



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Angelo Cabral Esperança

**A ESCOLA QUE (NÃO) TIVE E O(A) ESTUDANTE QUE (NÃO) FUI: NARRATIVAS
DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS LGBT E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) DE MANAUS/AM**

Manaus-AM

2023

ANGELO CABRAL ESPERANÇA

**A ESCOLA QUE (NÃO) TIVE E O(A) ESTUDANTE QUE (NÃO) FUI: NARRATIVAS
DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS LGBT E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) DE MANAUS/AM**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva.
Co-orientador: Prof. Dr. Fábio Alves Gomes.

Linha Pesquisa: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

Manaus-AM

2023

Ficha Catalográfica

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

E77e ESPERANÇA, Angelo Cabral
A escola que (não) tive e o(a) estudante que (não) fui : narrativas das trajetórias escolares de pessoas LGBT e a formação de professores(as) de Manaus/AM / Angelo Cabral ESPERANÇA .
2024
144 f.: il. color, 31 cm.

Orientadora: Iolete Ribeiro da Silva
Coorientador: Fábio Alves Gomes
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Narrativas. 2. LGBT - Lésbicas Gays Bissexuais Travestis Trans. 3. Formação de Professores. 4. Formação Crítico-Reflexiva. 5. Educação Básica em Manaus. I. Silva, Iolete Ribeiro da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**ANGELO CABRAL ESPERANÇA
(BOLSISTA FAPEAM)**

**A ESCOLA QUE (NÃO) TIVE E O(A) ESTUDANTE QUE (NÃO) FUI: NARRATIVAS
DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS LGBT E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) DE MANAUS/AM**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva.
Co-orientador: Prof. Dr. Fábio Alves Gomes.

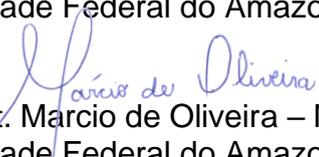
Linha Pesquisa: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

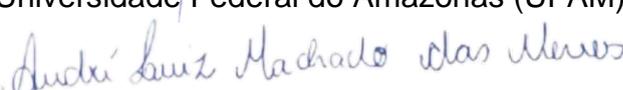
DATA DE APROVAÇÃO 21 de dezembro de 2023

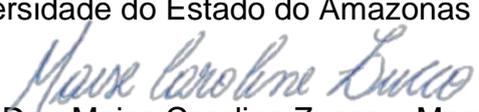
BANCA EXAMINADORA


Professora Dra. Iolete Ribeiro da Silva – Orientadora/Presidenta
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)


Professora Dra. Adria de Lima Sousa – Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)


Professor Dr. Marcio de Oliveira – Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)


Professor Dr. André Luiz Machado das Neves – Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)


Professora Dra. Maise Caroline Zucco – Membro Externo
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

DEDICATÓRIA

À Antônio José, com quem aprendi tudo o que sei sobre ternura, empatia, gentileza, compaixão, e continuo a abraçar sem medo e a beijar sem culpa, há 21 anos e pelo resto de nossa existência/resistência.

Ao meu amigo coorientador desta tese, Doutor Fábio Alves Gomes, que me ensinou e continua a me ensinar que Amor é mais que isso... Amor é equidade, lealdade... O Amor é a bússola orientadora, construtora da realidade e da esperança em dias melhores

AGRADECIMENTOS

A Deus, à Luz Divina e às coisas que carrego comigo, por me iluminarem sempre nessa jornada; a Exu, por abrir caminhos e me ensinar retidão. Laroyê Exu! Exu é Mojubá. À Nossa Senhora da Conceição Aparecida, pelo amor materno do Céu. Amém! A Oxum, minha Mãe Dourada, dona do meu coração, da minha vida. A Iansã, Oyá, Dona da Força dos Raios e dos Ventos em Mim, a todos os caboclos e caboclas, meus guias espirituais de Luz. Ao Seu Cobra Coral, obrigado por sempre ajudar. Okê Caboclo, Okê Cobra Coral. A minha querida e inesquecível bisavó Theotônia Eulália de Araújo Cabral que, de maneira incansável, me amou e me levou para a escola... (*in memoriam*). A minha querida e amada avó Benta de Araújo Cabral, eu não seria nada sem ela, por todo amor (*in memoriam*). A minha avó Angélica Bispo Esperança, pela ancestralidade que corre em minhas veias (*in memoriam*). A minha mãe Mina Nagô Raimunda Nonata Correia (Mãe Nonata), por me proteger e cuidar com todo amor de mãe de mim (*in memoriam*). Ao meu amigo professor e Pai Philipi Barbosa, por me ensinar pelos caminhos da vida e na espiritualidade. Aos meus amados pais, Manoel Ferreira Esperança Sobrinho, em sua raiz de humildade e sabedoria, e a minha querida mãe Maria da Conceição Cabral Esperança, pela vida e por todo carinho. A ambos por rezarem todos os dias por mim, sem esquecer um dia. Obrigado papai, obrigado mamãe, por me amarem do jeito que sou. Às minhas queridas irmãs, Luciana Cabral Esperança e Rosiane Cabral Esperança, pelas inesquecíveis alegrias de infância. À amiga, minha irmã do coração, psicóloga e mestrande, Ellen Nobre Holanda, pela força incansável que inspira de pura resistência e resiliência, eu te amo muito! A minha amiga de infância, a que me ensinou a dar aula para crianças da educação infantil, Monna Dorotheia Assis de Moraes, você faz parte da minha trajetória sempre! Às minhas professoras de educação infantil e ensino fundamental, "Os anjos de lousa e giz", meus eternos agradecimentos: Silmara, Delzuíta Rodrigues, Maria Penêdo, Jacira de Carvalho, Isabel, Suely e Cleide Paiva. Aos meus professores e professoras do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas em Educação (2019-2023) pelos ensinamentos detalhados. À Dra. Selma de Oliveira Baçal (*in memoriam*) por ter ternura e carinho ao me ensinar. Ao Dr. Evandro Ghedin pelo acolhimento e pela atenção sempre. A minha amiga pedagoga Marcélia Lúcia Carvalho Martins, professora da rede Municipal de Guarulhos, pelo incentivo de todos os dias. A minha amiga doutoranda Rosângela

Fernandes Silva, obrigado por tudo sempre nessa caminhada desde a graduação em Pedagogia. Ao meu grande amigo, amado, Nivaldo Matos Hounsell, pelos treze anos de uma amizade e presença muito importante em minha vida - um forte abraço. Ao meu querido amigo que a música e a vida me deram, Fidel Graça. Ao meu amigo Dair Neto Luz, por me emprestar seu talento e tocar violão até a gente ganhar um troco por pão. Aos amigos professor mestrando Marcos Baraúna, Franklin Valdo da Silva Tavares e amigas mestra Sônia Maria de Oliveira Silva e Andrea Lima Santana, por me ensinarem o que é ser professor/assessor Ribeirinho, pelos sorrisos e colo. Aos meus amigos incentivadores vítimas da Covid-19, ao advogado Wagner Diógenes (Fôfo) (*in memoriam*), à minha amiga mestra Alessandra Pinheiro Ferreira (*in memoriam*), ausências que doem. A minha amiga Shirley Couto, por me ouvir e me abraçar. Ao meu amigo Francisco Araújo, pela companhia das músicas e das conversas. A minha amiga doutoranda em engenharia pela Faculdade do Porto-Portugal, Weydman Lopes Henriques, pelo exemplo de vida e trajetória educacional. Ao meu estimado amigo engenheiro Ricardo Julian Nascimento de Oliveira Neto, que, de perto ou de longe, me ajudou com seu exemplo de fé, não me deixando desistir, um irmãozão que Papai do Céu me deu. Obrigado, meu grande amigo! Ao meu amigo Administrador Daniel Carneiro Mariano, que me acolhe e torce e vibra por mim, a Sanielly Michiles de Melo e ao meu amigo Antônio Anderson Leal da Costa, ao meu querido amigo, Israel Negreiros (postou?), pelas noites e dias de brejas, reflexões, alegrias e risadas, gargalhadas infinitas. Obrigado pelas conversas e abraços. Sem vocês, minhas reflexões sobre a vida e estudos não acompanhariam a alegria que faz sorrir e viver. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, pelo apoio fundamental ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAM, pelo apoio fundamental, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da pesquisa e da educação na região, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas FAPEAM, pelo inestimável apoio com a bolsa recebida por dois anos. À Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) por ter me liberado da sala de aula para estudar. Às minhas crianças da Escola Municipal São Sebastião II, localizada no Tarumã Mirim, Zona Rural de Manaus, pelos sorrisos que me acolheram sempre. A todos e todas que, de alguma maneira, garantiram que este trabalho fosse realizado. Ao Laboratório de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Educação - LADHU da Universidade Federal do Amazonas, a minha querida orientadora, Dr^a Iolete Ribeiro

da Silva. Muito obrigado mais uma vez pela acolhida e orientação. Ao meu amado amigo irmão-mãe, coorientador Dr. Fábio Alves Gomes, por acreditar em mim e segurar nas minhas mãos.

EPÍGRAFE

Não sou escravo de ninguém
Ninguém, é senhor do meu domínio
Sei o que devo defender
E, por valor eu tenho
E temo o que agora se desfaz
Viajamos sete léguas
Por entre abismos e florestas
Por Deus nunca me vi tão só
É a própria fé o que destrói
Estes são dias desleais
Mas sou metal, raio, relâmpago e trovão
Eu sou metal, eu sou o ouro em seu brasão
Eu sou metal, me sabe o sopro do dragão
Reconheço meu pesar
Quando tudo é traição
O que venho encontrar
É a virtude em outras mãos
Minha terra é a terra que é minha
E sempre será
Minha terra tem a lua, tem estrelas
E sempre terá
Quase acreditei na sua promessa
E o que vejo é fome e destruição
Perdi a minha sela e a minha espada
Perdi o meu castelo e minha princesa
Quase acreditei, quase acreditei
E, por honra, se existir verdade
Existem os tolos e existe o ladrão
E há quem se alimente do que é roubo
Mas vou guardar o meu tesouro
Caso você esteja mentindo
Olha o sopro do dragão, olha o sopro do dragão
Olha o sopro do dragão, olha o sopro do dragão
É a verdade o que assombra
O descaso que condena
A estupidez, o que destrói
Eu vejo tudo que se foi
E o que não existe mais
Tenho os sentidos já dormentes
O povo quer, a alma entende
Esta é a terra de ninguém
Sei que devo resistir
Eu quero a espada em minhas mãos
Eu sou metal, raio, relâmpago e trovão
Eu sou metal, eu sou o ouro em seu brasão
Eu sou metal, me sabe o sopro do dragão

Não me entrego sem lutar
Tenho, ainda, coração
Não aprendi a me render
Que caia o inimigo então
Tudo passa, tudo passará
Tudo passa, tudo passará
Tudo passa, tudo passará

E nossa história não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz
Teremos coisas bonitas pra contar
E até lá, vamos viver
Temos muito ainda por fazer
Não olhe pra trás
Apenas começamos
O mundo começa agora
Apenas começamos

Fonte: [Musixmatch](#)

Compositores: Renato Manfredini Junior / Eduardo Dutra Villa Lobos / Marcelo Augusto Bonfá

Letra de Metal contra as nuvens © Corações Perfeitos Edições Musicais Limitada

RESUMO

ESPERANÇA, Angelo Cabral. **A escola que (não) tive, o(a) estudante que (não) fui:** narrativas das trajetórias escolares de pessoas LGBT e a formação de professores(as) em Manaus/AM. (2019-2023). Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas. 2023.

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa de doutorado, inserida na Linha de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa “A escola que (não) tive, o(a) estudante que (não) fui: narrativas das trajetórias escolares de pessoas LGBT e a formação de professores(as) em Manaus/AM” defende que as narrativas das trajetórias escolares de estudantes LGBT explicitam subsídios críticos imprescindíveis para a formação inicial e continuada de professores(as). Os objetivos do trabalho são: descrever, a partir das narrativas de trajetórias escolares e educacionais de estudantes LGBT, as possibilidades críticas e reflexivas para a formação inicial e continuada de professores(as) sobre as questões de diversidade sexual e gênero na educação básica na cidade de Manaus; identificar junto às temáticas, diversidade sexual e gênero, as políticas públicas voltadas à formação de professores(as) da educação básica no país; apontar, por meio das trajetórias educacionais narradas por estudantes LGBT, as contribuições à formação de professores(as) necessárias para a promoção da permanência de estudantes LGBT na educação básica. O estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Com abordagem qualitativa, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com estudantes da Universidade Federal do Amazonas, tendo como suporte de análise os núcleos de significação. O estudo considera, ainda, os avanços alcançados no debate sobre diversidade sexual e gênero no campo educacional nacional nas últimas décadas, mais especificamente, na formação inicial e continuada de professores(as). Os resultados apresentaram que as trajetórias de escolarização de estudantes LGBT são marcadas por exclusão, violências e LGBTfobia no espaço escolar amazonense. A análise das narrativas destacou a indispensabilidade das temáticas estarem associadas aos processos de desenvolvimento humano, à vida digna e à cidadania em consonância às leis e diretrizes educacionais nacionais da educação básica e da formação docente; apontou a necessidade de formação, inicial e continuada, tanto para os(as) professores(as) quanto para todo o corpo técnico escolar; anunciou a relevância de uma formação que vislumbre construções teóricas baseadas nos direitos humanos, de modo a possibilitar a tomada de consciência de estigmas e preconceitos e sua extinção, assim como a necessidade de implementação de processos formativos que valorizem a escuta ativa e a empatia, propiciem a construção de saberes de bases críticas, reflexivas, históricas, sociais e culturais para garantir a inclusão e a plena escolarização de estudantes LGBT em ambientes seguros e acolhedores, gerando possibilidades para continuidade de seus estudos, por meio da promoção e garantia da equidade de gênero, enfrentamento da LGBTfobia e construção da cidadania (não precária) plena desses(as) estudantes.

Palavras-chave: Narrativas. LGBT. Formação de professores. Formação Crítico-Reflexiva. Educação Básica em Manaus.

ABSTRACT

ESPERANÇA, Angelo Cabral. **The school I (didn't) have, the student I (didn't) go to:** narratives of the school trajectories of LGBT people and the training of teachers in Manaus/AM. (2019-2023). Thesis, Graduate Program in Education, Federal University of Amazonas. 2023.

This thesis presents the results of the doctoral research, inserted in the Research Line Education, Interculturality and Human Development in the Amazon, of the Graduate Program in Education of the Federal University of Amazonas. The research "The school I (didn't) have, the student I (didn't) go to: narratives of the school trajectories of LGBT people and teacher training in Manaus/AM" argues that the narratives of the school trajectories of LGBT students make explicit critical subsidies that are essential for the initial and continuing education of teachers. The objectives of this work are: to describe, based on the narratives of school and educational trajectories of LGBT students, the critical and reflective possibilities for the initial and continuing education of teachers on issues of sexual and gender diversity in basic education in the city of Manaus; identify, along with the themes, sexual and gender diversity, public policies aimed at the training of basic education teachers in the country; to point out, through the educational trajectories narrated by LGBT students, the contributions to teacher training necessary to promote the permanence of LGBT students in basic education. The study is based on Historical-Dialectical Materialism, Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. With a qualitative approach, the field research was carried out through interviews with students from the Federal University of Amazonas, with the analysis support of the nuclei of significance. The study also considers the advances achieved in the debate on sexual and gender diversity in the national educational field in recent decades, more specifically, in the initial and continuing education of teachers. The results showed that the schooling trajectories of LGBT students are marked by exclusion, violence and LGBTphobia in the Amazonian school space. The analysis of the narratives highlighted the indispensability of the themes being associated with human development processes, dignified life and citizenship in line with national educational laws and guidelines for basic education and teacher training; pointed out the need for initial and continuing training, both for teachers and for the entire school technical staff; announced the relevance of a training that envisions theoretical constructions based on human rights in order to enable the awareness of stigmas and prejudices and their extinction, as well as the need to implement training processes that value active listening and empathy, provide the construction of knowledge with critical, reflective, historical, social and cultural bases to ensure the inclusion and full schooling of LGBT students in safe and welcoming environments, generating possibilities for the continuity of their studies, through the promotion and guarantee of gender equality, confronting LGBTphobia and building the full (non-precarious) citizenship of these students.

Keywords: Narratives. LGBT. Teacher training. Critical-Reflective Training. Basic Education in Manaus.

RESUMEN

ESPERANÇA, Angelo Cabral. **La escuela que (no) tuvo, el estudiante al que (no) fui:** narrativas de las trayectorias escolares de las personas LGBT y la formación de profesores en Manaus/AM. (2019-2023). Tesis, Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de Amazonas. 2023.

Esta tesis presenta los resultados de la investigación doctoral, inserta en la Línea de Investigación Educación, Interculturalidad y Desarrollo Humano en la Amazonía, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Amazonas. La investigación "La escuela que (no) tuvo, el estudiante al que (no) fui: narrativas de las trayectorias escolares de las personas LGBT y la formación docente en Manaus/AM" argumenta que las narrativas de las trayectorias escolares de los estudiantes LGBT explicitan subsidios críticos que son esenciales para la formación inicial y continua de los docentes. Los objetivos de este trabajo son: describir, a partir de las narrativas de las trayectorias escolares y educativas de los estudiantes LGBT, las posibilidades críticas y reflexivas para la formación inicial y continua de los docentes en temas de diversidad sexual y de género en la educación básica de la ciudad de Manaus; identificar, junto con los temas diversidad sexual y género, las políticas públicas orientadas a la formación de docentes de educación básica en el país; señalar, a través de las trayectorias educativas narradas por los estudiantes LGBT, los aportes a la formación docente necesarios para promover la permanencia de los estudiantes LGBT en la educación básica. El estudio se basa en el Materialismo Histórico-Dialéctico, la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica. Con un abordaje cualitativo, la investigación de campo se realizó a través de entrevistas a estudiantes de la Universidad Federal de Amazonas, con el apoyo de análisis de los núcleos de significación. El estudio también considera los avances logrados en el debate sobre la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo nacional en las últimas décadas, más específicamente, en la formación inicial y continua de los docentes. Los resultados mostraron que las trayectorias de escolarización de los estudiantes LGBT están marcadas por la exclusión, la violencia y la LGTBfobia en el espacio escolar amazónico. El análisis de las narrativas puso de relieve la indispensabilidad de los temas asociados a los procesos de desarrollo humano, la vida digna y la ciudadanía en consonancia con las leyes educativas nacionales y los lineamientos para la educación básica y la formación docente; señaló la necesidad de una formación inicial y continua, tanto del profesorado como de todo el personal técnico de la escuela; anunció la pertinencia de una formación que visualice construcciones teóricas basadas en los derechos humanos con el fin de posibilitar la toma de conciencia de los estigmas y prejuicios y su extinción, así como la necesidad de implementar procesos formativos que valoren la escucha activa y la empatía, dotar a la construcción de conocimiento de bases críticas, reflexivas, históricas, sociales y culturales para asegurar la inclusión y escolarización plena de los estudiantes LGBT en entornos seguros y acogedores, generando posibilidades para la continuidad de sus estudios, a través de la promoción y garantía de la igualdad de género, enfrentando la LGTBfobia y construyendo la ciudadanía plena (no precaria) de estos estudiantes.

Palabras clave: Narrativas. LGBT. Formación del profesorado. Entrenamiento crítico-reflexivo. Educación Básica en Manaus.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Núcleos de significação e indicadores

74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABA** - Associação Brasileira de Antropologia (ABA)
- ABEP** - Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP)
- ABP** - Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP)
- ADI** - Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPOCS** - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
- ANTRA** - Nacional de Travestis e Transexuais
- BSH** - Programa Brasil sem Homofobia
- CMM** - Câmara Municipal de Manaus
- DDPM** - Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
- DEPDD/SEJUSC-AM** - Departamento de Promoção e Defesa dos Direitos da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Amazonas
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENUDS** - Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual
- FACED/UFAM** - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas
- FAPEAM** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GDE** - Gênero e diversidade na Escola
- GEDG** - Gerência de Diversidade e Gênero
- GGB** - Grupo Gay da Bahia
- GLBT** - Gays, Lésbicas, Bissexuais, Pessoas Transsexuais, Travestis e Transgêneros
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICHL** - Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas
- INAMPS** - Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
- INPS** - Instituto Nacional de Previdência Social
- LADHU** - Laboratório de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Educação
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBT** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgêneros
- LGBTQIA+** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual e outras identidades não normativas
- MEC** - Ministério da Educação

MESP - Movimento Escola Sem Partido
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PL - Projeto de Lei (PL)
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE/UFAM - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)
SEDUC/AM - Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SSP/AM - Segurança Pública do Amazonas
STF - Supremo Tribunal Federal
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UNINORTE - Centro Universitário do Norte
UNINTER - Centro Universitário Internacional
UNIP - Universidade Paulista

SUMÁRIO

A GÊNESE DO INTERESSE TEMÁTICO	19
INTRODUÇÃO.....	26
1 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA.....	38
1.1 Diversidade sexual, gênero e educação: uma narrativa histórica e social	38
1.2 Das recentes narrativas sobre políticas públicas educacionais em diversidade sexual e gênero às propostas de pesquisas amazonenses para a formação de professores(as).....	46
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
2.1 Pressupostos teórico-metodológicos: o materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.....	63
2.2 Tipologia da pesquisa.....	68
2.3 Local da pesquisa e participantes.....	68
2.4 Procedimentos para produção das informações	69
2.5 Procedimento para análise e interpretação das informações	70
2.6 cuidados éticos	72
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	73
3.1 Núcleo de significação 1: a escola que (não) tive, as narrativas de LGBT sobre (não) acolhida no espaço escolar.....	74
3.1.1 Da violência na escola aos grupos “amigos” que me acolhem: inclusão e exclusão na trajetória escolar	74
3.1.2 Escola, “corpo técnico” e as narrativas de LGBT: uma relação não habilitada	82
3.2 Núcleo de significação 2: o falado e o silenciado nas salas de aulas amazonense: narrativas trans.....	87
3.2.1 a escola que (não) tive o(a) estudante que (não) fui: narrativas de LGBT para a formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica, a necessidade da escuta ativa.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	120
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	142

A GÊNESE DO INTERESSE TEMÁTICO

A narrativa da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do pesquisador: a escola que tive, o estudante que fui, o professor que me tornei

Ao iniciar meu memorial de doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, me deparo com a oportunidade de rever as vozes da minha caminhada escolar. Essas vozes, ao longo dos anos, foram fundamentais para a construção e reconstrução de sentidos e significados que ajudaram no meu desenvolvimento como estudante, professor e ser humano.

Olhando para trás, posso perceber que cada uma dessas vozes - dos meus professores e das minhas professoras, colegas de classe, familiares, amigas e amigos - com palavras, gestos atitudes, fortaleceram sobre o aprendizado e a importância da inclusão, da valorização da diversidade, da busca pela equidade, da valorização das diferenças, da justiça social e da luta por direitos iguais para todos(as).

No entanto, ao longo dos anos, também percebi que essas vozes são muito mais do que meras influências em minha vida. Elas são parte da minha identidade, da minha história e das minhas trajetórias acadêmica e de vida. São elas que me impulsionam a seguir adiante, mesmo quando os desafios pareciam intransponíveis.

Nesse sentido, este memorial é uma oportunidade para honrar e valorizar essas vozes e reconhecer a importância do papel da educação na formação do ser humano. Em especial, na Amazônia, uma região rica em diversidade geográfica, cultural e ambiental, onde os desafios educacionais possuem suas especificidades e exigem políticas públicas educacionais inclusivas, críticas, reflexivas, criativas e inovadoras.

Assim, espero que esta narrativa possa contribuir para o debate sobre a educação, diversidade sexual e gênero na formação inicial e continuada de professores(as) para o fortalecimento do ensino e da pesquisa nesta região tão especial. E, mais do que isso, espero que ela possa inspirar outros(as) educadores(as) a valorizar as vozes e as trajetórias de estudantes LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgêneros) e, a partir disso, aprimorar suas práticas pedagógicas.

Sou fruto do amor e da dedicação de muitos que vieram antes de mim e é na história da minha ancestralidade, tão importante e cheia de afetos, que inicio o desafio de narrar a minha trajetória de um professor de educação infantil e fundamental gay, na cidade de Manaus e, ainda, narrar ao longo do trabalho as trajetórias de outras pessoas LGBT. Minhas bisavós maternas vieram do Maranhão para viver na cidade de Tefé, no interior do Amazonas. Eles foram soldados da borracha e se estabeleceram na Comuna Altaneira, princesa do Rio Solimões. Já minhas bisavós paternas vieram de Portugal para o Brasil, trazendo a Esperança em suas malas. Foi assim que eu me tornei Angelo Cabral Esperança, um brasileiro, manauara e amazonense legítimo.

Minha avó paterna, Angélica Bispo Esperança, era uma mato-grossense, negra e neta de escravos. Ela trabalhava como empregada doméstica na casa do governador da época e o meu avô, Luciano Ferreira Esperança, era filho de portugueses e vendedor ambulante em Manaus, a antiga Manaós. Já minha avó materna, Benta de Araújo Cabral, era uma cabocla guerreira de Tefé, que trabalhou como empregada doméstica nas casas de várias famílias em Manaus, desde muito jovem e foi mãe solteira. Ela era filha de Theotônio Eulália de Araújo Cabral, minha bisavó, a qual ficou viúva cedo do meu bisavô Marcionílio Cabral.

Minha avó Antônia (Theotônio) sempre me levou para a escola desde que eu tinha 4 anos de idade até eu conseguir ir e voltar, aos 7 anos. Eu me lembro do bairro 31 de março (Japiim II) e das professoras que me ensinaram, no jardim de infância e no ensino fundamental, a ler, escrever, fazer contas... Elas eram como anjos de lousa e giz que me incentivaram a estudar. Eu adorava ir para a escola! Lembro-me dos nomes de todas elas de maneira afetiva e carinhosa, como Tia Maria Alice, Tia Maria do Carmo, Tia Deuzuita, Tia Maria Penêdo, Tia Jacira, Tia Maria Izabel, Tia Suely e Tia Cleide.

A escola para mim era o momento do dia mais aguardado, lá eu encontrava outros mundos, e foi na escola, durante o ensino fundamental, que encontrei meu amor pelas artes, e abracei o teatro, graças às minhas professoras de educação artística, Neide Silva (com a qual ainda converso por mensagens no *Facebock*) e Rosa Cabral (já falecida). Elas me ajudaram a encontrar meu lugar no palco das escolas e nos teatros da cidade de Manaus. Já no ensino médio, descobri minha paixão pela música, cantando em grupos musicais católicos na cidade.

Eu me lembro bem das vozes que ressoavam em mim, me instigando a estudar, e eu sabia que precisava ir além do que eu conhecia. Foi assim que decidi me mudar para um seminário católico para estudar e ter uma profissão em Ribeirão Preto, lá em São Paulo, deixando minha família em Manaus. Um ano depois, em virtude de compreender que não tinha a intenção de ser padre, estava de volta à minha cidade, Manaus/AM. Eu comecei a trabalhar em vários empregos diferentes, e foi nesse instante, aos 20 anos, que experimentei a homofobia presente nas atitudes de chefes e colegas de trabalho. Uma lente me foi posta, pois eu não via isso na escola. Era nítida a homofobia, sentia ao juntar do chão utensílios que uma chefe propositalmente joga no chão para que eu fosse lavar.

Foi aí que me dei conta que as vozes das professoras começaram a fazer sentido, ecoavam em mim dizendo: “estuda menino”. Tenho certeza de que elas perceberam antes de mim que eu precisava estudar, por tudo que eu iria enfrentar, pois, eu já me apresentava “diferente” ... eu necessitava voltar para a escola. Foi assim que, em 2001, depois de estudar sozinho, sem cursinho, sem nada, incentivado pelo hoje e sempre meu amigo delegado doutor Marcos Arruda, com um “Vais estudar !!!”, aconteceu uma primeira vitória, sim, eu ouvi meu nome no rádio: aprovado para cursar Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas.

No primeiro dia de aula descobri que, se eu quisesse dar aulas para crianças e adultos, precisaria fazer um mestrado. Pensei que sendo homem e gay não poderia dar aulas para as crianças (posso; não posso). Fiquei animado com a ideia de dar aulas para adultos, ao menos não iria ficar desempregado. Eu não era um acadêmico padrão, ia para a aula de chinelos e bermudas e sempre recebi olhares de reprovação numa sala predominantemente composta por mulheres. Sempre fui inquirido sobre namorar meninas, eu não falava que meu lance eram homens. Mas, o que interessou foi que encontrei minha turma no final de um corredor, onde rolavam violões, cantorias, muita Música Popular Brasileira, Legião Urbana - muita arte. Estudantes de vários cursos ficavam na entrada do corredor da Faculdade de Educação - FACED/UFAM, outras vezes no Vadião Hall do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL/UFAM). Minha turma era formada pelo Alexandre Lima, meu amigo, Assistente Social, primeiro músico a tocar comigo nas apresentações oficiais na Universidade (sim me tornei cantor popular na cidade); a Ilca Regina, cantora e compositora na época, acadêmica de pedagogia, minha amiga que me deu uma música pra gravar em estúdio em 2004,

num projeto do Governo do Estado, chamado Segundas no Palco; e, a acadêmica de Pedagogia, Helen Regina, também cantora querida amiga até os dias atuais.

Ao longo dos anos, no meio do curso, eu enfrentei muitas dificuldades, mas, arrumei um estágio em uma escola, em 2001, através de um projeto da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM). Durou um ano, logo fiquei desempregado novamente. Sabe né, eu não tinha dinheiro nem para tirar xerox. Ainda não cantava profissionalmente, minha avó Bentinha, com todo sacrifício, me ajudava. Aí, soube de um programa de bolsa de estudos ... Monitoria. Fiz a seleção e fiquei esperando me chamarem, eu sinceramente acreditava que não iria passar. Eis que no mural da administração do curso vi meu nome, e conheci uma das melhores pessoas, seres humanos do mundo, o meu professor que eu iria prestar tutoria, meu grande Professor Guilherme Pereira de Lima Filho. Aprendi muito: a ministrar aulas; a ter contato com um computador, pois eu não tinha em casa; a redigir documentos; planejar aulas; e, acima de tudo, cresci ainda mais como um ser humano. Eternamente obrigado professor!

Eu andava nos corredores da faculdade, entre os anos de 2003 e 2004, atrás de uma oportunidade de fazer um projeto de pesquisa e uma publicação, porque eu sabia que seria necessário para ajudar a entrar no mestrado. Sim, eu gostaria de estudar sobre dificuldades de aprendizagem com pessoas com problemas cognitivos. Eu procurei e só via porta fechada, até que, um dia, conversando com uma colega de curso, ela me falou sobre o tema abuso sexual infantil. Num primeiro momento, fiquei consternado, pois ela já era professora e tinha ouvido um relato de um aluno seu de 7 anos, depois senti uma revolta porque ela não podia fazer nada, nem eu sabia o que fazer e fui pesquisar sobre isso.

Até que encontrei numa aula, uma professora psicóloga falando sobre tudo de psicologia em uma disciplina eletiva, de cara me apaixonei e falei para ela que eu queria fazer meu trabalho de conclusão de curso sobre as concepções de professoras sobre abuso sexual infantil, para saber se elas sabiam detectar e como elas poderiam fazer para impedir ou denunciar. A professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva me deu uma lista de livros e disse: “Leia, fiche e depois me procure”. Devorei os livros, construí um projeto para meu Trabalho de Conclusão de Curso e construímos um artigo que até apresentei num Congresso Internacional de Educação, realizado em 2004, em São Luís no Maranhão, com o título “Concepções de professoras sobre o abuso sexual infantil: reflexões no espaço escolar” (Esperança; Silva, 2004). Contudo, foi “a saga”

ter as passagens para a viagem. Fui até com um vereador jovem, pensando que iria me dar. Ele disse: “É isso que você veio fazer aqui? Não, não tem não!” Fiquei tão triste, pois já havia feito a inscrição. O professor Guilherme me viu pelos cantos e perguntou o que eu tinha, eu disse que não tinha a passagem para apresentar o resumo no congresso... Ele me olhou e disse: “cadê a lolete?”. Então, pulamos no carro dela e fomos comprar as passagens. Assim, consegui apresentar o trabalho na maior alegria desse mundo.

No meio do caminho havia amor, muito amor herdado do colo da minha ancestralidade em minha vida e que sempre me guiou e me levou a conhecer o meu companheiro, o amor da minha vida, Antônio José de Mesquita, o homem que abraçou sem sentir medo e beijou sem sentir culpa há 21 anos. É meu amigo, meu torcedor número um, me apoiando, e minha inspiração na época para escrever minha dissertação de mestrado. Em dezembro de 2003, ganhei uma bolsa de estudos, fiz o curso gratuitamente e fui monitor da turma, engatei uma pós *latu sensu*, na mesma FACED/UFAM, o curso de Metodologia do Ensino Superior, pois eu não havia desistido da ideia de dar aula para adultos.

Já na alegria do mestrado, no ir e vir da biblioteca, atividades, não foi fácil ouvir de uma colega críticas e deboche sobre meu trabalho. Segui minha pesquisa “Homossexualidade: os sentidos e significados para docentes e discentes de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Amazonas” (Esperança,2009), o que me rendeu a aproximação com o movimento LGBT no Amazonas, sendo eleito para representar o meu Estado na Primeira Conferência Nacional GLBT, em 2008, em Brasília. Posteriormente participei do ENUDS, Encontro Nacional, em 2008, em Belém do Pará, para apresentar uma publicação. Participei, ainda, da construção/experimentação do material Escola Sem Homofobia, 2009/2010, em Belém do Pará e em Salvador-Bahia.

Em 12 de junho de 2009, defendi minha dissertação na mesma sala de aula da minha graduação, me tornando Mestre em Educação. Nesse entremeio, passei no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), fui professor substituto no Departamento de Métodos e Técnicas da FACED/UFAM, professor horista na Universidade Paulista (UNIP/Manaus). Hoje, tenho 8 (oito) anos de experiência no ensino superior, 18 (dezoito) anos de experiência como professor de ensino fundamental e sou aluno finalista do curso de Licenciatura em História pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Aquelas vozes me instigaram a ir além,

e fui. A primeira dissertação de mestrado que abordou Homossexualidade e formação de professores na Faculdade de Educação na UFAM, eu sou muito feliz por isso e o estudo proporcionou a escrita de diversos trabalhos como (Esperança; Silva, 2004).

Desde os tempos do ensino básico até a graduação, sempre busquei meu espaço na vida enquanto lutava pelo sustento diário. Mais tarde, quando tive a oportunidade de dirigir uma escola municipal, em 2010, minha avó Benta de Araújo Cabral, que me inspirou a ser um ser humano melhor e mais sábio, adoeceu gravemente. Apesar de ter poucos estudos, pela dificuldade que a vida lhe impunha, ela compartilhava toda a sua sabedoria e amor comigo.

Enquanto estava internada no hospital, ela disse que eu não precisava mais visitá-la, mas eu nunca deixei de ir, pois sabendo que eu era diretor de uma escola onde ela trabalhou como serviços gerais (muitas vezes me advertia que a caneta dela era a vassoura, que ela estava ganhando dinheiro pra comprar a minha caneta pra eu “ser gente na vida”), disse que eu tinha um compromisso com meus estudantes, que eu era seu orgulho e me pediu, já com a voz rouca e baixinha, com todo afeto do mundo e carinho para que cuidasse bem das “minhas crianças”, pois não era só uma sala de aula, eu era responsável por uma escola inteira. Foram suas últimas palavras antes de entrar em coma e ecoam em mim até hoje. Vovó, sinto tanto a sua falta... Ela faleceu depois de 28 dias de internação na UTI do Hospital e Pronto Socorro 28 de agosto, dois dias depois do meu trigésimo quarto aniversário, em 13 de dezembro de 2010. Minha avó deixou este mundo, mas nunca o meu coração.

Eu precisava continuar minha jornada, mas estar naquele espaço era lembrar da minha querida avó com muitas saudades, eu não aguentei. Então, pedi licença por interesse particular da rede pública municipal. Comecei a lecionar em cursos de graduação no Centro Universitário do Norte (UNINORTE), como professor horista. Além disso, atuei como professor bolsista no Programa de Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Federal do Amazonas, onde tive a oportunidade de conhecer a história e a cultura do meu povo, além das minhas fortes raízes do interior do Amazonas.

