Assim, percebe na universidade um lugar de reprodução de violências à população LGBTI+, onde a única forma encontrada de enfrentamento dessa realidade é a imposição de si enquanto voz que exige ser ouvida e reconhecida.

Nesse contexto, precisou enfrentar situações até então não presentes em sua realidade, porém entendidas como comum ao coletivo no qual se vê pertencente. Primeiro, percebeu que a presença de outras pessoas trans não era visível na universidade: *Quando eu chego na universidade, só tem uma trans, que era a[nome]. Mas eu ainda não conhecia ela* (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Ser inserida em um espaço onde não identifica a presença de outros como ela, a faz perceber que muito do que precisaria enfrentar acabaria sendo a partir de estratégias individuais de resistência. A primeira situação que lembra ter enfrentado foi quando, naquele momento, ao não haver política afirmativa que permitisse a utilização de seu nome social, um professor a confrontava ao usar seu nome-morto em suas verificações de presença em sala de aula:

Aí eu chego na sala, é evidente que os professores ainda usavam nome de registro na época e me chamavam por esse nome e muitas das vezes eu não respondia. Aí eu falei com o professor... Então, eu cheguei com ele e conversei e ele muito grosso, falou bem assim 'eu não posso fazer nada. Se você quiser mudar seu nome, vá lá com o departamento que eles resolvem'. Então não teve nenhuma sensibilidade, sabe?

E era engraçado que toda chamada, ele me chamava e eu não dizia presente. Aí teve um momento que uma colega pegou, e ele fazia a frequência, me chamava e aí ela falava 'professor, não é esse nome, é esse'. Toda vez, toda semana ela fazia isso, aí eu cheguei com ela e falei 'mana, então... Eu não quero que tu te prejudique por causa disso. Por que ele pode criar ranço da tua cara e querer te reprovar'. Entendeu? Então deixa isso pra lá, deixa ele fazer isso, depois eu verifico' (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

O embate estava construído. O professor a chamava pelo nome com o qual não mais se identificava e ela, em contrapartida, não respondia ao chamado. A frequência desse embate foi observada por uma colega de sua turma que se une à Lírio e tenta modificar o comportamento de seu professor, até então sem sucesso. No entanto, Lírio entende que além da única possibilidade de enfrentamento precisar ser individual, qualquer formação de rede de apoio entre os(as) colegas de classe poderia gerar consequências negativas para quem a apoiasse.

Nesse sentido, pede para sua colega não interferir, pois não gostaria de vê-la sendo prejudicada por algo que, até então, considerava uma vivência individual. No entanto, se não poderia contar com o apoio dos pares, teria o apoio da coordenação? Lírío acreditava que não.

Eu pressupus que se esse professor especificamente me trata desse jeito, imagina o chefe de departamento na época, que era um homem. Aí eu falei ‘não, então deixa por isso mesmo’ (Lírío, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Condições de violência constante podem gerar dificuldades de acesso à garantia de direitos básicos por medo de que a violência seja repetida nesses espaços de pressuposta proteção de direitos. Aqui também Lírío percebe a possibilidade da existência de uma estrutura de negação de seus direitos, e não apenas de um ato isolado. O que a faz perceber a universidade desta maneira?

Mas assim, a universidade, ela é muito transfóbica, tanto que os banheiros... Tinham pichações dentro do banheiro falando da [nome], falando coisas absurdas sobre [nome]. Inclusive foi esse banheiro aqui, nas portas e nada acontecia porque não sabiam quem pichou, não sabia quem fazia, a universidade fazia nota de repúdio, mas não buscava melhorar. É... A própria conduta dos professores, sabe? Por que os professores às vezes são transfóbicos, a gente denuncia eles e não acontece nada (Lírío, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírío assume uma posição de descontentamento com a (não) ação da universidade frente aos casos mais explícitos de ameaça e violência contra a população LGBTI+. Acredita que somente notas de repúdio compartilhadas pela universidade não eram suficientes para alterar o comportamento de professores(as), por exemplo. Ou mesmo garantir a segurança de pessoas LGBTI+ em espaços comuns como banheiros. Neste ponto, Lírío conta sobre sua própria vivência relacionada a utilização de banheiros na universidade.

Certa vez, eu estava no banheiro e as meninas ficaram olhando e depois falaram pra guarda que tinha um homem dentro do banheiro. A guarda pegou, ficou me olhando e na hora que eu saí ela falou ‘ei, deixa eu te perguntar... Tu é homem?’ Aí eu falei ‘Não, eu não sou homem. Está vendo um homem aqui?’ Aí ela ‘Não, é que a menina veio se queixar de que tinha um homem lá dentro do banheiro.’ Aí eu falei ‘Pois é, não sou. Se quiser perguntar pra ela, se ela tiver incomodada, se vocês tiverem incomodadas com minha presença, mana, faz um banheiro aqui também pra mim’. Ela ‘Não, não, está tudo tranquilo, não sei o que... É que ela foi se queixar comigo, me desculpa. Aí eu ‘tá’ (Lírío, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Atitudes tão comuns, como ir ao banheiro para pessoas cisgênero, tornam-se campos de disputa para pessoas trans e travestis, como Lírío. Sua identidade enquanto mulher precisou ser recorrentemente reafirmada perante as negações que outros sujeitos lhe impunham. Lírío

recorre às estratégias presentes na vida escolar básica, como o “se fazer de doida”, debochando de quem buscava dizer que ela não era quem dizia ser. Também utilizava de sua passabilidade cisgênera como modo de se reafirmar para quem a questionava.

A partir de 2015, Lírio começa a ter à sua disposição ao menos um instrumento normativo que possibilita a sua luta pela garantia de afirmação de sua identidade. Neste período é aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da instituição a resolução que abriu possibilidade de solicitação da inclusão do nome social no cadastro estudantil de pessoas trans e travestis (Resolução 008/2015 - CONSUNI - UFAM). O que é considerado uma vitória na garantia de direitos da população LGBTI+ na instituição, para Lírio também vem como uma reiteração da violência contra sua identidade de gênero.

[...] em 2015 o CONSUNI aprova o nome social na universidade. Beleza. Mas até então não estava em vigor e eu faço uma outra disciplina, que é Amazônia e que o professor me chama novamente, e ainda não estava em vigor, ele me chama e eu não respondo. Aí eu chego ‘professor, tem como o senhor mudar o meu nome aí e colocar Michele?’, aí ele ‘É?’, aí eu ‘É, pelo CONSUNI isso já é válido, só não está em vigor’, aí ele ‘Ah, eu não sabia. Tu quer que eu mude o que?’, ‘nome social’, ‘Ah, teu nome de guerra?’ (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Nota-se que somente a aprovação de uma resolução não é o suficiente para a garantia da humanização na efetivação de direitos de determinados grupos. É necessário criar formas concretas que atualizem de que modo esta resolução pode ser conhecida, compreendida e aplicada na realidade da instituição. O desconhecimento deste instrumento pelo professor demonstrou que a universidade ainda não estava construindo estratégias de concretização dessa resolução. Caso Lírio não se posicionasse, é possível que os embates em relação a utilização ou não de seu nome continuassem.

Contudo, mesmo quando este direito foi garantido, o mesmo professor ainda apresenta em sua fala o local onde impõe a existência de Lírio: a rua; a prostituição. O termo “nome de guerra” é comumente associado ao nome fictício utilizado por profissionais do sexo para a divulgação de seu trabalho. Ao acionar esse termo, o professor busca reforçar que, em sua visão, o local da sala de aula em um espaço universitário não é local para Lírio ou outras pessoas trans e travestis.

Naquele momento, ao fortalecer a consciência de seus direitos garantidos, Lírio utiliza uma estratégia coletiva de exposição de pessoas que cometem infrações a direitos humanos no ambiente universitário realizado a partir de redes sociais. Tal estratégia teve como objetivo mostrar publicamente quem e como era cometida a negação de sua identidade frente à universidade.

Ai eu falei, chamei outros colegas e eles ouviram e foi naquela época daquela campanha que estava no facebook do “meu professor assim é um estuprador, um assediador”, pois é, aí entrou nessa vibe também de que nome social é nome de guerra pelo professor e isso repercutiu no departamento, na época a [nome de uma professora] era do CONSUNI e ela conversou com o departamento de que isso não podia acontecer (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Após a repercussão do caso, Lírio conta que, a partir de então, seu nome foi garantido e respeitado dentro do curso. Contudo, o caminho até este momento não foi oportunizado sem o enfrentamento individual e coletivo, principalmente de estudantes que buscavam uma educação universitária segura e que reconhecesse e garantisse a cidadania de seus atores sociais.

Mesmo nesse contexto, foi o ambiente universitário que propiciou à Lírio a oportunidade de aprender e trabalhar com temáticas que refletiam sua própria realidade. O espaço acadêmico, a partir da possibilidade de construção de uma educação formal intencionalmente voltada à temáticas como sexualidade e gênero, foi o que propiciou à Lírio a compreensão de sua própria trajetória de vida.

Eu penso que na universidade acabei construindo uma forma de consciência sobre isso, eu falei: poxa, naquele momento (período da escola) será que eu sabia o que era preconceito. Hoje eu entendo que certos hábitos que tinham dentro da escola eram preconceituosos, discriminatórios... Mas eu penso dessa maneira a partir da construção da minha própria consciência sobre o que é transfobia, o que é homofobia, o que é preconceito. E eu sofri isso, sabe. Eu sofri isso, mas na universidade isso deixou muito mais claro (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio compartilha que o conhecimento construído na universidade a fez reconhecer situações e vivências de preconceito enfrentados ao longo de sua trajetória, inclusive ao pensar sobre suas vivências na educação básica. A partir disso, encontra ferramentas significativas para sua própria formação docente. No entanto, compreende que esse conhecimento não é oportunizado de forma integral e contínua ao longo do curso de licenciatura onde está inserida. Para ela, este conhecimento só foi possível de ser construído em função de seu próprio interesse particular em trabalhar com o tema dentro de sua área de formação: *Eu só fui ter essas discussões [de gênero e sexualidade] dentro da academia e especificamente dentro das pesquisas que eu fiz durante a graduação* (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio resgata que a discussão sobre sexualidade e gênero não está presente na construção e instrumentalização de seu curso, tendo que buscar o conhecimento e aperfeiçoamento no tema a partir de seu próprio interesse pessoal e sua implicação na inserção deste tema em sua formação profissional.

Aí a minha formação nesse sentido, as minhas construções em gênero e sexualidade foi a partir das minhas próprias leituras para a pesquisa. Eu fui atrás das minhas leituras para a pesquisa, já que eu fui pesquisar questão de prostituição, de travestilidade... E aí como é que eu faço isso, já que a história, especificamente na região norte não faz, sabe? (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Ao não encontrar ao longo das disciplinas de seu curso a continuidade de estudos sobre sexualidade e gênero, Lírio percebe a necessidade de recorrer a outras ferramentas de aprendizagem disponíveis. Assim, Lírio se vê tentando suprir individualmente uma lacuna de seu próprio processo de formação, e, na tentativa de transformar essa realidade vivenciada em sua trajetória, visa contribuir com a construção de uma educação básica verdadeiramente libertadora em forma de prática docente em seus estágios profissionais.

Formação docente: Contraposição a uma educação que “joga para debaixo do tapete” temas referentes à sexualidade e gênero

Ao voltar à educação básica, agora na posição de professora em formação, Lírio começa a refletir sobre as razões pelas quais docentes possam não conseguir realizar debates sobre sexualidade e gênero em sala de aula.

O professor muitas vezes não tem tempo de elaborar a aula, porque gênero e sexualidade se configura como temas transversais, outra porque ele não quer mesmo por conta de ideologias políticas, religiosas. Outro ponto é o curto tempo que tem dentro da sala de aula, vinculada à elaboração de provas, de questões burocráticas.

O problema do ensino, vai muito numa questão positivista, tudo numa perspectiva de formação para o mercado de trabalho, e aí não traz essas questões que são próprias das vivências dos alunos para ser debatido. E muitas vezes quando é perguntado (questões relacionadas a gênero e sexualidade) os professores não sabem responder porque não tem uma formação adequada acerca disso e como é que lida? Joga para baixo do tapete (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Para Lírio, aspectos estruturais e sociais dificultam a inserção de temas referentes à sexualidade e gênero. Dentre os aspectos estruturais, a sobrecarga de trabalho, cujas horas são divididas entre atividades de sala de aula, elaboração de avaliações, além do que ela entende como burocracia dentro da escola, limita a possibilidade da preparação de conteúdos que transversalizem a temática por professores(as) de diferentes disciplinas, provocando uma atuação em dissonância com as normativas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O modelo de educação em vigor, voltado a um ensino tecnicista que prepara o(a) estudante apenas para o mercado de trabalho, distanciando-se de uma educação para a transformação da sociedade, também é um desafio para a inserção de debates sobre sexualidade e gênero pelos(as) docentes na escola. Para Lírio, esse modelo acaba desconsiderando a realidade dos(as) discentes, característica de uma educação bancária. Lírio também leva em consideração as lacunas existentes na formação docente, percebidas, inclusive, em sua própria formação, pois não preparam o(a) docente para a discussão do tema em sala de aula, inviabilizando seu debate.

Já com relação a aspectos sócio-culturais, a construção ideológica e política de docentes, atravessadas por posicionamentos religiosos mais conservadores, configurariam um (não) desejo de inserir esses temas em suas disciplinas.

Mas aí seria diferente numa escola particular. Num particular nunca que eu ia poder ensinar isso. É muito difícil em uma escola particular e eu digo isso por experiências das minhas amigas mesmo. Não era nem a questão de gênero e sexualidade, mas falar pra eles sobre africanismo, por exemplo, questões negras... Isso é rechaçado dentro da escola. Chama o professor, chama atenção, porque o aluno, ele, especificamente de uma escola particular, ele tem uma construção preconceituosa, da própria família que não cuida, às vezes é religiosa. Eu vejo muito nesse sentido, sabe? Que as pessoas religiosas, especificamente das religiões protestantes e pentecostais, enfim, eles são muito... Assim, vivem naquela ideologia que não, que aquele é o correto pra ele e que se desviar desse caminho, transgredir a isso pra eles é descartável, sabe (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio acredita que há uma diferença entre a escola pública e a privada no que diz respeito ao posicionamento religioso da instituição, o que, segundo ela, não dificulta apenas o debate sobre sexualidade e gênero, mas também discussões sobre raça. Ao tentar debater sobre esses temas, os(as) docentes podem ser advertidos(as) pela instituição, principalmente se esta apresenta uma ideologia conservadora. Para ela, nesse modelo, ensinar a transgredir é visto como algo impróprio e, assim, descartável do modelo de ensino.