Embora eu tenha passado muitos anos fugindo dessas memórias dolorosas com a perda inestimável da minha vovó Bentinha, tive que retornar, em junho de 2015, para a rede municipal de ensino e me candidatei a um concurso interno para ser tutor educacional no Projeto Itaú Social em cinco escolas da cidade de Manaus onde fiquei seis meses. Posteriormente, eu trabalhei como assessor pedagógico no Distrito

Educacional Leste II e, mais tarde, no Distrito Educacional Rural. Foi neste último lugar que eu me encontrei e conheci professores(as) na época assessores(as) pedagógicos(as) tão empenhados(as) na luta pela diversidade social, cultural da área rural da cidade de Manaus, Andréa Santana, minha amiga de infância e de sonhos; Sônia Maria, minha querida recente mestra; Franklin, meu filósofo e poeta; o caçulinha da turma, o garoto das tecnologias, Marcos Baraúna, momentos de construções de muitos trabalhos, entre rios e estradas da área rural de Manaus e de memórias afetivas inesquecíveis. Grato eternamente pela troca!

Hoje, devido à ausência da bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), estou de volta à sala de aula, dessa vez trabalhando com crianças de educação infantil (na antiga pré-escola com crianças de 4 e 5 anos de idade), e de ensino fundamental, 1º e 2º anos (crianças de 6 e 7 anos) na Escola Municipal São Sebastião II, na zona rural de Manaus, no Rio Negro. Eu jamais pensaria que daria aula para elas, mas como em 2008 eu assumi minha segunda cadeira na rede municipal, quando passei em primeiro lugar no concurso para educação infantil, vi que estava sim em meu destino e que eu podia. Hoje amo muito essas crianças, vou com a maior alegria desse mundo ministrar aulas pra eles e elas. Viajo de lancha pelas águas do Rio Negro todos os dias escolares (inclusive dia de sábado devido às alterações no calendário, posto que o ano letivo se inicia em janeiro e, por conta da vazante do rio, inclusive neste ano de 2023 foi a maior da história, pois estamos sofrendo a degradação ambiental e se faz urgente providências para a preservação), às seis da manhã, saindo da Marina do Davi até a escola, com retorno às dezesseis horas.

Sim, e foi após uma década afastado dos estudos, que aquelas vozes voltaram a ressoar em meus ouvidos. Foi em agosto de 2019, depois de passar por um processo seletivo rigoroso, que dei início às minhas aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAM, onde comecei meu doutorado. No dia em que tive minha primeira aula, fui recebido por um professor doutor ao lado de uma professora doutora (falecida este ano 2023) que eu já havia tido como docente na mesma universidade.

Foi incrível estar na mesma sala de aula onde cursei minha graduação e mestrado e ouvir aquelas palavras: "Angelo Cabral Esperança, eu preciso falar perante a turma, tu és meu sonho realizado! Eu me lembro de ti, fui teu professor na 7ª série na Escola Estadual Instituto Benjamin Constant nos anos 90, tu eras da turma

do fundão, ficavas perto de uma janela num calor infernal das tardes de verão de Manaus. Tu foste um dos estudantes da minha primeira turma onde ministrei a disciplina de Geografia, eu tinha apenas 27 anos. Tu és o primeiro aluno daquela escola a chegar aqui e eu quero te desejar todo o sucesso em sua caminhada e um excelente curso. Conte comigo!". Foi difícil conter a emoção de onde brotou um sorriso e, finalmente, eu entendi, o quanto minha história e minha trajetória escolar foram importantes para a construção do Eu professor, do Eu estudante. Ao olhar para trás, não consigo deixar de me emocionar com a jornada que me trouxe até aqui. Comecei meu curso de doutorado com entusiasmo e esperança, mas logo fui confrontado com um desafio que nenhum de nós poderíamos ter previsto: uma Pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, Covid-19, que afetou a tudo e a todas e todos.

Nesse contexto, muitas vozes se calaram e muitos incentivadores dos meus estudos partiram sem serem vacinados, lembrei tanto deles que chorei muito ao receber a vacina. Mas, mesmo diante de tamanha adversidade e de sentir o pavor, eu persisti com muita luta, a palavra era resistir, principalmente frente a discursos políticos negacionistas da ciência, pois a autoridade máxima brasileira eleita, através de discurso de ódio, aos quatro cantos do país negava direitos e esbravejava seu ódio à população LGBT, principalmente a gays. Como um estudante homem gay em um país marcado por um conservadorismo político crescente, a pandemia foi apenas mais um obstáculo em uma jornada desafiadora.

Dessa maneira, destaco a importância de narrar minha própria trajetória escolar neste memorial, incluindo minha identidade de gênero e sexualidade, como parte fundamental de minha formação acadêmica. Contar minha história juntamente com outras aqui narradas, é parte de uma formação acadêmica crítica e reflexiva onde futuros professores(as) e já professores(as) necessitam entender que suas vozes são essenciais para a garantia de uma escola humana e inclusiva.

Entendo que escola é um importante espaço para além de construtora de conhecimentos acumulados durante a história, é mediadora, construtora e reconstrutora de sentidos e significados que influenciam a compreensão de estudantes, crianças, jovens e adultos sobre o mundo e suas contradições sociais, econômicas e políticas. Ela tem um papel crucial na resignificação do mundo de maneira crítica e criativa, o que torna desafiador o papel da formação de professores(as). Aqui destaco a importância dos(as) professores(as), trabalhadores(as) da educação, técnicos(as) e familiares, pais e /ou responsáveis

dos(as) estudantes, pois, a escola é um lugar privilegiado para desenvolvimento de habilidades para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

E é uma formação docente crítica e reflexiva que pode ajudar, por meio das narrativas de estudantes LGBT, a entender a necessidade de ressignificações sobre estigmas sociais, culturais e preconceitos, possibilitando à escola e aos(as) estudantes que sejam capazes de questionar e reinventar as estruturas sociais vigentes, como a brasileira caracterizada por fortes traços colonialistas, escravistas, ainda presentes com ressonâncias e autoritarismo, discriminações, preconceitos, exclusões e expulsões.

Aqui, quero deixar evidente que este memorial não é apenas um registro da minha vida escolar e trajetória acadêmica em uma tese, mas o início/continuação de um trabalho científico epistemológico para a compreensão sobre a inclusão para acesso, permanência e possibilidade de continuação dos estudos de estudantes LGBT na educação básica na tentativa valorização das nossas vozes e histórias, enquanto aprendizado para um ensino equitativo, digno e verdadeiramente democrático.

INTRODUÇÃO

Há um pouco mais de uma década realizei uma investigação sobre como os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Amazonas/UFAM tratavam o tema da homossexualidade. Naquela ocasião foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos de cursos, onde foram entrevistados(as) estudantes e docentes. Identifiquei mais que uma ausência, a existência de uma hostilidade em relação ao tema e o silenciamento quanto aos fundamentos científicos dos estudos sobre diversidade sexual numa perspectiva crítica, histórica, cultural e política. Chamava a atenção que estudantes, os(as) futuros(as) professores(as) saíam dos cursos de formação inicial sem nenhum preparo técnico ou, contato com conhecimentos crítico-científico sobre sexualidade, gênero ou diversidade sexual que os habilitassem para atuar na educação básica (Esperança, 2009).

A pesquisa mostrou-se desafiadora e ousada no momento histórico de sua construção e execução, sendo a primeira dissertação a falar sobre homossexualidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Teve como objetivo analisar os significados e sentidos atribuídos à homossexualidade por docentes e discentes de licenciaturas da instituição, na tentativa de compreender como a mediação de saberes sobre sexualidade em contextos educativos poderia levar a atitudes e fazeres não homofóbicos de docentes da universidade e discentes, futuros professores(as) no chão da sala de aula do ensino básico.

Os resultados indicaram que os significados e sentidos atribuídos à homossexualidade são influenciados por discursos históricos, culturais, políticos e ideológicos da sociedade ocidental, pois incorporam visões moralizadoras e patológicas, identificando tais matizes enquanto “corpos e sexualidades dissidentes”. Assim, os sentidos e significados sobre tais sexualidades condizem com a tríade pecado, doença e crime, inscritos de maneira subjetiva nas falas dos sujeitos pesquisados (Esperança, 2009). A temática sobre a homossexualidade, mostrou-se negligenciada no ambiente acadêmico estudado, com práticas pedagógicas reticentes e distantes de pressupostos críticos, históricos, culturais, sociais e políticos. Diversos artigos foram produzidos a partir da dissertação como: Esperança; Silva; Neves; 2015a; Esperança, Silva; Neves, 2015b; Esperança, Silva; Neves, 2016a; Esperança, Silva; Neves, 2016b; Esperança; Neves; Silva; Calegare, 2016.

No instante em que retomo meus estudos com a pesquisa de doutoramento, encontro um panorama de contexto político nacional complexo, onde seu quadro histórico demonstra o clamor da nação pelo “novo”, ao conservadorismo¹ sobretudo, o moral², alastrado nas arenas da agenda política do Brasil onde a família é tomada como objeto de investimento e injunção do discurso e do pensamento conservador contemporâneo que, assegurado por sua carga afetiva, constrói e reconstrói narrativas moralistas atreladas ao nacionalismo, à irracionalidade, à repressão da sexualidade, apontando a diversidade sexual como principal ameaça à ordem e a harmonia social, incitando a LGBTfobia³ (Iasi, 2015).

Tal postura ideológica e estratégia política é historicamente produzida pelas classes dominantes, encontrada no Brasil contemporâneo em diversos grupos e correntes ideológicas atuantes em diversos espaços, inclusive em grupos de pesquisa nas universidades e nos setores políticos de direita, incluindo a chamada nova direita como um fenômeno global com raízes transnacionais envolvida por questões culturais, morais e influenciadas por forças políticas, econômicas, onde a formação dessas novas forças conservadoras (Cowan, 2021) e, como afirma Gallego (2018), envolve o papel do ódio, da religião, das mídias e das elites econômicas, sendo necessário uma análise sobre o contexto global e local e, para entender essa nova direita, considerar ainda a relevância da produção de conhecimentos para além da constatação de problemas.

¹ Entendo o conservadorismo como sendo um conjunto de ideias políticas que não requisita um pensamento homogêneo e uniforme, podendo apresentar diferentes posicionamentos em convivência. Ele se adapta e se constitui através do *ethos* político, econômico e cultural dominante, sendo constitutivo das ideologias presentes nos partidos de direita e de extrema-direita na política brasileira. O pensamento conservador é caracterizado por uma falta de unidade interna e por uma absorção do *ethos* político, econômico e cultural dominante, é a favor da preservação da ordem e dos costumes estabelecidos que dão sentido à realidade mais imediata e material, apelando ao mesmo tempo à ordem e à mudança (Netto, 2011; Iasi, 2015).

² A moral adquire, no conservadorismo, um sentido moralizador “[...]. É assim que se apresentam sob diferentes enfoques e tendências, objetivando a restauração da ordem e da autoridade, do papel da família, dos valores morais e dos costumes tradicionais” (Barroco, 2009, p. 174-175).

³ Uso LGBTfobia por entender ser a terminologia que abarca todas as formas de violência contra pessoas LGBT tem motivações como suas identidades de gêneros e/ou orientação sexual, entendida como fenômeno social construído e consolidado através de projetos de sociedade e ser humano disseminados por instituições criadoras de ideologias e culturas, causando impactos em todas as áreas de vivência das pessoas, principalmente na educação e formação do ser. A partir do ano de 2016, na ocorrência da 3ª Conferência Nacional LGBT, em Brasília, o movimento LGBT vinha substituindo a expressão “homofobia” por “LGBTfobia”. Entendo que este se mostre abrangente e, portanto, inclusivo. Portanto, será encontrado ao longo do trabalho LGBTfobia, e Homofobia em alguns momentos em que diálogo com produções e documentos anteriores ao ano de 2016.

Ao observar e escutar a realidade no tempo e lugar onde me encontro, identifico o impacto de crises no sistema econômico capitalista em sua fase neoliberal, a crise sanitária da Covid-19 e as crises políticas, afetando o mundo e o Brasil, especificamente onde a odiosa, midiática e religiosa nova direita, de práticas e narrativas xenofóbicas, nacionalistas, racistas, fundamentalistas, misóginas e LGBTfóbicas, ataca todas as expressões da diferença, dos direitos humanos, na tentativa de minar instituições democráticas conquistadas pelas resistências construídas através das lutas sociais, gerando um colapso na democracia dos direitos sociais e políticos conquistados e em disputa durante o século XXI.

Ao enxergar a realidade, considero a ofensiva da ideologia conservadora conectada aos processos que chamo de “fechamento da democracia” no país nos últimos anos, o que se mostra preocupante, uma vez que os direitos humanos e a diversidade são fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e plural (Biroli, 2018), junto a agenda da igualdade de gênero e diversidade sexual no contexto da educação escolar brasileira pública na Amazônia. Assumo desta forma, em minha tese, o recorte voltado para a formação de professores(as) da educação básica, temáticas que ganham prioridade nas seções deste trabalho.

Portanto, notando o reflexo das dinâmicas culturais, históricas, políticas e sociais que permeiam o debate atual sobre esses temas, analiso as epistemologias para argumentação desta tese em que a materialidade da produção e da reprodução social apreendidas das narrativas dos sujeitos sociais estudados (LGBT), assim como nas leis, na organização social e política, sobretudo, educacionais do país, apontam para os elementos subjetivos que constituem a vida material e a dimensão subjetiva dos processos de inclusão/exclusão/expulsão.

Dessa maneira as mediações constitutivas da produção dos significados e sentidos de estudantes LGBT sobre sua trajetória educacional, revelam a materialidade necessária para que se avance nas discussões sobre formação de professores(as) sobre a diversidade sexual e gênero no espaço educacional da educação básica amazonense.

Isso posto, assumo o método Materialista Histórico-Dialético e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural como aportes teórico-metodológicos primordiais, visto que partem da síntese histórico social expressa na subjetividade, registradas da realidade objetiva dos fenômenos sociais construídos de maneira histórica (Gonçalves; Furtado, 2016).

Ao considerar os pressupostos históricos, defendo o uso do acrônimo LGBT, que aqui justifico como forma de reconhecimento e respeito à diversidade humana no combate à invisibilidade e à marginalização dessas pessoas, observando seu uso político na importante luta pela inclusão social e pela igualdade de direitos desses grupos, considerando a construção cultural na qual as identidades de gênero e sexuais surgem como uma forma de resistência à opressão e à discriminação⁴ sofridas. Todavia, é necessário destacar que o uso do termo LGBT não é isento de críticas. Algumas pessoas argumentam que o acrônimo pode ser excludente e limitado, pois não contempla outras identidades de gênero e orientações sexuais e, nesse sentido, alguns autores propõem o uso de termos, como LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais transgêneros, queer, intersexo, assexual e outras identidades não normativas).

Entretanto, ao utilizar LGBT, considero e defendo ser a alternativa mais acessível e compreensível para a maioria das pessoas na atualidade como um símbolo histórico do movimento LGBT, não utilizado como categoria neutra, contudo considero as relações de poder entremeadas na sua constituição, pois entendo que ela dá visibilidade e reconhecimento a outras identidades e expressões de gênero. Destaco ainda que o uso do acrônimo LGBT nesta tese é como termo um “guarda-chuvas” onde cada letrinha pode mostrar a diversidade sexual e da identidade gênero derivada das mesmas.

Desta maneira, relembro que, na minha dissertação de mestrado, utilizei a palavra homossexualidade por entender que meus estudos se voltavam a uma parcela dessas pessoas (lésbicas, gays, bissexuais e travestis), consideradas, à época, como homossexuais e a questão da homofobia e formação docente. Escrita em um momento histórico onde, a posterior ganhos políticos, os estudos sobre sexualidade, diversidade sexual e gênero ganhavam forças como o uso da sigla LGBT no Brasil. Participei da 1^o Conferência Nacional GLBT no ano de 2008, em Brasília, quando fui como delegado escolhido na 1^o Conferência GLBT do Município de Manaus e do Estado do Amazonas, em virtude do reconhecimento pelo meu empenho e

⁴ “O ato ou ação de discriminar, isto é, de distinguir, de desigualar, de fazer diferença, de segregar, pôr à parte por intolerância, xenofobia ou preconceito, seria discriminação, um fenômeno eminentemente social, que guarda conotação de desvalor, por provocar desigualdades entre pessoas ou grupos sociais. A discriminação estaria fundada em ideias preconcebidas que resultariam por levar à posição de inferioridade as pessoas ou grupos atingidos” (Coutinho, 2003, p. 13).

contribuição na luta deste movimento junto à Academia, através da minha dissertação e estive ao lado de grandes ativistas brasileiros, unidos na capital do país.

Seguindo à luz de uma dinâmica crítica e reflexiva, de maneira histórico-cultural, sobre a realidade de pessoas LGBT no país, faz-se necessário destacar que o Brasil, enquanto país de dimensões continentais, com uma população de aproximadamente 210 milhões de habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2019), mostra-se marcado por desigualdades políticas, econômicas, raciais e de gênero que contribuem para a contínua produção da pobreza, violência, machismo, racismo⁵, misoginia⁶ e LGBTfobia⁷, dentre outras violências.

Por meio de recente esforço coletivo da sociedade civil, foi realizada uma análise entre várias entidades sobre as mortes e violências contra pessoas LGBT⁸ no país. O Dossiê 2021 mostra que, somente naquele ano, 316 pessoas LGBT foram mortas, assassinadas de forma brutal no Brasil (Benevides, 2022). Segundo tal análise, a taxa violenta de assassinatos, mortes e bestiais teve um aumento de 33,33% comparada ao ano de 2020, quando o total de mortes de pessoas LGBT registrado pelo Observatório de Mortes e Violências foi de 237, fora os 26 suicídios e 5 outras mortes causadas em circunstâncias duvidosas.

No Amazonas, segundo dados repassados pela Gerência de Diversidade e Gênero (GEDG), vinculado ao Departamento de Promoção e Defesa dos Direitos da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (DEPDD/ SEJUSC-AM), um dos mais graves problemas sociais enfrentados no Estado é a homofobia e

⁵ “Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade, LGBT possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras. Em algumas delas, acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros). Em outras, um ou dois Q para “queer” e “questioning”, às vezes abreviado com um ponto de interrogação; U para “*unsure*” (incerto) e I para “intersexo”. No Brasil, empregam-se também o S (“simpatizantes”) e o F (“familiares”). Nos EUA: outro T (ou TS ou o número 2: “*two-spirit*”) e A (“aliados/as hetero”). A revista *Anything That Moves* (publicada entre 1990 e 2002) cunhou a sigla FABGLITTER (*fetish, aliado/a, bissexual, gay, lésbica, intersexo, transgênero, transexual engendering revolution*), que não entrou no uso comum.” (Junqueira, 2009a, p.15)

O racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018, p. 25).

⁶ A palavra é utilizada para designar o comportamento de ódio, desprezo, discriminação aversão ou violência a mulheres (Lourenço, 2020).

⁷ Aqui conceituo LGBTfobia como: medo, opressão ou ódio irracional dirigidos às pessoas LGBT em virtude de orientação sexual e/ou identidade/ expressão de gênero que fogem aos padrões heteronormativos e cisnormativos (Saleiro, 2022).

⁸ REIS, T., org. Manual de Comunicação LGBTI+. 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

transfobia⁹. Segundo o departamento, mais de 22,3 mil crimes contra a população LGBT foram registrados pela Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP-AM), entre março de 2020 a março de 2021 (Litaiff, 2022).

O Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2021, mostra que somente 26% das instituições escolares abordaram o tema LGBTfobia e questões relacionadas a gênero como o machismo, são temáticas ainda menos discutidas nos espaços escolares através de projetos, contando com apenas 15,8% das instituições estudadas (Cruz; Monteiro, 2021).

Assim, a escola na sociedade contemporânea ganha um papel central na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos, ambiente onde tais sujeitos passam parte de suas vidas, constroem redes de sociabilidade, trazem para a sala de aula múltiplas experiências, tornando-a um espaço sociocultural de dupla dimensão, onde normas e regras tentam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos e, ao mesmo tempo, contém e geram conflitos, alianças, imposições, normas, estratégias coletivas, sociais e individuais, transformando-se constantemente em local de acordos e transgressões (Dayrell, 2001).

Em contrapartida, na cultura escolar constroem-se modos de aprender em suas pedagogias de gênero e da sexualidade, presentes em seus materiais didáticos, na organização de seus espaços dentre outros dispositivos (Seffner, 2020), o que faz entender que, este espaço é privilegiado no rompimento das “convenções sociais relacionadas à identidade de gênero¹⁰ e sexualidade”, frente às professoras, professores e os demais agentes escolares.

A Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016, (ABGLT, 2016) e a Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBT (BRASIL, 2020),

⁹Transfobia “[...] o termo transfobia, através de sua tradução do termo original anglo-saxão *transphobia*, é um conceito em ascensão para designar e analisar as múltiplas violências contra pessoas trans – pessoas que vivem a transgeneridade. Normalmente, o termo pode ser evocado para representar um grupo heterogêneo de violências específicas que atingem mulheres transexuais, travestis, homens trans, pessoas não binárias, entre outras. Conceitualmente, a transfobia – sanção social naturalizada e normalizadora contra as pessoas trans – tem uma relação com a abjeção e a estigmatização desdobradas do fenômeno da transgeneridade, no contexto de uma norma de gênero dependente da cisgeneridade” (Podestà, 2019, p. 1).

¹⁰ Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. (Exemplos: transgênero, cisgênero, travesti, queer, andrógino, não binário...). Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem, ou seja, pessoas transgênero podem ser gays, lésbicas, bissexuais, heterossexuais – tanto quanto as pessoas cisgênero (Jesus, 2012, p.13).

ajudam a reconhecer a escola enquanto ambiente dúbio onde, por vezes, se mostra capaz de acolher e, ao mesmo, tempo se distanciar pessoas LGBT.

Ao compreender a escola, enquanto espaço para a construção da democracia e da cidadania, deveria abrigar todas as diversidades manifestadas, tornando-se um ambiente plural e inclusivo, lugar de escuta sensível, construção, reconstrução, reelaboração crítica dos conhecimentos historicamente elaborados pelos saberes científicos para a transformação da sociedade, habilitando estudantes a observarem e entenderem os sentidos e significados das construções de tais saberes. Nesta pesquisa, defendo a tese que as narrativas das trajetórias escolares de estudantes LGBT explicitam subsídios críticos imprescindíveis para a formação inicial e continuada de professores(as)

Assim, apoio às argumentações em estudos sobre diversidade sexual e diversidade de gênero de maneiras relacionadas, onde diversidade de gênero supõe múltiplas e diversas possibilidades de expressão de gênero¹¹ e diversidade sexual engloba distintas orientações sexuais (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade) e distintas identidades de gênero (feminilidade travesti, feminilidade transexual, masculinidade transexual), “[...] noção importante pela superação da homofobia, do heterossexismo e no questionamento permanente da heteronormatividade” (Carvalho; Andrade; Junqueira, 2009, p.11-12), considerando a subjetividade humana na construção da sexualidade, constituída de sentidos e significados históricos, prenes de questões sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Além disso, o estudo das narrativas sobre as trajetórias educacionais de estudantes LGBT pode fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas mais efetivas sobre identidade de gênero e diversidade vindas da experiência do chão da sala de aula. Dessa forma, entendendo que a Psicologia Histórico-Cultural propõe uma visão integrada do desenvolvimento humano, no contexto histórico e social em que o indivíduo está inserido, a análise das narrativas sobre as trajetórias escolares pretendidas nesta tese considera as características individuais dos estudantes LGBT, as condições socioeconômicas, as políticas públicas educacionais, assim como as

¹¹ Forma como a pessoa se apresenta, sua aparência e seu comportamento, de acordo com expectativas sociais de aparência e comportamento de um determinado gênero. Depende da cultura em que a pessoa vive (Jesus, 2012, p.13).

macros e microdinâmicas presentes na cultura escolar, e aponto principalmente as questões de identidade de gênero¹² e diversidade sexual¹³.

Assinalo que é na objetivação das políticas públicas educacionais brasileiras que estão impressos os valores que, também, orientam as relações e práticas desenvolvidas por professores(as) e o projeto de sujeito, de mundo, de sociedade, de educação que se quer viver e criar. Dessa forma, reafirmo que a perspectiva crítica do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural contribui para a necessária crítica à formação inicial e continuada de professores(as) para além da lógica individualista, fragmentada, linear, contrária a história e equidistante do contexto cultural.

Esta tese ainda afirma uma escola pública e gratuita a partir da Pedagogia Histórico-Crítica edificada por Saviani (2021), posto que ajuda a entendê-la enquanto local de construção de saberes básicos para o preparo de crianças, adolescentes, jovens, adultos, homens e mulheres, para uma sociedade democrática, onde os saberes construídos historicamente devem ser analisados de maneira crítica e a integração entre os agentes escolares e o poder público deve contribuir para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva dos(as) estudantes.

Saviani (2021) ressalta que fatores externos como saúde, nutrição, processos cognitivos e psicológicos e de ordem familiar podem dificultar o aprendizado escolar, evidenciando a importância dessa educação para a vida, pois, na visão do autor, a educação é um agente transformador social.

Dessa maneira, observo que os saberes científicos, sociais, culturais construídos de forma histórica sobre diversidade sexual e gênero necessitam servir de instrumentos para a superação da visão confusa e parcial sobre a temática, na tentativa de que sejam enfrentadas na educação brasileira, violências, seletividades, exclusões, evasões e a marginalização de estudantes LGBT a partir da formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica.

¹² Identidade de Gênero. O gênero com o qual uma pessoa se identifica pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero (Jesus, 2012, p.14).

¹³ Diversidade sexual é um conceito amplo, relacionado às múltiplas vivências e manifestações da sexualidade humana, que engloba aspectos relacionados ao sexo biológico e à identidade de gênero, que levam em conta elementos biológicos, psicológicos e sociais. A sexualidade humana agrega elementos vinculados ao sexo biológico, à orientação sexual, à identidade de gênero e à expressão de gênero. A compreensão dos termos possibilita relacionar-se de forma respeitosa com todas as pessoas em suas mais variadas expressões de ser, combatendo a discriminação e a violação dos direitos à diversidade sexual (Diehl; Vieira, 2017).

Através das perspectiva histórico-crítico de Saviani (2021) é que penso a construção de uma formação inicial e continuada de professores(as) enquanto um lugar plural, incerto, instável, crítico, criativo e reflexivo, provocativo, de desequilíbrios, desapego das certezas e de verdades estáticas, posto que suas teorias são subsídios substanciais epistemológicos defendendo a educação como integradora de um processo de transformação social, onde equipe gestora, professores(as) e estudantes devem trabalhar juntos para criar uma sociedade mais justa e igualitária. Pontuo que a formação inicial e continuada sustentada na Pedagogia Histórico-Crítica em seu conjunto de conceitos e princípios, ao abarcar a realidade de maneira crítica, considera as contradições e transformações históricas, sociais e culturais.

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores e da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e seus cooperadores favorecem uma análise e interpretação crítica para a construção e reconstrução de uma prática pedagógica transformadora da realidade social. Observa-se dessa maneira que é fundamental uma formação inicial e continuada de professores(as) que, na construção de suas habilidades formativas considere a escuta, a observação, a reflexão e a ação criativa desses profissionais junto às subjetividades de estudantes LGBT, para a garantir o acesso, a permanência e continuação de seus estudos em outros níveis educacionais.

Além disso, a problemática da formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica da cidade de Manaus, Estado do Amazonas, esta tese se apresenta enquanto meio/modo para provocação, para a promoção de discussões e problematizações sobre os saberes/fazeres/construídos/constituídos por esses agentes protagonistas e facilitadores/provocadores do processo educacional sobre diversidade sexual e gênero, concretizadas nas falas de pessoas LGBT que tiveram contato com o ambiente escolar.

Dentre os diversos aspectos intrínsecos ao processo de formação continuada docente, questões de gênero e de sexualidade ainda têm tido um lugar marginal e de silenciamento nos currículos dos cursos de formação de professores(as) (Araújo; Camargo, 2012; Rizza; Ribeiro; Mota, 2018). As relações de diversidade sexual e gênero em práticas educativas aqui abordadas, apontam o desafio da/para uma formação inicial e continuada de professores(as) enquanto prática crítica que pode contribuir para a transformação do contexto amazônico.

Aqui esclareço que diante de situações históricas e sociais adversas, tanto ocorridas no âmbito pessoal como no âmbito social pandêmico da Covid-19, não foi

possível realizar uma revisão integrativa da literatura, porém optei por realizar uma revisão narrativa, entendendo que a revisão narrativa possibilita o trazer os(as) autores(as) considerados(as) importantes para a pesquisa, a fim de destacar aqueles(as) que ajuízam aspectos relevantes e não seguem um protocolo especificado como aprendido em outras modalidades de revisão.

As frestas das pesquisas advogadas deixam caminhos reflexivos, críticos criativos em mim e, assim, suas marcas contributivas são indeléveis na minha tese que entende a formação continuada docente vinculada à promoção dos Direitos Humanos, como aponta Azanha (1995, p. 203), posto que “[...] a entidade a ser objeto de atuação em uma política de melhoria do ensino é a escola e não as competências profissionais de um indivíduo”. Dessa forma, observa-se que não é através de uma formação isolada e sem o esforço institucional e coletivo que haverá transformação da escola enquanto lugar acolhedor e mantenedor dos ideais e dos valores da democracia, como forma de organização social com a participação de todos e todas que a integram (seus profissionais, pais e/ou responsáveis legais e estudantes).

É por isso que formação inicial e continuada de professores(as) que aqui se defende deve ter como princípio uma cultura institucional que desloca o olhar individual da atuação docente para práticas coletivas sociais, onde é subjacente a educação que almeja práticas capazes de efetivar os ideais sociais distanciados das seletividades e, com uma educação escolar comprometida para o fim das desigualdades como aponta Carvalho (2007). Assim, o foco da estrutura cultural institucional da escola deve ser o lugar de acolhimento, inclusão, acompanhamento, proteção e emancipação de estudantes LGBT.

Diante do exposto, surgem os seguintes problemas de pesquisa: Quais os principais desafios espelhados nas narrativas de trajetórias escolares e educacionais de sujeitos LGBT para construção de espaços formativos de professores(as) na cidade de Manaus? De que maneira as narrativas de estudantes LGBT sobre a sua trajetória escolar podem contribuir para uma formação inicial e continuada de professores(as) para a garantia da estada e permanência no processo educacional escolar desses sujeitos? A trajetória institucional escolar de sujeitos LGBT é valorizada em sua dimensão subjetiva, com vistas a contribuição para uma educação para a diversidade, equidade, igualdade e promoção da escola enquanto espaço democrático no Amazonas? A formação inicial e continuada de professores(as) na cidade de Manaus pode contribuir para o enfrentamento LGBTfobia e para a promoção

de igualdade de direitos, tendo como norte formador as narrativas das trajetórias escolares de pessoas LGBT?

Assim, os objetivos da pesquisa são: descrever, a partir das narrativas de trajetórias escolares e educacionais de estudantes LGBT, as possibilidades críticas e reflexivas para a formação inicial e continuada de professores(as) sobre as questões de diversidade sexual e gênero na educação básica na cidade de Manaus; identificar junto às temáticas, diversidade sexual e gênero, as políticas públicas voltadas à formação de professores(as) da educação básica no país; apontar, por meio das trajetórias educacionais narradas por estudantes LGBT, as contribuições à formação de professores(as) necessárias para a promoção da permanência de estudantes LGBT na educação básica.

Dessa forma, as reflexões aqui apresentadas procuram explorar uma investigação que considera diversidade sexual e gênero nas históricas lutas dos movimentos sociais de LGBT no Brasil e suas contribuições na construção de políticas públicas do Estado voltadas à formação docente junto a essa temática.

Por fim, no intuito de alcançar tais objetivos esta tese se orienta pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, avaliando a possibilidade da busca dos sentidos e significados sobre a escola e sobre os(as) professores(as) a partir das trajetórias educacionais narradas por pessoas LGBT, cujas análises entendem as subjetividades desses(as) estudantes como processo histórico e dialético de mútua constituição da realidade que se apresenta objetivada.

Nesta tese, a primeira seção apresenta a Revisão narrativa de literatura, na qual são abordados o contexto histórico-cultural de estudos sobre LGBT, diversidade sexual em educação e identidade de gênero no Brasil, e as lutas do movimento LGBT. Em seguida, reflete-se sobre as recentes narrativas sobre políticas públicas educacionais em diversidade sexual e gênero, onde aponto as ameaças e resistências sobre as temáticas nas políticas públicas com destaque a pesquisas amazonenses recentes sobre a formação de professores(as), destacando o solo onde estamos pisando.

A segunda seção apresenta o percurso metodológico, as bases epistemológicas dos processos de construção de dados ancorados no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, Apresentamos o percurso metodológico, o campo da pesquisa e os sujeitos o

percurso investigativo para produção e análise dos dados, tendo como sujeitos participantes estudantes de cursos da Universidade Federal do Amazonas.

A terceira seção apresenta os Resultados e Discussões a partir da análise das narrativas das trajetórias de escolarização de estudantes LGBT. As Considerações Finais apresentam as conclusões do trabalho com a intenção de endossar a proposta investigativa da tese proposta.

1 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

1.1 Diversidade sexual, gênero e educação: uma narrativa histórica e social

Este tópico da tese tem como objetivo construir uma revisão narrativa do contexto histórico-cultural, com o olhar crítico, histórico-dialético das lutas do movimento LGBT nos séculos XIX e XX, dentre ameaças, conquistas, enfrentamentos e as resistências em relação às temáticas de diversidade sexual e gênero, apontando também as políticas públicas educacionais brasileiras entre as décadas de 90 e 2000. Além disso, serão abordadas as políticas educacionais implementadas nos últimos governos brasileiros em suas diversas esferas, a fim de contextualizar o cenário atual, provisionando uma base sólida para o desenvolvimento das discussões subsequentes.

Entende-se que, os estudos sobre sexualidade humana e gênero apresentam-se como frutos da sua construção histórico-cultural e, os saberes construídos na contemporaneidade nascem inspirados pela ciência dita moderna. Cada sociedade e cada cultura a seu tempo, legitima através de seus contextos discursivos os significados sobre questões de gênero, sexualidade e seus matizes, dessa maneira, criaram-se conceitos polissêmicos, reapropriados, ressignificados, de forma particular, em cada momento histórico, social, e, sobretudo, político (Esperança, 2015b).

A teoria do Materialismo Histórico-Dialético ao considerar relações econômicas e sociais como fatores determinantes em suas análises, mostra-se suporte teórico possível para o entendimento das narrativas construídas sobre identidade de gênero e diversidade sexual através das relações de poder e exploração presentes no sistema capitalista em um contexto de relações de classe, raça/etnia e gênero, de maneira interdependente, ampla e integrada posto que, as questões sociais de gênero, sexo, raça e classe, expressam o patriarcado, o racismo e o capitalismo como relações estruturais integradas e dialeticamente articuladas (Táboas, 2021).

Portanto, sobre gênero e sexualidade, no contexto mundial, aponto como recorte teórico o Ocidente entre séculos XIX e XX as narrativas públicas e o movimento LGBT, como lugares construtores de significados e sentidos, investigando alguns momentos históricos a fim de resgatar tais narrativas para construções de

reflexões críticas para ambiente educacional brasileiro e para a formação de professores da educação básica atual.

Entendendo que a vivência da diversidade sexual e de pessoas LGBT remonte os primórdios da existência humana, o seu discurso público e movimento político historicamente remonta ao continente europeu, na Alemanha, mais precisamente em Berlim que, durante o final do século XIX e o início do século XX tornou-se um importante de expressão e vivência das identidades de gênero e sexualidade, onde o meio cultural e social como bares, clubes, instituições e até publicações de tabloides favoreceram desenvolveram para a formação de uma identidade moderna LGBT, como afirma Beachy (2015), na Berlim pré-Weimar¹⁴ que ativistas, acadêmicos, médicos puderam de maneira pública, desenvolverem novos olhares sobre si e à Europa sobre “novas” identidades sexuais e de gênero. Diferente da Inglaterra onde, os homossexuais eram submetidos a tratamentos científicos brutais como a lobotomia, Berlim vivia sobre tensões, liberdades e discussões naquele curto momento histórico, LGBT puderam vivenciar suas sexualidades (Marhoefer, 2015).