No que tange à educação pública, na qual a instituição onde Lírio realizou seus estágios em docência está inserida, ela relata que houve uma maior recepção ao seu interesse em incluir debates sobre sexualidade e gênero na disciplina correspondente à sua formação.

Eu fiquei muito à vontade. Assim, a professora na escola em que eu dei aula, era minha amiga. Ela falou: “[Lírio], dá aula do jeito que tu quiser, entendeu? Não tenho problema não”. E aí eu peguei e escolhi um tema para dar e ela era muito tranquila em relação a isso. Tanto que os alunos gostaram tanto que perguntam por mim ainda. Assim, eu não sei se era por causa da temática ou mais uma presença de uma figura que normalmente eles não veem. E assim, era uma discussão que a equipe pedagógica não interferiu e os professores também não. Até porque os professores que dão aula

lá, eles são bem mais novos, bem mais jovens mesmo (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio elenca alguns elementos que possibilitaram que a sua vivência em sala de aula permitisse a inserção de debates sobre sexualidade e gênero em sua atividade docente. Dentre eles, as relações interpessoais afetivas como a que construiu com a professora de sua disciplina; a relação professora-estudantes estabelecida em sua prática; e a questão geracional que atravessava o corpo pedagógico daquela instituição, percebida como formada por uma juventude mais aberta a esta inclusão.

Lírio destaca que a discussão desses temas, atravessada aos conteúdos de sua disciplina, possibilitaram o reconhecimento e a contextualização da realidade de seus estudantes, conforme relatado a seguir:

[...] eu fui tentar pensar essa relação da ditadura com a questão de gênero e a própria repressão da ditadura naquele momento. Eu peguei jornais que vinculassem questões LGBT, questões sobre mulheres, sobre negritude e eu peguei especificamente o *lâmpião da esquina*, que é um jornal da década de 80, eu acho, 70 para 80 que trata da questão editorial por homens gays, que vinculava dentro do movimento, dentro da população LGBT naquele momento, da população homossexual. [...] Alguns [alunos] riam, outros principalmente os meninos que eram gays aula se interessaram. E aí surge um grande interesse pelos alunos por entender uma outra realidade que muitas vezes é própria da realidade deles que eles vivenciam, e que não é debatido na sala de aula ou sequer mencionado (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio relata que, ao vincular a discussão sobre movimentos sociais de raça, de mulheres e da população LGBTI+ em um tema específico de sua disciplina, ocorria o interesse dos(as) estudantes, ora a partir da representação de suas identidades em um contexto até então invisível para eles(as), ora pela percepção de como essas realidades presentes em seus cotidianos integram diferentes momentos históricos da sociedade onde estão inseridos(as). Além disso, tal debate possibilita aos(as) estudantes um olhar sobre suas próprias vivências:

[...] aí conforme o debate, surgiram novamente inquietações deles sobre a questão do feminicídio, a questão da violência doméstica e, coloca-se de passagem, que esses temas, quando são debatidos em sala de aula, ele implica na explicitação de violências que os alunos tem, violência doméstica que eles presenciavam dentro de casa... ‘Minha mãe é agredida, minha irmã é agredida’ e ninguém faz nada por entender que é normal, quando na verdade não é, aquilo não é natural. E aí eu parto da minha própria vivência que eu não tive (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Um dos recortes de realidade percebido por seus(suas) estudantes, a partir destes debates, foi a questão da violência doméstica. Lírio compreende que tal violência é naturalizada,

a ponto de não ser reconhecida pelos(as) discentes como uma forma de violência, e que a falta de debate e explicitação das diferentes formas de violência de gênero em sala de aula impossibilita a desconstrução dessa normalidade e a conscientização, capazes de quebrar a reprodução desse contexto ao longo do tempo e de transformar uma realidade vivenciada pela própria Lírio.

Se a gente tivesse essas discussões de gênero e sexualidade e também de racismo e isso fosse constantemente debatido, não somente pelos professores das áreas de humanas, mas por exemplo, professores de matemática, de biologia, de química podem discutir isso. E até construir uma dinâmica de ensino sobre isso. Mas falta um certo momento, uma boa vontade da escola, tempo pra preparação desses exercícios (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019),

Mesmo que tal debate ainda trouxesse certo incômodo aos(às) estudantes, percebido por Lírio através de risadas ali presentes, para ela, a inserção desses debates trazia possibilidades de reconstrução de suas próprias histórias. Para ela, o debate que levasse em consideração as diferentes realidades e diferenças ali presentes, deveria estar sendo promovido por todos os atores sociais dentro da escola, não somente por aqueles que possuem ao menos um conhecimento básico em suas formações, como os(as) professores das áreas de humanas. Então, ao refletir sobre a posição docente frente a estes debates, Lírio reitera os desafios presentes que dificultam sua concretização.

Eu tenho uns amigos aqui do departamento, da pós-graduação na verdade, que são professores e um veio pedir minha ajuda porque ele tinha, tem um aluno trans e ele não sabe como lidar ‘Como é que eu lido com isso, [Lírio]? [...] Como é que eu faço?’. Eu falei ‘Olha, a isso tem que ser levado pra direção’, né? E sentar com todo mundo e falar que ele é um rapaz e tem que usar o banheiro masculino sem ser assediado. E buscar aí voltar ao papel dos professores na construção dessa... Como eu posso dizer... Dessa, de que como a, não é a construção do gênero, né? Mas como é que eu poderia colocar de que esse menino, de que ele é um menino e tem que ser respeitado como um menino, né? Eu acho que é o trabalho da própria educação, da própria cidadania a escola se preocupar em fazer num certo sentido (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Lírio demonstra sua preocupação sobre a falta de formação docente para lidar com realidades presentes nas vivências de pessoas dissidentes de gênero, por exemplo. Ao ser procurada para tentar resolver uma problemática trazida por um professor da educação básica, Lírio responde que esse trabalho precisa ser uma preocupação dentro da escola na construção de sua própria identidade cidadã. Debates sobre transgeneridades, assédio entre estudantes e construção de gênero são necessários dentro do espaço escolar para que situações concretas de negação de direitos fossem enfrentadas de forma eficaz, na compreensão de Lírio.

E é uma obrigação da escola fazer, promover essa construção, essa formação de consciência nos alunos, que parte evidentemente da discussão de gênero e de sexualidade na escola, porque não é só uma questão de banheiro, mas é uma questão, por exemplo, da vida (Lírio, 24 anos, Registro em áudio, 02/08/2019).