Advoga-se com Beachy (2015) o pioneirismo das contribuições de Karl Heinrich Ulrichs em meados do século XIX, em defesa da visão sociocultural das vivências das sexualidades dissidentes ao contrapor-se às ideias, religiosas, patologistas e juristas aos sujeitos que não se adequaram à heterossexualidade, os por ele chamados “uranistas”¹⁵.

¹⁴ Após a Primeira Guerra Mundial, a derrota da Alemanha em 1919 desencadeou uma transição de poder, com a fuga do Imperador Guilherme II e o controle militar do governo. Foi estabelecido um governo provisório civil para negociar a rendição alemã após o Armistício em outubro de 1918. Simultaneamente, grupos socialistas promoveram uma "Revolução Alemã" de 1918 a 1919, estabelecendo uma República Socialista com apoio militar. Em novembro, a revolução foi proposta até Munique, levando Friedrich Ebert, líder do Partido Socialista da Alemanha, à Presidência da República. Ele convocou o exército para suprimir a revolução. Em janeiro de 1919, realizaram-se as primeiras eleições para a Assembleia Constituinte, culminando na promulgação da nova Constituição em julho de 1919. Entre 1921 e 1922, greves operárias e apelos à nacionalização de minas e bancos prepararam o terreno para o surgimento do Partido Nacional Socialista Alemão, o Partido Nazista, que tentou um golpe em Munique em 1923. Após as agitações políticas, a Alemanha viveu um período de recuperação de 1923 a 1929, impulsionada pelos investimentos norte-americanos. No entanto, a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929 precipitou uma crise econômica. Em 1925, o marechal Paul von Hindenburg assumiu a Presidência da República de Weimar. Em 1932, o partido nazista ascendeu ao poder, e no ano seguinte, Hitler tornou-se Chanceler da Alemanha. Com a morte do presidente Hindenburg em 1934, Hitler consolida seu domínio, sinalizando o fim da República de Weimar e o início do Terceiro Reich alemão (Ribeiro, 2013).

¹⁵ Destarte, desde suas primeiras publicações, a fundamentação teórica de suas reflexões partia em essência da crença na Vénus Urania da mitologia grega, a deusa dos homossexuais (Lautmann, 1977). Assim ele foi fazendo uso da mitologia para categorizar as sexualidades humanas, fugindo, assim, das categorias produzidas pelo padrão médico-jurídico das ciências que dominavam o cenário do

Seus trabalhos foram resultado de suas vivências, por meio das construções de suas narrativas e subjetividades, e entre seus pares, apontando as constantes perseguições e confrontamentos entre a hegemônica heterossexualidade normalizada e naturalizada que determinava o erótico, em contraponto aos “uranistas” que, em seus cotidianos eram confrontados com autoimagem de perversão, anomalia e pecado, renegando e negando sentimentos e preferências sexuais, em uma sociedade que não discernia o erótico entre homens, suas possibilidades de afetos, respeito, emoções e desejos. Portanto, o Ocidente de maneira histórica, cultural e social ao experimentar as ideias de Karl Heinrich Ulrich encorajaram e influenciaram a militância LGBT de seu lugar e época.

Tal assertiva remonta a acontecimentos e manifestações onde profissionais médicos como Dr. Magnus Hirschfeld, defensor da ideia de que o desejo pelo mesmo sexo é biologicamente determinado, sendo fundador no *Institute for Sexual Science*, instituição que contribuiu para a ciência da transexualidade que realizou uma das primeiras cirurgias de afirmação de gênero¹⁶. Instituto que, ao ser fechado pela repressão nazista, obscureceu a história LGBT na Alemanha.

Ao chegarem ao poder na Alemanha, em janeiro de 1933, os nazistas esforçaram-se para erradicar as “sexualidades dissidentes” (e outras dissidências de gênero e sexualidades não binárias e heterossexuais) da vida pública alemã. Sendo assim, empreendimentos privados geridos por pessoas LGBT foram fechados, depredados, banidos, como aconteceu com o *Institute for Sexual Science*. As danceterias, os clubes, os institutos sociais, os jornais, as editoras, os museus, as organizações e associações foram invalidadas e seus membros empurrados à clandestinidade (Beachy, 2015). O nazismo estabelecido na Alemanha puniu, excluiu, interditou, segregou e assassinou, além dos judeus, pessoas LGBT que sofreram as brutalidades tanto quanto no Holocausto.

Portanto, sobre sexualidade e gênero, tais articulações no contexto mundial, apontando como recorte teórico o Ocidente que, no século XX, traz as construções de narrativas de marcos importantes sobre diversidade sexual e gênero de maneira

conhecimento humano de sua época. Resignificam-se as novas categorias da sexualidade humana, a saber: a) “*Uring*” (homens homossexuais) e “*Uringin*” ou “*Urinde*” (mulheres homossexuais); b) “*Uranodioni*” (bissexuais) e c) “*Hermafrodite*” (mulheres e homens trans) (Kennedy, 1997). A inovação e a importância do autor destacam-se pela mudança de paradigmas e na força de sua motivação em lutar por direitos e garantias para os sujeitos não “*Dioning*” e, respectivamente, não “*Dione*”.

¹⁶ A cirurgia de afirmação de gênero é um método cirúrgico feito em indivíduos transexuais, o processo transexualizador dura cerca de dois anos e a cirurgia é uma etapa final (Martins *et al.*, 2022, p. 6071).

histórica não linear, observo que, entre as décadas de 60 e 80, várias narrativas são aludidas ao pós Segunda Guerra Mundial no Ocidente, como em 1969: o movimento hippie, quando na revolução o festival de Woodstock (no mês de agosto do mesmo ano), reuniu um público descontente com excessos por parte do Estado e da violenta Guerra do Vietnã à desvinculação da sexualidade/reprodução através das descobertas de métodos contraceptivos.

Especificamente no que se refere à diversidade sexual, uma revolta contra a repressão policial que atingia zonas e lugares de sociabilidade de pessoas LGBT, em Nova Iorque, a conhecida rebelião no bar *Stonewall* no *Greenwich Village* no ano de 1969, há pouco mais de 50 anos, tornou-se um marco no Ocidente com a luta e a resistência dessas pessoas. Junto a tais fatores, eclode uma inquietação artística nos países ocidentais. No Brasil, grupos que reuniam pessoas LGBT, percebidos como mobilizações ‘culturais’ e ‘artísticas’ não convencionalmente considerados como movimento político, colocavam em discussão questões de discriminação e de preconceito¹⁷, como “O Lampião da Esquina”, jornal que surge em 1978, na cidade de São Paulo, e o grupo teatral “Dzi Croquettes”, cujos espetáculos sacudiram a cena contracultural das grandes cidades brasileiras entre 1972 e 1976 (Green, 2000).

No Estado do Amazonas, em sua capital Manaus, as narrativas das memórias do estilista Bosco Fonseca, com depoimentos de William Bruce Spener e Daniel Biase, na obra, “Um Bar Chamado Patrícia: Relatos do início do movimento Gay em Manaus” de Fonseca (2022), descrevem o protagonismo gay na cidade, confirmando que, no ano de 1959, já haviam manifestações artísticas e culturais como desfiles de Miss Gay, encontros em bares noturnos ou praças da capital e, ainda, a existência de um tabloide antecessor do jornal paulista “Lampião da Esquina”, o “*Rififi Chez La Biche*”, o qual, infelizmente, só sobreviveu a sua primeira e única edição, pois seu grande sucesso acompanhou a discórdia entre “a classe” marcando décadas (Fonseca, 2022, p.13-15).

Não obstante, entendo que os fatores de luta, empreendidos para o surgimento dos movimentos organizados nominados “movimentos de minorias sociais”, como: o movimento negro, movimento feminista e, no caso de estudo, o

¹⁷ Juízo antecipado que não passa pelo crivo da razão, juízo este que existe na cabeça de um indivíduo ou grupo de indivíduos que rejeita ou não aceita o outro devido à cultura, sexualidade, religião, etnia, nacionalidade, idade, dentre outros marcadores (Julião, 2018).

movimento LGBT¹⁸ no Brasil na década de 70, eclode no momento histórico onde o Brasil vive a ditadura civil-militar, instaurada em 1962 (Lara; Silva, 2015). Tal contexto acirra a visão patológica das sexualidades misturadas a ideais cristãos, abraçados nas ideologias da medicina preventista¹⁹, considerando pecadores, abominações, doentes e subversivos, os “desviantes da norma”, promovendo uma verdadeira caçada LGBTfóbica aos nomeados “transviados”, tendo como seus algozes homofóbicos, LGBTfóbicos, (urtigas²⁰), amparados pela tentativa de regulação do espaço público para um controle social de pessoas LGBT.

De forma histórica, no ano de 1978, pontuamos duas iniciativas que inspiraram a criação de diversos grupos, surgidos nas décadas de 70 e 80 no Brasil, marcando de vez a criação de um movimento político, com a criação do Jornal o “Lampião da Esquina” e do grupo “Somos” (Grupo de Afirmação Homossexual).

Homossexuais entre artistas, profissionais liberais, intelectuais, reúnem-se na tentativa de discutir questões sociais e pessoais sobre suas orientações sexuais, na luta contra o preconceito e a discriminação, baseados na diversidade sexual, identidade ou expressão de gênero. Dessa forma, entre abril de 1978 e fevereiro de 1981 surgiram 22 grupos de militância homossexual (Zanatta, 1997; MacRae, 2018).

Com o objetivo do exercício das escolhas sexuais, por meio do pensamento de identidade, sexualidade, cidadania, homens e mulheres foram atraídos para atividades de discussões internas a seus grupos, com atividades geralmente voltadas para o exercício da autoestima, lutas contra violência da sociedade-Estado, polícia, onde o fortalecimento da identidade homossexual dava-se através de redes de informações, solidariedade na ampliação e divulgação pela ação da imprensa de uma forma diferenciada (Zanatta, 1997).

¹⁸ Esclareço que, obter o benefício do uso do acrônimo LGBT, possibilita-me utilizar a linguagem histórica e cultural, e os ganhos dos movimentos nomeados a seu tempo.

¹⁹ Movimento proferido pela medicina na América Latina, desenvolvido a partir de 1950, com influências higienistas, pautado por postulados da medicina curativa, discutida e analisada de maneira crítica e social por Arouca (2003) enquanto prática dotada de historicidade própria, articulada às instâncias da sociedade latino-americana e a seu modo de produção capitalista que, muito embora se mostrasse como projeto promissor da mudança da prática médica, não realizou alterações efetivas nas relações sociais, posto sua repercussão limitada sobre as condições de saúde da população latino-americana. Entretanto, Meirelles e Ianni (2020), ao analisarem a consolidação do movimento preventivista durante o período ditatorial (1964-1985), junto aos estudos de Arouca (2013, p. 02), observam “[...] o papel social e político do preventivismo na caracterização dos homossexuais como sujeitos cujos comportamentos ameaçavam a ordem social vigente e que, portanto, deveriam ser objeto de recomendações médico-preventivas”.

²⁰ Os chamados urtigas, atuais homofóbicos, como eram chamados os homens que perseguiam gays, travestis e simpatizantes na cidade de Manaus (Fonseca, 2022, p. 24)

Contudo, é de suma importância observar que, naquele momento, não havia espaço para participação e protagonismos de travestis e transsexuais, sendo motivo de tenção entre tais pares, assim como ocorria com mulheres cis lésbicas que, apesar de inicial aceitação no Movimento, desacordos desencadearam rompimentos entre elas, sobretudo, quando trouxeram de maneira pontual a especificidade da questão feminista e, dentro dela, questões de lesbianidades como a violência a mulheres homossexuais (Jesus; Radl-Philipp, 2021; Zanatta, 1997).

Subsequentemente, nos anos 80, de maneira exitosa não menos conflitante nas relações entre ativistas e o meio acadêmico, como articulações dos grupos com mobilizações onde professores(as) que foram chamados(as) a se pronunciar e colaborar contra a patologização, discriminação de pessoas homossexuais, como a liderada pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), na pessoa do Dr. Luiz Mott, que obteve aprovação junto a proposição de moções apresentadas na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); na Associação Brasileira de Antropologia (ABA); na Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP); Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e na Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) que procurava retirar a homossexualidade do código de doenças do então chamado Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), atual Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) (Macrea, 1990; Facchini; Daniliauskas; Pilon, 2013).

No período dos anos 90 com o advento do HIV/Aids²¹ estigmas e violências crescem sobre pessoas homossexuais por suposições de que tal doença seria propagada somente dentre esses pares e surgem termos como: “peste e câncer gay”, os quais alargaram estigmas e preconceitos (Pereira, 2016; Bortolozzi, 2019), É neste cenário que a atenção se volta para homens homossexuais, promovendo as primeiras interlocuções entre movimentos LGBT e o poder público, quando se iniciam a criação de ações conjuntas voltadas para o combate a disseminação do vírus e de cuidados com as pessoas infectadas (Feitosa, 2019).

Assim, as temáticas de gênero e sexualidade adentram o ambiente escolar brasileiro na década de 90, no período da pós-ditadura militar e da reestruturação da

²¹ O vírus da imunodeficiência humana (*human immunodeficiency virus* - HIV) é um lentivírus que causa a síndrome da imunodeficiência adquirida (*acquired immunodeficiency syndrome* - aids), responsável por uma deterioração progressiva do sistema imunológico e que infecta principalmente os linfócitos T (LT) CD4+, os macrófagos e as células dendríticas (Pinto, *et al.*, 2021).

democracia e da educação brasileira, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como Temas Transversais, a serem trabalhados por docentes das diversas disciplinas junto a seus educandos.

Contudo, várias críticas foram tecidas por docentes e pesquisadores(as) na área ao documento, posto que, ao tratar de temas como gênero e, sobretudo, a temática sexualidade, o documento expressa com ênfase a dimensão biológica (Monteiro; Ribeiro, 2018). Outros motivos ficaram evidentes para o não desenvolvimento e adesão aos Temas Transversais como: a ausência de formação específica para o trabalho em sala de aula e a não obrigatoriedade de serem trabalhados, pois figuram enquanto “sugestão temática” (Macedo, 1999).

Advogo com Vianna (2015) e Welter e Grossi (2018) que, de maneira histórica no Brasil, as temáticas diversidade sexual e gênero, junto à educação escolar, só se tornaram políticas públicas no período em que o Partido dos Trabalhadores esteve no poder com os mandatos de Lula, 2003 a 2010, e Dilma Rousseff, 2011 a 2016. São políticas de reconhecimento, com um discurso voltado para inclusão social, através de muitas negociações e reivindicações coletivas que buscaram seu reconhecimento cultural para superação das desigualdades sociais. Nesse processo, articularam-se às demandas do movimento LGBT, a produção acadêmica sobre o tema e a elaboração de políticas públicas (Fraser, 2007).

Época em que foram criadas iniciativas políticas importantes, desenvolvidas com a participação de ativistas dos movimentos sociais, sociedade civil, pesquisadores(as) vinculados(as) a núcleos de pesquisa nas universidades e agentes do Estado, a partir de demandas produzidas em Conferências Nacionais viabilizadas e fomentadas pelo governo como: a de Políticas para Mulheres, de Educação, a LGBT e as conferências sobre as demandas Étnico Raciais e de Direitos Humanos (Welter, Grossi, 2018).

No que tange à diversidade sexual, o reconhecimento da temática LGBT data no ano 2000, onde ações que visavam propor o enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontram suporte em diversas propostas. Nesse cenário, destaca-se o Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004) – (BSH), com o principal objetivo de discutir práticas para o combate à violência e ao preconceito contra a população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), nos diversos âmbitos das políticas públicas (Vigano; Laffin, 2019).

Contudo, foi somente em 2004 que o Ministério da Educação (MEC), compreendendo a necessidade de criação de discussão das temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, viabilizou o Projeto Escola sem Homofobia (2004), ou ainda, o “kit gay”, como ficou pejorativamente conhecido pela população brasileira (Pessôa; Pereira; Tolêdo, 2017).

Por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi elaborado o material que seria distribuído às instituições de todo o país. O material do Projeto Escola sem Homofobia foi composto, escrito e revisado por estudiosos da área, professores(as), psicólogos(as) e pela comunidade LGBT com o objetivo de contribuir para implementação e efetivação de ações que promovessem ambientes políticos e sociais favoráveis para a garantia dos direitos humanos, com base na respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no ambiente escolar brasileiro (Pessôa; Pereira; Tolêdo, 2017).

No momento de sua impressão e distribuição no país, em 2011, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional tencionaram o Governo Federal e o projeto foi engavetado. Posteriormente à não implementação do material Escola Sem Homofobia no ambiente educacional, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e os Planos Municipais de Educação (PMEs) de 2015 como ações que mais mobilizaram o debate público a favor das temáticas gênero e diversidade junto aos LGBT, movimentos sociais e aliados.

Com a pressão dos movimentos LGBT, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Brasil, 2014), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o decênio 2014-2024, definiu, entre suas diretrizes, a superação das desigualdades educacionais, dando ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, com a promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Pessôa; Pereira; Tolêdo, 2017). No entanto, no texto aprovado foi retirada toda menção às temáticas diretamente ligadas ao campo de gênero e da sexualidade, tornando o debate mais intenso, com forte mobilização de diversos setores da sociedade no momento das discussões sobre os Planos Municipais de Educação. As articulações municipais tentaram combater as críticas conservadoras, mas o número de prefeituras que aprovou seus Planos Municipais de Educação comprometendo-se com o debate de gênero e sexualidades foi muito pequeno.

Na cidade de Manaus, no contexto dessa pesquisa, não foi diferente. No dia 22 de junho de 2015, aconteceu a votação do Projeto de Lei (PL) do Plano Municipal de Educação (PME), aprovado após extensas discussões entre movimentos sociais, religiosos e acadêmicos, em sessão extraordinária na Câmara Municipal de Manaus (CMM), vista como um “campo de guerra”, onde vereadores diante da tribuna, em debates e sessões extraordinárias no intuito de retirar o item “ideologia de gênero” antes da aprovação.

Dessa maneira, foram observados por Calderipe e Jesus (2017) a participação massiva de entes vinculados a grupos religiosos que se autodefiniam como católicos ou evangélicos e um grupo menor, composto por pesquisadores(as), professores(as) e estudantes universitários(as) e ativistas do movimento LGBT que utilizaram argumentos como: a) categoria “ideologia de gênero” é a distorção das noções dos estudos de gênero e sexualidade na educação; b) a supressão dos termos “gênero”, “diversidade”, “sexualidade” e “orientação sexual²²” inviabilizaria a promoção da igualdade de direitos, através da discussão sobre as diferenças nas escolas.

Dessa maneira, o Plano Municipal de Educação da cidade de Manaus, Lei 200 de 24 de junho de 2015 (Manaus, 2015), foram retiradas as palavras diversidade sexual e de gênero, sendo encontrada somente a referência sobre combate a toda e qualquer discriminação e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental. Tal cenário e circunstâncias, apontam a necessidade de identificar as narrativas da composição das políticas públicas voltadas para gênero e diversidade sexual no Brasil e no Amazonas, seus enquadramentos e enfrentamentos.

1.2 Das recentes narrativas sobre políticas públicas educacionais em diversidade sexual e gênero às propostas de pesquisas amazonenses para a formação de professores(as)

Diante do momento histórico em que esta tese se dá, escrevo sobre as narrativas e acontecimentos, não de maneira linear e extensa, mas como um processo histórico para salvaguardar a memória árdua de um tempo para a construção da

²² Orientação sexual: Atração afetivo-sexual por alguém. Vivência interna relativa à sexualidade. (Exemplos: homossexual, heterossexual, bissexual, assexual...). (Jesus, 2012).

democracia brasileira, para a compreensão do cotidiano a favor de um projeto político onde as políticas públicas precisam assumir um projeto radical (de ir à raiz) para garantir a justiça social, racial, ambiental e de diversidade sexual e gênero.

Analisar as políticas públicas ²³ LGBT, é considerar as observações feitas por Facchini (2005; 2020) e entender que no Brasil, as implementações dedem tais políticas, são fruto recente da luta protagonizada pelo movimento LGBT entre tensões, contradições e desafios. Recompondo tal momento histórico nacional e mundial e, ao contextualizar o cenário político no qual minha pesquisa se insere, observo uma nítida associação entre a agenda neoliberal mundial e os discursos moralizantes de ordem cristã-religiosa, largamente utilizados nas pautas sobre identidade de gênero e diversidade sexual presentes nas narrativas contemporâneas da política brasileira.

Ao observar de maneira crítica e reflexiva, tais discursos, originalmente acionados por autoridades católicas eclesiais desde os anos 1990, em nome de uma noção de “ideologia de gênero”²⁴ “retórica moral” de significante vazio (Garbagnoli, 2016; Junqueira, 2018), hoje, apropriado por igrejas neopentecostais, destaco que o mesmo é utilizado para atacar direitos sexuais e a produção sobre diversidade sexual e gênero em diversos âmbitos nos quais polêmicas morais promovem um clima de medo na sociedade mundial e na brasileira.

Face a uma narrativa de um eminente aniquilamento civilizatório da humanidade, que constitui graves riscos para as famílias, especialmente para as crianças, e para a nação, fundamentalistas religiosos(as) neopentecostais propagam discursos antigênero como o “Escola Sem Partido” ²⁵e “Ideologia de Gênero” ²⁶e, em suas ações e proposições legislativas junto às políticas públicas no campo da educação pública, promovem os conflitos no campo legislativo, na política educacional e em projetos de lei (Lionço; Alves; Mattiello; Freire, 2018).

²³ Entendo políticas públicas como diretrizes elaboradas para fins de enfrentamento de problemas públicos, possuindo dois elementos fundamentais, como afirma Secchi (2013, p. 2-11), a intencionalidade pública e resposta a um problema público, dessa maneira “[...] uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema entendido como coletivamente e relevante”.

²⁴ Com Lionço, Alves, Mattiello e Freire (2018), observo a Ideologia de gênero, como uma estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso, e a partir deste argumento através de proposições legislativas no Brasil, censurar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas.

²⁵ O movimento Escola sem Partido datado de 2004, intensificou-se a partir de 2014, ganhando espaço nas redes sociais com uma pauta em defesa de uma ‘escola pública neutra’ e ‘sem marcas ideológicas’.

²⁶ A “ideologia de gênero”, tal como propagada pelo conservadorismo extremista dos/as legisladores/as, é o principal argumento do projeto Escola Sem Partido para censurar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas (Lionço, Alves, Mattiello e Freire,2018),

De maneira histórica, coadunado com os(as) autores(as), Prado e Corrêa (2018), Melo (2020); Ximenes e Vick (2020); Santos, Mottin e Silva (2022); que a ofensiva antigênero nas políticas públicas educacionais estiveram entrelaçadas a dinâmicas transnacionais, nomeadas de “cruzadas”, sobretudo, no Brasil que, mesmo com a forte frequência do Vaticano como mentor intelectual da cadeia narrativa, a representação católico-evangélico da ofensiva é obscurecida pela estridência evangélica.

Aquino e Moura (2022) ajudam a destacar que os projetos antigênero e as leis de censura à educação são identificados entre os anos de 2014 e 2020, e suas tentativas de juridificação acontecem desde 2008, tendo como grupo criado o Movimento Escola Sem Partido (MESP) desde o ano de 2004. As cruzadas antigênero compostas por grupos católicos, evangélicos e outros seculares²⁷, como o já citado MESP, investiram na fase final de tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) e excluíram com sucesso da redação final a abordagem de diversidade sexual e gênero, sendo ação suficiente para disseminação do tema nos debates legislativos nos planos municipais e estaduais que se seguiram em todo o país.

Nesse mesmo ano de 2014, iniciou-se a tramitação do primeiro projeto nacionalmente nomeado “Escola sem Partido” (ESP), o Projeto de Lei - PL nº 7.180/2014, seguido do PL nº 867/2015. Com a criação de uma Comissão Parlamentar²⁸ Especial do “Escola sem Partido” na Câmara dos Deputados no intuito de fornecer parecer sobre o Projeto de Lei nº 7180/2014,²⁹ proposto pelo Deputado Erivelton Santana, o qual busca incluir o respeito às convicções do estudante, seus pais ou responsáveis, priorizando os valores familiares na educação moral, sexual e religiosa, alterando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (Brasil, 1996) e outros projetos relacionados. A narrativa histórica de Scrivano e Bicalho (2017, p. 37), aponta sua composição:

²⁷ “Por outro lado, também é fundamental, reconhecer a contribuição da participação de outras vozes religiosas como kardecistas e judeus de direita e de setores seculares, como os ditos liberais do Movimento Brasil Livre (MBL), juristas, médicos/as, professoras/es e políticos que não são necessariamente religiosos [...]” (Prado; Correa, 2018, p. 444).

²⁸ Na legislatura brasileira, são constituídas na Câmara dos Deputados comissões Parlamentares que podem ser permanentes ou temporárias (especiais, como esta comissão, constituída em 05 de outubro de 2016 com prazo de 40 sessões para proferir parecer) com o objetivo da promoção de estudos, debates e audiências com a participação da sociedade.

²⁹ Vale ressaltar que o PL que dá origem à discussão não se refere ao programa ESP em momento, no entanto, aborda o mesmo tema, mas é o “Escola sem Partido” que aparece como nome da Comissão Especial.

Chama a atenção também que os trinta deputados titulares e igual número de suplentes que compõem a Comissão Especial são em sua maioria membros da Frente Parlamentar Evangélica (mais conhecida como bancada da Bíblia), da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana, da Frente Parlamentar de Segurança Pública (mais conhecida como bancada da bala).

Entre bíblias e balas, reuniu-se e hegemonizou-se o que viria a ser o bolsonarismo, com a participação ativa de Jair Bolsonaro e Flávio Bolsonaro, momentaneamente deputados federais. Os defensores parlamentares com mais destaques no projeto, viajaram pelo país nos anos seguintes, disseminando a ideia e corporificando tal cultura em franca expansão que resultou em aproximadamente “[...] 201 projetos de lei e, 46 leis aprovadas que tratam dos temas, 3 seguidos de dezenas de questionamentos judiciais” (Ximenes; Vick, 2020, p. 2). No mês de março de 2016, explicitamente aparecem ataques à questão de gênero, vinculando-a a uma “ideologia”. A educação enquanto política pública foi das mais atacadas pelo neste projeto ultraliberal, que sequestrou o Estado Brasileiro após o golpe institucional de 2016.

Em agosto de 2018, a Rede Globo, durante as campanhas para as eleições que foram realizadas no mesmo ano, inseriu na programação do Jornal Nacional entrevistas com os presidenciáveis. A entrevista foi organizada a partir de diversos temas (economia, educação, saúde, direitos trabalhistas etc.) Foram entrevistados cinco dos onze candidatos à presidência do Brasil para a legislatura (2019-2022). O presidente eleito em 2018, foi entrevistado no referido telejornal no dia 28 de agosto do mesmo ano. De forma explícita, ele expôs ideias opostas à expansão de direitos no campo da diversidade sexual e de gênero. Durante a entrevista, o então candidato na época, Jair Bolsonaro foi inquirido sobre o tema “homofobia”. Ao conduzir este tema, a entrevistadora (E2) iniciou contextualizando da seguinte forma:

[...] A cada 19 horas, um gay, lésbica ou trans é assassinado ou se suicida por causa de homofobia no Brasil. O senhor já disse que não é homofóbico. Mas o senhor também já declarou que vizinho gay desvaloriza imóvel. O senhor já disse que prefere que um filho morra a ser gay. O senhor já, inclusive, relacionou pedofilia com homossexualismo. Candidato, essas declarações não são homofóbicas? (sic)

Rapidamente, o termo “homossexualismo” é tensionado pelo outro jornalista (E1) que também dividia a condução da sabatina, e o debate segue:

E1: Esse termo, inclusive, “homossexualismo”, foi o senhor que usou, porque é um termo...

Presidenciável: Vamos falar. Vamos falar.

E1: Em geral, a palavra correta para se usar seria...

E2: “Homossexualidade”.

E1: “Homossexualidade”.

Presidenciável: É.

E1: [E2] foi literal na transcrição do que o senhor disse.

Olhando para a jornalista, ele pega de cima da bancada que separava o entrevistado de E1 e E2, junto de outros papéis que ele havia levado um exemplar do livro “Aparelho Sexual e Cia - Um guia inusitado para crianças descoladas”, de Zep e Hélienne Bruller, publicado no Brasil pela editora Companhia das Letras. Na época, o então candidato à presidência do país, apresenta a obra e diz:

Olha só, isso começou a acontecer em novembro de 2010 comigo, até aquele momento era uma pessoa normal, como você é normal por aí no tocante a isso. E eu passando nos corredores da Câmara, vi algo acontecendo de forma esquisita, um grupo que... Não é normal, você ir na praia e encontrar gente de paletó e gravata, ou num fórum, gente de short de banho. E estava um pessoal vestido a caráter, e perguntei, sim, para um segurança: “Vai haver alguma parada de orgulho gay na Câmara?”. E tomei conhecimento do que estava acontecendo lá. Eles tinham acabado o 9º Seminário LGBT Infantil. Repito, 9º Seminário LGBT Infantil. Estavam discutindo ali, comemorando o lançamento de um material para combater a homofobia, que passou a ser conhecido como “kit gay”. Entre esse material,

E1, estava esse livro lá, E1. Então, o pai que tenha filho na sala agora, retira o filho da sala, para ele não ver isso aqui. Se bem que na biblioteca das escolas públicas tem.

E2: Candidato, vou pedir para o senhor não mostrar se as crianças não podem ver.

Presidenciável: Não, mas é um livro escolar. É para criança, é um livro para a criança, os pais não sabem que isso está na biblioteca.

E1: Nós temos uma regra, candidato, que eu estou relembrando, com os seus assessores, os candidatos não mostram documentos, eles não mostram papéis...

Presidenciável: Não, mas está aqui no livro, uma prova, isso daqui...

E1: Eu pediria ao senhor...

Presidenciável: Isso daqui isso daqui não veio... Tudo bem, vou tirar o livro aqui.

E1: Não é, candidato, posso lhe dizer, não é respeitoso. Você pode deixar o livro comigo.

E2: Para a gente até... pra gente até poder seguir adiante.

Presidenciável: Não, pode deixar, não vou mostrar mais não, fique tranquila. Então olha só, eu vou mostrar numa live, depois do programa o livro, sem problema nenhum. Se bem que fiz esse livro com a minha filha até o momento, de antes do livro entrar em questão, tirei a minha filha e fiz uma live, uma live não, fiz uma matéria no Facebook, deu 40 milhões de acesso em 15 dias.

E2: Candidato, essas suas declarações a que eu me referi... gostaria que o senhor...

Presidenciável: Então olha só, em sala de aula, sala... olha só, eu estava defendendo as crianças em sala de aula.

E2: Quando o senhor se referiu “a vizinho gay desvaloriza imóvel”?

Presidenciável: Meu Deus. É. Em todos esses momentos.

E2: O que isso tem a ver com as crianças?

Presidenciável: Um pai não quer chegar em casa e encontrar o filho brincando com boneca por influência da escola, esse é o assunto. Não, mas espera aí...

E2: Mas para defender...

E1: Candidato, a E2 lhe fez uma pergunta, mas o senhor não está respondendo.

Presidenciável: Mas foi em momentos que a temperatura cresceu. Então assim, nada eu tenho contra o gay, eu tenho contra o material escolar em sala de aula.

Neste momento, uma rede de “robôs” e militantes partidários do então candidato, disseminando de maneira maciça desinformações, com fotos de apetrechos eróticos, filmagens de que mamadeiras de piroca seriam utilizadas nas escolas caso seu opositor Fernando Hadad ganhasse as eleições. Entendo como Ximenes e Vick (2020, p. 3) que “[...] o programa máximo desses movimentos foi estabelecer uma censura real nas escolas, de preferência autocensura, aquele que alcança mais gente e dá menos trabalho”.

Em prol desta empreitada irmanada a “Escola sem Partido” e tendo sua coirmã a “Ideologia de Gênero”, foram intensificadas investidas legislativas na criação de deveres genéricos e constrangedores junto a professores(as), no exercício do magistério que, devido indeterminações jurídicas, estaria sempre presente em suas vidas processos administrativos juntamente com ações judiciais. Da assombrosa empreitada, estariam cartazes obrigatórios com os “Deveres do Professor”. Ximenes e Vick (2020, p. 3) ajudam a esclarecer:

O mecanismo de censura na educação, contudo, não se fechou. Não foi aprovada uma lei federal sobre o tema – em consequência, nenhum cartaz oficial foi afixado – e, na visão da militância “raiz” desses movimentos, há inépcia do MEC na condução da agenda, como fica evidente nas críticas públicas desse segmento ao que interpretam como traição e abandono oficiais. Mais que bravatas sobre a “feiura” de Paulo Freire e as “balbúrdias” acadêmicas, queriam ações concretas de censura e perseguição; queriam, enfim, uma nova legislação federal. É nesse contexto de embates no interior do campo reacionário, de reaquecimento da pauta no Congresso Nacional com a criação de uma nova Comissão Especial, que ganham importância as recentes decisões do STF, ao desautorizar suas teses jurídicas mais elementares.

Falas como neutralidade científica em sobreposição às liberdades de expressão e pensamento, tentativas de controle dos trabalhos de professores(as), para serem atuantes no adoçamento e controle dos corpos, produzindo subjetividades úteis a correntes ideológicas, religiosas e econômicas no momento da governabilidade do Brasil sob a direção de Jair Messias Bolsonaro.

Após 2018, essas políticas foram invisibilizadas nas ações do governo federal, bem como o movimento social LGBT sofrendo ameaças, perseguições e criminalizações. Com o avanço do conservadorismo, no qual identifico, a partir de um olhar histórico-cultural, maiores afeitos às mudanças, o retrocesso social, a negação da ciência através da abominação dos saberes epistemológicos, antropológicos, críticos e sociais desconsiderando as questões histórico-críticas e culturais sobre diversidade sexual e gênero.

Entretanto, os conteúdos jurídicos gerados nas decisões Superior Tribunal Federal (STF) consolidando legislações municipais antigênero³⁰ julgadas inconstitucionais por unanimidade, dessa maneira foram gerados precedentes vinculados que extrapolam casos específicos, gerando estabilidade de interpretação constitucional de grande repercussão que, na prática, inviabilizaram posteriores proliferações jurídicas da censura nas escolas. Como afirmam os juristas Ximenes e Vick (2020, p. 6):

Portanto, procedimentos de apuração ou disciplinares em curso com fundamento em censura pedagógica devem ser sumariamente arquivados. Autoridades e superiores que persistam em sentido contrário podem, estes sim, ser responsabilizados por improbidade. Em suma, não cabe mais discutir

³⁰ “Foram eliminadas as leis dos municípios de Novo Gama (GO), Foz do Iguaçu (PR), Ipatinga (MG) e Cascavel (PR) Por unanimidade, cada novo caso reitera os anteriores, formando o que no campo do Direito se entende como uma posição consolidada do Tribunal, um conjunto de precedentes vinculantes que extrapolam os casos específicos, um conjunto estável de teses de interpretação constitucional de grande repercussão” (Ximenes; Vick, 2020, p. 5).

penas judiciais ou administrativas aos educadores nesses conflitos, que devem se limitar, portanto, ao ambiente político-pedagógico das escolas.

Logo, professores(as) têm em sua defesa contra agressões e injúrias infundadas, nos casos de censura, constrangimento crimes eventuais praticados contra si no exercício das atividades de ensino, reconhecidamente pela jurisdição, reforçando a ideia de que escolhas pedagógicas fazem parte do exercício regular da profissão e de suas liberdades de expressão. Métodos e diversidades de abordagens educacionais, mesmo geradores de tensões e contradições como diversidade sexual e gênero, não se configuram problemas a serem combatidos assim, asseguram Ximenes e Vick (2020, p. 6).

Professores e estudantes devem ter assim assegurado e protegido o ambiente escolar contra os impulsos litigiosos de movimentos fundamentalistas e pró-censura. Estudantes, pais e responsáveis têm direito a participar dos canais de gestão democrática das escolas e da política educacional, mas tal participação, assim como nos legislativos, não pode afrontar direitos e garantias constitucionais. Conforme propõe o Manual de defesa, quando surjam os conflitos, deve-se privilegiar, sempre que possível, seu tratamento no próprio ambiente escolar, mediante estratégias político-pedagógicas; mas ações violentas e inaceitáveis de censura por grupos organizados merecem respostas exemplares.

Nesse contexto, assumindo a escola brasileira o papel de inserir o sujeito na sociedade por meio de uma formação para a cidadania que lhe habilite para a inserção no mercado de trabalho, professores(as) precisam estar em contato com saberes que identifiquem gênero e sexualidade enquanto parte da vivência social, cultural e humana, posto que, sujeitos em formação, crianças, jovens e adultos, trazem suas realidades e suas subjetividades para a escola.

São explícitas, muitas vezes, as diversas discussões em constantes disputa, que envolvem direta ou indiretamente a população LGBT na sociedade, como: projetos de lei de reconhecimento do casamento homoafetivo; autorização de adoção de crianças por casais homoafetivos; realização de cirurgias de redesignação sexual, redução de danos (Hormonioterapia, aplicação de polimetilmetacrilato-PPMA) para transexuais; criminalização da homofobia; estatuto da família; despatologização das identidades trans que foram e permanecem mantidas, sendo realidade na sociedade brasileira que adentra as salas de aula.

Muitos(as) professores(as) se autoavaliam como inaptos para discussão de diversidade sexual e gênero por não terem recebido formação inicial que contemple

tais discussões. Contudo, quando ousam trabalhar com a temática, correm o risco de reiterar preconceitos, como afirmam Costa e Marçal (2008) ao perceberem em professores(as) inseguranças e equívocos ao discutir tal conteúdo.

Algumas vezes, tais profissionais criam subterfúgios para o não confronto e a não desestabilização por situações que, dependendo do contexto e da formação moral do/a professor(a), sejam constrangedoras. Entretanto, como afirma Azevedo (2013, p. 14), “[...] é importante entender que não cabe aos (às) gestores (as) e/ou professores (as) a decisão de abordar ou não questões relacionadas à sexualidade na escola, pois essas circulam espontaneamente dentro e fora da sala de aula”.

A escola, sobretudo, pública é um espaço social onde todas as temáticas referendadas nas discussões que envolvem pessoas LGBT estão presentes em seu cotidiano, lugar em que tais pessoas, muitas vezes marginalizadas, em função da sua classe social, raça, gênero buscam o único espaço para emancipação social e financeira, como parte do projeto de vida e busca de uma formação para exercício pleno da cidadania e da sua inserção no mercado de trabalho (Duarte, 2015).

Produtora e reprodutora de conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, a escola deveria ser uma instituição para promover a descontinuidade e o rompimento com a lógica envolvida nos processos de diferenciação que produz a discriminação, posto que o seu papel é o de criar cidadãos críticos capazes de assumir o protagonismo de suas vidas (Pavani; Andreola, 2016).

A escola é um espaço marcado pela interação entre os sujeitos, troca de saberes, conhecimentos, percepções e entendimentos, sendo que é nessa interação com o outro que a diversidade e diferenças se tornam visíveis e possíveis de serem discutidas, sendo fatores que fazem da escola um *lócus* privilegiado para o trabalho das temáticas diversidade sexual e gênero (Pavani; Andreola, 2016; Heerdt; Batista, 2016).

Entendendo que o ato educacional intencional se inscreve enquanto ato social e político, mediado entre sujeito-objeto-sujeito, entremeado por questões culturais, o papel do(a) professor(a) se inscreve enquanto fundamental em uma educação que se pretende cidadã e valorize as diferenças a favor da diversidade, em busca da

equidade³¹ entre todos os sujeitos que fazem parte da instituição escolar (Vygotsky, 2007; Saviani, 2003; Libâneo, 1998).

Dados de pesquisas nacionais apontam a necessidade do trabalho de diversidade sexual e gênero junto a professores(as) brasileiros(as). No período de 2004 a 2014 Dal'Igna, Scherer e Cruz (2017), ao realizarem uma pesquisa junto a trabalhos de produções acadêmicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), afirmam:

a importância de inserirmos a discussão relativa ao gênero e à sexualidade nos cursos de formação inicial e continuada de docentes, tensionando, inclusive, os processos de naturalização de gênero e sexualidade em ação nos currículos escolares e universitários, no âmbito no qual a profissão docente vem sendo constituída (Dal'Igna; Scherer; Cruz, 2017, p.646).

Exemplos concretos de formação de professores(as) como mostram Welter e Grossi (2018) e Ferreira, Santos e Quadrado (2017), destacam as potencialidades e desafios dessa formação para a transformação das relações sociais marcadas por diferentes violências.

Sabemos que somente uma sólida formação escolar e universitária a respeito de gênero, sexualidade e diversidade trará a possibilidade de posicionamentos educacionais capazes de repudiar e criminalizar atos discriminatórios contra pessoas que não se adequam às normas sociais vigentes e/ou que fazem parte de grupos historicamente discriminados. Para Welter e Grossi (2018), um dos principais desafios da formação em gênero e sexualidade é sensibilizar as pessoas a uma perspectiva crítica sobre as relações sociais naturalizadas pela dominação, exclusão e discriminação.

Mais do que categorias teóricas, entende-se gênero e sexualidade, quando abordados à luz da teoria histórico-cultural, pois revelam experiências, práticas e subjetividades de sujeitos sociais, realizadas em relações coletivas. Dessa maneira, projetos, oficinas, curso de formação de professores(as), iniciais ou continuados, devem possibilitar revisão de conceitos, mudanças de comportamentos,

³¹o que Luck (2008, p. 50) teoriza sobre as práticas diárias dos gestores públicos, enquanto equidade é o que se aproxima do que entendemos sobre este conceito, portanto, equidade nesta tese “[...] representada pelo reconhecimento de que as pessoas e grupos em situações diferenciadas ou desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, a fim de que possam colocar-se em paridade com seus semelhantes no processo de desenvolvimento”.

desnaturalização das temáticas, reflexão, socialização, diálogo sobre normas e preconceitos.

Assim, a partir da organização de mediações por professor(as) sensibilizados(as) e habilitados(as) para tal, o trabalho educativo na escola pode fortalecer o movimento de resistências contra discriminações (LGBTfobia, sexismo³², heterossexismo, machismo, racismo, capacitismo e preconceito de classe), contra o exercício de pedagogias “do insulto” (Junqueira, 2012a), dos “gêneros hegemônicos” (Bento, 2012), “da intolerância” (Bento, 2012), contra os silenciamentos a respeito da diversidade nos livros, políticas e pedagogias (Lionço; Diniz, 2008), a favor da aceitação e visibilização da diversidade (Bento, 2012).

Sexualidade e Gênero³³ precisam ser incluídas em momentos formativos para ajudar na criação de novos espaços onde novos(as)/renovados(as) professores/(as), em novos tempos, possam desenvolver estratégias de resistência ao currículo heteronormativo³⁴ vivido na educação escolar brasileira (Leite, 2011).

Dessa maneira indaga-se: como são formulados estudos epistemológicos e científicos em cursos no âmbito da formação continuada de professores(as) da educação básica no país e na cidade de Manaus sobre diversidade sexual e gênero?

Observa-se que, em âmbito nacional, iniciou-se no campo profissional formativo de professoras e professores cursos de formação presenciais e a distância em níveis iniciais e lato sensu. Cursos sobre Gênero e Diversidade na Escola (GDE), como os cursos do programa "Brasil sem homofobia" do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Superintendência de Educação a Distância; curso sobre Gênero e sexualidade na escola Salvador, em sua maioria, construídos em parceria com movimentos sociais LGBT (Araújo; Cruz; Dantas, 2018; Nardi; Quartiero, 2012; Ferrari; Franco, 2010).

Contudo, esta tese acredita, com Nogueira e Borges (2022, p. 7), que as políticas públicas de formação continuada “[...] precisam ser efetivadas e assumidas

³² Sequência sócio-histórica de discriminações as quais reforçam possibilidades de ocupar lugares ou afirmam não-lugares para as pessoas de acordo com o gênero (Hooks, 2018).

³³ Sexualidade e gênero são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo. Ambos surgem, são afetados e se transformam conforme os valores sociais vigentes em uma dada época. São partes, assim, da cultura, construídas em determinado período histórico, ajudando a organizar a vida individual e coletiva das pessoas. Em síntese, é a cultura que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas (Brasil, 2009).

³⁴ Heteronormatividade – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade “natural” e legítima de expressão (Warner, 1993).

pelo Estado enquanto política pública, para que os profissionais da educação tenham suas necessidades atendidas”. Concebe a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, posto que a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos(as) professores(as) e das escolas (Nóvoa, 1992).

Cursos de licenciaturas pouco contemplam temas como gênero, sexualidade e diversidade sexual, embora se entenda que, diferentemente do ensino escolar básico, as universidades podem mostrar-se autônomas, inclusive no que se refere ao conhecimento; contudo, observa-se de maneiras díspares a inclusão e a ausência, o emudecimento e o ensurdecimento desses temas em seus currículos (Altmann, 2013; Esperança, 2015a).

Se, por um lado, tal temática é contemplada por docentes sensíveis a mesma, com a criação e oferta de disciplinas específicas em cursos de formação inicial em licenciaturas na cidade de Manaus, por outro lado, entende-se que um número grande de professores(as) concluiu sua formação inicial sem que esses temas tenham sido contemplados (Esperança, 2015a). Assim, a estrutura mais fixa e tradicional dos cursos de formação superior tem apresentado resistência quanto à inclusão de conteúdos que são providos de certa transversalidade (Altmann, 2013).

Portanto, para se almejar uma sociedade e escola justas, igualitárias e inclusivas se faz necessário pensar, de maneira criativo-reflexiva e problematizar o desmonte das políticas educacionais atuais, seus fatores determinantes, condicionantes históricos, sociais, culturais, para a compreensão da lógica do discurso em que tais políticas se inscrevem (Di Giovanni, 2009).

Dessa maneira, observa-se que, a partir das frequentes mudanças de discursos, a necessidade de organização de mediações favorecedoras de construções e reconstruções dos sentidos e significados sobre gênero, sexualidade e suas diversidades, nos diferentes nichos sociais, sobretudo, na educação escolar, anunciam a urgência e a extrema importância em serem abordadas, discutidas de maneira coletiva e em formação continuada, observando os aspectos sociais, culturais, econômicos e epistemológicos.

Em pesquisas realizadas no ambiente escolar amazonense sobre as temáticas gênero, sexualidade e formação de professores(as) na educação básica da cidade de Manaus, abalizam a inexistência, ausência, fragilidades e negação dessas temáticas como apresentam: Esperança (2015a); Neves e Silva (2015); Rotondano

(2019); Silva, Neves e Mascarenhas (2019); Silva, Souza e Ribeiro (2020) e Silva (2020).

O livro *Diversidade Sexual e Protagonismo de Professores: uma análise sócio-histórica dos significados* (Neves; Silva, 2015), resultado da dissertação do primeiro autor, construída sob a perspectiva sócio-histórica em um contexto escolar de ensino médio, onde professores(as) foram sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender os significados atribuídos ao protagonismo dos(as) mesmos(as) em Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual, aponta que a sexualidade no contexto escolar se mostra mais abrangente do que se considera efetivamente pela comunidade escolar manauara.

A pesquisa abaliza que a atividade de professores(as) sobre sexualidade e diversidade deve ser habilitada pela formação inicial ou continuada por meio de fundamentos e conhecimentos críticos da sexualidade humana, para uma atuação profissional que possibilite a construção da autonomia, da liberdade de expressão, do respeito ao outro, a fim de promover a participação e o pensamento crítico dos(as) estudantes a respeito de tais temáticas, sem deixar de considerar as questões sociais, históricas e culturais onde estudantes e professores(as) estão inseridos(as).

A tese intitulada “Trabalho de formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação em Manaus” de Érica Vidal Rotondano (2019), investiga o processo de implementação das formações continuadas docentes em sexualidade na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), entre os anos de 2000 (ano de sua fundação), até o primeiro semestre de 2018. De enfoque etnográfico e qualitativo a pesquisadora utilizou análise documental de políticas públicas locais, material didático produzido sobre sexualidade nas Formações Continuadas Docentes e materiais produzidos nas escolas, assim como observação participante em grupos de Formações Continuadas Docentes, em sexualidade e outros dedicados à questão na DDPM. Utilizou entrevistas individuais semiestruturadas junto aos(as) formadores(as) e professores(as) que desenvolviam projetos nas escolas no instante de sua pesquisa.

Ao investigar discursões e ações sobre sexualidade e gênero entre os sujeitos das equipes que implementam as temáticas no trabalho docente e oferecem a formação continuada a professores(as) lotados(as) em diversas escolas das zonas da cidade de Manaus pela SEMED/AM, identificou tensões, entraves, dificuldades

desde a implementação, seja pelo desafio ou tendência de ser vista enquanto questão pouco relevante, falta de preparo do quadro docente incapacitado por conta de valores religiosos e morais para discussão de sexualidade e gênero e, as famílias dos(as) estudantes contrárias a abordagem da temática na escola, que inclusive executavam notificações extrajudiciais junto aos professores(as) que trabalham a questão da sexualidade na escola, assustando e inibindo tais trabalhos na escola.

A doutora revela suas impressões ao ter andado por caminhos sinuosos de múltiplos obstáculos, impactada pela postura no trabalho educativo desenvolvido, identificando, assim, a interferência de valores morais religiosos e o descaso, sendo temática de questão pouco relevante, sem continuidade junto aos(as) cursistas.

De maneira pontual junto a trajetória das formações, e aqui ponho grifo meu, a homossexualidade é a preocupação dos(as) professores(as) cursistas ou formadores(as) vista enquanto desvio de conduta, desvio biológico, desvio de caráter, ficando evidente para autora, a partir da análise das narrativas de professores(as), sujeitos da pesquisa, a utilização de uma “pedagogia da correção” que em suas ações pedagógicas em sala de aula buscam enquadrar os(as) estudantes nas performances de gênero heteronormativas, esperadas.

Essas questões coadunam com o tempo em que a pesquisa se realizou, quando foram observados embates entre professores(as) defensores(as) da “ideologia de gênero”, mesmo dentro do próprio grupo de formadores(as) que trabalham a diversidade, identificando que a diversidade sexual é a mais difícil de ser aceita e trabalhada, mesmo com a recomendação do Ministério Público Federal (MPF) na garantia de continuidade das propostas temáticas e ações, havendo desgaste da equipe de formadores(as) e a sensação de cansaço.

Silva, Neves e Mascarenhas (2019) em um estudo de caso, com uma professora participante da formação continuada de professores(as) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, sendo a mesma também professora na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC/AM), intitulado: Relações de gênero e diversidade na escola: à docência na minimização de preconceitos em tempos de “ideologia de gênero”, trazem o reflexo da leitura feita pela sociedade a pessoas LGBT em tempos de conservadorismos e pânicos morais.

Em entrevista semiestruturada e com objetivo de discutir o desafio docente frente às disputas, controvérsias dos trabalhos da professora com a temática gênero e diversidade sexual, a pesquisa traz em seu bojo o vigente crescimento do

conservadorismo no Brasil, junto às políticas públicas educacionais e formativas instauradas quando a pesquisa se deu. A partir do estado da arte, o trabalho identifica que a formação inicial e continuada de professores(as), pouco ou nada contempla as temáticas gênero e diversidade sexual.

A professora participante da pesquisa, observa que questões religiosas se mostram como um dos maiores impeditivos na realização de sua prática e relembra um momento ímpar de sua formação continuada na SEMED, o qual a motivou na construção de um projeto para incluir tal temática em seu fazer pedagógico junto a crianças de educação infantil. Encontrou resistências e reações como: de choro e agressividade por parte dos pais dos(as) estudantes, o que impediu a conclusão de sua empreitada junto a temática em sala de aula. Tais reações são lidas pelos autores como resquícios do conservadorismo político atual, de uma ausência na formação, sobretudo, inicial que contemplem diversidade sexual e gênero.

Os autores ainda reafirmam a formação de professores(as) inicial e continuada deve incomodar e alargar a problematização de tais temáticas que se encontram silenciadas e cristalizadas em suas práticas e em seus currículos e, por fim, colocam a preocupação com o movimento “ideologia de gênero” e as violências, as inviabilizações, a discriminação e o preconceito com as temáticas diversidade sexual e gênero na educação escolar amazonense.

Já a pesquisa de Silva, Souza e Ribeiro (2020), intitulada: Fabricações de gênero na Amazônia- Brasil: Estudo de caso em uma escola pública de Manaus-Am, traz a tentativa de compreender as representações sobre gênero e identidades sexuais em ambientes escolares e como as relações de gênero ganham significado junto a estudantes do primeiro ano do ensino médio do turno matutino para além do binarismo³⁵ homem/mulher. A pesquisa toma como desenho metodológico observações diretas dos(as) participantes aulas de sociologia, exibição de produção de audiovisual, intitulado “Gênero nas Escolas”, produzido por Lorelay Fox, uma drag queen que possui um canal no YouTube chamado “Para Tudo” e realizou entrevistas semiestruturadas, com oito estudantes numa Escola Estadual em Manaus-AM, sendo selecionadas apenas quatro para análise.

³⁵ “Binarismo: Também denominado como “dimorfismo sexual”. Crença, construída ao longo da história, em uma dualidade simples e fixa entre indivíduos dos sexos feminino e masculino. Quando essa ideia está associada à de que existiria relação direta entre as categorias sexo (biológica) e gênero (psicossocial), incorre-se no cissexismo” (Jesus, 2012, p. 20, grifo do autor).

As falas dos(as) estudantes revelam as características definidas de maneira binária vivenciadas em casa, com a família, na relação com os pais e irmãos; na escola, na interação com os colegas e toda a comunidade escolar. Os pesquisadores afirmam que, o sistema de fabricações de gênero traz marcas de desvantagens, privilégios, desigualdades e injustiças, onde meninos têm o privilégio da liberdade e do pertencimento ao espaço público em comparação às meninas que executam atividades domésticas como suas obrigações, de caráter facultativo para os meninos, o que representa uma maneira de injustiça.

Tais fabricações refletem ainda nas organizações de festas realizadas pela escola, no que se refere à divisão de tarefas, onde a comida fica a cargo das meninas cozerem e levarem aos eventos, fato que demanda mais trabalho em sua elaboração, o que apresenta desvantagem quanto à responsabilidade dos meninos, pois só precisam trazer as bebidas, visto como algo mais simples de se resolver.

A partir da pesquisa, os autores sugerem que a escola precisa criar espaços de discussões sobre gênero no dia a dia do ambiente escolar, em reuniões de pais e mestres e comunidade escolar, na organização de eventos específicos como palestras e diálogos com especialistas nessa área de estudos, com o objetivo de construir conscientização sobre a importância da discussão sobre gênero e Direitos Humanos. Tais sugestões se estendem para o oferecimento de cursos de formação continuada para professores(as).

E finalmente a tese apresentada por Silva (2020) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas linha de pesquisa 3, “Formação e Práxis do/a educador/a frente aos desafios amazônicos”, na qual, três anos depois apresento a minha. Silva (2020), ao questionar sobre a função do trabalho com as temáticas gênero, sexualidade e diversidade sexual e, seus principais desafios em tempo de conservadorismo, através de uma abordagem qualitativa e de entrevistas individuais junto a professores(as), trabalhadores(as) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus que participaram da formação continuada no Departamento de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da mesma secretaria, tendo como pano de fundo e cenário a escola básica e chão da sala de aula, onde nos traz pistas que ajudam a empreender uma formação inicial e continuada com a materialidade da equidade que exige.

De amostra relevante, em sua composição os(as) trabalhadores(as) da educação contemplam a formação em três licenciaturas: Pedagogia, Educação Física

e Biologia. Os resultados da pesquisa apontam desde um fazer pedagógico a-crítico, onde fatores internos e externos são causa de silenciamento, emudecimento ou de práticas escondidas até práticas realizadas a favor da diversidade, gênero e sexualidade.

Observei na pesquisa questões como: crenças limitantes (religião); ausência da temática na formação inicial; execução de aulas meramente biologicistas; dificuldades na diferenciação entre gênero e sexualidade; discursos normatizadores; ausência de saberes consolidados cientificamente sobre o assunto. E, como fatores externos: ausência da formação dos(as) técnicos(as) escolares como pedagogos(as), secretários(as), administradores(as) e diretores(as); embate das famílias dos(as) estudantes relacionando os fazeres pedagógicos sobre gênero, diversidade e sexualidade, advindos de crenças religiosas e “ideologia de gênero”; e, ausência no entendimento e diferenciações de conceitos de violência, preconceito e discriminação.

Infiro que a pesquisa do doutor Adan Silva, junto à formação continuada de professores(as) em serviço, de certa maneira, reforça a minha pesquisa de mestrado realizada junto a docentes e discentes em formação inicial em 2009, quando ressaltai que a realidade da formação de professores(as) na cidade de Manaus, permeava-se por sentidos e significados construídos de maneira subjetiva e coletiva sobre a homossexualidade, sexualidade e diversidade, em conceitos arraigados de questões sociais, culturais, históricas e políticas onde os(as) futuros(as) trabalhadores(as) da educação amazonense não haviam adquirido nenhuma habilidade formal de base crítica para tal.

Destarte, questionamentos da pesquisa supracitada inferem na realização da minha pesquisa e escrita de tese e apontam para a realização de uma investigação formativa de professores(as) inicial e continuada que considere o alinhamento das leis da educação nacional sobre a temática; a promoção e entendimento sobre a laicização, a despatologização e a desjudicialização sobre sexualidade e diversidade sexual, além de ressaltar a importância do trabalho coletivo que observe na formação de professores(as) e a conduta profissional, embasada e habilitada para construções de ações nas quais a possibilidade de saberes críticos, cientificamente embasadas, possam inferir dilemas e temáticas sobre diversidade sexual e gênero junto aos pais e/ou responsáveis legais de estudantes.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Pressupostos teórico-metodológicos: o Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural

Na ciência moderna, o conhecimento desempenha um papel central, influencia a abordagem científica, incluindo questões sobre a natureza do conhecimento, sua estrutura e a relação entre sujeito e objeto de estudo. A filosofia, ao gerar questões ontológicas e epistemológicas que moldam a ciência, buscando entender e explicar racionalmente a realidade, é influenciada por contextos histórico-sociais e pelas necessidades materiais da sociedade a seu tempo, entretanto, filosofia e ciência variaram em sua ênfase na vida material ao longo da história, resultando em duas abordagens epistemológicas diferentes: o materialismo e o idealismo.

Ao propor-me estudar o pensamento humano, frente às duas concepções epistemológicas fundamentalmente opostas sobre mundo e realidade, com enfoques metodológicos diferentes e conflitantes para compreensão do real, aponto nesta pesquisa o materialismo enquanto método que prioriza a observação empírica e dá a importância à experiência material, entendendo que o materialismo é o método constituído de concepção da realidade que proporciona apreensão do conhecimento, para além de simples ferramenta para medir ou observar fenômenos, para além de sua aparência.

Destarte, a tentativa de garantir a robustez na produção do conhecimento científico, faz-se necessária a elucidação de suas bases epistemológicas e os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a visão de mundo, de ser humano e de conhecimento. Assim, assumo o Materialismo Histórico-Dialético³⁶, por entender que é um instrumento de reflexão teórico-metodológico para a apreensão da realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

³⁶ “Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material de existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. Assim, o método Materialista Histórico-Dialético, caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir, pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história” (Moura, 2021, p.29).

[...] são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (Marx; Engels, 1984, p. 126).

O Materialismo Histórico-Dialético, enquanto corrente teórica e metodológica, alicerça a compreensão da história e da sociedade a partir de uma análise das relações entre as classes sociais, suas contradições e conflitos surgidos nessas relações. Toma como base as condições materiais de existência como a produção e a distribuição de bens materiais, sendo determinantes para a organização político-social, enfatizam a importância da luta de classes na transformação da sociedade e na superação das contradições e conflitos, contribuem para desvelar a realidade, buscando apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Dessa forma, entendo mais que um método investigativo, visto que é “ao mesmo tempo como uma postura e uma práxis, um movimento de superação e transformação” (Frigotto, 2008, p. 71).

Assumo a atualidade da teoria de Marx para a compreensão do desvelamento da sociedade burguesa, diante de ataques ideológicos recentes e negacionismos científicos quanto ao gênero e à diversidade sexual na tentativa de também defender “[...] a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor” (Hobsbawm, 1998, p. 62).

Para Mészáros (2013), pesquisas educacionais na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, no bojo de complexidade e em sua totalidade social, alcançaram seus sentidos apontando para a necessidade histórica de mudanças em suas estruturas, que revolucionem através da superação da exploração entre os homens e mulheres, assim como de intervenções emancipatórias na realidade.

Entendendo o Materialismo Histórico-Dialético enquanto método, que corrobora com o pensamento de transformação através da mudança na consciência humana, nas relações sociais e de trabalho. Martins e Lavoura (2018, p. 236) ajudam fortalecer na empreitada na escolha desse método enquanto ato político-formativo, relacionado à problemática da formação de pesquisadores(as) e ao ensino, sobretudo, na formação de professores(as) que se quer crítica que subsidie a compreensão real na inserção do sujeito na sociedade, na tentativa de superação de práticas alienantes

frente à criação e desenvolvimento de ações pedagógicas que possibilitem a superação da divisão de classes.

Ao eleger o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento epistemológico e como método de pesquisa, enquanto pesquisador e profissional da educação, o faço nesta pesquisa de tese, engajado como um projeto formativo humano, social e de qualidade educacional para efetivamente vivenciá-lo no dia-a-dia como práxis³⁷, onde suas contribuições reflexivas materiais, históricas e dialéticas proporcionem a possibilidade de ação-reflexão de maneira crítica - um pensar e executar a educação enquanto ato de emancipação.

Recorrendo sobre o caminho metodológico ainda, indago o objetivo da escola à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012), posto ser a educação escolar o local de apropriação da realidade propagadora de conhecimentos, historicamente produzidos pela humanidade e, de maneira articulada, proponho identificar por meio das narrativas de estudantes LGBT os subsídios construídos por professoras(es) e corpo técnico através de suas ações construídas na sala e no espaço escolar. De forma articulada, trago a Psicologia Histórico-Cultural para compreensão da formação do psiquismo humano, tendo como base a escola de psicologia soviética, a qual tem entre seus suportes a dialética do movimento singular-particular-universal. O delineamento metodológico desta tese busca explicar a importância do papel da educação escolar, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, articulado ao desenvolvimento humano, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Entendo a complexidade e as multideterminações da constituição dos sujeitos, observo que, fazer uma pesquisa na busca por significações dar visibilidade à dimensão subjetiva de estudantes LGBT, a partir de suas narrativas sobre suas trajetórias escolares, há a solicitação de avançar na explicação do que constitui o ser humano enquanto ativo, criativo que, sendo determinado historicamente, é parte dialética da realidade, o que também aponta para descrição do processo de elucidação do trajeto investigativo para fins didáticos, não deixando de observar a totalidade.

³⁷ [...] “prática articulada à teoria; prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – é prática eivada de teoria” (PIRES, 1997, p. 86.).

A teoria que embasa este escrito com a visão de sujeito escolar, as práticas educacionais de professores(as) e demais sujeitos constituídos e constituintes da educação escolar, está pautada nas construções teóricas de Vygotsky (2007) que, ao observar o desenvolvimento psicológico humano a partir de pressupostos histórico-culturais, considera a imersão dos sujeitos em culturas distintas e constituídas de valores, crenças, significados e sentidos³⁸.

Assim, para compreensão dos significados e sentidos construídos por estudantes LGBT, relativos às suas trajetórias educacionais e sobre uma formação continuada de professores(as) que contemple as temáticas diversidade sexual e gênero, reafirmo que, a visão dialética mostra-se, um meio para as análises das narrativas, posto que observa a dinamicidade com que os sujeitos se apropriam e interferem em sua realidade, negada e afirmada de maneira concomitante, como foi e continua sendo a construção dos discursos sobre tais temáticas pela sociedade e pela cultura, reverberadas nos espaços sociais como no ambiente escolar.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é um processo que se dá na relação entre o indivíduo e o meio social e cultural em que está inserido. Para ele, o aprendizado ocorre através da interação com outras pessoas e do uso de instrumentos culturais, como a linguagem, enfatizando a importância dos processos de internalização nos quais o indivíduo se apropria dos conhecimentos e valores da cultura em que está inserido.

Estudar as trajetórias escolares, utilizando a Psicologia Histórico-Cultural em Vygotsky, através da construção de sentidos e significados, é considerar a importância da interação entre o indivíduo e o ambiente social e cultural, entender a complexidade desse processo e as influências que o ambiente escolar desempenha no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes LGBT, considerando a influência dos processos de aprendizado onde a cultura escolar, representada por normas, valores e práticas institucionalizadas, pode interferir na forma como o indivíduo interpreta e dá sentido às suas experiências escolares, seus olhares sobre professores(as) em suas atuações na sala de aula.

³⁸ “Sinteticamente, entendemos a partir da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky que o pensamento se realiza na palavra que é dotada de significações onde, através de tais significações acessa-se o pensamento, fazer esse movimento para a compreensão da realidade sem perder a totalidade, é necessário destacar as categorias: sentido e significado.

Na área de formação de professores(as), as narrativas têm se mostrado potencializadoras do método de pesquisa como processo formativo, pois permite a ação-reflexão através de construções e reconstruções históricas e sociais dos sujeitos fazedores da educação entre o narrar de seus saberes fazeres, tendências que se coadunam com uma escola e com professores(as) em um movimento que se permitem aprender com as falhas e erros, compreender, ressignificar e potencializar as ações pedagógicas registradas em suas vivências escolares concretas, subjetivas e intersubjetivas, o que propicia a autorreflexão (Nóvoa, 1992; Passeggi; Souza, 2017).

Como aposta metodológica, segundo Kohan (2004, p. 03), sobre a invenção, enquanto “[...] condição epistemológica, estética e política de pensar”, utilizou-se o método das narrativas junto a sujeitos escolares no sentido prático de perscrutar de maneira dialógica e compreender as tramas constituintes dos aspectos formativos na trajetória acadêmica de professores(as) pelas vozes de estudantes LGBT.

Assim, procurou-se identificar na polifonia dos discursos de tais sujeitos, para além das égides do currículo prescrito, o currículo oculto, como espaço construtor de subjetividades, identidades e territórios, o qual a todo instante incide no chão da sala de aula. Tais discursos dão pistas e apontam possibilidades de e para uma formação inicial e ou continuada de professores(as) da educação básica que se quer criativa, crítica e reflexiva, sobre os saberes: diversidade sexual e de identidade de gênero, currículo narrado e a formação docente.

Com um recorte feito pela abordagem histórico-cultural, pensada por Vygotsky (1993), entende-se que, a constituição desses sujeitos se dá pelo outro e pela linguagem, o que torna plausível a interlocução feita com Bakhtin (1992). Tais autores fundamentam o sujeito a partir do materialismo histórico e dialético, o que possibilita compreender que a linguagem é um fenômeno social que se dá através da interação verbal, onde na interação dos significados das palavras deve-se considerar seu conteúdo ideológico, o que permite focar na subjetividade, na produção de sentidos em suas múltiplas dimensões: singular, coletiva, cultural, biológica, histórica e dialética.

Dessa forma, no que concerne à construção, configuração, das subjetividades, comunga-se com o pensamento de González Rey (2005a, p. 45) por entender-se que “[...] sentidos subjetivos se configuram como formação de organizações próprias geradas pelos sujeitos, sendo, o sentido uma ação subjetiva

que “não se define pela ação direta de um evento social [...]”, mas, por uma trama de eventos.

Apresentadas as concepções metodológicas da pesquisa onde a visão de ser humano se articula com as categorias centrais a partir do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítico assumindo as Narrativas enquanto lugar de leitura das significações, encaminho-me para os procedimentos da pesquisa, a análise e, por fim, os Núcleos de Significação.

2.2 Tipologia da pesquisa

Quanto ao **tipo de pesquisa**, assumiu-se o de caráter **exploratório** porque possibilita compreender o fenômeno a partir dos próprios dados e referências fornecidas pela população estudada e, a partir dos significados atribuídos, permite uma familiaridade do pesquisador com o fenômeno (Myers, 2000).

Outros fatores que definiram a escolha desse tipo de pesquisa encontram-se no fato da mesma tomar a realidade subjetiva como construção social e, assim, favorecer o emprego dos próprios dados de maneira sugestiva junto à resolução de problemáticas que se apresentarem na pesquisa (Wildemuth, 1993; Kaplan; Duchon, 1988).

Quanto à classificação da pesquisa adotou-se a **explicativa** que segundo Gil (2002), além de registro, análise e interpretação dos fenômenos, contribui para a identificação de fatores que determinam ou que contribuem para a sua ocorrência. Sua contribuição leva em conta não somente as características perceptíveis externas dos fenômenos, mas as características de seu desenvolvimento e, primordialmente, sua essência (Vygotsky, 2007).

Quanto aos dados da pesquisa, este estudo adotou a forma de abordagem **qualitativa** que, segundo Minayo (2001, p. 10), configura-se como o estudo capaz de “[...] incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e as estruturas sociais”.

2.3 Local da pesquisa e participantes

Considerando o objetivo da pesquisa em explicitar, a partir das narrativas de trajetórias escolares e educacionais de estudantes LGBT, as possibilidades críticas

de formação continuada de professores(as) para atuar de forma a contemplar a diversidade no Amazonas, o local escolhido para realização da pesquisa foi a Universidade Federal do Amazonas (UFAM/AM), cuja sede encontra-se na cidade de Manaus.

Como recorte necessário para a pesquisa, participaram 22 estudantes de cursos oferecidos pela instituição: Licenciatura em Ciências Naturais, Medicina Bacharelado, Odontologia Bacharelado, Arquitetura e Urbanismo Bacharelado, Engenharia Civil Bacharelado, Engenharia de Materiais, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Música, Ciências Sociais Bacharelado, Comunicação Social Relações Públicas, Comunicação Social Jornalismo, Serviço Social bacharelado, Direito Bacharelado, Psicologia Bacharelado.

A pesquisa integra um estudo maior, financiado pelo Edital Universal nº 01/2016. Os(as) estudantes participaram da pesquisa, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, vide Anexo A, com apresentação do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CAAE nº 80880017.3.0000.5020), conforme Anexo B, 22 sujeitos, sendo 11 homens gays autodeclarados cisgênero; cinco mulheres cisgênero lésbicas; duas mulheres transexuais; um homem cisgênero bissexual; uma mulher cisgênero bissexual; um homem transexual bissexual e um homem transexual. Os critérios de inclusão para participação na pesquisa foram: a) Ter 18 anos ou mais; b) Estar matriculado(a) em instituição de ensino regular ou ter vivenciado a experiência de escolarização; c) Autodeclarar-se LGBT.

A escolha dos(as) **participantes desta pesquisa, acadêmicos(as) de diversos cursos** da Universidade Federal do Amazonas, deu-se por entender que tais sujeitos já tenham trilhado uma trajetória histórico-escolar capaz de revelar as contribuições do ambiente educacional em suas vidas.

2.4 Procedimentos para produção das informações

Como fonte de informação direta, utilizou-se a **pesquisa de campo**, por permitir a aproximação com o que se pretende conhecer e criar conhecimentos partindo da realidade presente no campo, a fim de estabelecer-se um modelo teórico

inicial de referência para o auxílio da elaboração do plano geral da pesquisa (Lakatos; Marconi, 1995).

Foram realizadas entrevistas presenciais com sete questões. A entrevista é uma técnica importante para o desenvolvimento de uma estreita relação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, apresentando-se como um elemento fundamental para a interação pessoal na pesquisa em Ciências Sociais. Dentre as diversas técnicas de entrevista, adotou-se a entrevista semiestruturada que, segundo Minayo (2001), combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, assim os sujeitos entrevistados têm possibilidades de discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador, sendo norteada através de um roteiro guia.