Assim, Lírio afirma que os debates em sexualidade e gênero dentro da escola são importantes, caso se deseje a promoção da transformação da realidade concreta a partir do processo de conscientização de seus(suas) estudantes a partir do de seus(suas) docentes; transformação essa que possibilitaria à população LGBTI+ o direito fundamental à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar se e de que forma as instituições de educação básica e superior promovem estratégias afirmativas de educação para a população LGBTI+, a partir das vivências educacionais de uma mulher trans, algumas compreensões tornaram-se possíveis ao relacionar como essa vivência singular pode representar a particularidade da realidade LGBTI+ ao longo da educação básica e do ensino superior e, dialeticamente, como a realidade nas instituições de ensino atravessam as vivências singulares de uma mulher trans.

Primeiramente, foi possível perceber a lacuna de ações concretas que visam colaborar para a permanência de estudantes LGBTI+, particularmente de sujeitos transgêneros e travestis, nos espaços educacionais nos níveis básico e superior. Situações de diferentes formas de violência permeiam realidades de sujeitos dissidentes sexuais e de gênero e, ao se tratar de pessoas trans e travestis, essa realidade ainda está longe do ideal em uma sociedade democrática e cidadã.

Ao se deparar com a ausência de ações afirmativas nas instituições de educação ou com a baixa efetividade na divulgação e concretização das ações existentes, sujeitos LGBTI+ buscam construir estratégias individuais e coletivas para conseguir atravessar esses locais na tentativa de construir espaços mais seguros. A formação de grupos, por exemplo, mais que a construção do desenvolvimento subjetivo dos processos de socialização próprios da vida escolar, funciona como estratégia de proteção contra essas violências do cotidiano. Violências que, muitas vezes, não acontecem de forma explícita, mas a partir de micro agressões, como piadas e constrangimentos. Quando a violência é escancarada, como em casos de assédio sexual, os sujeitos que são assediados podem não compreender que aquela situação se configura

como uma violência, principalmente se esse aprendizado não estiver presente nos estudos, debates e discussões na/da educação.

No entanto, não se pode culpar os(as) professores(as), equipe pedagógica e demais profissionais da educação por situações de silenciamento e omissão frente a estas situações. Muitas vezes sua própria formação profissional inicial possui lacunas que os(as) impedem de reconhecer, identificar e intervir nas diferentes formas de violência e preconceitos vivenciados pelos(as) estudantes, não somente em função de orientação sexual e identidade de gênero, mas também no combate a racismos, misoginias, etnocentrismo, dentre outras. A formação continuada, quando presente, também não investe na superação de preconceitos, na compreensão do tema. No que diz respeito a esses desafios, muitos são os envolvidos e responsáveis pelo não acolhimento e respeito às diferenças, pois todo processo é uma construção histórica atravessada por valores sociais em contínua disputa, cujo resultado leva à reprodução de ideias conservadores ou à superação desta realidade,

As vivências de Lírio retratam situações de violação de seus direitos, violências explícitas e implícitas, tanto por parte de docentes, discentes, equipe pedagógica, dentre outros profissionais, bem como a violência como parte da própria estrutura institucional, realidade que não se distancia muito de outros sujeitos LGBTI+, resguardadas suas particularidades; particularidades essas também percebidas por Lírio ao longo de sua reflexão. Entretanto, é no espaço educacional, principalmente no ambiente universitário, que Lírio foi se apropriando de ferramentas teóricas, científicas e legais para dar conta de resistir a situações que pudessem perpetuar a violência contra a sua identidade. Também é na universidade que ela relata o primeiro contato com a proposição e aprovação de uma política afirmativa educacional que levasse em consideração sua identidade de gênero.

Nesse contexto, Lírio significa que sua vivência na universidade trouxe o fortalecimento de sua identidade e o desejo de contribuir pela transformação social a partir de suas práticas, principalmente no que diz respeito à sua própria posição enquanto professora em formação. Entende também que a formação para trabalhar sobre sexualidade e gênero e garantir direitos às pessoas LGBTI+ não é garantida em todo o processo de sua formação e somente acontece em momentos específicos de sua trajetória, como na sua formação como pesquisadora.

Dessa forma, a partir dos relatos de Lírio, é possível identificar alguns pontos que podem ser fortalecidos e também fragilidades que podem ser superadas ao longo da escolarização de pessoas LGBTI+. A formação de grupos sociais, a construção e o fortalecimento de identidade e o apoio de pares são ações que merecem ser levadas em consideração na proposição de práticas políticas e pedagógicas dentro das escolas e das universidades. Percebe-se que, no

processo de subjetivação, o atravessamento dessas intra e inter-relações pode ser fundamental na permanência de estudantes LGBTI+ ao longo de suas trajetórias de escolarização. O processo de formação docente inicial precisa ser discutido coletivamente com sujeitos LGBTI+ e grupos sociais, para a busca de proposições permanentes e transversais ao longo de toda essa formação, na qual docentes podem construir valores e conhecimentos básicos tanto para a ação direta na sala de aula quanto para o aperfeiçoamento de sua prática a partir da educação continuada. A proposição, construção e efetivação de políticas públicas direcionadas para a população LGBTI+ precisa acompanhar as diferentes singularidades que formam a diversidade deste grupo social, além de suas intersecções com diferentes marcadores sociais, como classe social, raça, etnia e geracionalidade.

Por fim, espera-se que ao se refletir sobre as vivências de Lírio ao longo de sua trajetória na educação básica e no ensino superior, seja possível lutar pela garantia de que essa realidade possa ser superada, levando-se em consideração a importância de dar vez e voz aos sujeitos em suas singularidades, através de uma escuta atenta e qualificada que promova a participação em diferentes setores que discutem a permanência, a democratização, a qualidade do processo formativo e a efetivação da educação como um direito para toda a população LGBTI+, e que, finalmente, a realidade contada por Lírio sobre conseguir atravessar diferentes espaços educacionais possa ser regra e não exceção para esta população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tantos percursos interrompidos e reconstruídos ao longo do processo de construção dessa dissertação, o objetivo atual deste trabalho foi analisar se e de que modo a universidade pública contribui para a construção de um modelo de educação que considere as particularidades da população LGBTI+. Para esse fim, trabalhou-se a partir de dois momentos representativos do processo de educação: a formação docente, em especial a sua preparação para a atuação com e sobre questões referentes à sexualidade e gênero, e a trajetória de escolarização de uma mulher trans, representando em sua singularidade um recorte da universalização da população LGBTI+. Estes dois momentos foram escolhidos em função da sua importância para a compreensão de um elemento fundamental no processo educacional: a relação docente-discente.

De um lado, buscou-se a identificação de se e de que forma o tema gênero e sexualidade está presente em projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de docentes da educação básica, já que é na universidade que o(a) futuro(a) docente, a partir de diferentes instrumentos sociais, é preparado para atuar na sala de aula ao longo do processo de educação de crianças e adolescentes. Dessa maneira, sua formação é atravessada por ideias e valores coletivamente compartilhados pela instituição na qual está inserido(a), seja em suas potências, mas também em suas fragilidades.