Outra justificativa sobre o uso dessa técnica de entrevista é apresentada por Aguiar, Ozella (2006) ao afirmar que a entrevista é um dos instrumentos mais ricos para coleta de dados em pesquisa na medida que permite o acesso aos processos psíquicos da construção dos significados.

2.5 Procedimento para análise e interpretação das informações

Pensamento e palavra, significados e sentidos são categorias que dão visibilidade ao processo de constituição humana e não podem ser vistas separadamente, contudo, para fins didáticos, de modo a apreender o movimento do humano e da realidade, auxiliam neste processo ressaltando que, tal movimento de análise, tem como eixos de estrutura as categorias do materialismo histórico-dialético. De maneira teórico-político-metodológica, foram utilizados Núcleos de Significação enquanto procedimento de análise (Aguiar; Ozella, 2006).

O Compromisso ético-político do procedimento de análise está em sua meta para desvendar fatos e fenômenos, explicar as contradições e apontar de maneira ousada e de maneira crítica “[...] menos naturalizantes e ideológicos” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 243).

Os Núcleos de Significação são utilizados enquanto processo construtivo-interpretativo na análise da pesquisa, a fim de se tornar caminho no objetivo de conhecer o processo de constituição das significações de estudantes LGBT sobre suas trajetórias escolares, tendo como unidade de análise a palavra com significado, no contexto das narrativas dos(as) participantes, considerando suas condições

históricas e sociais. Em um movimento que parte do empírico, em vistas a superá-lo através de um movimento de abstração na direção do concreto, abre possibilidades para compreensão do não narrado, do não dito (Aguiar; Ozella, 2006).

O procedimento de análise parte das leituras flutuantes das narrativas, passando à pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, o que constitui o movimento dialético da análise onde as partes apontam o centro que o pesquisador deve ter em cada caminhar, aglutinando e articulando em movimento de partes não estáticas constituídas mutuamente. Tal procedimento que caminha de forma espiral, no qual a leitura exaustiva das narrativas nos acompanha até a finalização da análise, onde o material é lido sempre e a todo o momento, além das outras partes do espiral como: levantamento de pré indicadores, indicadores e núcleos surgem no procedimento (Gomes, 2021).

Realizadas as leituras flutuantes, de maneira crítica, pré-indicadores aparecem aglutinados de temas por frequente carga emocional, similaridades e contradições, o que foi de grande importância para atender aos objetivos da pesquisa. Os pré-indicadores, identificados em trechos das narrativas nas entrevistas, através das articulações das palavras, trazem os significados, as configurações de unidade de pensamento e linguagem. Tal movimento de articulação de pré-indicadores leva à construção dos indicadores.

O movimento de articulação dos pré-indicadores nos levou aos indicadores. A aglutinação dos pré-indicadores em indicadores ocorreu por complementaridade, contradição ou similaridade, em um retorno constante à transcrição das entrevistas de onde extraí os trechos que ilustram os indicadores. Nesse movimento, os indicadores articulados criaram os Núcleos de Significação a partir dos critérios de semelhanças, complementaridade e contradição dos indicadores, sem diluição ou retorno aos mesmos, o que permitiu o encontro dos sentidos e significados contextualizados de maneira histórica, social e cultural nas narrativas. Os Núcleos de Significações superaram os pré-indicadores e os indicadores.

Para Aranha (2015, p. 70):

É importante apontar que cada um desses momentos/etapas está dialeticamente articulados, e que a constituição do núcleo de significação já corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que, além de já se encontrarem dialeticamente articulados os conteúdos dos indicadores, existe uma articulação com as produções acadêmicas e teóricas disponíveis na sociedade.

Com o objetivo construtivo-interpretativo-crítico de avançar do falado, do transcrito para as significações, foi possível partir da constituição dos Núcleos de Significações, realizar a análise intranúcleos e seguir para uma articulação que possibilitou explicitar os aspectos subjetivos das trajetórias escolares no Amazonas seus contextos históricos, econômicos, sociais e políticos.

A composição do *corpus* teórico, constitui-se na reflexão crítica sobre as narrativas, produzidas a partir das entrevistas gravadas, previamente autorizada, e posterior transcrição, e a pesquisa bibliográfica, que fundamenta a análise e interpretação adequada do material empírico.

2.6 Cuidados éticos

Toda pesquisa que envolve seres humanos representa riscos, considerando o que estabelece a Resolução nº 466 de 2012 (Brasil, 2012). A etapa referente à obtenção de dados é realizada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas/ UFAM, sob o número CAAE nº 80880017.3.0000.5020. Foi dado a cada participante um número e uma das siglas LGBT como forma de identificação, para preservar o anonimato dos participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para explicitar a proposição do estudo a partir das narrativas de trajetórias escolares e educacionais de pessoas LGBT amazônidas e das possibilidades críticas de formação de professores(as) para a diversidade, é imprescindível considerar a base histórica e social da produção das violências contra essa população. Reiterando a linguagem como constituinte central da vida social, proponho, como ponto de partida da análise, a produção das significações de pessoas LGBT acerca do tema em questão. Assim, o arcabouço teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitou a análise dos núcleos centrais desta pesquisa os quais explicitam as múltiplas determinações que constituem o fenômeno. Para tanto, considero de fundamental importância a mediação das categorias significação, sentido e significado, compreendidas como processos constitutivos do real e, por conseguinte, dos indivíduos (Aguar, 2009). Entretanto, tais significações não se limitam à estrita dimensão semântica da palavra, pois, tal como Vigotski (2009), acredito que a palavra não expressa a totalidade das possibilidades de registro da realidade, porém a constitui não como um meio neutro a partir do qual se poderia refletir ou descrever imparcialmente o mundo, mas como constituinte central do dialético movimento histórico da vida social.

No processo de análise, depreendeu-se das narrativas dois núcleos de significação, o primeiro: **A ESCOLA QUE (NÃO) TIVE, AS NARRATIVAS DE LGBT SOBRE (NÃO) ACOLHIDA NO ESPAÇO ESCOLAR**. Com os indicadores: a) Da violência na escola aos grupos “amigos” que me acolhem: inclusão e exclusão na trajetória escolar; e, b) Escola, “corpo técnico” e as narrativas de LGBT: uma relação não habilitada.

O segundo Núcleo de Significação se intitula: **O FALADO E O SILENCIADO NAS SALAS DE AULAS AMAZONENSE: NARRATIVAS TRANS**. Com o indicador: a) A escola que (não) teve o(a) estudante que (não) fui: narrativas de LGBT para a formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica, a necessidade da escuta ativa.

Quadro 1 – Núcleos de significações e indicadores

NUCLEO DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
A escola que (não) teve - as narrativas de LGBT sobre (não) acolhida no espaço escolar.	Da violência na escola aos grupos “amigos” que me acolhem: inclusão e exclusão na trajetória escolar
	Escola, “corpo técnico” e as narrativas de LGBT: uma relação não habilitada.
O falado e o silenciado nas salas de aulas amazonense: narrativas trans.	A escola que (não) teve a/o estudante que (não) fui: narrativas de LGBT para a formação inicial e continuada de professoras e professores da educação básica, “a necessidade” da escuta ativa

Fonte: Adaptado de Gomes (2021)

A análise levou a aglutinar indicadores que explicitam a maneira como os(as) estudantes LGBT são acolhidos e vivenciam a educação escolar em suas múltiplas e complexas dimensões, contradições e normas no chão da escola amazonense e como explicitam as não ações e ações de professores(as) amazonenses no chão da sala de aula.

3.1 Núcleo de significação 1: a escola que (não) teve, as narrativas de LGBT sobre (não) acolhida no espaço escolar

3.1.1 Da violência na escola aos grupos “amigos” que me acolhem: inclusão e exclusão na trajetória escolar

O estudo das narrativas das trajetórias escolares de pessoas LGBT, levou à observação da existência de elementos relacionados à inclusão e à exclusão, permeados pela produção e reprodução das diversas formas de violência³⁹ existentes

³⁹ Compreendemos a violência como um **processo histórico e social**, que se acirra em condições de desigualdade e precarização da vida e que, portanto, os homens não são naturalmente violentos, mas ontologicamente criativos e criadores. É histórica porque é um fenômeno dinâmico, que se transforma ao longo do tempo tanto em sua expressão como em sua identificação. É social porque é forjada

na sociedade, narradas, a exemplo, quando participantes da pesquisa afirmam terem-na vivido no espaço escolar.

[...] eles saíam gritando tipo um gritava **“Ele é” e os outros “viado”**, aí tipo eles ficavam fazendo tudo isso tipo, e não era só um dia, dois, era sempre sabe? Sempre que eles podiam pontuar tipo, nem era questão de [...] tudo, era pra mim diminuir, pra mim rebaixar (o ESTUDANTE GAY 13, grifo nosso).

no ensino fundamental porque no ensino fundamental eu **sofria muito bullying**, no quinto ano, eu acho que foi um dos piores anos porque tipo tinha uma menina que ela fazia muito **bullying comigo por ser gay** e ela **escrevia nas paredes “(...)é gay”**, e tudo mais, nas carteiras também e foi muito complicado e eu acho que do quinto ano em diante eu comecei a desenvolver tipo um aspecto muito violento na escola justamente por eu ser, por meus colegas de sala tipo fazerem muito bullying [...] (O ESTUDANTE GAY 11, grifo nosso)

E depois começou um certo momento, eu não me lembro bem qual, **quando eu já tava na terceira ou quarta série foi que eu comecei a ouvir, é...** questões sobre como me chamavam de **viadinho, bichinha, de gay, mulherzinha e eu não entendia muito bem o que era aquilo**, só porque eu andava com mulheres na maior parte do tempo. Ensino fundamental até o oitavo ano até quando eu comecei a perceber mais o que poderia significar aquilo, é... foi convivendo muito com esses **xingamentos** e tal. Já no ensino médio eu continuei convivendo com alguns xingamentos [...]” (O ESTUDANTE GAY 13, grifo nosso).

[...] era muito ruim e era muito ruim porque não tinha ajuda na escola porque na escola era tipo super ok, **parece que era super ok o menino falar que eu gay, só que se eu ofendesse alguém ou algo do tipo não era normal**, mas **os meninos fazerem bullying comigo**, me baterem, **escreverem meu nome na carteira falando que eu era gay era supernormal**, e eu me sentia muito mal com aquilo [...] (O ESTUDANTE GAY 11, grifos nosso).

As narrativas dos estudantes refletem expressões com finalidade de depreciar, insultar, diminuir para quem se é falado. Junqueira (2009a) reforça esta observação e mostra que as pessoas que sofrem essa e outras formas de violências têm perdas de direitos, perdas na qualidade do ensino que recebem e, por fim, têm seu aprendizado comprometido. Por meio dos quatro relatos destacados acima, percebo que é notória a existência da violência em suas formas verbal, física e emocional. Tais situações materializam-se em xingamentos e agressões físicas, durante os processos de escolarização, os quais, inicialmente, têm como ponto de partida a identificação de comportamentos e expressão de gênero que “divergem” do

coletivamente, tanto em sua atuação como em seu significado (Barroco, Silva e Tada, 2021, p. 20, grifos do autor).

“padrão social “esperado” e são um dos dispositivos que denotam que a escola é um espaço de exclusão social para aqueles que subvertem a heteronormatividade. Nesse aspecto, a violência é construída mediante uma cultura.

Com Junqueira (2009a) observo que tais violências não são apenas consentidas, mas são também ensinadas. A escola, por sua vez, torna-se catalisadora de sua expressão em sua forma mais devastadora, trazendo efeitos tanto para quem a sofre como para quem a promove, tornando-se um espaço para se temer, ao invés de servir como local de segurança. Com esse mesmo entendimento, Welter e Grossi (2018) afirmam que, comumente, quem pratica essa violência não é necessariamente o(a) autor(a), mas sim o(a) porta-voz da cultura que está inserido naquele ambiente.

A discriminação aos(às) estudantes com base em construções heteronormativas de gênero e sexualidade, relaciona-se aos conflitos sociais e às contradições que existem não somente na escola, mas na sociedade. As ações contra estudantes LGBT, como os presentes nessas narrativas, desde o ensino fundamental segue o dispositivo regulatório da sexualidade com a finalidade de manutenção da heteronormatividade, culminando na LGBTfobia⁴⁰, já que infringem as normas de gênero que, sabemos, privilegiam a heterossexualidade (Buttler, 2000).

Os ambientes escolares narrados por estudantes LGBT amazonenses apresentam hostilidade, ausência de intervenção por parte de professores(as) e outros trabalhadores(as) da educação, deixando explícita a inviabilidade de construção de um ambiente escolar que impacte de maneira significativamente positiva no desenvolvimento e na saúde mental dos(as) estudantes. Entendo que, a exposição contínua à estigmatização e ao *Bullying*, potencialmente podem prejudicar o desenvolvimento saudável da autoestima e das identidades de gênero e sexual dos(as) estudantes. Um ambiente escolar que permita a reconstrução de violências e discriminações pode estar perpetuando ações violentas junto a pessoas LGBT, fazendo com que esse espaço não cumpra seu papel inclusivo e de transformação

⁴⁰ Quando me refiro a LGBTfobia, como já aclarado anteriormente, o faço de maneira global, contudo, aqui identifico cada parte das fobias para melhor entendimento: **Bifobia**: descreve a aversão ou a discriminação contra bissexuais. **Lesbofobia**: refere-se exclusivamente ao preconceito e a violência contra mulheres lésbicas. **Gayfobia**: refere-se exclusivamente ao preconceito e violência contra homens gays. **Transfobia**: termo utilizado para classificar atitudes ou sentimentos negativos e/ou violentos contra pessoas **trans, o que inclui travestis, transexuais e transgênero**.

social. Fante e Pedra (2008) em um pioneiro estudo sobre as diversas maneiras de *bullying* na escola contra colegas LGBT (homossexuais), aponta a submissão à humilhações, ameaças, perseguições e exclusões sociais dentro e fora do ambiente escolar.

Observo dessa maneira, a partir das narrativas, que a escola se legitima para estudantes LGBT como local de insultos, partidos de outros(as) estudantes em diversos momentos da rotina em sala de aula, recreios e jogos, fazendo com que pessoas LGBT passem a se reconhecer como desviantes, indesejados ou cômicos e, ainda, normalizando a violência junto nós.

Advogo presença de uma lacuna significativa para o enfrentamento de agressões LGBTfóbicas apontadas nas escolas amazonenses e balizo, como uma das causas, os vetos relativos à diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, sobretudo, no que se refere à integridade física, emocional e mental de estudantes, incluindo os(as) LGBT. A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 (Brasil, 2015), estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) no contexto brasileiro, mostra-se uma base potencial a iniciativas para constituírem ações pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Entretanto, por meio das entrevistas realizadas com estudantes LGBT que eram escolares nesse período em que o Programa deveria ser implementado, constatei que em nenhum momento atestam a existência de programas e ou de projetos escolares contra o *Bullying* embasados nessa legislação nos ambientes escolares de suas trajetórias.

Aponto aqui a necessidade urgente da criação de comitês de segurança para construção de estratégias de combate à violência nas Secretarias de Educação, através de recursos diversificados, principalmente na escola, bem como a criação de palestras, cursos e debates entre professores(as), pais e/ou responsáveis legais no sentido de identificarem situações de opressões-violências, para construção coletiva e inclusão de diretrizes em regimentos educacionais e escolares para o combate dessa violência junto a estudantes LGBT, incluindo normas na construção dos Projetos Político-Pedagógicos e Projeto Políticos de Cursos universitários.

As narrativas apontam uma falha na abordagem da escola (profissionais que a constituem) em relação à diversidade sexual e gênero, aceitando a partir do silenciamento, a violência, a discriminação sob a aparência de normalidade, conforme destacado, acima, no relato do ESTUDANTE GAY 11. Entendo que, a partir dos marcos

normativos posteriores à presente Constituição Brasileira (Brasil, 1988), a escola é um espaço de proteção social que, para além das socializações de conteúdos escolares, deve abranger “[...] princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade” (Santos, 2019, p. 1), sendo urgente a mudança para que a escola se torne um ambiente seguro e acolhedor para os(as) estudantes LGBT.

Quando esse processo de acolhimento não acontece, observo a prevalência da exclusão, realizada por outros(as) estudantes, o que reflete uma real aversão e ódio às diferenças (Borrillo, 2010). Para Junqueira (2009), isso implica prejuízo e desrespeito aos direitos estudantis, à qualidade do aprendizado e às experiências escolares dos(as) estudantes LGBT.

Destarte, adquirir conhecimentos sobre o fenômeno da violência no ambiente escolar representa um ganho, na medida em que proporciona uma apreensão contextualizada sob os prismas sociais, históricos e culturais, o que habilita à construção de estratégias eficazes na resolução de ações, comportamentos, situações heterogêneas que ainda permanecem na dinâmica escolar.

Todavia, observo que os(as) estudantes LGBT constroem estratégias e/ou formas de enfrentamento à violência e à decorrente exclusão notadas pela ausência de apoio da instituição escolar. São, então, criados grupos de pessoas LGBT e de pessoas não LGBT que se amparam e se fortalecem mutuamente para a estada e permanência na escola. Isso, é claramente apreendido das seguintes falas:

[...] as pessoas LGBT **acabam criando seu próprio grupo**, até porque a maior parte não, e quanto a parte assim de entrada e tal, eu acho que do que eu vejo assim a maneira mais fácil da pessoa tipo sentir à vontade com isso na escola [...] (O ESTUDANTE TRANS 1, grifo nosso).

Oh, eh, teve momentos que meus amigos foram assediados e eles acabaram um tempo assim **não indo pra escola**, mais muita, muita vontade da gente, muita determinação em trazer eles de volta, a **gente conseguiu, mas é claro que a gente teve que ter um conversa com nossos colegas, eh, ter uma conversa com a escola**, porque tinha situações assim que era inadmissível (A ESTUDANTE BISSEXUAL 2, grifo nosso).

É complicado em alguns momentos, mas é muito bom. Ao mesmo tempo em que **você se sente julgado, você se sente amparado. E às vezes, o apoio que você não tem na sua casa, você encontra na escola**. Então, você pára e pensa: **“pô, eu sou normal. Eu tenho amigos que acham que eu sou normal** [...] então, eu acho que a escola é um ambiente que proporciona experiências que você vai encontrar pelo resto da vida (O ESTUDANTE GAY 3, grifo nosso).

A construção de grupos pode ser observada como uma forma de resistência à normatividade heterossexista, em que estudantes LGBT se unem a outros para criação de um espaço onde se sintam aceitos e compreendidos. Os relatos de apoio mútuo entre estudantes LGBT, dentre os demais estudantes que chamam de “amigos” e com quem convivem de maneira afetiva, demonstram um papel vital das relações interpessoais na promoção do bem-estar. São grupos que funcionam como mecanismos de adaptação e de apoio emocional diante das experiências negativas vividas na escola.

Essas atitudes são observadas como respostas emocionais e comportamentais frente a condições de desprezo e prejuízo para os(as) estudantes. Nesse sentido, saliento que cada indivíduo responde às violências, exclusões de maneira diversa e singular (Carmadelo; Peruzzo, 2009). Esse mecanismo se apresenta como modo de enfrentamento, possibilitado a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar, em especial os perfis de outros(as) estudantes LGBT e não LGBT no acolhimento e abertura possibilitados pelos grupos.

O relato da ESTUDANTE BISSEXUAL 2, torna evidente que, a partir de sua união a um grupo de estudantes, houve o estímulo a ação através de diálogos para resgatar amigos(as) LGBT que foram perseguidos(as), assediados(as) na escola. Entretanto, essa construção mostra a insuficiência da escola.

A instituição escolar é um dos primeiros contextos em que estudantes se integram, constituindo um local onde a percepção da diversidade e da individualidade se manifesta concomitantemente com a busca pela inserção num coletivo desejado. Portanto, o papel da escola é crucial, enquanto espaço de acolhimento, especialmente diante da ausência do apoio familiar a estudantes LGBT. Dessa maneira, estando desprovida de dar apoio a esses(as) estudantes e estando permeada por atitudes preconceituosas violentas e LGBTfóbicas, a escola tende a “expulsar” essas pessoas.

O número de faltas sem justificativa, o abandono e a evasão escolar⁴¹, ferem o direito dos(as) estudantes e estão referendados na Lei de Diretrizes e Bases da

⁴¹ Observo que os documentos gerais educacionais brasileiros utilizam a diferença entre evasão e abandono, construídas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1999), onde “abandono” significa a situação em que os estudantes se desligam da escola, com retorno no ano seguinte, e no caso da “evasão” os estudantes saem da escola e não voltam mais para o sistema escolar. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (Inep, 2012) abaliza o abandono como afastamento dos estudantes do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência. Steinbach (2012) e Pelissari (2012) em suas dissertações de mestrado, adotam o termo abandono escolar, pois consideram “evasão” um “ato solitário”, que responsabiliza estudantes e os motivos externos pelo seu afastamento. Minha tese

Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1980), o que obriga as instituições escolares a buscar e construir alternativas para garantia de permanência de todos(as) no ambiente escolar, com o auxílio dos Conselhos Tutelares de cada Município brasileiro.

Observo que a preocupação com o abandono e evasão escolar é compartilhada pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas⁴² e Secretaria Municipal de Educação de Manaus em seus regimentos e, conseqüentemente, pelas escolas, visto que afeta a avaliação das redes e os recursos disponíveis, além de prêmios como décimo quarto salário, professores(as) e diretores(as) como destaques do ano com direito a fotos em galerias nas secretarias como forma de valorização pelos feitos no chão da sala e da escola.

No entanto, como professor da rede pública Municipal de Educação de Manaus há dezoito anos, tendo atuado anteriormente como diretor escolar e assessor pedagógico, nada observei no que tange a preocupação específica com estudantes LGBT quanto ao abandono e evasão, a não ser a “expulsão” desses estudantes. Identifico, através de um olhar mais aprofundado, que os termos “evasão” e “abandono” escolar não revelam a real condição de estada e permanência de LGBT frente a cultura de ódio, e LGBTfobia, sofrida pelos estudantes participantes desta pesquisa.

Destaco, ainda, na narrativa do ESTUDANTE GAY 3 a contradição entre acolhimento na escola por parte dos “amigos” e o não acolhimento junto a tentativa de enquadramento social no mesmo grupo, por identificar sua condição/orientação sexual e gênero “diferente” Dentre o que se relata ser normal/anormal. Surge, então, uma dívida sobre normalidade e anormalidade, busca de aceitação pelos padrões sociais onde a escola, enquanto espaço ambíguo, e a negação de sua identidade se entrelaçam e podem deixar marcas de tristeza e dúvidas na sua trajetória individual.

assume neste adendo o termo “expulsão escolar”, dado ao ato coletivo de LGBTfobia, violências verbais, físicas e psicológicas sofridas na escola por estudantes LGBT.

⁴² Observo que a preocupação com o abandono e evasão, atrelam-se à avaliação da avaliação institucional escolar: Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas (Amazonas, 2010), CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR, SEÇÃO I DA AVALIAÇÃO DA ESCOLA, Artigo 150 VIII. **nível de evasão e repetência**; e, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, o REGIMENTO GERAL DAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS (Manaus, 2015) , como documento que estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares pelas Unidades de Ensino da SEMED Manaus, CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, Art. 240 VIII - **índices de abandono e retenção** (Grifo nosso).

Entendo que é de responsabilidade das instituições educacionais e da sociedade como um todo que estudantes LGBT se sintam acolhidos(as) e respeitados(as), construtores(as) e participantes de uma educação formadora e verdadeiramente cidadã. A experiência da LGBTfobia, relembra os estudos de Bento (2014) quando trata da cidadania de pessoas trans ⁴³(Travestis, Transexuais e outras identidades que ultrapassam fronteiras convencionais de gênero), ao elaborar o conceito de “cidadania precária”, destaca uma condição de cidadania incompleta, que abrange algumas populações e segmentos sociais. Aqui observo essa cidadania precária sendo concretizada na escola por estudantes LGBT.

Apontando a perspectiva da abordagem histórico-cultural e relacionando desenvolvimento e movimento de apropriação e produção da cultura, de saberes sistematizados já consolidados, as falas traduzem as instabilidades e inseguranças da problematização das temáticas diversidade sexual e gênero e das diferenças no atual cenário nacional. Aponto, a partir disso, a escola enquanto espaço primordial na ressignificação e apropriação de saberes, entendendo ser importante referencial para a produção, desenvolvimentos de valores das novas gerações, sob a influência da formação para a verdadeira cidadania (não precária) e o respeito aos direitos humanos a fim de promover o enfrentamento da LGBTfobia.

Na atualidade, esclarecem-se diversas tentativas de deslegitimação da necessidade de uma educação em/para os direitos humanos, sobretudo no que se refere à diversidade sexual e gênero, como observado anteriormente neste trabalho sobre a ascensão do movimento “Escola Sem Partido”, sustentado num discurso de apartidarismo político e de uma suposta neutralidade, revelando a ideologia que se opõe radicalmente a um debate na/da educação básica (Oliveira; Lanza; Storto, 2019).

Relembro que as temáticas em direitos humanos tomam forma a partir de sua Declaração em 1948 (ONU, 1948), introduzindo a concepção contemporânea de direitos humanos, estabelece sua universalidade e indivisibilidade, sendo um dos direitos estabelecidos o da igualdade do sujeito concreto, aquele que está inserido em um contexto sócio-histórico em suas peculiaridades e especificidades. Ampara que toda pessoa é considerada um sujeito de direito, respeitada em suas características individuais, valorizadas em suas diferenças, mediante a empreitada voltada à

⁴³ Ao utilizar a palavra trans neste trabalho, me referirei aos e as Travestis, as e aos Transexuais e a outras identidades que ultrapassam fronteiras convencionais de gênero.

erradicação de todas as modalidades de discriminação objetiva a garantia dos direitos pertinentes (Piovesan, 2005).

Isso implica na consideração de cada indivíduo como sujeito de direito, exige o respeito às suas características singulares e a valorização de suas diferenças. Tal abordagem pressupõe ações voltadas à erradicação integral de quaisquer formas de discriminação, com o objetivo de garantir a efetivação da promoção de seus direitos fundamentais (Piovesan, 2013).

Assim, as narrativas estudadas apontam o complexo exercício da escola no reconhecimento das diferenças identitárias, tendo a educação como direito humano fundamental para contribuir na e para a construção da cidadania, a partir dos direitos humanos, implementando na escola um espaço de proteção social a estudantes LGBT e à diversidade sexual e de gênero, comprometendo-se com uma educação crítica, transformadora e libertadora.

A escola, embora ainda funcione como espaço destinado à reprodução cultural das classes dirigente/dominantes, com atividades restritas em valores que regem a lógica e rotina do trabalho, consumo, abundância, felicidade como observa Arendt (2005), é configurada como espaço protetivo de direitos de crianças e adolescentes versados nos documentos posteriores à Constituição Federal de 1988.

3.1.2 Escola, “corpo técnico” e as narrativas de LGBT: uma relação não habilitada

Outro indicador dos núcleos de significação apontada por estudantes LGBT foi sobre a participação na educação do “corpo técnico⁴⁴”. Advogo que é crucial que estes(as) trabalhadores(as) da escola estejam cientes do impacto de suas palavras e ações e atuem para criar um ambiente onde a diversidade seja valorizada e escutada. De acordo com Rossi, Vilaronga, Garcia, Lima (2012), a escola tem utilizado uma lógica do silenciamento, a fim de se manter distante do que concerne ao gênero, à sexualidade e à diversidade sexual.

No entanto, uma vez que se percebem as violências na escola, o silêncio e apaziguamento se mostram ensurdecadores e com combustível para contínuas

⁴⁴ Entendo neste trabalho corpo técnico como todos(as) os(as) profissionais que trabalham no ambiente escolar: agentes de portaria, manipuladores(as) de alimentos, serviços gerais, secretários(as) escolares, bibliotecários(as), orientadores(as) escolares, supervisores(as), pedagogos(as), assessores(as) pedagógicas (professores destinados das secretarias de educação que têm por objetivo auxiliar o trabalho pedagógico e a gestão escolar), professores(ras) e direção escolar.

violações. Além disso, segundo afirma Junqueira (2009a), à medida em que a instituição se isenta, todo o núcleo escolar e seus profissionais tornam-se coniventes com as inúmeras violências e situações de opressão. Não obstante, as narrativas abaixo demonstram o despreparo de profissionais da educação para lidar com diversidade sexual e gênero:

[...] porque o meu ensino médio era muito complicado porque eu **não podia ter amigas**, eu não podia ter amigas, as minhas amigas **elas sofriam tanto quanto eu**, eu tinha uma amiga que **pelo fato da gente ser muito próxima a direção da escola chamava sempre os pais dela e uma vez o pai dela agrediu ela porque achava que a gente tinha alguma coisa comigo** pelo **fato da gente ser muito próxima**, nisso também eu sempre era motivo de sabe? (O ESTUDANTE TRANS 20, grifo nosso).

[...] **uma pessoa que ela tava na escola exatamente para me vigiar embora eles falassem que não**, mas aquela pessoa era vinte e quatro horas, **a gente tinha uma hora de almoço, essa hora de almoço era a pessoa inteira atrás de mim** [...] (O ESTUDANTE TRANS 1, grifo nosso).

Do corpo pedagógico, da gestão da escola, é... eu nunca... como eu tô te dizendo, eles sempre foram muito imparciais. Apesar de eu estar sempre... eu acompanhar, eu sempre fui um aluno muito ativo dentro da escola... de sempre participar e conversar, **conhecer a diretora e o corpo pedagógico, eles sempre foram muito isentos de tentar tratar as pessoas normal, da mesma forma. Apesar de a gente perceber que uma coisa um pouco mais forçada. Justamente para tentar buscar essa isenção. Sabe? Pra tentar não arrumar encrenca nem com seus superiores nem com os pais. Basicamente isso** (O ESTUDANTE GAY 3, grifo nosso).

Ao observar as narrativas acima, em primeiro momento, aponto uma vigilância dos atores escolares (professoras e professores, pais e/ou responsáveis legais e corpo técnico) sobre as interações entre estudantes LGBT e não LGBT, assim como a dificuldade e o despreparo de profissionais da educação em lidar com a sexualidade e diversidade sexual, com um olhar sexualizado, no que tange a relação de LGBT com não LGBT na escola, e a nítida desconfiança de que uma amizade, entre os sujeitos narrados, se tratava de um namoro homoafetivo, o que gerou angústias e violência.

Nessa dinâmica, os(as) estudantes, ao se posicionarem em defesa dos(as) estudantes LGBT, podem por associação serem alvos de acusações por parte dos(as) que cometem LGBTfobia e, ainda, serem perpetrados como sendo LGBT pela busca do apoio entre seus pares, o que impede de maneira eficaz uma intervenção na cessação dessa violência.

Observa-se que profissionais da educação, construíram ações que variaram entre falas desmotivadoras, agressões verbais contra a construção de laços de

acolhimento e amizade, refletidas nas chamadas na diretoria que revelam um processo de não escuta das subjetividades de estudantes LGBT pela escola. Uma das mais significativas maneiras de expressão da LGBTfobia na escola é a institucional, pois se expressa através das relações de poder nesse ambiente. A repressão sexual apresenta-se nesse espaço como prática institucional que exclui, persegue e agride estudantes LGBT. O reconhecimento da diversidade sexual dentro da escola deve partir de um trabalho em conjunto e de muito diálogo, com princípios de justiça e equidade⁴⁵, valores democráticos e compreensão do papel da diversidade e do pluralismo no processo educacional (Junqueira, 2009b).

No segundo relato, é nítida uma perseguição ao estudante ao ser percebido como “diverso”, diversificado, diferente, como pessoa “perigosa”, representando um risco que pode contagiar, transferir a sua diversidade sexual e gênero para os(as) outros(as) estudantes.

A terceira fala mostra nítida tratativa percebida pelo ESTUDANTE GAY 3, quando relata que o corpo pedagógico, incluindo a diretora, adota uma postura de tratamento “normal”, neutra, em relação aos(às) estudantes LGBT, o que sugere um esforço aparente e talvez solicitado por superiores para evitar confrontos sobre diversidade sexual e gênero com os “pais”. A busca pela “neutralidade”, pode ser percebida por possíveis repercussões negativas, o que impede e abafa uma demanda tão importante como a promoção da igualdade, o entendimento e o acolhimento da diversidade, emudecendo e deixando nas entrelinhas o silêncio.

Faz-se primordial pensar que a escola é um lugar de socialização, de trocas de experiências e convivências, lugar de reprodução e produção de novos sentidos e significados sobre a vida, também é um lugar de conflitos e intervenções. Nota-se dessa maneira, a ausência de debates referentes a sexo, sexualidade, gênero e diversidade sexual e, principalmente, a ausência de tempos e espaços que possibilitem a ampliação da formação para além do corpo docente, de modo a abranger todo o corpo técnico escolar: pedagogos(as), diretores(as), secretários(as) e servidores(as) em geral, como advogam as pesquisas amazonenses de Rotondano (2019) e Silva (2020).

Observo que o caráter abrangente do trabalho da gestão escolar, ou direção escolar, deve ser compreendida para além da dimensão da organização e das

atribuições administrativas, de planejamentos, monitoramentos avaliativos e resultados educacionais. Apreendo que compete a esses trabalhadores da educação a implementação de uma gestão democrática e participativa, considerando os pressupostos sociais, históricos, culturais de modo a abranger saberes sobre o sistema educacional de ensino e cumprir os objetivos da legislação, considerando as especificidades e as variedades dos grupos sociais existentes no ambiente escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz questões de proteção à integridade de crianças e adolescentes em sentidos amplos e diz em seu Artigo 1º que “Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Brasil, 1990, p. 14). No entanto, não especifica o sentido de tal proteção. As questões a que se referem estão atreladas a vários espaços de convivência infanto-juvenil. Nesse sentido, reza o Art. 70 que “é um dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (Brasil, 1990, p. 47).

Observo que, através das narrativas a necessidade da garantia desses direitos pela escola, muito obstante o ECA, em seu Artigo 18, aponte que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-as a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990, p. 21), não se observa tal cumprimento.

Ao relacionar as temáticas diversidade sexual, gênero e cidadania à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), os Artigos 5º e 12º, parágrafos IX e X; entrelaçados ao Artigo 33º e Artigo 5º quando aponta o Ensino Fundamental, como direito “público Subjetivo”, entende-se que não se pode discriminar crianças, adolescentes, jovens ou adultos quanto a seus acessos ao ambiente escolar, independente de suas condições subjetivas, religiosas, culturais, econômicas, religiosas ou identitárias.

A pesquisa mostra, a partir das narrativas dos(as) estudantes LGBT que as questões diversidade sexual e gênero estão referidas e representadas na escola, mas, também que se faz essencial refletir sobre a escola enquanto lugar de construção de cidadania para esses estudantes, pois através de seus membros ainda reproduzem a heteronormatividade e a Cultura Patriarcal, como observam Godoy e Santos (2019) ao identificarem a escola nem sempre como acolhedora e inclusiva, visto que muitas vezes provoca o abandono escolar por estudantes LGBT, em virtude de constantes agressões, piadas e expressões de ódio.

Compreendo que o corpo escolar não pode ser responsabilizado pelas contradições sociais presentes na educação, posto que tais contradições são frutos da complexa correlação de forças presentes na sociedade e, além disso, são resultantes da capacidade e maturação das nações que vivem sob a égide da democracia, contudo pode contribuir para sua superação a partir de movimentos formativos e emancipatórios. Em um contexto nacional marcado por um histórico de evidentes violações, desde o período colonial, passando pela escravidão, ditaduras, desigualdades econômicas e outras injustiças, percebo com Silva (2010) um extenso, e possível, percurso a ser trilhado na busca pela efetivação da justiça social.

Em virtude dessa construção, assinalo com Viola (2010) que são fundamentais as construções de uma Educação em Direitos Humanos, em todos os níveis educacionais, no sentido de correção das desigualdades sociais, para a promoção da justiça social e da cidadania através de intervenções do Estado junto aos profissionais da educação, às construções curriculares, projetos, programas, ações públicas e participação social que valorizem a diversidade, professores(as) e que promova uma formação crítica, reflexiva e promotora da escuta sensível a todo corpo escolar.

Defendo que as narrativas de estudantes LGBT amazônidas devem se articular e desenvolver um diálogo com postulados teóricos da Educação em Direitos Humanos, sobretudo ao considerar em momento recente uma crise política posterior ao lançamentos das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), onde discursos anti-direitos humanos e anti-LGBT foram largamente propagados, posteriormente posterior golpe político sob forma de impeachment contra presidenta Dilma Rousseff, ascendendo forças políticas conservadoras de perfil ideológico de ódio como uma política de Estado e Cultura (Gallego, 2018).

Portanto, penso que a resistência ao desmonte de políticas sociais humanas, podem e devem abraçar a resistente escola de educação básica, fazendo deste um espaço privilegiado de formação e de desenvolvimento humano, lugar de ação de documentos ainda vigentes que asseguram a socialização, apreensão e vivência para possibilitar práticas pedagógicas da/na escola entrelaçadas com a Educação em Direitos Humanos para alicerçar o cuidado e o respeito à diversidade sexual e gênero.

Diante das narrativas trazidas para este espaço de discussão, percebo que no ambiente escolar, as diversidades manifestam-se e, portanto, precisam ser respeitadas. É da relação entre professores(as) e corpo técnico escolar, entre

estes(as) e seus(suas) estudantes e entre os(as) próprios(as) estudantes que nasce a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade. Daí a importância de pesquisas na área de formação de professores(as), especificamente na Amazônia com suas especificidades, que compreendam as vivências de sujeitos LGBT, suas construções subjetivas sobre seus momentos escolares para que, professores(as), estudantes e corpo técnico sejam protagonistas de uma escola que promova a diversidade e a democracia, devidamente reconhecida e referenciada.

3.2 Núcleo de significação 2: o falado e o silenciado nas salas de aulas amazonense: narrativas trans⁴⁶

As narrativas escolares apresentadas por estudantes LGBT revelam um cenário desafiador e, muitas vezes, hostil dentro do ambiente educacional, contradizendo a expectativa de que a escola deveria ser um espaço de acolhimento e escuta sensível, sendo possível compreender as dinâmicas complexas que são consideradas experiências adversárias dos(as) estudantes estudados(as). Ao pensar o ambiente escolar, de forma inquestionável, figura-se como espaço de possíveis manifestações da diversidade sexual e de gênero, onde professores(as) de todas as modalidades de ensino presenciam tais manifestações carregadas de sentidos e significados, advindos de diferentes meios socioculturais e familiares, assim como de diferentes experiências, aprendizados, leituras valores, julgamentos e comportamentos distintos (Trevisol, 2009).

As próximas narrativas identificam que violências realizadas por professores(as) mostram a tentativa de invisibilizar as expressões de gênero e sexualidade de estudantes Trans mostrando ser um processo com raízes na formação desses profissionais, uma vez que não são preparados intencionalmente para lidar com o gênero, a sexualidade e a diversidade (Silva; Neves; Mascarenhas, 2019; Silva; 2020). Essa formação, segundo Pamplona e Dinis (2017), deveria problematizar tais temas na visão de professores(as), visando combater atitudes excludentes, violentas

⁴⁶ De acordo com a Transcendemos, pensando no significado etimológico, o prefixo trans (oriundo do latim) significa “além de”, “para além de”, “o outro lado” ou “o lado oposto”. Utilizo nesta tese como um “termo guarda-chuva” e se refere a todas as pessoas com identidades trans: transexuais, transgêneros, travestis, pessoas não binárias etc. (Transcendemos, 2020).

e que os(as) silenciam em sala de aula. No entanto, enquanto não acontece, seja de modo inicial e/ou continuado, pessoas Trans continuam reféns de violências:

eu assinei como Nicole ela foi a que mais brigou, ela não queria, queria simplesmente me dar zero, queria me reprovar, enfim, me deu bastante trabalho essa professora, ela aceitava o argumento de todo mundo menos o meu, quando eu dava um resposta tipo assim, sempre tinha um motivo pra me tirar nota, por exemplo ela passava um texto que se outras pessoas pesquisassem de outros textos e desse a resposta naquele trabalho, naquela prova, naquele teste, ela aceitava, se eu fizesse isso era “não, tem que escrever de acordo com o texto”, ela não queria me dar nota ou seja, ela procurava pequenas coisas (A ESTUDANTE TRANS 9, grifo nosso).

Acho uma escrotidão muito grande, porque [silêncio] eu acho muito escroto, eu sei que a gente pode parar pra pensar que questão de formação etc. mas acho que antes disso vem a questão de humanidade. [...] Professores omissos nessas questões, [...] eu tive professores que se omitem porque eles não obrigados a serem como foi o exemplo da professora que eu tive, ela foi querer, porque eles não aceitam, porque eles mesmo são homofóbicos, LGBTfóbicos, é isso. Sim, violência psicológica de professores, de aluno [...] (A ESTUDANTE TRANS 9, grifo nosso).

A professora mencionada pela ESTUDANTE TRANS 9, demonstra um comportamento discriminatório ao negar o reconhecimento do bom empenho escolar e a validação do seu trabalho, buscando pretextos para desqualificar suas respostas. Essa atitude sugere a reprodução de normas opressoras que marginalizam estudantes Travestis, Transsexuais, Transgêneros. Nessas experiências, as barreiras se inscrevem pedagogicamente a partir das notas e do desempenho escolar para aqueles(as) que fogem à normatividade. A ESTUDANTE TRANS é silenciada ao fazer uma reivindicação pela necessidade de provar que pode seguir no espaço escolar em razão do seu bom desempenho.

Junqueira (2010) explica que esse lugar de alto desempenho para onde estudantes Trans são direcionados, representa não somente uma forma de aceitação e possibilidade de inclusão, mas também de super compensação.

Santos (2017), em sua dissertação de Mestrado, entende, junto às narrativas Trans nesta tese, que a relatada “escrotidão”, a “omissão” e a “transfobia” por parte dos(as) professores(as) relatados na segunda fala, apontam para a conhecida evasão escolar dessas pessoas, a qual se inicia ainda na educação básica e se perpetua no ensino superior. A pesquisadora afirma que, dentre os(as) diferentes estudantes que investigou, os(as) que se encaixam nos padrões heteronormativos da sociedade,

mesmo enfrentando dificuldades no aprendizado e sofrendo preconceitos, não abandonam a educação escolar, diferente das pessoas Trans que participaram de sua abordagem.

Compreendemos com Santos (2017) que os espaços escolares necessitam, de maneira urgente, construir regulamentações de direitos às pessoas Trans, uma vez que suas existências estão presentes na sociedade e, desse modo, estão e devem permanecer nos espaços educativos como um direito. Questões como diversidade sexual e gênero devem ser concretizadas nas pautas educacionais, pois a desistência e ausência de estudantes Trans nas escolas configura-se como situação alarmante, posto que o espaço destinado a esses(as) estudantes apontados pela sociedade, sempre foi a rua, a prostituição e o tráfico de entorpecentes. Dados publicados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), aponta que 90% de pessoas trans é obrigada a recorrer à prostituição como fonte de renda (Benevides, 2022).

A análise das próximas narrativas de estudantes, que se afirmam Trans, são um pequeno recorte da grande contribuição sobre suas trajetórias para esta pesquisa. Penso que o espaço desta tese não alcança a abrangência necessária e urgente das falas Trans que adentram o espaço escolar e levam marcas indeléveis que, muitas vezes, estimulam a desistência dos estudos ou as levam consigo até o ensino superior, quando não os(as) tornam vítimas fatais de assassinatos cruéis, o que faz com que o Brasil seja o país que mais mata pessoas Transsexuais, Travestis e Transgênero. Segundo o levantamento da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), nos primeiros oito meses do ano de 2020, em plena pandemia de Covid-19, registrou-se um aumento de 70% em relação ao ano de 2019, no mesmo período, sendo imprescindível lembrar e dizer que o aumento de casos de transfobia aumentou após as eleições de 2018 (Benevides, 2022).

As narrativas de estudantes Trans, nesta pesquisa, evidenciam uma triste realidade relacionada à negação de professores(as) em aceitar e respeitar o uso do nome social, pois, mesmo que solicitados(as) de maneira informal e de maneira sensível, ainda há negação por parte de alguns(mas). Embora as narrativas subsequentes evidenciem a atenção sobre a subjetividade de estudantes LGBT por parte de alguns(mas) professores(as), verifico a ausência de tais práticas nos outros relatos e entendo que, esta dicotomia, além de refletir a ausência de conhecimentos sobre expressões de gênero e diversidade sexual, práticas ou falas de professores(as)

denotam normas sociais e valores pessoais, representações negativas construídas sobre esse matiz da sexualidade:

professores quanto a minha situação ainda tenho meu nome de registro lá, falei “professor, se por um acaso e tal se sente à vontade **tal, mesmo com a questão de constrangimento, o senhor poderia me chamar por esse nome e tal**” aí a maioria dos professores aceitou, menos 2 professoras, mas assim a maioria ter aceitado eu achei muito bom, pra mim tá mudando e tal, de pouquinho em pouquinho acho que uma hora, é isso (O ESTUDANTE TRANS 1, grifo nosso).

Assim, a questão assim de entrada da escola, é no início do ano essa professora que não queria aceitar é meu nome social ela falou assim “olha...”, foi bem assim, como eu posso dizer? rude comigo sabe, e eu falei assim “professora e tal” [...] todas as aulas dela me trata no feminino. Fica me chamando de minha princesa não sei o que, e mesmo tendo explicado pra ela, ai eu fui a levar isso adiante, comentando com outros professores que tal, me aceitaram e tudo mais, e eles falaram que ela assim sempre foi muito mente fechada e tudo mais e aí isso chegou aos ouvidos dela, e ela foi combinar, foi comentar comigo, ela falou assim “**olha, enquanto você não fizer a retificação do seu nome, que foi o que o diretor passa pra mim que eu levei a situação adiante com o diretor, enquanto você não fizer a retificação do seu nome você não tem direito nenhum de tá me pedindo alguma coisa**” (O ESTUDANTE TRANS 1, grifos nosso).

Mas assim, a universidade, ela é muito transfóbica, tanto que os banheiros... Tinham pichações dentro do banheiro falando da Maria, falando coisas absurdas sobre a Maria. Inclusive foi esse banheiro aqui. Nas portas e nada acontecia porque não sabia 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 os denuncia e não acontece nada** (O ESTUDANTE TRANS 8, grifo nosso).

A narrativa do ESTUDANTE TRANS 1 destaca a acessibilidade positiva da maioria dos(as) professores(as) em relação à inclusão de seu nome social na chamada, ilustra que uma mudança gradual vem ocorrendo na escola onde estuda. No entanto, também relata a negativa de duas professoras, evidenciando que um longo caminho precisa ser percorrido para o alcance da acessibilidade plena e respeitosa da identidade de gênero dos(as) estudantes LGBT. Observo a ausência da crítica que questiona as transformações das normativas sociais. Diante disso, o cotidiano escolar pode proporcionar um ambiente de exclusão e apagamentos, como por exemplo, quando estudantes Trans são constrangidos(as) no momento da chamada ao não se utilizar o nome social.

Dentre outros espaços sociais, a escola direciona esforços de reafirmação da regra heterossexualidade e cisgeneridade,⁴⁷ silenciando outras manifestações que escapam aos padrões do binarismo sexual. O processo de violação dado à negação do uso do nome social deslegitima a representação de estudantes Trans que escolhem seus próprios nomes a fim de representar sua identidade de gênero e serem reconhecidos(as) na sociedade (Cantelli; Nogueira, 2020).

No outro fragmento, o ESTUDANTE TRANS 1 enfrenta a hostilidade de uma professora que se recusou a incluir seu nome social, condicionando a inclusão a um mandado do diretor com toda documentação exigida para o uso do nome social. Ela demonstra não observar a complexidade e os desafios enfrentados por estudantes Trans em processos legais para obtenção do nome social, sobretudo nesse caso específico, onde no momento o estudante trans estava “atrás”, tentando realizar legalmente a retificação de seu nome social e apontava como “complicado”, referindo-se também observa a “família” como entrave.

O que mostra mais uma vez a necessidade de uma transformação na formação inicial e continuada de professores(as), sugerindo temáticas formativas para além das questões legais e didáticas, como diversidade sexual, gênero e sexualidade, um diálogo e/ou narrativas sobre as vidas de pessoas Trans, incluindo a participação de suas famílias. Corroboram Neves e Silva (2015), ao considerarem que professores(as), ao terem contato com uma formação em diversidade sexual e gênero, podem ser protagonistas na construção de uma escola inclusiva e contribuam para a promoção de direitos sociais, de cidadania e de equidade de gênero no enfrentamento da LGBTfobia. Reafirmo com Alves e Moreira (2015) que o nome social também se desdobra para além do âmbito individual, uma vez que alerta para outros direitos que são constantemente invalidados na escola para estudantes Trans e que interferem no coletivo e nas suas experiências educacionais.

Somente em 2018, a população Trans brasileira obteve uma conquista significativa quanto ao reconhecimento da retificação aos nomes sociais a partir de cartórios civis, antes restrito somente via processo judicial, o que facilitou o acesso a esse direito historicamente burocrático. Essa decisão é resultado de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), na qual a interpretação da lei reconhece o direito à

⁴⁷ O que chamo de cisgeneridade ou de cisgênero “[...] é um termo ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado a partir de seu de nascimento” (Jesus, 2012, p. 26).

substituição de prenome e sexo no registro civil, independente de pessoas Trans realizarem cirurgias ou tratamentos hormonais. Entendo como aponta a professora Jaqueline de Jesus (2012, p. 9):

[...] a sociedade em que vivem dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Porém, a construção da nossa identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, é social. Para a ciência biológica, o que determina o sexo de uma pessoa é o tamanho das suas células reprodutivas (pequenas: espermatozoides, logo, macho; grandes: óvulos, logo, fêmea), e só. Biologicamente, isso não define o comportamento masculino ou feminino das pessoas: o que faz isso é a cultura, a qual define alguém como masculino ou feminino, e isso muda de acordo com a cultura de que falamos.

A despeito da lei garantir o direito ao uso do nome social por pessoas Trans no ambiente educacional, percebo nas narrativas que a falta de respeito persiste. Aponto, ainda, que se deve criar e reforçar fiscalizações promovidas pelo Ministério da Educação e a formação de diretores(as), professores(as) sobre processos de retificação do nome de pessoas Trans, acompanhado de saberes sobre diversidade sexual e gênero. Por fim, entendo que o uso do nome social é parte de ações que buscam criar ambientes escolares livres de transfobia no sentido de reduzir a evasão escolar e garantir aos(às) estudantes Trans o direito de acesso, estada, permanência e continuação de seus estudos com dignidade rumo à profissionalização.

A fala da ESTUDANTE TRANS 8 aponta a existência da transfobia para além dos muros da escola, ou seja, na universidade onde estuda, confirmando o que aponta Jesus (2012) sobre as contradições da cultura onde se pensaria o plural, a dialética onde tais práticas deveriam ser observadas pelo prisma da pluralidade, da cidadania. Ao contrário, o que evidencia em sua narrativa é um problema sistêmico que está para além da escola básica, o qual se identifica nas pichações transfóbicas nos banheiros do campus, evidenciando a ausência do respeito e a insegurança no ambiente da instituição educacional. Nesse ponto, observo a necessidade de criação de mecanismos mais robustos para concretização de ações contra atitudes discriminatórias, sobretudo quando o(a) estudante Trans aponta a insuficiência das denúncias contra professores(as) e a favor de seus direitos.

Constato, a partir dos dados desta pesquisa, a existência da necessidade de aprofundamento no que se refere às trajetórias de estudantes Trans na educação no Amazonas. Reconheço que, através desta tese, por diversos motivos, dentre eles o tempo, não é possível ampliar essa discussão. Nesse sentido, destaco que há

necessidade de fomentar estudos dentro do campo escolar, pois os relatos analisados apontam ser a escola lugar de hostilidade para estudantes Trans, por serem constantemente vítimas de *Bullying* e de discriminação face suas identidades de gênero.

Com Nunes (2022), entendo que é necessário que as escolas sejam lugar de acolhimento, respeito à diversidade sexual e gênero, sustentadas numa educação inclusiva para o combate à transfobia. Esse papel não é facultativo à escola, ao contrário, ela deve criar um espaço para o acolhimento de estudantes Trans, pois são pessoas integrantes da sociedade, assim como os(as) demais estudantes que nela estão.

Os relatos de estudantes Trans apontam que suas trajetórias, fora e dentro da escola, são distintas de outras realidades hetero e cisnormativas. As experiências relatadas de violências implicam uma fragilização emocional que interfere no combate e enfrentamento dos processos de exclusão, como observa Peres (2009). Por isso, faz-se necessária a escuta ativa desses(as) estudantes, posto que cada indivíduo responde às violências, segregações e exclusão de maneira diversa e singular (Camardelo; Peruzzo, 2009).

Salgado e Souza (2017) identificam o desejo de professores(as) e pedagogos(as) de mudar a realidade excludente que permeia a escola, entretanto a estrutura tradicional impede e sufoca a construção de práticas inovadoras e poda os(as) que pensam diferente. Observo ser necessária uma formação que compreenda as experiências de pessoas Trans por meio de uma abordagem crítico-reflexiva sobre a construção de identidades, para fins de compreensão sobre equidade de gênero e formação consciente da edificação da cidadania, onde professores(as) protagonizem a construção de uma educação justa e igualitária.

Ressalto a urgência da construção de uma intervenção sistêmica no sentido de construir junto aos(as) trabalhadores(as) da educação um protagonismo sustentado pela formação inicial ou continuada, com o fortalecimento de conhecimentos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos a respeito das construções e transformações sobre diversidade sexual e gênero, no intuito de desconstruir saberes aproximados do senso comum, que subjagam diversidade sexual e gênero a uma lógica biológica “natural”.

As próximas experiências de estudantes LGBT mostram a importância da escuta ativa e sensível por parte de professores(as) e corpo técnico escolar, ao

expressarem a ausência de ambientes propícios para a manifestação de suas subjetividades.

3.2.1 A escola que (não) teve o(a) estudante que (não) fui: narrativas de LGBT para a formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica, a necessidade da escuta ativa

A escola pode ser concebida como um espaço aberto e fértil para a construção de uma educação para o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico do(a) estudante, levando em conta as singularidades vividas por cada um(a) dentro de seu espaço. Segundo Pamplona e Dinis (2017), cabe ao corpo docente e pedagógico assumir práticas que favoreçam essas discussões. No entanto, todas as respostas dos(as) entrevistados(as) indicaram que a discussão sobre diversidade sexual e gênero na escola é escassa ou inexistente.

Acho que nas escolas poderiam criar um grupo de pessoas LGBT para compartilhar os nossos pensamentos e tal [...] eu já estudei em várias escolas e nunca encontrei, que é sempre muito separado, é muito reservado e eu acho que a gente deveria se unir mais, porque ai a gente unido, pra mim a gente unindo nossos pensamentos, unindo as nossas experiências a gente pode ir mais atrás dos nossos direitos, né, levantar forças e ir atrás dos nossos direitos, eu vejo assim, eu até penso, sei lá, na escola chamar um grupo de conversa e tudo mais, eu acho que isso daria certo pra mim. Uma boa estratégia talvez. Eu até mesmo a gente pode se unir e pegar, por exemplo, vou fazer uma folha de opiniões, e passar pra diretoria, e a diretoria analisar e tal, então eu acho que seria muito melhor (O ESTUDANTE TRANS 10, grifo nosso).

Então, acho que isso é muito importante colocar esses assuntos na escola é fundamental porque a gente cria seres humanos, a gente cria pessoas na escola. Então, que ser humano a gente tá criando hoje, sabe? A pessoa que bate em LGBT por nada, te xinga hoje, do nada. (O ESTUDANTE TRANS 1, grifo nosso).

E a única pessoa que pode tá do lado da gente quando a gente tá numa sala de aula é o professor. O professor ele dá esse... É como se fosse um pai, no caso. Uma mãe que poderia ali estar educando, que são todos educadores os professores, então eles poderiam estar ali, se eles apoiassem pelo menos ali eles pudessem estar dizendo que era uma coisa errada aquelas agressões, estariam fazendo e falando Então, se tivesse, eu acredito que as pessoa iriam ver que é uma coisa não tão absurda de ser falada... não tão... como eu posso dizer... estranha como eles acham que é só... eles acham que é uma coisa muito negativa, e o que não é. E que deve ser debatido nisso... deveria ter um... esse debate nas escolas como uma disciplina, ou então oficinas, ou então palestras, que deveria existir isso (O ESTUDANTE 11 GAY, grifo nosso).

[...] eu ouvi uma vez com professor dizer assim que para a gente o quê como ele não tinha filhos a gente era os filhos dele, então se tu tá vendo o teu filho sofrendo por que que tu não está fazendo nada, então eu acho que, passar esse, transmitir o conhecimento é muito mais importante que, do que tu tá lá numa briga depois, depois dar uma advertência pro aluno, e não ajuda em porra nenhuma, então eu vejo assim, realmente temos que mudar desde agora por que é, se não vai continuar assim, por que que a gente vai ter que ir pra, pra aula, eu vejo assim (A ESTUDANTE BISSEXUAL 2, grifo nosso).

A narrativa do ESTUDANTE TRANS 10 destaca a ausência de espaços e momentos inclusivos nas escolas para estudantes LGBT, propondo a formação de grupos de diálogos e compartilhamento de vivências. De maneira criativa, sugere a criação de meios de comunicação, opiniões a serem apresentadas à direção da escola, evidenciando uma estratégia participativa. A ênfase na importância da escola na formação dos(as) estudantes, destaca a urgência para a criação de debates sobre as pessoas LGBT, visando construção de conhecimentos sobre a diversidade na tentativa de redução de episódios de discriminação.

A narrativa do ESTUDANTE GAY 11 ressalta a figura do(a) “professor(a)” como potencial aliado na promoção do respeito à diversidade, trazendo também sugestões como debates, oficinas ou palestras sobre orientação sexual como disciplina escolar que reflete a necessidade de uma abordagem estruturada e inclusiva, contribuindo para sensibilização e reflexões sobre atitudes discriminatórias a estudantes LGBT. A ESTUDANTE BISSEXUAL 2, enfatiza também o papel do(a) professor(a), e aponta a importância na mediação de conhecimentos no sentido de prevenir ações LGBTfóbicas. Sua visão crítica destaca a necessidade de mudanças imediatas na tentativa de evitar com que a escola se perpetue como ambiente hostil, reforçando a urgência de iniciativas educacionais voltadas para acedência e compreensão sobre a diversidade sexual.

Portanto, constato uma chamada para a escuta ativa e a consideração das subjetividades de estudantes LGBT que reconhecem a escola como espaço fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente para a desconstrução de estigmas e estereótipos, rótulos negativos atribuídos às pessoas com base na sua orientação sexual, identidade e expressão de gênero.

As trajetórias narradas refletem a importância fundamental que professores(as) exercem na vida de estudantes LGBT, evidenciada inclusive na perspectiva de figuras parentais. Nessa perspectiva, compreendida à luz da Psicologia Histórico-Cultural, aponto destaque do papel das interações sociais e das relações de

cuidados para o desenvolvimento humano que considera a influência do meio social nas formações individuais e coletivas.

As narrativas demonstram como estudantes concebem as atividades de professores(as) e sua relação com estudantes. Tais narrativas revelam a importância das relações afetivas na prática educacional e mostram o papel crucial na formação emocional, fatores que atribuem aos(as) professores(as) a responsabilidade da criação de um ambiente escolar que promova a equidade e a diversidade para a mudança de discursos e práticas diárias.

Tais falas traduzem-se como subsídios para a afirmação de que as narrativas das trajetórias de estudantes LGBT são necessárias na e para a formação de professores(as), pois partem dos contextos estruturais relacionados às questões e às experiências de pessoas LGBT. As narrativas apontam também a necessidade de uma escuta empática e ativa por parte de professores(as). Dessa maneira, saliento que o reconhecimento dessas subjetividades é necessário na implementação de formações inicial e continuada de professores(as) para construções de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias.

Entendo que, para tal, faz-se necessário uma postura ativa por parte dos fazedores das políticas públicas, das instituições que promovem a formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação básica no contexto Amazonense, assim como a construção de uma conscientização política, social, histórica e cultural sobre as pessoas LGBT, baseadas na dignidade e respeito, conforme estabelecem os Direitos Humanos e os saberes historicamente consolidados.

A análise dessas narrativas destaca a necessidade urgente de uma mudança nas práticas pedagógicas, onde a escuta ativa e sensível às subjetividades de estudantes LGBT sejam incorporados e ganhem espaço na construção de conhecimentos na e para a formação docente, promovendo uma educação para o diálogo aberto e inclusivo a partir de uma compreensão ampla e respeitosa de temas relacionados à diversidade sexual e gênero.

A presença de profissionais da educação no ambiente escolar demanda uma abordagem atenta, considerando a diversidade de realidades vivenciadas por todos(as) os(as) estudantes. Compreendo, junto com Vygotsky (1993; 2007), que o papel de professores(as) consiste em uma dinâmica ativa enquanto aqueles que ensinam, organizam as interações para a aprendizagem e, para tal, a compressão das construções das subjetividades de estudantes LGBT é essencial para edificação de

um ambiente educacional que incorpore elementos culturais relevantes no processo educacional conectando os conteúdos curriculares ao contexto da vida dos(as) alunos(as).

A educação, enquanto prática de transformação social, para além da reprodução de conhecimentos, com atividades pedagógicas que estimulem a reflexão e a análise crítica na produção dos saberes, considerando o contexto social, econômico, cultural e histórico em que estudantes LGBT estão inseridos(as), implica, também, em superar as desigualdades e proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento educacional justo e igualitário desses(as) estudantes. Entendo, com Saviani (2003, 13), que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Em minha perspectiva, embasado nas narrativas dos estudantes LGBT, a educação, por ter sua natureza intrinsecamente social, demanda uma abordagem voltada para a promoção da inclusão, refletindo a dinâmica e interatividade inerentes ao processo educacional. Ressalvo que a escuta ativa de estudantes LGBT se revela como instrumento de apoio que, por meio do diálogo, em um movimento oposto à teoria pedagógica tradicional, onde professores(as) estabelecem laços para além das relações hierarquizadas, constroem junto aos(as) estudantes uma relação equitativa que colabora para uma interação educacional horizontal, fortalecendo os alicerces de uma relação embasada na igualdade, onde as forças se completam mutuamente, dando espaço para criação e possibilidades na produção e construção de conhecimentos (Freire, 1996).

Entendo como Oliveira-Formosinho (2013) que a prática da escuta ativa, é um processo ininterrupto no ambiente educacional diariamente, consistindo na busca constante de conhecimentos acerca dos(as) estudantes, abrangendo seus interesses, motivações, relações interpessoais, conhecimentos prévios, interações, desejos e universos de vida. Advogo que essa abordagem junto a estudantes LGBT pode estabelecer uma ética de reciprocidade que promova uma interação colaborativa e compreensiva entre os diversos construtos sobre diversidade sexual e gênero consolidados cientificamente, numa proposta contextualizada e democrática, visualizando o desenvolvimento integrado dos(as) estudantes, onde aspectos cognitivos, afetivos e sociais são imperativos contra atitudes LGBTfóbicas e sexistas.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, a educação escolar deve priorizar o desenvolvimento do pensamento teórico, para ser capaz de refletir de maneira precisa a realidade (Santana, Gomes, 2020). No entanto, essa perspectiva não negligencia a importância do desenvolvimento emocional, uma vez que as emoções desempenham um papel significativo na sinalização de situações favoráveis ou desfavoráveis à sobrevivência humana, especialmente em contextos condicionados como o ambiente escolar.

No âmbito da sociedade capitalista, as emoções são reações condicionadas socialmente, influenciadas por objetos e significados historicamente elaborados. Diante disso, a educação alinhada à Psicologia Histórico-Cultural, deve considerar a interação entre pensamento e emoções, reconhecendo que as práticas pedagógicas não podem negligenciar o impacto emocional dos conteúdos escolares. Nesse contexto, estudantes LGBT, ao expressarem autenticamente suas emoções, revelam perspectivas mais profundas sobre suas realidades.

Ao relacionar tais considerações com a proposta da escuta ativa junto a estudantes LGBT, torna-se evidente que a compreensão das experiências e emoções desses(as) estudantes é crucial. Professores(as), ao adotarem práticas pedagógicas como a escuta ativa de maneira sensível, compreendendo as complexidades sobre a temática diversidade sexual e gênero, proporcionam um ambiente propício para expressão de pensamentos, emoções e realidades, contribuindo para um diálogo reconstrutor de sentidos e significados sobre as identidades, pois a prática da escuta ativa exige o entendimento das especificidades das realidades dos(as) estudantes. Tal abordagem aponta para a promoção da igualdade, constrói pontes para a superação das desigualdades, criando diálogo entre estudantes LGBT e não LGBT, escola e professores(as). Um passo importante no desenvolvimento da escuta ativa é o entendimento da possibilidade de aprendizagem junto aos(as) estudantes LGBT, uma vez que usar a escuta ativa como aparato educacional é expandir o universo de aprendizado, a partir das narrativas como exercício primordial, onde o ensino se configure de mão dupla, como afirma Freire (1996, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Essa prática ainda se mostra fundamental para promoção de um ambiente social mais inclusivo com vistas às necessidades das escutas das subjetividades aqui apresentadas. O exercício do diálogo, alicerçado nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, aponta que as mudanças na vida material e social,

determinam mudanças na consciência humana “[...] não é a consciência dos homens que determina o ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (Marx, 2003, p. 5).

O doutor Adan Silva (2022) em sua pesquisa junto a trabalhadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, participantes de uma formação continuada com a temática Sexualidade no Departamento de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) apontou que as práticas de professores(as) junto a estudantes LGBT, dão-se sob as premissas de um discurso normalizador, onde a aceitação e respeito aos “diferentes” se legitimam perante os escudos da territorialização delimitada, onde o tal “respeito ao estudante LGBT” se dá através de uma “tolerância”. Penso a ação de tolerância enquanto distanciamento proposital da temática diversidade sexual e gênero, constatada também pelo autor enquanto temática invisibilizada, temida, perseguida e ausente quando levada da atividade de formação para o chão da sala de aula.

Diante das constatações de Silva (2022), sobre “tolerância”, a chamo de “distância” da temática e, de uma certa maneira, a tolerância em sua abordagem histórica, reflete uma ação vertical onde o sujeito que tolera é julgado mais civilizado, educado, de cultura superior e toma uma atitude de “benevolência” em relação ao outro julgado incivilizado, inferior e anormal. Aqui, no lugar de tolerância, aponto que a empatia deve ser a ação de suporte ao diálogo e à escuta ativa.

Entendo empatia a partir da Psicologia Histórico-Cultural com a contribuição de Brolezzi (2014, p. 153):

O conceito empatia é relativamente recente e passou por um processo de ampliação, metamorfose e diversificação a partir do final do século 19. A palavra empatia está presente nas teorias da estética da arte de Vygotsky. O termo surgia como forma de explicar a relação entre a imitação interior e a capacidade de compreensão dos outros atribuindo a eles sentimentos, emoções e pensamentos. Elementos da teoria da empatia podem ser encontrados em conceitos mais explorados por Vygotsky como catarse e vivência. Suas ideias sobre empatia, ainda que pouco exploradas em suas obras, podem servir, assim, de ligação entre a estética da arte e diversos ramos da filosofia, como a fenomenologia, e da psicologia, em particular da psicologia social, **da educação** e da neurociência, **resultando em importante contribuição para compreender os fenômenos educativos** (grifo meu).

Estudiosos como Toassa (2009) e Brolezzi (2014) examinam a chamada teoria da empatia em Vygotsky, associada à formulação inicial de Lipps, ainda que

tivesse aplicado a empatia a estética da arte, no que tange, na literatura, a relação leitor/personagem/autor que Vygotsky apontou precocemente para desenvolvimento futuro do conceito. A maneira de ligar a empatia com a experiência estética mostra-se relevante para Vygotsky, posto que, ao se referir a ela em seus escritos, quando aponta a possibilidade do sujeito sair de si em direção ao social, por meio da arte, apresenta a empatia, em teoria, como uma maneira de entender a estética da arte.

Assim, a empatia seria uma forma de expandir o universo pessoal através da arte, fenômeno que pode completar a vida dos sujeitos incorporando experiências de outros. A maneira de ampliar tais experiências é conhecida na educação, principalmente infantil, nas atividades de se colocar no lugar de objetos, como Vygotsky apontou e registrou suas experiências e seus escritos:

Uma menina, que enterrou os pés na terra e estava parada, imóvel com os braços colados ao corpo, disse: “Sou uma árvore. Não está vendo? Estou crescendo. Olhe os galhos, as folhinhas”. As mãos dela começam a se levantar devagar, os dedinhos se abrem. “Não está vendo como o vento me balança?” – E a “árvore” começa a inclinar-se e tremular com as folhinhas-dedinhos (VIGOSTKI, 2009, p. 99).

Crianças em desenvolvimento envolvem-se totalmente na realidade dos eventos que experimentam, ampliando suas próprias realidades, incorporando coisas que vivenciam, assim a realidade ampliada no caso educacional, ultrapassa o simples ato de executar experimentações, alteram de certo modo quem as aprecia. Na obra de Vigotski (2009), “Imaginação e criação na infância: ensaio Psicológico, Livro para professores”, traduzido por Zoia Prestes. Ana Smolka em sua apresentação e em seus comentários explica que dentre teatro, dramatizações, brincadeiras, e aqui aponto a narrativa por meio da linguagem, faz com que seja possível a internalização, elaboração, projeção de conhecimentos, afetos e relações.

Nesse sentido, a empatia ocupa um papel significativo nessa interação entre o que se vivencia, o que se racionaliza e o que se sente, despontando que as emoções e sentimentos são manifestações inteligentes para Vygotsky, o que evidencia a conexão entre aspectos emocionais e cognitivos e aponto que processo educacional deve considerar o papel das emoções no desenvolvimento cognitivo e social dos(as) estudantes. Destarte, a empatia, além de assumir um papel significativo nessa dinâmica, permite que no ambiente educacional seja possível ampliar e compartilhar

as experiências do(a) outro(a), desse modo, reafirmo em tese, que a empatia deve ser o principal suporte na escuta ativa de LGBT na educação escolar.

Logo, o exercício do diálogo, a partir da empatia, embasa de forma efetiva o entendimento e as percepções de professores(as) sobre a importância de não superestimar a capacidade de aprendizado dos(as) estudantes LGBT, o que a partir do olhar da Psicologia Histórico-Cultural, trata-se da construção de novos sentidos, ressignificações e reconstruções na dimensão individual, professor(a)-professor(a), na dimensão coletiva professor-estudantes, corpo técnico-escolar, escola-sociedade.

Segundo Mello (2004), a condição humana se caracteriza pela construção com os outros, coletivamente. González Rey (2005b), ao explicar que Vygotsky concebe a mente inseparável da cultura, faz entender a importância da transformação da realidade existente para a construção de sujeitos autônomos e, com essa relação dialética entre mente e cultura, pode-se considerar a mente como sendo subjetividade. Desse modo, a escuta ativa é construtora de novas subjetividades.

Nesse contexto, compreendo que o exercício da empatia para escuta ativa é indispensável na compreensão e construção de saberes nas questões relacionadas à temática da diversidade sexual e gênero na formação inicial e continuada de professores(as), contemplando, e a partir de a construção de habilidades no domínio de técnicas como observação, assertividade, imparcialidade, conhecimento de traços culturais dos estudantes e comunidade, conhecimento dos códigos linguísticos (Lobato; Silva, 2022).

Uma formação inicial e continuada que entenda que as diferenças são condições necessárias para fomentar a autonomia de seus(suas) estudantes, como a formação docente apontada por Freire (1996, p. 45) de: “[...] não repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado vai gerando a coragem”.