Verificou-se que ao longo da formação docente inicial para a atuação na educação básica dos cursos analisados, sexualidade e gênero são temáticas pouco ou nada debatidas com esses atores sociais. Isso se reflete na base, quando situações relacionadas a questões ligadas às diferentes sexualidades e ao atravessamento de gênero nas relações sociais, são presenciadas sem uma ação efetiva que vise compreender, interpretar e agir em múltiplas situações constituídas por esta temática, dentre elas: promoção de saúde, segurança e cidadania de homens e mulheres cisgêneros e da população LGBTI+; enfrentamento de diferentes formas de violências em relação a identidades de gênero e orientação sexual; proposição de grupos estudantis e de cuidadores(as) - mães, pais, irmãos e irmãs, avôs e avós, dentre muitos - visando o aprendizado de questões referentes à temática; entre outras ações possíveis.

A formação e a atividade docente não podem ser compreendidas como a aplicação de métodos e técnicas esvaziados de fundamentação teórico-metodológica, sentidos e significados. Não, a docência exige um trabalho teórico-conceitual, político e filosófico essencial à promoção do desenvolvimento humano, a partir da compreensão dos problemas a serem enfrentados e

também a elaboração de formas de enfrentamento. Contudo, sem propostas efetivas, preconceitos contra diferentes sexualidades e gêneros dissidentes; situações de assédio contra pessoas LGBTI+, em destaque mulheres cisgêneras, transgêneras e travestis; e diversos tipos de violência contra essa população, acabam sendo reproduzidas ao longo da vida escolar, muitas vezes, impedindo que esses sujeitos entrem ou permaneçam em espaços educacionais formais.

De uma outra perspectiva, verificar se e de que forma as instituições de educação básica e superior promoveram estratégias afirmativas de educação para a população LGBTI+, a partir das vivências educacionais de uma mulher trans, permitiu compreender um pouco mais dessa realidade. Aqui, a protagonista Lírio evidencia que, na maioria das vivências relatadas, a promoção de políticas afirmativas ou de outros elementos protetivos de sua integridade e dignidade humana pelas instituições de educação básica e superior ao longo de sua trajetória não ocorreram ou foram pouco efetivos. Em sua trajetória, elementos vinculadores entre seus pares, relação familiar, construção de grupos e/ou coletivos e processos de construção e fortalecimento de sua identidade foram fundamentais na sua caminhada até e na educação superior. No entanto, apenas esses elementos não são suficientes para a garantia de entrada e permanência de pessoas LGBTI+ nas instituições de ensino. Se essas instituições são, ainda, omissas e negligentes com essa população, ou mesmo se, ao invés de promoverem a garantia de direitos, reproduzem e reforçam situações de vulnerabilização dessas identidades, a inserção e continuidade desses sujeitos na escola e na universidade é comprometida.

Dessa forma, considera-se que a universidade pública, a partir dos recortes pertinentes a esta pesquisa, pouco contribuiu na construção de um modelo de educação que considerasse as singularidades e particularidades dos sujeitos que se identificam como parte da população LGBTI+, seja na inclusão explícita ou implícita de disciplinas que valorizassem discussões referentes à sexualidade e gênero para a formação docente, seja na proposição e na efetivação concreta de diferentes políticas afirmativas que contribuíssem para a entrada e permanência de estudantes LGBTI+. Aqui vale ressaltar a historicidade do período em que se inserem os projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas e a trajetória de escolarização relatada pela entrevistada. Em dezembro de 2018, foi aprovada mais uma política afirmativa que traz em sua redação a inclusão de ações institucionais relacionadas às diferentes orientações sexuais e identidades de gênero. A Resolução Nº 030/2018 aprovou a Política Permanente de Equidade de Gênero da Universidade Federal do Amazonas, cujo objetivo geral é a construção de uma universidade livre de diferentes formas de discriminação e violência às diferentes dissidências

sexuais e de gênero. Contudo, estudos são necessários para analisar os efeitos concretos dessa política a partir de sua implementação nos diferentes espaços da instituição.

Essas reflexões, a partir das análises realizadas, são apenas um recorte das múltiplas realidades em suas singularidades e particularidades. Diferentes estudos podem ser sugeridos no intuito de ampliar e aprofundar a compreensão desses fenômenos, dentre eles os estudos propostos e em desenvolvimento pelo PROCAD/CAPES-Amazônia, intitulado “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas”, que visam, em seu caráter multimétodo, analisar diferentes momentos da trajetória de escolarização de jovens universitários a partir de diferentes marcadores sociais. Aqui, é importante considerar que esta dissertação pode colaborar para a continuidade de estudos que possam contribuir para a compreensão da complexidade das trajetórias de escolarização de jovens LGBTI+ no Estado do Amazonas.

A superação das contradições existentes na formação e nas atividades docentes, em relação à temática gênero e sexualidade, é fundamento do desenvolvimento tanto dos sujeitos quanto da sociedade. Para a concretização da capacidade de reflexão crítica e da postura proativa, é preciso superar o esvaziamento teórico-metodológico e ético-político intencional dos processos educativos e evidenciar o constrangimento ideológico dos possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico.

A partir de uma relação dialógica com o próprio trabalho, enquanto produção humana que não só transforma o social, como também o próprio ser humano, foi interessante como a construção desta pesquisa, desde sua concepção, foi atravessada pela trajetória de escolarização do pesquisador, na qual surgiram situações semelhantes às que foram identificadas neste trabalho. Durante a Educação Básica, situações de violências simbólicas, assédio sexual e negação da orientação sexual foram constantemente repetidas, seja por estudantes ou por alguns(mas) professores(as). As temáticas referentes à sexualidade e gênero na instituição onde este pesquisador estudou quase não aconteciam, e quando ocorriam, eram na perspectiva do “combate” à gravidez na adolescência e da prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Ao sair da educação básica e entrar na universidade pública em um curso de formação docente, assim como Lírio, foi necessário se impor para a legitimação e o respeito à orientação sexual e, mesmo assim, foi preciso ter um certo tato ao lidar com situações de preconceito e discriminação dentro da unidade acadêmica do curso e mesmo na universidade como um todo. Ao longo da formação docente deste pesquisador também só foi possível se inserir em temáticas mais próximas aos debates sobre sexualidade e gênero, para além do modelo biomédico, em poucas disciplinas do bloco pedagógico das licenciaturas, dentre elas a psicologia do

desenvolvimento. Foi justamente aí que houve a decisão de retornar à universidade para se formar psicólogo e, assim, continuar a investir em uma formação para/com as questões referentes à sexualidade e gênero.

Por fim, a qualidade da educação que se entende necessária aos(as) estudantes LGBTI+ é a que lhes garante o acesso aos bens culturais e o desenvolvimento de suas capacidades afetivo-cognitivas e éticas para que possam inserir-se de forma crítica em uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Neste ponto, entende-se que a proposição de diferentes ações institucionais de cunho sociopolítico, político-pedagógico e sociocultural encontra-se, ainda, mais desafiadora no cenário da atual ideologia política na qual estamos inseridos(as) no momento. Mesmo assim, é necessário continuar lutando e se projetando rumo a um ideal de sociedade cada vez mais justa, onde as diferenças sejam a base fundamental para qualquer processo de educação libertadora e na qual sejam garantidos os direitos fundamentais para a concretização da cidadania de toda população.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; LIESBENY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significados. In BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ANSARA, S.; DANTAS, B. S. A. Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. **Psicologia e Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 95-103, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000100012>
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA – ABEP. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2019. Disponível em: http://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2020.pdf Acessado em: 09 de dezembro de 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Bruna G. Benevides (Org). Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.
- BAQUERO, R. Vygotsky: sujeito e situação, as chaves de um programa psicológico. In: CASTORINA, J. A.; CARRETERO, M. (Orgs.). **Desenvolvimento cognitivo e educação: o início do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2014, Vol.1.
- BARBATO, S. Dinâmicas polifônicas em estudos de caso: entre histórias de vida e história oral. In: STAFUZZA, G. B.; FONSECA, J. P. A. (Orgs.). **Estudos discursivos em múltiplas perspectivas: discurso, sujeito, sociedade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.
- BARBATO, S.; ALVES, P. P.; OLIVEIRA, V. M. Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção de si. **Revista Valore**. n. 5. Edição Especial. p. 22-36, Volta Redonda, 2019.
- BENEVIDES, M. H. C.; PINHEIRO, C. H. L. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CRH**, v. 31, n. 82, p. 169-186, Salvador, jan./abr., 2018. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100011>
- BOURDIEU, P. [1930-2002]. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 2a ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.
- BRAGA, K. D. S.; CAETANO, M.; RIBEIRO, A. I. M. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. **Momento: diálogos em educação**, v.38, n.3, p.12-29, set./dez., 2018. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8348>
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 31/11/2021
- BRASIL. Constituição Federal. Supremo Tribunal Federal, 1988. IN MEDINA, J. M. G. **Constituição Federal comentada**. 3. Ed. rev., São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Secretaria de Editoração e Publicações. Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31/11/2021

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31/11/2021

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Bases legais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31/11/2021

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31/11/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Série): pluralidade cultural e orientação sexual**, v. 10. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31/11/2021

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível e: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 31/11/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31/11/2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. CNE: Brasília, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31/11/2021

BRASIL. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 2020. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/POP2020_20201030.pdf Acesso em: 31/11/2020.

BREAKWELL, G. M. O uso do autorregistro: métodos de diários e narrativa. In: BREAKWELL, G. M. [et al.]. **Métodos de pesquisa em psicologia**. (Trad. F. R. Elizalde). 3ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRUNER, J. S. A narrative modelo f self-construction. **Annals of the New York Academy of Sciences**. 818(1), p. 145-161, 1997.

BUTLER, J. **Corpos que ainda importam**. In: COLLING, L. (Org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador:EDUFBA, 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. (Trad. R. Aguiar). 8 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan/abr 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CAPUCCE *et al.* Desafios da permanência de estudantes LGBTQ+ na universidade: percepção de discentes de centro universitário amazônico. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v.13, n. 4, 2021. <https://doi.org/10.25248/reas.e7109.2021>

CARDOSO, L. R.; SANTOS, J. Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 341-352, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28030>. Acesso em: 02/06/2022

CARVALHO, J. P. M.; MEIRELES, J.; GUZZO, R. S. L. Políticas de Participação de Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 2, p.878-390, abr/jun 2018. . <https://doi.org/10.1590/1982-3703002522017>

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIDADE, R. E. Estabelecidos e outsiders: traçando um paralelo com a inclusão do portador de deficiência na escola. **Revista Conexões**, n. 5, dez. 2010. <https://doi.org/10.20396/conex.v0i5.8638142>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTI+I+Is**. Brasília, Distrito Federal: CFP, 2019.

COUTO, M. A. S.; CRUZ, M. H. S. Inserção de gênero no currículo de história e a formação para o trabalho docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 10, n. 23, p. 249-262, set-dez, 2017. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6764>

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ESPERANÇA, A. C.; SILVA, I. R.; NEVES, A. M. N.; SILVA, F. P. Sentidos e significados de homossexualidade para discentes de cursos de licenciaturas. *Perspectivas en Psicología*, v. 12, n. 2 - Noviembre 2015. p. 32 - 40. Disponível em: <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/4>. Acesso em: 10/05/2022.

ESPERANÇA, A. C.; SILVA, I. R.; NEVES, A. L. M. Significados e Sentidos sobre Homossexualidade entre Docentes: Uma Análise Sócio-Histórica. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, 2015, pp. 739-749. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-17>

FARIA, M. A. **A luta é coletiva, mas a resistência é individual?** Violências vivenciadas e estratégias de enfrentamento construídas pela comunidade universitária de lésbicas. Gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras identidades. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Pós-graduação em Saúde Coletiva, Instituto René Rachou, Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/34205/2/D_2018_MateusFaria.pdf Acessado em: 01/12/2020

FERNANDES, C. P.; GONDIM, F. G. C.; CAVALCANTE, L. L.; OLIVEIRA, A. R. C. Inclusão de LGBTI+’s nas políticas públicas de ações afirmativas das universidades e o caminho (não) percorrido pela UFAM. **Revista EDUCAmazônia**. v. XXV, n. 2, p. 377-400, jul./dez. 2020.

FERREIRA, S. A. S.; VANIN, I. M. A invisibilização das pautas feministas e LGBTI+ no processo de implantação das ações afirmativas na UFBA. **Revista Feminismos**. vol. 4, n. 3, set./dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. (M. T. C Albuquerque; J. A. G. Albuquerque Trad.). Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FRANCO, N.; SANTOS, W. B.; MAIO, E. R. Docentes da Educação Básica e a compreensão da sexualidade como conteúdo curricular. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**. Ano 2, v. II, n. 2, p. 27-53, jul-dez, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/isabe/Downloads/mmreis1,+Editor+da+revista,+T2,+RECH-+2018,+Jul-Dez,+Vol+II,+n+2,+p+27-53%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/isabe/Downloads/mmreis1,+Editor+da+revista,+T2,+RECH-+2018,+Jul-Dez,+Vol+II,+n+2,+p+27-53%20(3).pdf). Acesso em: 18/03/2022.

FREIRE, P. (1921-1997). **Pedagogia do Oprimido**. 56. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, S.; BERMÚDEZ, X. P. D.; MÉRCHAN-HAMANN, E. Sentidos atribuídos por jovens escolares LGBT à afetividade e à vivência da sexualidade. **Saúde Soc.** São Paulo, v.30, n.2, 2021.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**. 27(3). 2015. p. 558-568. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p558>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007

GONZÁLEZ REY, F. A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. 2ª ed. rev., São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. (M. A. F. SILVA Trad.). São Paulo: Cengage Learning , 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito**. (Trad. V. L. de Mello). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Amapá em mapas – Ano Base 2018**. 4ª Edição. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

— SEDECTI, 2020. Disponível em: <http://cloud.prod.am.gov.br/index.php/s/1tH9MhK1Z025a0W/download> Acessado em: 30/11/2020.

GRAUPE, M. E.; LOCKS, G. A.; PEREIRA, J. A. Políticas públicas de gênero em Santa Catarina: uma análise dos currículos de graduação e pós-graduação. **Inter-Ação**. Vol. 43, n. 3. Goiânia. Set./dez., 2018. p. 725-738. <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48951>

GUARESCHI, Neuza M. F.; REIS, Carolina D.; HUNING, Simone M.; BERTUZZI, Letícia D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 2007.