As próximas narrativas evidenciaram a relevância substancial de professores(as) que promoveram, por meio de uma abordagem franca sobre assuntos relacionados à sexualidade, a construção de um ambiente escolar favorável para inclusão e apoio aos(às) estudantes LGBT. Ressalto que, professores(as) que se engajaram nesses diálogos, compartilharam experiências de vida permeadas por desafios importantes ou manifestaram uma identidade LGBT.

No meu terceiro ano eu tinha professores LGBTs e na graduação também, não LGBT, ele era um senhor, e o meu professor no ensino médio ele falava muito abertamente sobre sexualidade na sala de aula ele sendo professor de história, do terceiro ano, na Escola e ele falava abertamente sobre sexualidade e isso era muito legal sabe? Porque ele tratava como algo ok e tinham alunos que tinham preconceito e tudo mais só que ele não negava sabe, ele procurava ter um ambiente ali que os alunos o aceitassem da forma como ele é e aceitar os alunos e nisso criar, o ambiente, o ambiente bom pros outros alunos também, tipo se sentir excluído por esse preconceito (O ESTUDANTE GAY 10, grifo nosso).

Acho que teve só um professor que ele, acho que passou por muitas dificuldades e ele falava “olha, esse momento que vocês estão vivendo é realmente de descobertas, mas vocês vão enfrentar sérias coisas assim, coisas horríveis” ai as vezes ele nos ajudava, quando o professor tava na sala, no caso o orientador, a gente mandar mensagens pra ele e ele aparecia lá na sala, ele perguntava porque que o orientador tava lá, porque que a sala tava toda desarrumada, ai ele conversava com a turma, ele nos ajudou bastante nos momentos de transição, só que a gente percebia que os outros professores não estavam ligando, só ele ali e quando ele saiu piorou de novo, então foi, foi bem ruim, mas ao mesmo tempo com a ajuda dele, ele um papel bastante importante (A ESTUDANTE BISEXUAL 2, grifo nosso).

Um único professor que levantava a bandeira, por ele ser também gay no caso e era professor de sociologia, hoje não leciona mais sociologia e ele se levantava, eu gostava muito da aula dele porque ele é o modo de ser fazer a educação totalmente contrária a uma educação tradicional, ele se sentava na mesa, ele passeava entre a gente (O ESTUDANTE BISEXUAL 12, grifo nosso).

Identifico nas narrativas que a atuação docente se mostra como respostas conscientes a favor da desmistificação de tabus e preconceitos no intuito da promoção de saberes necessários para que os(as) estudantes, LGBT ou não, tenham contato com assuntos sobre diversidade sexual e de gênero na educação escolar.

Dúvidas, curiosidades, ambiguidades, necessidades em relação a sexualidade, diversidade sexual e gênero, corpos, às experiências de afetos, são fatos significativos que surgem entre estudantes LGBT e não LGBT, à medida em que iniciam descobertas e conhecimentos sobre o próprio corpo e o corpo do(a) outro(a), em busca da construção de suas identidades e/ou acessando informações através das mídias de comunicação social, das famílias, pais e/ou responsáveis legais e dos diversos agentes de socialização onde estão presentes: igreja, escola dentre outros. Frente a essa realidade, a escola é espaço propício onde crianças, adolescentes, jovens e adultos, professores(as) e corpo técnico escolar podem sanar dúvidas, questionamentos, criando um ambiente provocador de reflexões, organizado para formular e reformular perguntas, pois, afinal, é parte de qualquer aprendizado e

certamente alivia tensões, medos e até mesmo colabora para construção de um ambiente escolar saudável, com a eliminação de preconceitos que tanto interferem nos processos de ensino e aprendizagem.

Entendo com Moizés e Bueno (2010, p. 207) que “[...] o docente não precisa ser um especialista em Educação Sexual, mas um profissional devidamente informado sobre a sexualidade humana” que, ao refletir sobre ela e seus matizes de maneira criativa e crítica, cria contextos pedagógicos que propiciem reflexões e debates de ideias renovadas, reconstruídas, ressignificadas, assumindo seu papel na no processo de ensino.

Nesse contexto, ressalto a importância do Materialismo Histórico-Dialético proposto por Karl Marx, onde Vygotsky (2007) funda seus pensamentos e ressalta o papel que as mudanças históricas, tanto na sociedade quanto na vida material, possuem na consciência e no pensamento humano. Dessa maneira, as ações voltadas para construções de saberes sobre sexualidade, diversidade sexual e gênero na escola são históricas ao seu momento, ao seu tempo, portanto favorecidas e desafiadas em suas mudanças qualitativas e quantitativas.

Apono que é nessa interação social que acontece o aprendizado e a construção de novas formas de atuação no mundo. A Teoria Histórico-Cultural observa o ser humano como ser biológico, histórico e social, o que torna a perspectiva coerente e justificada para legitimar e afirmar que sexualidade, diversidade sexual e gênero são processos histórico-culturais, uma vez que entendemos suas manifestações durante todo o desenvolvimento humano, compreendendo suas experiências, vivências, reflexões acerca de suas significações e intencionalidades (Vitiello, 1997).

Os relatos dos(as) estudantes destacam não apenas a inclusão de professores(as) também identificados LGBT, mas a sensibilidade e empatia desses(as) em relação aos desafios e lutas enfrentadas por estudantes LGBT. O professor recomendado na narrativa da ESTUDANTE BISSEXUAL 2, desempenha um papel fundamental ao oferecer suporte emocional e orientação durante os momentos em que foi solicitado. Tal ação demonstra um comprometimento com o desenvolvimento educacional, emocional, social dos(as) estudantes.

Saliento a existência de diversas maneiras pedagógicas de estimular o debate, o respeito, a promoção de uma reflexão crítica e criativa sobre a temática diversidade sexual e gênero no contexto escolar, entendendo que tal feito não se faz

dentro de uma falsa neutralidade, mas fundamentado em uma “[...] postura pedagógica que compreenda uma determinada visão de mundo, de sociedade, de sujeito histórico, de prática social, de cultura, de linguagem, de corpo, de estudantes de professoras e professores e de educação” (Santos, 2009, p. 60).

A narrativa do ESTUDANTE BISSEXUAL 12 destaca a atuação de um professor da matéria de Sociologia que, ao empreender assuntos sobre diversidade, criou um ambiente educacional dinâmico e participativo, rompendo com formalidades tradicionais, apresentou uma didática que transcendeu os limites da “estabilidade estrutural” da educação escolar, conseguindo estimular a participação ativa dos(as) estudantes para a compreensão crítica das estruturas sociais relacionados à diversidade sexual.

A escola é um espaço muito importante para a socialização e faz parte do trabalho docente garantir essa interação atendendo todas as representações (Vencato, 2014). Por meio da escola, atividades possibilitam a construção de novos conhecimentos e os estudos formam as bases para o surgimento de novos níveis de consciência e do pensamento teórico, entendendo que, por meio de atividades, são desenvolvidas capacidades de análise, reflexão e planificação mental (Facci, 2004).

Dessa maneira, ao considerarmos desenvolvimento humano, diversidade sexual e gênero pelo prisma histórico-cultural, evidencia-se o papel da escola e, sobretudo, dos(as) professores(as), mas não apenas deles(as), no desenvolvimento de saberes e atividades pedagógicas sobre sexualidade, diversidade sexual e gênero, tendo em vista os(as) estudantes como sujeitos ativos no processo de formação e desenvolvimento, mediados pelas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, aspectos determinantes na construção de seus saberes.

Nesse sentido, as concepções docentes sobre a temática devem referendá-las de modo significativo, fazendo com que suas proposições educativas surtam efeitos para além da sala de aula, pois, enquanto sujeitos também histórico-culturais, os(as) professores(as) necessitam propiciar a construção de saberes que favoreçam posições de respeito e criticidade dos(as) estudantes às diversas manifestações da sexualidade.

Entendo que esse(a) mesmo(a) professor(a) irá enfrentar diferentes conflitos e dúvidas sobre sexualidade, diversidade sexual e gênero, necessita, assim, estar habilitado, em formação continuada, para inferir sobre a temática, a partir de pressupostos científicos, considerando e respeitando o desenvolvimento dos(as)

estudantes. Conhecimentos acerca da sexualidade humana são questões que possuem importância social e devem ser mediadas de maneira significativa nas relações com os adultos Elkonin (1987). Assim, os conhecimentos trabalhados pelos(as) professores(as) são determinantes como observei nas narrativas acima.

Desse modo, fazem-se necessárias reflexões e ações por parte de professores(as) sobre os discursos difundidos socialmente e no ambiente escolar, na tentativa de entender os ideais, os fundamentos e condicionamentos às normas regulatórias que submetem as questões de identidade de gênero e sexualidade que colaboram com a “expulsão” de grupos tidos como “diferentes”, como os estudantes LGBT. É substancial executar uma leitura crítica sobre a educação escolar que inclua nas questões curriculares o uso dos espaços pelos(as) estudantes LGBT, as relações de poder nos quais se encontram marginalizados(as) e compreenda a educação com o filtro de Direitos Humanos.

As próximas análises, revelam de maneira mais específica as contribuições significativas de professores(as) da disciplina Sociologia por meio de uma abordagem curricular de temas sociais que incluem gênero, histórias dos movimentos sociais, diversidade sexual, utilizando metodologias criativas para estimular o pensamento crítico dos(as) estudantes.

Diante das próximas narrativas, observo as contribuições da formação inicial específica de professores(as) de Sociologia, expressas em suas atuações no chão da sala de aula amazonense. Os feitos do professor observado identificam ações e metodologias embasadas cientificamente, de distinta compreensão, espelhadas em ações que quebram estereótipos e garantem aos(às) estudantes LGBT um espaço seguro para a expressão de suas identidades. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva, na qual a diversidade pode ser compreendida e valorizada com os estudantes LGBT sentindo-se valorizados em suas subjetividades e em sua totalidade.

Teve um, essa daí que eu nunca vou esquecer o nome dela [...] , ela fez mestrado aqui na UFAM, ela faleceu ano passado, ela não ajudou, não vou falar que ela ajudou, porque ela chegou lá, o que ela fez? **ela era professora de sociologia da gente da metade do terceiro ano pro final, cara, eu nunca vou esquecer da aula dela, dela chegar começar a falar sobre sexualidade assim de uma maneira que, começou a falar sobre masturbação, (batidas na mesa), falou sobre pessoas transexuais, (batidas na mesa), falou sabe, um monte de coisas, foi incrível, coisas que a gente não ouvia falar no, que a gente vivenciava não ouvia falar no, falou sobre raça, falou sobre machismo, só que, o que aconteceu com**

ela? por ela falar muito sobre isso, chegou no ouvido de pais, ai o quê que fizeram? foram (batidas na mesa) lá com o diretor, [...] foram falar, ela teve que se, retrair tipo, podar sabe, oprimiram, ai tipo, ah falavam ai só se a gente chegasse pra falar com ela, mas no contexto mesmo, ela teve que parar se não ela perdia o emprego né, mas essa foi a única, única mesmo (O ESTUDANTE GAY 13, grifo nosso).

Eu me lembro que meu professor de sociologia, ele discutiu principalmente sobre isso. Ele apresentou primeiro um filme, depois fomos debater sobre isso e como ele sabia que tinha alunos LGBT, ele queria saber primeiramente o pensamento das pessoas que não eram, para ver como é que seria, pra depois a gente dar nosso depoimento para tentar quebrar um pouco de paradigma. Ele ajudou bastante, principalmente porque não havia essa discussão na escola e como, pelo menos o trabalho que ele fez no pouco tempo que ele pode falar sobre isso, ele falava de vários temas aleatórios, principalmente por conta da disciplina dele. Ele conseguiu abrir a cabeça de alguns alunos lá sobre esse tema (Estudante Gay 10, grifo nosso)

As contribuições dos professores(as) a partir do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, como as citadas pelos estudantes LGBT, visivelmente estimulam o pensamento crítico, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e contextualizada das temáticas sexualidade e diversidade sexual a partir do filme. Aponto que a utilização da escuta ativa presente também nesse segundo relato, é uma estratégia positiva que beneficia a criação de um ambiente favorável ao diálogo, ajudando a construir habilidades necessárias para convivência entre as diferenças.

Observo ainda que as falas ajudam entender que os(as) professores(as) das narrativas, ao abordarem temas sociais desafiadores, ajudam na promoção da emancipação social dos(as) estudantes pela construção de questionamentos a favor da transformação e reconstrução de sentidos e significados muitas vezes cristalizados sobre diversidade sexual e gênero, de maneira crítica e reflexiva. Os relatos evidenciam o impacto da abordagem dos temas sociais pelos(as) professores(as) de sociologia da vida dos(as) estudantes LGBT.

É fundamental entender que a necessidade urgente do avanço em abordar os temas diversidade sexual, gênero e sexualidade na escola, considerando os direitos fundamentais contemporâneos e a luta contra a LGBTfobia. A partir da visão da Pedagogia Histórico-Crítica, aponto o processo educativo como trabalho, ato de produzir a humanidade em cada indivíduo singular, a qual não se dá de maneira natural, acontece através de elementos produzidos pela ação do homem, de maneira direta e intencional, por meio de um processo educativo decorrente de ações do

homem em seu processo histórico. A Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento o Materialismo Histórico. De acordo com Saviani (2012, p. 76):

A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Nesse sentido, entendo a importância do trabalho educacional em sua direcionalidade, intencionalidade e sistematização sendo o professor, o mediador na e para e na apropriação dos conhecimentos científicos, elaborados, produzidos historicamente pela humanidade, empregando neste processo a formação humana dos estudantes.

A função social da escola consiste em socializar saberes sistematizados às camadas populares, fazendo com que essas forças emergentes se insiram em um processo amplo para a construção de uma nova sociedade, no qual se promova a tais sujeitos a tomada de consciência do mundo em que vivem, dos seus direitos e deveres, dentro de uma formação para emancipação.

Abordar o papel do(a) professor(a), a partir das narrativas de LGBT amazonenses, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, requer entender que a temática diversidade sexual, gênero e sexualidade deve ser consolidada e garantida em suas apropriações de conteúdos pelos(as) estudantes para a democratização desses saberes para as camadas populares enquanto partícipes da sociedade brasileira. Assim, “[...] será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática social global” (Saviani, 2021, p. 80).

Deve-se ter sobretudo o interesse, não somente por parte de professores(as), mas dos demais profissionais da educação pelo desenvolvimento de sua participação e coragem política, considerando a função social da profissão e do campo educacional. Afinal “[...] a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito de uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto o domínio público” (Britzman, 2000, p. 109).

No entanto, ações, como as relatadas, executadas por professores(as), não passam ilesas aos olhos conservadores de uma educação tradicional e arcaica, sendo

motivo para denúncias por parte de pais de outros(as) estudantes. Como vimos na pesquisa de Silva (2020) os relatos de professores que também foram denunciados por conta de abordagens sobre diversidade sexual e gênero. Destarte, a denúncia sobre uma professora relatada ilustra a necessidade urgente de mudanças estruturais na educação brasileira, de modo a garantir a liberdade acadêmica, referendada nas propostas de formação inicial e continuada, para possibilitar um ambiente seguro aos(às) estudantes LGBT e aos(às) professores(as).

Contudo, observo que a resistência e os entraves à discussão aberta sobre a temática na escola, ao desafiar tabus, contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e humano. Os relatos dos(as) estudantes LGBT evidenciam de certa maneira o impacto duradouro de abordagens e ações docentes mesmo frente a resistências externas, promovem experiências educacionais marcantes, “abrindo” de maneira positiva a “visão” dos(as) estudantes sobre questões sociais complexas como é o caso do próximo e último relato.

Ah, eu sou professor porque eu gostei da maioria dos meus professores né, e teve professores que mostraram de uma forma que eu posso ser feliz sendo como eu sou, isso me ajudou bastante porque eu nunca tive uma autoestima elevada né. Então eles me fizeram abrir os olhos, principalmente o professor de sociologia, ele mostrou um filme na época do debate, apresentou o filme “Orações para Bob” e isso me fez pensar muito por que eu já tive pensamentos homicidas também, de suicídio para falar a verdade, como o personagem teve no filme, por conta da mãe dele ser religiosa, ser como o meu pai também é, me fez ter essa ligação com o personagem. Isso me ajudou bastante a pensar “será se eu sou uma pessoa ruim por ser LGBT?” (O ESTUDANTE GAY 10, grifo nosso).

A narrativa do ESTUDANTE GAY 10 reflete experiências que ajudaram a construir sua identidade enquanto professor e traz elementos significativos para tal. Observo, em sua fala, que a escolha de sua profissão é apresentada como resultado de experiências afetivas com seus professores(as). Isso reforça o que venho propondo durante a tese, uma abordagem pedagógica a partir da escuta ativa por parte dos(as) professores(as). Nota-se a influência positiva que professores(as) despertaram no estudante para o interesse pela continuidade dos estudos, e crucialmente, fortaleceu a autoestima dentro das questões emocionais e relacionais.

Ao se referir ao professor de Sociologia, que apresentou como recurso pedagógico o filme “Orações para Bobby”, destacou que associou a sua experiência pessoal com o personagem do filme que aborda questões relacionadas à religião,

orientação sexual e autoestima. Essa abordagem permitiu uma análise mais profunda das interseções entre sua identidade pessoal, contexto cultural e valores familiares.

A identificação do estudante com o personagem do filme se destaca quando compara a mãe do personagem a seu pai, o que o fez refletir de maneira crítica e relembra, que, como o personagem, também teve pensamentos suicidas. Tal fato se mostra um assunto preocupante e relevante dentro desta pesquisa, outras narrativas foram observadas com relação a esse assunto, contudo, esta fala expressa o pensamento suicida na adolescência e na fase escolar.

De acordo com Araújo (2019), dentre as dezenas de fatores de risco para o suicídio, está a "orientação homossexual e bissexual". O pertencimento à comunidade LGBT representaria um dos muitos "fatores sociodemográficos" de risco para o suicídio. Além disso, observa que jovens gays, lésbicas e bissexuais sofrem maior risco de tentativas de suicídio devido à vulnerabilidade no "ambiente social" em comparação a jovens heterossexuais. Portanto, a opressão e a discriminação que, muitas vezes, são vivenciadas por pessoas LGBT, podem contribuir para o aumento do risco de suicídio nesse grupo. Dessa forma, observo com Conde (2016), que a proporção de suicídio entre adolescentes gays figura três vezes mais que entre heterossexuais.

A Teoria Crítica da Sociedade pode ajudar a compreender as bases estruturais da opressão e discriminação de pessoas LGBT ao analisar as relações sociais e as estruturas de poder que permeiam a sociedade. Conforme mencionado por Araújo (2019) a Teoria Crítica da Sociedade parte do pressuposto de que o processo de adoecimento encontra suas bases na realidade concreta, ou seja, nas formas de opressão estruturais que configuram a totalidade social, conforme os princípios do Materialismo Histórico-Dialético. Desse modo, a visão da Teoria Crítica da Sociedade ⁴⁸ajuda a compreender como as estruturas sociais, como a

⁴⁸ A Teoria Crítica da Sociedade é uma corrente de pensamento que surgiu na Escola de Frankfurt, na Alemanha, na década de 1920. Ela se baseia na ideia de que a sociedade é um sistema complexo e contraditório, que deve ser analisado de forma crítica e dialética, a fim de compreender as relações sociais e as estruturas de poder que permeiam a sociedade. A Teoria Crítica da Sociedade parte do pressuposto de que o processo de adoecimento encontra suas bases na realidade concreta, ou seja, nas formas de opressão estruturais que configuram a totalidade social, conforme os princípios do materialismo histórico e dialético. Deste modo, a Teoria Crítica da Sociedade busca compreender as bases estruturais da opressão e da discriminação, bem como as formas de resistência e luta contra essas estruturas. Além disso, a Teoria Crítica da Sociedade tem como objetivo a emancipação humana, ou seja, a libertação dos indivíduos das formas de opressão e dominação que os impedem de realizar seu potencial humano (Araújo, 2019).

heteronormatividade, por exemplo, podem contribuir para a opressão e discriminação de pessoas e dar sinais de como as relações intersubjetivas são atravessadas pelo poder estruturalmente arraigado na sociedade, o qual pode levar ao sofrimento ético-político⁴⁹ e, em casos extremos, ao suicídio.

Esse sofrimento particular e universal, junto a sujeitos vitimizados pela homofobia, pela transfobia, pelo machismo, pelo racismo e pela exploração de classe, é uma temática importante junto da abordagem inter e multidisciplinar da diversidade sexual e gênero na escola, com ajuda dos órgãos que compõem a comunidade escolar. Sousa, Ferreira e Galvão (2020, p. 08) salientam que:

Família, escolas e comunidade devem estar informadas quanto aos riscos e orientados sobre o que fazer quando houver crianças e adolescentes com ideação suicida e como intervir junto aos profissionais de saúde para que haja diminuição do número de mortes por essa causa no Brasil.

Dessa forma, a escola deve notar, de maneira crítica, que tais tratamentos são imbuídos de torturas psicológicas, os quais estudantes LGBT, como o participante da pesquisa, revelam o intenso processo de autonegação e rejeição de si mesmo, onde a dor, o sofrimento físico e mental leva a pensamentos suicidas, evidenciados por se perguntar se é uma pessoa “ruim”.

Com os autores Souza, Ferreira e Galvão (2020) ainda observo que as mídias revelam a temática suicídio em pesquisas e relatórios de instituições mundiais e federais no intuito de revelar como grave problema, entretanto os impactos sociais, econômicos, familiares e individuais de comportamentos autodestrutivos suscita a necessidade de realização de pesquisas que abordem a escola e o seu fazer, os(as) estudantes LGBT do Amazonas, considerando fatores específicos de comportamentos que levam a este pensamento e a atitudes de autoflagelação. Aqui destaco fatores como pressão religiosa, lembrando o ocorrido recente em que o país e a comunidade LGBT suscitou alertas, até diante da câmara federal dos deputados, com o pedido da então Excelentíssima Deputada Federal, eleita no ano de 2023, pessoa trans Erika Hilton (PSOL/SP) do (Partido Socialismo e Liberdade de São

⁴⁹ O sofrimento ético-político é um conceito que se refere ao sofrimento gerado pela situação social de ser tratado como inferior, devido a fatores como a opressão, a discriminação e a exclusão social. Compreendido como um sintoma de uma das carências mais profundas da modernidade: não saber conviver com a diferença, não reconhecer que nossa integridade depende da integridade alheia, da negação do reconhecimento do outro como sujeito ético e político, com uma subjetividade própria e como um cidadão no sentido etimológico do termo (Sawaia, 1995).

Paulo) que no dia dezessete de outubro de 2023, apresentou um PL (Projeto de Lei) que pretende equiparar as terapias de conversão sexual, conhecidas como cura gay, ao crime de tortura.

A iniciativa da Excelentíssima Deputada aconteceu posteriormente ao suicídio de uma influenciadora digital conhecida no meio bolsonarista como Karol Eller, a qual teria frequentado um retiro de conversão da homossexualidade, promovido pela igreja Assembleia de Deus de Rio Verde, em Goiás, pouco tempo antes de morrer. O projeto apresentado prevê que o tratamento de “cura gay”, seja considerado como crime inafiançável com pena de reclusão de dois a oito anos, prevendo ainda que servidores públicos que participem, liderem ou realizem tal prática, percam definitivamente seus cargos.

Em resumo, a narrativa do estudante oferece uma porta para interconexão entre sua experiência pessoal, influências educacionais e as questões sociais e culturais mais amplas, revelando a importância de abordagens pedagógicas que considerem a dimensão afetiva, a diversidade de identidades e a necessidade de a escola ser um ambiente acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa defende a tese de que as narrativas das trajetórias escolares de estudantes LGBT explicitam subsídios críticos imprescindíveis para a formação inicial e continuada de professores(as), considerando, especificamente, as questões de diversidade sexual e gênero na educação básica na cidade de Manaus, Amazonas. O trabalho sustenta-se na compreensão de que tais estudantes, ao significarem suas vivências escolares, identificariam os desafios e as contribuições para a formação inicial e continuada de professores(as), com vistas à promoção da educação como um direito humano dessa parcela da população, reiteradamente “expulsa” da escola. Ao observar o contexto histórico, cultural, social, econômico e político em que a pesquisa foi realizada, considero os movimentos contrários e contraditórios aos ganhos da população LGBT, dentre eles retrocessos como projetos já extintos judicialmente, sendo um deles a “Escola sem Partido”, além de tentativas de criação de ações de censura e perseguição a professores(as) respaldados pelo discurso intitulado “ideologia de gênero” que, de maneira criminosa e pejorativa, em uma agenda antidemocrática e desfavorável ao debate sobre a escola contra LGBTfobia, propiciou que um candidato à presidência da república fosse eleito presidente, utilizando-se de discursos que aterrorizaram a população brasileira, através da rede mundial de computadores, *smartphones* e redes sociais, redes de robôs e militantes. Governo que, entre 2018 a 2022, provocou o retrocesso de ganhos dos movimentos sociais LGBT através de ações jurídicas. Naquele momento intensificaram-se a vigilância e verdadeiras cruzadas morais contra os discursos e práticas educacionais a favor da liberdade da diversidade e gênero na educação escolar, tornando as temáticas de diversidade sexual, gênero, identidades culturais e perspectivas de políticas sociais alvos frequentes de destilação de ódios e deboches.

A partir do estudo dessas trajetórias de estudantes amazonenses, foi possível depreendermos questões ético-políticas para a tentativa de um delineamento para a formação de professores(as), na direção de uma educação inclusiva, pautada em direitos humanos fundamentais de pessoas LGBT, identificando conteúdos que podem e devem ser priorizados nas propostas formativas dos(as) profissionais, nas práticas educativas e currículos escolares. Observei, entretanto, que não foram encontradas práticas educativas rotineiras direcionadas a estudantes LGBT que reforcem o combate à LGBTfobia no cotidiano ou a inserção da temática no currículo,

no intuito da transformação e da emancipação social e política dessa população. Contudo, constatamos casos isolados como o de professores de Sociologia que engendram ações pedagógicas a favor das temáticas estudadas, mas são calados e emudecidos diante de denúncias por parte de escolares e pais e/ou responsáveis legais de estudantes não LGBT.

No contexto observado junto aos núcleos de significação, resultantes do processo de análise, os indicadores desvelam nas narrativas dos(as) estudantes LGBT, o despreparo da escola, seus professores(as) e corpo técnico no que se refere a lidar com gênero e diversidade sexual, assim como o quanto as atividades e atitudes sobre a temática demonstram-se imbuídas de concepções biologicistas com relação à sexualidade e binárias acerca de gênero, o que demanda conhecimentos mais específicos sobre o desenvolvimento humano, sexualidade, diversidade sexual e gênero.

Dessa forma, aponto que, tanto o processo de construir a narrativa quanto a análise de narrativas escolares, contribuem para a formação inicial e continuada dos(as) sujeitos escolares quando estão sustentadas na proposta de escuta ativa, onde a empatia é parte importante no fazer pedagógico e na pesquisa. Dessa forma, faz-se necessário e urgente o comprometimento público das instituições formadoras com esses(as) profissionais de modo que seus programas de formação continuada, subsidiem práticas pedagógicas respaldadas em documentos oficiais que regem a educação nacional e a proteção a crianças e adolescentes, dando destaque para a recente lei aprovada no ano de 2019, a qual enquadra homofobia e transfobia como tipo penal definido na Lei do Racismo, Lei nº 7.716 de 1989 (Brasil, 1989).

A partir desse estudo, afirmo e indico a urgente reformulação curricular de cursos de licenciaturas e de cursos de formação continuada de professores(as), onde a formação considere e inclua e se embase em pressupostos éticos, históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos sobre diversidade sexual e gênero, bem como a superação das visões da cis heteronormatividade na superação de preconceitos, favorecendo a escola e o seu compromisso ético-político, beneficiando os trabalhadores(as) da educação a partir da formação para o acolhimento, a inclusão e a construção da equidade como essenciais a uma educação humanizadora e emancipatória.

Como parte basilar dos processos de socialização de cidadãos(ãs) brasileiros(as), essa é uma demanda importante junto a todos(as) os(as) profissionais

que dão corpo à escola, pois devem estar preparados(as) para lidar com as demandas de diversidade sexual e gênero. Desse modo, o espaço escolar poderá gerar reflexões e ações contra discriminações e violências que são reproduzidas no seu contexto. Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser pautada nas realidades vividas e buscar estimular a intencionalidade na resolução de conflitos como resposta assertiva diante dos(as) estudantes LGBT, sendo repensada por meio de propostas pedagógicas eficazes que superem posturas reducionistas, criminosas, desrespeitosas, caricatas, odiosas, fundamentalistas, fascistas e antidemocráticas, a partir da desconstrução do olhar naturalizante das relações de poder em todas as instâncias, pois entendo que a perpetuação do olhar acrítico continuará a expulsar estudantes LGBT e a gerar violências na escola, reproduzindo e acentuando na sociedade essa mesma exclusão e violência que assassina e mata sujeitos LGBT nas casas e ruas do país.

Para tal, é necessário que haja o reforço do entendimento sobre o papel político da escola ao adotar práticas que superem, de maneira histórica, as atitudes LGBTfóbicas vigentes em seu ambiente. Para tal, urge uma ação estatal que considere as narrativas escolares de LGBT e aplique tais saberes, firmando um compromisso ético, pautado na defesa dos direitos de pessoas LGBT, ancorados nos Direitos Humanos, de forma a garantir que conceitos como pluralidade, diferença, diversidade, igualdade e equidade coadunem-se com as temáticas aqui investigadas: diversidade sexual e gênero. Em suma, aqui interrogo: quantos estudantes LGBT, assim como eu e os(as) estudantes participantes desta pesquisa, somos o resultado de ações pedagógicas sensíveis, críticas, reflexivas, criativas de professores(as) que, pautados(as) na equidade, observaram de maneira sensível e empática e construíram saberes sobre sexualidade e gênero, reconhecendo as múltiplas identidades, comportamentos, modos de existirmos e vivermos expressas em nossas narrativas?

Esta tese aponta, ainda, a importância de pesquisas na área de formação de professores(as), especificamente na Amazônia, que compreendam as vivências de sujeitos LGBT, suas construções subjetivas sobre seus momentos escolares para que professores(as), estudantes e corpo técnico os(as) reconheçam e possibilitem que sejam, também, protagonistas em uma escola promotora da diversidade e da democracia, devidamente reconhecida e referenciada. Observo, a partir dos dados desta pesquisa, a existência da necessidade primaz de aprofundamento no que se

refere também às trajetórias de estudantes Trans (Travestis, Transsexuais, Transgêneras) em Manaus, Amazonas.

Ressalto a urgência da efetivação de uma intervenção sistêmica do Estado e das instituições formadoras (graduação, pós-graduação, extensão) no sentido de construir, junto aos(às) trabalhadores(as) da educação, valorizando-os(as), por meio de propostas formativas que fortaleçam ações inclusivas, embasadas em conhecimentos pedagógicos, históricos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos e éticos, dentre outros, a respeito das construções e transformações sobre identidade de gênero e diversidade sexual, no intuito de promover a superação de saberes aproximados ao senso comum que subjugam diversidade sexual e gênero a uma lógica biológica binária.

Apono que o exercício do diálogo, a partir da empatia, possibilitará que sejam construídas novas percepções pelos(as) professores(as) sobre a importância de não subestimar a capacidade de aprendizado de estudantes LGBT e nem os saberes construídos em suas vivências. O olhar da Psicologia Histórico-Cultural possibilita a compreensão que novos sentidos e significados relacionados à diversidade sexual e gênero podem ser construídos por todos(as) os(as) envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, defendo a importância da construção de habilidades, conhecimentos e atitudes como: observação, assertividade, imparcialidade, conhecimento de traços culturais dos estudantes e comunidade, conhecimento dos códigos linguísticos que embasam as ações educacionais, além de favorecer a construção de habilidades socioemocionais. No que concerne ainda à formação, defendo que entenda o respeito às diferenças como condição necessária para fomentar a autonomia dos(as) estudantes das escolas e dos(as) professores em formação, no sentido de garantir uma prática educativa segura, sem retaliações.

Nesse sentido, as concepções docentes sobre a temática devem ser tomadas como centrais no processo reflexivo do Ser professor(a), tomando consciência do que os(as) move de modo a construir novas/outras concepções e referenciá-las de modo significativo, favorecendo os resultados das atividades propostas para além da sala de aula, pois, enquanto sujeitos também histórico-culturais, os(as) professores(as) necessitam se apropriar de saberes que, em seu trabalho, favoreçam posições de respeito e criticidade em relação ao seu fazer, aos(às) estudantes e às diversas manifestações da sexualidade.

Entendo que cada professor(a) irá experienciar (já experienciou ou experienciará) diferentes conflitos e dúvidas sobre sexualidade, diversidade sexual e gênero, necessita, portanto, estar habilitado(a) para inferir sobre a temática, a partir de pressupostos científicos e éticos, considerando e respeitando o desenvolvimento dos(as) estudantes, além disso, precisa de um espaço de orientação e de apoio para a realização de suas atividades junto ao corpo técnico. Ações e conhecimentos acerca da sexualidade humana são, então, questões que possuem importância social e devem ser abordados de maneira significativa nas relações. Assim, as narrativas analisadas provaram que o modo como os conhecimentos são trabalhados pelos(as) professores(as) são determinantes na qualidade das trajetórias escolares.

Desse modo, fazem-se necessárias reflexões formativas sobre os discursos presentes, difundidos socialmente e no ambiente escolar, na tentativa de entender quais as ideologias fundamentam, condicionam e regulamentam as narrativas sobre gênero e sexualidade, as quais colaboram para a “expulsão” de grupos tidos como “diferentes”, como os(as) de estudantes LGBT. É essencial executar uma leitura crítica sobre a educação escolar que inclua as questões curriculares e o uso dos espaços pelos(as) estudantes LGBT, as relações de poder pelas quais se encontram marginalizados(as), sustentada pela compreensão da educação como Direito Humano emancipador. Dessa maneira, a função social da escola poderá consolidar seu papel e construir forças emergentes para a concretização de uma nova escola e uma nova sociedade que garanta aos(as) estudantes a estada, permanência e continuação digna de seus estudos, bem como a elevação de níveis de consciência sobre o mundo em que vivem, seus direitos e deveres.

Abordar o papel do(a) professor(a) a partir das narrativas de estudantes LGBT amazonenses, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é entender que as temáticas sexualidade, gênero e diversidade sexual devem ser estabelecidas e garantidas também pelas apropriações de conteúdos consolidados historicamente e cientificamente pelos(as) estudantes, em vista do compromisso com a democratização da educação enquanto partícipes da sociedade brasileira. Aqui destaco, de maneira fundamental, a importância da atuação dos(as) professores(as) na construção de subjetividades positivas e na promoção da equidade, considerando diversidade sexual e gênero. Entendo meu papel como professor e estudante nesse doutoramento que, para além de transmissão de conhecimentos, é o de atingir de maneira positiva a esfera emocional dos(as) estudantes com os(as) quais atuo, agindo

com empatia e, investido de autoridade acadêmica, por meio de um processo intencional de identificação e compreensão de suas singularidades, principalmente dos(as) estudantes LGBT, juntamente com a afetividade que, a meu entender, desempenha uma força propulsora no processo educacional.

Observei, ainda, que a reprodução de preconceitos e a LGBTfobia são vividos por estudantes LGBT, desde a educação básica até o ensino universitário. De forma violenta e de maneira sutil são invisibilizados(as) por discursos de diferentes profissionais, reticentes e emudecidos em virtude de uma estrutura excludente. Entendo que as instituições educacionais são espaços polifônicos e multifacetados e que há neles a necessidade urgente de iniciar a desconstrução de preconceitos, ancorada numa educação cidadã, abraçada pela Cultura da Paz e pelos Direitos Humanos, colocando em prática questões como empatia, a qual se mostra superior a questões de tolerância e de respeito às expressões de gênero e identidade sexual.

Por conseguinte, faz-se crucial a construção e a efetivação de políticas públicas nacionais, assim como reiteraões de ações afirmativas já existentes (esuqecidas nas gavetas das secretarias de educação), como a lei do *Bullying*, a qual pode ser trabalhada no combate a todo o tipo de discriminação nas salas de aula, a partir de sua inserção dentro dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais de Manaus e do Estado do Amazonas, posto que o teor LGBTfóbico presente no *Bullying* se faz gritante nas falas dos(as) estudantes LGBT, quando identificam várias formas de violências físicas e verbais, apontado os(as) estudantes não LGBT como principais protagonistas nessas ações. Ressalto o descaso, os achincalhamentos, a “escrotidão” e, ainda, o emudecimento por parte de professores(as) e do corpo técnico evidenciado nas narrativas estudadas.