HEVERN, V. W. Narrative, Believed-In Imaginings, and Psychology's Methods: An Interview with Theodore R. Sarbin. **Teaching of Psychology**. Vol. 26, n. 4, 1999.

HORST, Claudio. Política Social e população LGBTI+I+. **Anais...** 3º Encontro Internacional de Política Social e 10º Encontro Nacional de Política Social. Vitória, 22 a 25 de junho de 2015.

JADEJISKI, R. R.; GOMES, M. V.; LIMA, A. R. Percepções e vivências LGBTQIA+ nas escolas. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 11, n. 23, jan-abr/2022. <https://doi.org/10.20873/rtg.v11n23p168-187>

KRAKAUER, J. **Na natureza selvagem**. (Trad. P. M. Soares). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LIMA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F. Ensino de gênero e sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.3, p.151-172, nov. 2013.

LIMA, A. F. História oral e narrativas de história de vida: a vida dos outros como material de pesquisa. In: LIMA, A. F.; JUNIOR, N. L. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisa em Psicologia Social Crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LIMA, A. F.; CIAMPA, A. C. Metamorfose humana: em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: LIMA, A. F. (Org.) **Psicologia social crítica: paralaxes do contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. IN LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOUZANO, P.; MORICONI, G. Uma guinada equivocada na agenda da educação. IN ABRANCHES, S. ET COL. **Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO, I. L. Narrativas de vida e análise do discurso: três fases de uma pesquisa. In: STAFUZZA, G. B.; FONSECA, J. P. A. (Orgs.). **Estudos discursivos em múltiplas perspectivas: discurso, sujeito, sociedade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

MARCHÃO, A. J. Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. **Revista Lusófona de Educação**, v. 32, p.47-58, 2016.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATTOS, A. R. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**. v. 18, n. 43, p. 573-586, set.-dez., 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a09.pdf>. Acesso em: 17/03/2022

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. IN LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (ORG.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. Ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

MORAES, D. S.; SILVEIRA JUNIOR, L. A. S.; LUCKOW, H. I. As trajetórias escolares de alunos LGBTI+I+: levantamento de produções bibliográficas. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais...** 2017. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 5372-5387. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24188_12713.pdf
Acessado em: 01/12/2020.

NEVES, A. L. M. *et al.* Representações sociais de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 2, Maio/Ago de 2015, p. 261-269. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192831>

NEVES, A. L. M.; SILVA, I. R. Significações do protagonismo dos/as professores/as na igualdade de direitos à população lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). **INTERThesis**, v. 14, n. 2, mai-ago, 2017. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2017v14n2p93>

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; ROMÃO-DIAS, D.; DI LUCCIO, F. Uso de entrevistas on-line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), p. 36-43, 2009.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 71, n. 1, pp. 75-96, 2016. <https://doi.org/10.35362/rie71149>

OLIVEIRA, A. C. R.; LANZA, F.; STORTO, L. J. A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade. **Revista Katálisis**. V. 22, n. 3. Florianópolis. set./ dez., 2019. p. 468-478. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p468>

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p.388-415, set./dez. 2016.

PASQUALINE, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEREIRA, M. J. A. **Mulheres trans universitárias**: a emergência de políticas públicas para a inserção e permanência de travestis e transexuais no universo acadêmico. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pós-graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193086> Acessado em: 01/12/2020.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, A. V. O significado ideológico da pesquisa científica e a formação do pesquisador. In: PINTO, A. V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 299-321.

PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMI, P. R. L. C. A narrativa portuguesa contemporânea e a representação feminina: uma breve análise de dois romances de Dulce Maria Cardoso. **Revista Crioula**, n. 20, 2017.

RIOS, P. P. S.; CARDOSO, H. M.; DIAS, A. F. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo queer. **Educação e Formação**, v. 3, n. 8, p. 98-117, maio/ago. 2018.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr/jun. 2011.

ROSA, E. B. do P. R. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET de Filosofia**, v. 18, n. 2, agosto/2020. <http://dx.doi.org/10.5380/petfilo.v18i2.68171>

ROSENO, C. P.; SILVA, J. G. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”, **Itinerarius Reflectionis**. Volume, 13, n. 2, Ano 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/47804>. Acesso em: 11/04/2021.

ROSSATO, M.; MARTÍNEZ, A. M. Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**. v. 40, p. 185-198, 2018.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. (Guacira L. Louro Trad.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SÁNCHEZ, F. L. **Homossexualidade e família**: novas estruturas. (Trad. C. H. L. Lima). Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. Unidade da teoria e da prática. In: **Filosofia da práxis**. Clacso: São Paulo, 2011. p. 241-266.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, J. B. **A condição de ser LGBTI+I+ e a permanência na universidade: um estudo de caso no curso de Pedagogia – Educação do Campo**. In: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade – NEPES. *Anais...* Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/nepes/contents/documentos/trabalhos-publicados-em-anais/a-condicao-de-ser-LGBTI+I+-e-a-permanencia-na-universidade-um-estudo-de-caso-no-cuso-de-pedagogia-educacao-do-campo.pdf/view> Acesso em: 01/12/2020

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCINI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS** (online), 8(4), p. 960-966, Out./Dez., 2020.

SCOTT, J. Gender: a useful category of historical analyses. **Gender and the politics of history**. Columbia University Press, New York, 1989.

SILVA, E. L. S. **Trajetória, permanência e afiliação de estudantes LGBTI+s na UFRB: a transformação do estigma em orgulho**. 2017a. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22676> . Acesso em: 01/12/2020.

SILVA, I. R. **Os desafios da formação de professores na Amazônia para a promoção do direito à educação de pessoas LGBT**. Relatório de Pesquisa - CNPq. Manaus, AM: 2022..

SILVA, I. R.; NEVES, A. L. M; CALLEGARE, F. P. P.; HIGUCHI, M. I. G.; PEREIRA, E. C. F. F. Vivências de protagonismo socioambiental por jovens: implicações na constituição do sujeito ético-político. **Temas em Psicologia**. v. 26, n. 2, p. 617-621, Ribeirão Preto, Jun/2018. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2018.2-04Pt>

SILVA, K. **Currículo e gênero: a sexualidade na formação docente**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, K. M. **Discursos que importam: um olhar sobre as trajetórias escolares de pessoas trans* na UFSC**. 2017b. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Curso de Ciências Sociais, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178516> Acessado em: 01/12/2020.

SOUZA, D. M. X. B.; SILVA, M. A. Questões de gênero no currículo de matemática: atividades do livro didático. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 19, n. 3, p. 374-392, 2017.

TORRES, M. A.; PRADO, M. C. Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e *outsiders*. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan./mar. 2014.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29664>. Acesso em: 02/02/2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS -UEA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas** – Licenciatura. Manaus, 2013a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras** – Língua Portuguesa. Manaus, 2013b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática** – Licenciatura. Manaus, 2013c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia** – Licenciatura. Manaus, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior**. Manaus, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História**. Manaus, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Manaus, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS- UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras** – Língua e Literatura Portuguesa. Manaus, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Manaus, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais**. Manaus, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução No 030/2018**, CONSUNI, 2018.

VALSINER, J. Sociedade e comunidade: interdependência de teias sociais (Cap.2). In: VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. (Trad. A. C. S. Bastos). Porto Alegre: Artmed, 2012.

VANCE, C. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0103-73311995000100001>

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Research with a Transformative Activist Agenda: creating the future through education for social change. **National Society for the Study of Education**. volume 113, issue 2, p. 575-602, September, 2014.

VIGOTSKI, L. S. [1896-1934]. **A construção do pensamento e linguagem**. (Trad. P. Bezerra). 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. [1896-1934]. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Orgs. Michel Cole et al.). (Trad. J. C. Neto; L. S. M. Barreto; S. A. Afeche). 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. [1896-1934]. **Imaginação e criatividade na infância.** (Trad. J. P. Fróis). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Esgogidas - I.** Madrid: A. Machado Libros, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – II.** Tradução José María Bravo. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

WORLD ASSOCIATION OF SEXUAL HEALTH. **Declaration of Sexual Rights.** 2014. Disponível em <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/declaration_of_sexual_rights_sep03_2014.pdf>. Acesso em 8 de abril de 2019.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1

Prezado(a),

Vimos através deste, convidá-lo/la a participar da pesquisa intitulada **“Os desafios da formação de professores na Amazônia para a promoção do direito à educação de pessoas lgbt”**. A pesquisa tem como pesquisador responsável a Prof^a Dr^a Iolete Ribeiro da Silva, com endereço institucional na Avenida Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 (UFAM), telefone: 3305-1181 (Ramal 2583) e email iolete.silva@gmail.com.

A pesquisa tem por objetivo geral: identificar os desafios de formação inicial e continuada de professores no Amazonas para a promoção de acesso e permanência na escola de estudantes LGBT; e por objetivos específicos: (1) investigar de que modo a temática da diversidade sexual está inserida na formação inicial e continuada de professores; (2) levantar espaços de participação dos estudantes LGBT identificando elementos que promovem ou impedem a permanência na escola; (3) entender de que forma os estudantes LGBT significam sua trajetória de escolarização; (4) identificar nas narrativas dos estudantes LGBT se e como os professores contribuíram para o enfrentamento da homo-bi-lesbo-transfobia e promoção da inclusão escola; (5) analisar as vivências escolares dos estudantes LGBT apontando possíveis contribuições para a formação de professores.

Não pretendemos trazer nenhum desconforto ou risco. Entretanto, como toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos/às participantes, a pesquisadora, enquanto psicóloga, suspenderá a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar o acompanhamento psicológico necessário aos sujeitos envolvidos, visando o bem-estar dos mesmos.

Cumpra esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos/às participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos/as participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, e que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Os benefícios da pesquisa serão: (1) entender de que forma os sujeitos LGBT's, a partir de suas inscrições sócio-institucionais, significam as suas trajetórias de formação e o processo de acesso e permanência no contexto escolar; (2) compreender as narrativas do processo de escolarização de LGBT's e suas implicações na formação de professores/as; (3) fomentar a democracia na escola para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos; (4) elaborar pistas para a transformação da formação docente, que subsidiem o enfrentamento das desigualdades e que sejam capazes de promover diálogos, convivência e engajamento de professores/as e alunos/as na valorização da diversidade; (5) contribuir e fortalecer as diretrizes trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, contemplando a sexualidade em termos socioculturais, psíquicos e biológicos; (6) analisar quais os níveis de participação e protagonismo desses sujeitos e quais perspectivas se apresentam com vistas à melhoria a formação de professores/as.

Escola de Enfermagem de Manaus – EEM/UFAM

Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – CEP: 69057-070 – Manaus-AM – Fone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 – E-mail: cep@ufam.edu.br



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM**

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder.

Eu, Sr/a fui informado/a sobre a pesquisa **“Os desafios da formação de professores na Amazônia para a promoção do direito à educação de pessoas lgbt”**, e concordo em participar da mesma e que as questões discutidas sejam usadas nesta pesquisa.

2

Manaus, ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora



Impressão dactiloscópica, no
caso de não saber escrever

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas Individuais Semiestruturadas

Dados pessoais: _____

Nome: _____

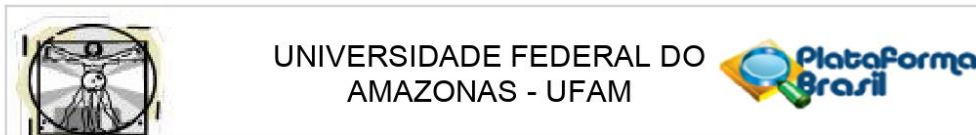
Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Naturalidade: _____

Movimento (quando houver necessidade): _____

1. Como você nota os debates sobre a diversidade sexual dentro das escolas?
2. Como você percebe a promoção de acesso na escola de estudantes LGBTI+?
3. Como você percebe a permanência na escola de estudantes LGBTI+?
4. Você pode comentar sobre sua trajetória de escolarização?
5. Você já teve algum/a professor/a que contribuiu para o enfrentamento da LGBTI+I+fobia dentro da sua escola? Se sim, de que forma? Se não, como você vê isso?

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS LGBT

Pesquisador: Iolete Ribeiro da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80880017.3.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.494.238

Apresentação do Projeto:

Protocolo em segunda submissão.

Objetivo da Pesquisa:

Mantido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Caso ocorra constrangimento ou desconforto em decorrência das temáticas abordadas durante a entrevista individual ou participação no grupo focal, a pesquisadora adotará medidas de precaução e proteção. Essas medidas e providências cabíveis serão discutidas e acordadas com cada participante e podem incluir entre outras: a) escuta psicológica, realizada pela pesquisadora que também é psicóloga (CRP 369/20); e/ou b) suspensão da entrevista ou da participação no grupo focal; e/ou c) reagendamento da entrevista ou grupo focal; ou outra medida necessária ao bem-estar do/a participante. O projeto será desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas

Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá às exigências éticas e

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 2.494.238

científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, a pesquisadora, enquanto psicóloga, suspenderá a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar o acompanhamento psicológico necessário aos sujeitos envolvidos, visando o bem-estar dos mesmos. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Critério de Exclusão:

O participante será excluído da pesquisa nas seguintes situações: a) se recusar a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; b) desistir de participar da pesquisa; c) pedir que seus dados sejam retirados da pesquisa.

Cronograma:

Levantamento de documentos que apresentem ações e práticas de formação continuada nas secretarias de educação - 05/03/2018 05/05/2018

Orçamento: R\$6.030,00 - recursos próprios

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE: reapresentado e adequado.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 2.494.238

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo em tela em segunda submissão atendeu as solicitações do parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_988059.pdf	06/01/2018 12:23:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_com_alteracoes.docx	06/01/2018 12:22:08	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RESPOSTAS_PENDENCIAS_CEP_05_JAN_2018.pdf	06/01/2018 12:21:17	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Universal_ALTERADO.doc	06/01/2018 12:20:48	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Outros	RoteirosdosInstrumentos.doc	09/11/2017 13:21:59	PAULO VICTOR TELLES DE	Aceito
Outros	anuenciasladhu.pdf	25/10/2017 18:59:30	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Folha de Rosto	FRIolete.pdf	25/10/2017 18:05:38	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 10 de Fevereiro de 2018

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com