Compreendo ser emergente a construção de políticas públicas e ações nos níveis federal, estadual e municipal também no que se refere a estudantes Trans (Travestis, Transexuais e Transgêneros). É periclitante e de extremo sofrimento a estada e permanências desses(as) estudantes no ambiente escolar Amazonense. Aponto a necessidade de construção de ações voltadas aos direitos humanos em conjunto com as secretarias de justiça, a fim de acompanhar suas vidas escolares e as ações interdisciplinares nas quais assistentes sociais, psicólogos(as), conselhos tutelares e famílias e/ou responsáveis legais estejam presentes.

Sugiro que sejam executadas pesquisas junto a pessoas Trans que conseguiram concluir seus estudos e avançar para o mercado de trabalho, a fim de

lhes dar visibilidade e possibilitar que outras pessoas Trans, em trajetórias escolares, possam ser incentivadas a permanecer na escola e dar continuidade a seus estudos, no exercício de suas humanidades e cidadania. Aqui neste trabalho, pela impossibilidade de tempo e espaço, não foi possível apontar composições mais sólidas sobre suas vivências, no entanto percebi a urgência e emergência de construir novas pesquisas sobre trajetórias de estudantes Trans.

A formação de professores(as), constatamos, é atravessada por múltiplos dilemas e desafios. Destaca-se aqui o compromisso que essa habilitação deve ter com a superação das desigualdades socioeducacionais e o respeito à diversidade sexual e de gênero, notadamente voltados ao público LGBT, bem como às especificidades de cada estudante. Nesse contexto, acreditamos que nós, professores(as), podemos ser agentes de transformação social no ambiente escolar, desde que tenhamos acesso a uma formação inicial e continuada comprometida, pautada no respeito à diversidade sexual e de gênero. Essa é uma medida importante para que professores(as) não atuem de modo “improvisado” e/ou utilizem concepções sexistas nas atividades realizadas em sala de aula.

A formação de professores(as) já avançou bastante, mas ainda ocorre em um contexto heteronormativo. Não obstante, pode superar tal estrutura e incluir conteúdos relacionados às sexualidades e identidades LGBT nas políticas públicas e, sobretudo, considerar as perspectivas das pessoas que serão atendidas pela mesma – os(as) estudantes. A participação de pessoas LGBT na tomada de decisões no espaço escolar, movimentos sociais e nas políticas públicas pode colaborar para a produção de espaços formativos que promovam a democracia.

A formação de professores(as), como espaço relevante junto à desconstrução das vivências pejorativas de LGBT, precisa também da ação efetiva das universidades como espaço estratégico para a formação inicial e continuada, a fim de habilitar bons profissionais que estejam dispostos a contribuir para a mudança da atual realidade. A partir disso, a reflexão sobre a formação de professores(as) pressupõe, igualmente, o processo de conhecimento da trajetória pessoal de cada professor(a), ou seja, seria necessário que, ao ingressar em cursos de formação inicial ou continuada, tomassem consciência de suas próprias biografias, formas de aprender, de agir e de pensar, a partir da reflexão crítica sobre as mesmas, resignificando-as.

Ao considerar as concepções do que seria a escola, o seu papel e o seu fazer, observo a tendência recorrente do contexto escolar de ser visto como um lugar

apenas para “estudar”, “adquirir conhecimento”, delimitando-o como apenas “isto ou aquilo”, quando, na realidade, a escola deveria tornar-se referência de local acolhedor e propício para se dialogar com o diferente e sobre a diferença, tal como é proposto nos princípios demonstrados na atual LDB. Acredito que a escola deve ter como objetivo final a construção de sujeitos críticos, um lugar de acolhida à diversidade, buscando sempre construir seres humanos sensíveis, maduros para a não violência e aceitação das pessoas tal como elas são, mesmo que isso seja diferente do que se está habituado(a).

A escola é uma instituição histórica na/da construção das sociedades que cumpre papel primordial na formação humanizadora de sujeitos. A escola pública brasileira respalda-se, do ponto de vista legal, no conceito de democracia e no exercício dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. A partir de um olhar sócio-histórico, a escola e a formação de professores(as) são influenciadas pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que contribui para as transformações sociais. Portanto, torna-se importante problematizar a relação entre as vivências escolares e os compromissos sociais da escolarização e da formação de professores(as).

Espero, portanto, que as pequenas contribuições de minha tese apontem pistas para novas investigações, relacionadas à formação inicial e continuada de professores(as), a partir de sua valorização social e coletiva, tanto da formação quanto dos(as) professores(as), no entendimento que as contribuições de cada um de nós, profissionais da educação, na vida de um(a) estudante LGBT é essencial. Sobretudo, ressalto a importância daqueles(as) que, de maneira dialética, consideram seus(suas) estudantes pertencentes a uma sociedade plural, desigual e injusta, mas que sonham contribuir para a concretizar como justa, equânime, democrática e laica, possam continuar, com resiliência, a nos acolher, pois, se a educação é capaz de (trans)formar a vida de professores(as), também é capaz de (trans)formar a vida de estudantes LGBT.

Por fim, questiono: faz-se ou não necessária a efetivação da discussão sobre diversidade sexual e gênero na formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica em Manaus, Amazonas?

REFERÊNCIAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana; GONÇALVES, Maria da Graça (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. 'Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos'. **Psicologia Ciência e Profissão (on-line)**, Brasília, ano 26, n. 2., p. 222-245, 2006. Disponível em: [Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos \(bvsalud.org\)](https://www.bvsalud.org). Acesso em: 26 jan. 2022.

ALMEIDA, Daivane Azedo de; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. Diretrizes e Lei de Bases da Educação da FSF-LDB: contribuições para a inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 11, p. e437111133845, 2022. doi: 10.33448/rsd-v11i11.33845. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33845>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, v. 13, p. 69-82, 2013.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro:(trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de psicologia. International journal of psychology**, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro:(trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de psicologia. International journal of psychology**, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

AMAZONAS. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. Resolução nº 122/ 2010.** Aprovada em 30 de novembro de 2010. Manaus: CEE/AM, 2010.

AQUINO, Renata; MOURA, Fernanda. Breve histórico das leis de censura na educação: Os projetos Escola sem Partido e antigênero (2014-2020). *In* (orgs.) CARREIRA, Denise; LOPES, Bárbara. **Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação,** São Paulo: Ação Educativa, 2022.

ARAGUSUKU, Henrique Araújo; LEE, Henrique de Oliveira. A psicologia brasileira e as políticas LGBT no Conselho Federal de Psicologia. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 5, n. 1, p. 131-154, 2015. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v5i1p131-154>

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe Gestora Escolar**: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARANMOLATE, Ayodeji; HOARD, Tiffany; BOGAN, Danielle; MAWSON, Antônio. Suicide risk factors among LGBTQ youth. **JSM Schizophrenia**, v. 2, n. 2, p. 1011, maio. 2017. Disponível em: [\(PDF\) Fatores de risco de suicídio entre jovens LGBTQ: revisão \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 18 mai. 2020.

ARAÚJO, Areta Muniz de. **Perfil de usuários com comportamento suicida e estratégias de educação permanente em saúde no município de Caicó-RN**. 2019. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Trabalho e Inovação em Medicina) - Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Isaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

ARAÚJO, Rubenilson Pereira de; CAMARGO, Flávio Pereira. Gênero e diversidade sexual no currículo escolar: uma abordagem inter e transdisciplinar no ensino e na formação de professores. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 104-123, 2012. Disponível em: [Gênero e diversidade sexual no currículo escolar: uma abordagem inter e transdisciplinar no ensino e na formação de professores \(ufg.br\)](#). Acesso em: 20 de mai. 2022.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

AROUCA, Sérgio. **O dilema preventivista**: contribuição para a compreensão e crítica da Medicina Preventiva. São Paulo, Rio de Janeiro: Unesp, Fiocruz; 2003.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Suse Mayre Martins Moreira. **Estudo investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié- BA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, BA, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; TADA, Iracema Neno Cecília. **Violência na escola: enfrentamentos à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2021. p.19-43.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BEACHY, Robert. **Gay Berlin: Birthplace of a Modern Identity**. Ed. Alfred A. Knopf, New York, 2014.

BENEVIDES, Bruna G. (Org). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. 144f. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto, 2012.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2014.

BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, v. 61, n. 1, p. 83-94, 2018. doi: 10.11606/2179-0892.ra.2018.145515. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/145515>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n.58, p. 59-76, mar. 2008.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORTOLOZZI, Remom. Mosaico de Purpurina: Revisitando a História do Movimento LGBT no Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, 13 (3), 2019. doi: <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i3.1831>

BOURDIEU, Pierre. **Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2191&ei=l4T4VK2iKc3OsQSa6oKQDg&usq=AFQjCNHMXg7go4HqelCd1aY4CVg2XUSTBq&sig2=Cloq0BloUuWPERCEDG0mqq>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf. Acesso em: 9 fev 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Atlas da violência 2021**. Rio de Janeiro: Ipea; FBSP, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça e cor. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. GDE: Gênero e Diversidade na Escola. Curso Módulo 2, Gênero, Unidade 1, Texto 2: **Gênero e outras formas de classificação social**, UNIVERSIDADE Federal do Pará-UFGPA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério Público do Estado de São Paulo. **Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBTQIAP++** : Identidade e perfil sociodemográfico. 2020. Disponível em:

http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/redes/valorizacao_diversidade/cartilhas/Pesquisa%20Nacional%20Por%20Amostra%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20LGBTQIAP+%2B.2020.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Vitória. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research. Psychology*, n. 3, v. 2, p.77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso: 9 jul. 2020.

BRITO, Carolina Franco; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; OLIVEIRA, João Manuel de. Semicidadania induzida: neoliberalismo e discursos conservadores sobre gênero no Brasil. *Revista Polis e Psique*, v. 12, n. 2, p. 185–205, 2022. doi: 10.22456/2238-152X.120617. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/120617>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia em Vigotski. *Dialogia*, n. 20, p. 153-166, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n20.4944>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CALDERIPE, Márcia; JESUS, Fátima Weiss de. Educação e gênero: debates e conflitos no contexto da elaboração do Plano Municipal de Educação de Manaus. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: [1500258786_ARQUIVO_Texto_completo_CALDERIPE_WEISS_MM_FG.pdf\(dype.com.br\)](1500258786_ARQUIVO_Texto_completo_CALDERIPE_WEISS_MM_FG.pdf(dype.com.br)). Acesso em: 08 mai. 2021.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-111.

CAMARDELO, Ana Maria Paim; PERUZZO, Juliane Feix. Exclusão Social - um fenômeno inter-relacional: notas preliminares. *In*: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís-MA: Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, 2009.

CAMARDELO, Ana Maria; PERUZZO, Juliane Feix . Exclusão Social - um fenômeno inter-relacional: notas preliminares. *In*: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**, JOINPP. Anais da IV Jornada de Políticas Públicas. São Luís: Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, 2009.

CANTELLI, Andreia Lais; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim (orgs). **Nome social**: A ponta do Iceberg. Instituto Brasileiro Trans de Educação. Uberlândia-MG, 2020.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Uma ideia de formação continuada em educação e direitos humanos. *In*: **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Tradução. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 511.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2009.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon; CAMPOS, Pollyanna Resende. Sexualidades e gêneros dissidentes no espaço escolar: dimensões possíveis da educação para e pelos direitos humanos. **Revista Direito e Sexualidade**, n. 1, maio. 2020.

CONDE, Miriam. **O arco-íris de luto**: homofobia internalizada e suicídio. 2016. Monografia (Graduação) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

CORREIA, Silva Leticia Costa Pereira; SANTOS, Tarsis de Carvalho. Escola e família: por uma cultura de paz. *In*: Soares, Eliana Maria do Sacramento; TEIXEIRA, Lezilda Maria. **Práticas educativas e cultura de paz**: Articulando saberes e fazeres. Educ's, 2018. p.113-13.

COSTA, Ana Paula; MARÇAL, Paulo Rennes Ribeiro. Sexualidade e relações de gênero: a formação docente em questão. *In*: **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, 2008. Disponível em: [Microsoft Word - Costa-Ribeiro_51.doc \(dype.com.br\)](#). Acesso em: 05 mai. 2022.

COUTINHO, Maria Luiza Coutinho. **Discriminação na relação de trabalho**: uma afronta ao princípio da igualdade. Rio de Janeiro: AIDE, 2003.

COUTINHO, Maria Luiza Pinheiro. **Discriminação na relação de trabalho** – Uma afronta ao princípio da igualdade. Rio de Janeiro: AIDE, 2003.

COWAN, BENJAMIN A. O Brasil e a nova direita. Entrevista com Glenda Mezarobba. **Pesquisa Fapesp**, SP, Edição 305. p. 81-83, jul. 2021. Disponível em: [Benjamin A. Cowan: O Brasil e a nova direita](#). Acesso em: 20 out. 2022.

CREPOP. Marcos Lógicos e Legais “Direitos sexuais e Direitos Reprodutivos”. **Investigação da atuação de profissionais da psicologia em Políticas Públicas de Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos**, 2018. Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/cat/publicacoes/marcos-logicos-e-legais>. Acesso em: 1 fev. 2022.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciana. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. Editora Moderna. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; CRUZ, Éderson da. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPED. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632–655, 2017. doi: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i3.48941>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/4894>. Acesso em: 9 set. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de Pesquisa [do] NEPP/UNICAMP**, Campinas, n. 82, p. 1–29, 2009.

DIEHL, Alessandra; VIEIRA, Denise Leite. **Sexualidade: do prazer ao sofrer**. 2. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As Representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. *In*: SHUARE, Martha (org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

ESPERANÇA, Angelo Cabral. **Homossexualidade: os sentidos e significados para docentes e discentes de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Amazonas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2009.

ESPERANÇA, Angelo Cabral; SILVA, Iolete Ribeiro da. Concepções de professores sobre o abuso sexual infantil: reflexões no espaço escolar. **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO 5: 2004: São Luiz/Educare Eventos/João Pessoa: Autores Associados/ Editora Universitária**, 2004.

ESPERANÇA, Angelo Cabral; SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das. **Significados e sentidos sobre homossexualidade entre docentes: uma análise sócio-histórica. Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 739-749, 2015a. <https://doi.org/10.9788/TP2015.3-17>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2022.

ESPERANÇA, Ângelo Cabral et al Sentidos e significados de homossexualidade para discentes de cursos de licenciaturas. **Perspectivas en Psicología**, v. 12, n. 2, p. 32-40, 2015b. Disponível em: <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/4>. Acesso em: 10 mai 2022.

ESPERANÇA, Angelo Cabral; SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das. Aspectos essenciais do processo sócio-histórico da homossexualidade no ocidente. **Lecturas Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, v. 218, p. 01, 2016a.

ESPERANÇA, Angelo Cabral; NEVES, André Luiz Machado das. Significados e sentidos sobre homossexualidade entre docentes: uma análise sócio-histórica.

Anais do Seminário Violência e Gênero no Amazonas 2016, v. Vol. 1, p. 32, 2016b.

ESPERANÇA, Angelo Cabral; NEVES, André Luiz Machado das; SILVA, Iolete Ribeiro da; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira. **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**. 1. ed. MANAUS: UEA, 2016. v. 1.

FACCI, Marilda, Gonçalves, Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FACCHINI, Regina; DANILIAUSKAS, Marcelo; PILON, Ana Cláudia. Políticas Sexuais e Produção de Conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, jan/jun, p. 161-193, 2013.

FACCINI, Regina. “De Homossexuais A LGBTQIAP+: sujeitos políticos, saberes, mudanças e enquadramentos.” *In*: FACCINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins (orgs.). **Direitos em Disputa: LGBTI+, Poder e Diferença**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2020, pp. 31–70.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEITOSA, Cleyton. Políticas públicas LGBT no Brasil: um estudo sobre o Centro Estadual de Combate à Homofobia de Pernambuco. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), 32, p. 90-118, 2019. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.06.a>

FERRARI, Anderson; FRANCO, Elizabete. **Lidando com as homossexualidades – ‘a formação de professores em debate’**. Instrumento, v. 12, p. 9-20, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Ewerton da Silva; SANTOS, Oneide Alessandro Silva; QUADRADO, Jaqueline Carvalho. Gênero e diversidade na escola: experiências sobre a formação continuada de professores da educação básica no município de São Borja. **Revista Sociais & Humanas**, v. 30, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/viewFile/26805/pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

FONSECA, **Bosco. Um bar chama Patrícia**: relatos do movimento gay de Manaus. Prefácio: Geraldo Xavier dos Anjos; Jaime Covas. Manaus, Amazonas: Reggo, 2022.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, mai./ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2008. p. 71-90.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil** - um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 3 fev. 2022.

GALLEGO, Esther, Solano (org). **O Ódio como Política**: A Reinvenção das Direitas no Brasil. Bointempo, 2018.

GARBAGNOLI, S. Against the Heresy of Immanence: Vatican's 'Gender' as a New Rhetorical Device Against the Denaturalization of the Sexual Order. **Religion and Gender**. 6, 2, 2016. p. 187-204. Disponível em: Brill <https://doi.org/10.18352/rg.10156>. Acesso em: 19 oct. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Emerson André de; SANTOS, Maycon Regis Nogueira dos. Família e escola: a construção da homofobia no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, v. 6, n. 11, p. 41-62, 30 jun. 201. <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7527>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GOMES, Fábio Alves. **A dimensão subjetiva da relação escola-família**: um estudo das significações produzidas por docentes sobre a função social da família. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NOVÓA, Antonio. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GONÇALVES, Maria da Graça Marquina; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercedes Bahia (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005a.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson e Pioneira. 2. ed. Revisada. 2005b.

GREEN, James N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. Tradução: Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Questões de gênero e da natureza da ciência na formação docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 30–51, 2016. doi: 10.22600/1518-8795.ienci.2016v21n2p30. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/7>. Acesso em: 10 jan. 2022.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOOKS, BELL. **O feminismo é para todo mundo**. Rosa dos Tempos, 2018.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IASI, Mauro. **De onde vem o conservadorismo?** Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/>. Blog da Boitempo, 2015. Acesso em: 19 out. 2019.

INEP. Índice de desenvolvimento da Educação Básica/Ideb. Brasília, 2012

INEP. Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1998 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999.

IRINEU, Bruna Andrade; IRINEU, Bruna Andrade; NASCIMENTO, Márcio Alessandro Neman; LOPES, Moisés Alessandro; ROCON, Pablo Cardozo (orgs.). **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: temas emergentes**. Salvador: Editora Devires, 2020. p. 98-115.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/>. Acesso em: 8 jan. 2022.

JESUS, Natália Neves de; Radl-Philipp, Rita Maria. As Travestis e Mulheres Trans e O Movimento LGBT: Dever de Memória e Reconhecimento da Atuação de Travestis e Mulheres Transexuais na Conquista por Direitos Civis. *In: Anais do Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação*. 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/9984>. Acesso em: 13 jan. 2022.

JULIÃO, Luanda. **Escolas ainda confundem racismo com bullying**. Justificando: mentes inquietas pensam direito. Jornal GGN, 2018. Disponível em: [Escolas ainda confundem racismo com bullying, por Luanda Julião \(jornalgggn.com.br\)](http://jornalgggn.com.br/Escolas_ainda_confundem_racismo_com_bullying_por_Luanda_Juliao). Acesso em: 13 jan. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**, PUC-Rio, n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0. Acesso em: out. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, 18 (43), p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4281>. Acesso em: 18 jun. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009a. p. 95-124.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas Escolas**: um problema de todos. *In*: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b.

KAPLAN, Bonnie; DUCHON, Dennis. Combining qualitative and quantitative methods information systems research: a case study. *Manage. Inf. Syst. Q.* 12, 4, p. 571-586, 1988.

KENNEDY, Hubert. **Karl Heinrich Ulrichs First Theorist of Homosexuality**. *In*: Science and Homosexualities. New York: Routledge, Vernon Rosario, 1997. p. 26–45.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação das infâncias. *In*: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro: UERJ, maio de 2004. p. 1-12.

KUTCHINS, Herb; KIRK, Stuart A. The fall and rise of homosexuality. In H. Kutchins, & S. A. Kirk, *Making us crazy: DSM - the psychiatric bible and the creation of mental disorders*. Nova Iorque: The Free Press, 1997. p. 55-59.

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antonio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 122, p. 275–293, abr. 2015. Disponível em: [Revista122.indd \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/revista122). Acesso em: 07 ago. 2022.

LAUTMANN, Rüdiger. **Das Seminar**: Gesellschaft und Homosexualitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1977.

LEITE, Míriam S. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. **E-Currículo**, São Paulo, v.7 n.1, p. 1-18, 2011. Disponível em: [SIGNIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA E HETERONORMATIVIDADE NO](#)

CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR | Revista e-Curriculum (pucsp.br). Acesso em: 5 mai. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIONÇO, Tatiana; ALVES, Ana Clara de Oliveira; MATTIELLO, Felipe; FREIRE, Amanda Machado. Ideologia de gênero: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 599-621, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2021.

LITAIF, Priscilla. No Dia do Combate à LGBTQIAP+fobia, integrantes e aliados do movimento atentam para melhorias no atendimento à saúde da população LGBTQIAP+QIA+. **Revista Cenarium: Da Amazônia para o mundo**. 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/no-dia-internacional-de-combate-a-LGBTQIAP+fobia-integrantes-atentam-para-melhorias-no-atendimento-a-saude-da-populacao-LGBTQIAP+qia%EF%BF%BC/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LOBATO, Cristina Danielle Pinto; SILVA, Marcela Luiz Correa da. Comunicação e as relações interpessoais. *In*: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

LOURENÇO, Beatriz. **Dicionário feminista**: conheça termos importantes para o movimento. Galileu. 14 mar. 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/03/dicionario-feministaconheca-termos-importantes-para-o-movimento.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO. Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia dos temas transversais: *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 43-58.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade** - política e identidade homossexual no Brasil da “abertura”. Salvador: EDUFBA, 2018.

MANAUS. Resolução nº 038, de 3 de dezembro de 2015. Conselho Municipal de Educação. Aprova o Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus. Manaus: **Diário Oficial do Município de Manaus**. p. 1, Edição 3852, 18 mar. 2016. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Regimento-Geral-das-Unidades-de-Ensino-da-Rede-Publica-Municipal-de-Manaus.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MARHOEFER, Laurie. **Sex and the Weimar Republic: German Homosexual Emancipation and the Rise of the Nazis**. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicolás. Materialismo histórico-dialético. Contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARTINS, Milena Almeida; SILVA, Maryelli Firmino; MARTINS, Maria Eduarda Bueno; RIBEIRO, Matheus Henrique Lemos; CABRAL, Fernando Duarte. **A fisioterapia na pós-cirurgia de redesignação sexual** - masculino para feminino. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 6070-6081, mar./apr. 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

MEIRELLES, Rodrigo; IANNI, Aurea Maria Zöllner. O preventivismo e os homossexuais no contexto da ditadura militar brasileira: uma análise a partir das contribuições de Sérgio Arouca. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, p. e 200043, 2020. p.1-16. doi: [10.1590/interface.200043](https://doi.org/10.1590/interface.200043).

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 135-155. 2004.

MELO, Flávia. “Não é fumaça, é fogo! Cruzada antigênero e resistências feministas no Brasil”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e72564, 2020.

MÉZÁROS, István. **O conceito de dialética em LUKÀCS**. São Paulo. Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOIZÉS, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342010000100029>.

MONTEIRO, Solange Aparecida de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A “in”visibilidade dos temas da sexualidade no ambiente escolar e a formação docente. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n.4, p. 87-110, out./dez. 2018. Disponível em : <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/361>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOURA, Sílvia Adriane Tavares de. Materialismo Histórico Dialético: Ponderações Ontológicas e Epistemológicas. **REVISTA UNIARAGUAIA** (On-line). Goiânia v. 16 n. 2, p. 26-36, abr./ago. 2021, Disponível em: <https://sipe.uniaraquaiia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1022/VOL16-2-ART-03>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MYERS, Michael David; AVISON, David. **Qualitative research in information systems**. [online], abril. 2000. Disponível em: [Pesquisa Qualitativa em Sistemas de Informação por Michael David Myers, David Avison: SSRN](#). Acesso em: 10 jun. 2022.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464872012000500004&lng=pt&tlng=%20pt.10.1590/S1984-64872012000500004>. Acesso em fev. 2022.

NETTO, Leila Escorsim. E. **O conservadorismo clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, André Luiz Machado das; SILVA, Iolete Ribeiro da. **Diversidade Sexual e Protagonismo de Professores**: uma análise sócio-histórica dos significados. Manaus/São Paulo: FAPEAM/Martinari, 2015.

NOGUEIRA, Adrinelly; BORGES, Maria Célia. A formação continuada enquanto política pública: ações e programas para atender às necessidades dos professores. **Horizontes, [S. l.]**, v. 40, n. 1, p. e022014, 2022. doi: 10.24933/horizontes.v40i1.1216. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1216>. Acesso em: 28 jul. 2022.

NÓVOA. Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Thamirys. **Expulsão familiar de pessoas trans**. Curitiba. PR. 2022. Minha criança trans. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CdVnl6RusCr/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Rodrigues de; LANZA, Fabio; STORTO, Letícia Jovelina. A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 468-478, set./dez. 2019.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Rodrigues de; LANZA, Fabio; STORTO, Letícia Jovelina. A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade. **Revista Katálysis**, v. 22, n. 3, p. 468-478, 2019.

ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Paris, 1948.

ORIENTE, Silvana Barreto; ALVES, Maria Isabel Alonso. Questões de gênero e educação no Estado do Amazonas. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 5, n. 3, p. 13776–01e, 2022. doi: 10.18540/revesv15iss3pp13776-01e. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/13776>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PAMPLONA, Renata Silva; DINIS, Nilson Fernandes. A transexualidade em questão: problematizações nos contextos educacionais. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v.

13, n. 2, p. 1-24, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/48690>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. Revista. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1), p. 6-26, 2017.

PAVANI, Fabiane; ANDREOLA, Balduino Antonio. A. Desnaturalizar a opressão e as desigualdades na escola: educação de gênero, uma questão de valor civilizatório. **Conversas e controvérsias**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 6-28, jan./jun. 2016.

Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/conversasecontroversias/article/view/23661>. Acesso em: 02 mai. 2020.

PEDRINI, Maristela. Educação para a paz: possibilidades de inclusão social. In: Soares, Eliana Maria; TEIXEIRA, Lezilda Maria. **Práticas educativas e cultura de paz: articulando saberes e fazeres**. Educs, 2018. p. 102-112. Disponível em: <https://ucs.br/educs/livro/praticas-educativas-e-cultura-de-paz-articulando-saberes-e-fazeres/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

PELLISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. 2012.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, Cleyton Feitosa. Notas sobre a trajetória das políticas públicas de direitos humanos LGBT no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, 4(1), 115-137, 2016. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/307/168>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. 2009. p. 235-263.

PESSÔA, Lilian Correia; PEREIRA, Rodnei; TOLEDO, Rodrigo. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2017. Disponível em:

http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4729.

Acesso em: 02 abr.2019.

PINTO NETO, Lauro Ferreira da Silva; PERINI, Filipe de Barros; ARAGÓN, Mayra Gonçalves; FREITAS, Marcelo Araújo; MIRANDA, Angelica Espinosa. Protocolo Brasileiro para Infecções Sexualmente Transmissíveis 2020: infecção pelo HIV em adolescentes e adultos. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 30, n. esp1, e2020588, 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-4974202100013.esp1>. Disponível

em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742021000500013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2023.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005

Piovesan, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional** .14. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIOVESAN, Flavia. **Temas de Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.** v.1, n.1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD>. Acesso em: 15 out. 2021.

PODESTÁ, Lucas Lima de. Ensaio sobre o conceito de transfobia. **Periódicus**, Salvador, n.11, v. 1, mai-out. 2019.

PRADO, Marco Aurélio; CORREA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Revista Psicologia Política**, v.18, n.43, São Paulo, p. 444-448, set./dez. 2018. Disponível em: [Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero \(bvsalud.org\)](https://www.bvsalud.org). Acesso em: 3 out. 2022.

REIS, Toni; CABAL, Simón (org.). **Manual de Comunicação**. LGBTQIAP+I+. 2. ed. Curitiba: Aliança. Nacional LGBTQIAP+I / GayLatino, 2018. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTQIAP+I.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

RIBEIRO, Luiz Dário Teixeira. **Capítulos sobre a História do Século XX**. 2013 (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História, Porto Alegre-RS, 2013.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e176870, 2018.

ROSSI, Célia Regina; VILARONGA, Carla Ariela Rios; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Revista Contexto & Educação**, v. 27, n. 88, p. 6–34, 2012. doi: 10.21527/2179-1309.2012.88.6-34 Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/365>. Acesso em: 27 jan. 2024.

ROTONDANO, Érica Vidal. **Trabalho de formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação em Manaus**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social e Universidade do Estado do Amazonas, 2019.

SALEIRO, Sandra Palma (org). **Estudo Nacional sobre as necessidades das pessoas LGBTQIAP+I e sobre a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de gênero e características sexuais**. COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÊNERO. Portugal, 2022. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/05/Estudo_necessidades_pessoas_LGBTQIAP+I_discrimina_orienta_sexual_id_express_genero_caractrstcs_sexuais.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

SALGADO, Priscila Aparecida Dias; SOUZA, Mariana Aranha de. A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. **Interdisciplinaridade**. *Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, n. 10, p. 81-93, 2017.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A Educação Sexual na escola: algumas possibilidades didático-metodológicas. *In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação*. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. **Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe**: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin; MOTTIN, Karina Veiga; SILVA, Amanda. As cruzadas antigênero, antifeminismo, resistências e disputa pela educação. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, p. 1-15, e22300, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.22300>. Acesso em: 7 out. 2022.

SANTOS, Emanuely Maria da SILVA. As sexualidades dissidentes coexistem na escola. **V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO**, On-line, 22 a 25 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.editora realize.com.br/editora/anais/desfazendo-genero/2021/61_cdd_f3ef1473_30122021133302.pdf. Acesso em: 22 mai. 2022.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e184961, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945184961. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157677>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SANTANA, M. S. R.; GOMES SOUTO, D. C. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR VISANDO O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 407–420, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4103>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAWAIA, Bader Burihan. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. *In*: LANE MAURER, Sílvia, SAWAIA, Bader Burihan (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense/EDUC. 1995. p.157-168.

SCRIVANO, Isabel; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Escola "sem" Partido: enfrentamentos e desafios para a formação em psicologia. **Psicologia: Ensino e Formação**, v. 8, n. 1, p. 32-47, jan/jun. 2017.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 570, ago. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/smr98Jk4VyMbxxd5GBPsy5G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Revista Práxis Educativa**, v. 15, n. 1, 2020.

SILVA, Adan Renê Pereira da. **Formação em diversidade sexual na (re)significação das docências**: um estudo na rede municipal de ensino de Manaus AM. 2020. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.

SILVA, Adan Renê Pereira; NEVES, André Luiz Machado; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Relações de gênero e diversidade sexual na escola: a docência na minimização de preconceitos em tempos de "ideologia de gênero". **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 3, p. 33-48, 2019.

Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5507> Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Dielly de Castro; SOUSA, Jheime Matos de; RIBEIRO, Milton. Fabricações de Gênero na Amazônia-Brasil: Estudo de Caso em uma escola pública de Manaus-Am. **Margens**: Revista Interdisciplinar, [S.l.], v. 14, n. 23, p. 61-83, mai. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9580>. ISSN 1982-5374. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9580>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SIQUEIRA, Mateus. A perseguição nazista aos homossexuais na Europa. *In: Café História*. Publicado em 16 maio de 2022. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/a-perseguiçao-nazista-aos-homossexuais-na-europa/> . ISSN: 2674-5917. Acesso em: set. 2022.

SOUSA, Karian Alcântara de; FERREIRA, Maria Goreth Silva; GALVÃO, Edna Ferreira Coelho. Assistência multidisciplinar à saúde nos casos de ideação suicida infantojuvenil: limites operacionais e organizacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, jul. 2022. doi:[10.1590/0034-7167-2019-0459](https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0459).

SOUZA, Eloísio Moulin de; CARRIERI Alexandre. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **RAM REV. ADM. MACKENZIE**, v. 11, n. 3, Edição Especial, SÃO PAULO, SP, mai/jun. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49584220_A_analitica_queer_e_seu_rompimento_com_a_concepcao_binaria_de_genero. Acesso em: 15 jun. 2022.

SOUZA, Karina Alcântara de; FERREIRA Maria Goreth Silva; GALVÃO, Edna Ferreira Coelho. Multidisciplinary health care in cases of childhood suicidal ideation: operational and organizational limits. **Rev Bras Enferm.** 2020; 73(Suppl 1): e20190459. doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0459>.

STEIMBACH Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TÁBOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. Apontamentos materialistas à interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 1, p. e76725, 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n176725>.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vygotsky: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRANSCENDEMOS. **Um mundo informado é um mundo mais justo**. São Paulo, dez. 2020. Disponível em: <https://transcendemos.com.br/transcendemosexplica/trans/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20uma%20pessoa,foi%20designado%20em%20seu%20nascimento>. Acesso em: 13 jun. 2021.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. A construção de valores na escola: com a palavra os. Professores do ensino fundamental (1ª a 4ª Série). **32ª reunião da ANPED. Caxambu, 2009**. Disponível em: [GT13-5640--Int \(anped.org.br\)](http://gt13-5640--Int.anped.org.br). Acesso em: 23 abr. 2020.

VIANNA, Claudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015. Tradução. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LBDYPy9CZ3pGLJ4Sk4HVdQm/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2022.

VENCATO, Ana Paula. Diferenças na escola. *In*: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR LEITE, Jorge (orgs.). **Diferenças na educação**, outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. p. 19-56.

VIGANO, Samira de Moraes Maria; LAFFÍN Maria Hermina. Gênero e sexualidade: concepções e discussões acerca da educação. **Rev. Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 209-222, jan./abr. 2019.

VIOLA, Solon, Eduardo, Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade: quem educa o educador**. Um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Bezerra, Paulo. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Liev. Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Liev. Semiónovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar. É possível ensinar gênero na escola? Análise de experiências de formação em gênero, sexualidade e diversidades em Santa Catarina. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 123-145, jan./abr. 2018.

WILDEMUTH, Barbara M. Post-positivist research: two examples of methodological pluralism. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 450-468, Oct.1993.

XIMENES, Salomão; VICK, Fernanda. A extinção judicial do Escola sem Partido. **Le Monde Brasil. Diplomatique**, 01 jul 2020. Disponível em: [A extinção judicial do Escola sem Partido - Le Monde Diplomatique Brasil](#). Acesso em: 02 ago. 2020.

XIMENES, Salomão; VICK, Fernanda. A extinção judicial do Escola sem Partido. **Le Monde Diplomatique**, Edição 156, 1 de julho de 2020, Brasil. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/aextincao-judicial-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

ZANATTA, Elaine Marques. Documento e identidade: movimento homossexual no Brasil na década de 80. **Cadernos AEL**, Campinas, n. 5/6, p. 193-220, 1997.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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 Profª Drª 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.

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.

Cumpramos esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos/as 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



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

níveis de participação e protagonismo desses sujeitos e quais perspectivas se apresentam com vistas à melhoria a formação de professores/as.

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.

Manaus, ____/____/____

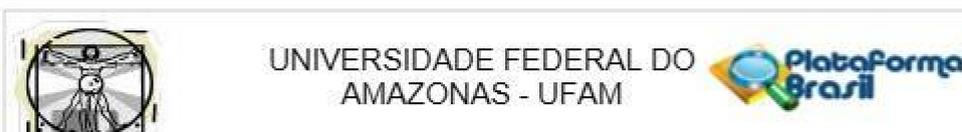
 Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica, no caso de não saber escrever

 Assinatura da pesquisadora

ANEXO B - 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

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

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_INFORMACOES_BASICAS_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