

ARTIGO

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO EM ANÁLISE: GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE**EDUARDO BARBOSA DE MENEZES GUIMARÃES**¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-8597>
<ebmg7@outlook.com>**IOLETE RIBEIRO DA SILVA**¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9416-6866>
<ioleteribeiro@ufam.edu.br>**ISABEL CRISTINA FERNANDES FERREIRA**¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8470-9460>
<isacris29@gmail.com>**ANGELO CABRAL ESPERANÇA**¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1932-3825>
<angelocabraleesperanca76@gmail.com>¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas (AM), Brasil.

RESUMO: O espaço escolar recebe com incômodo performances e identidades dissidentes sexuais e de gênero. É comum encontrar docentes que reproduzem violências LGBTQIAPN+fóbicas, bem como aqueles que reconhecem a sensação de incapacidade de lidar com o tema, demonstrando a intenção de desconstruir paradigmas ao buscar a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo identificar se e de que forma a temática gênero e sexualidade está presente em dez projetos pedagógicos de cursos de formação docente para a educação básica em duas universidades públicas da cidade de Manaus (AM). Foi realizada uma pesquisa documental, utilizando a análise construtivo-interpretativa dos dados a partir do pressuposto histórico-cultural. Os resultados apontam uma presença ínfima do tema na concepção dos cursos e nas ementas das disciplinas; percebeu-se que a discussão gênero e sexualidade acontece em atividades pontuais, mas não transversalmente ao longo da graduação; identificou-se que a discussão dessa temática, quando acontece explicitamente, parte principalmente de um discurso biológico, e o debate sobre o tema não é identificado como concretamente estabelecido no Projeto Pedagógico de Curso. O presente trabalho contribui para a reflexão sobre a importância de uma formação inicial docente que debata gênero e sexualidade e indica a necessidade de uma formação inicial e continuada voltada à desconstrução da cisheteronormatividade, como alternativa para superar o preconceito que interfere no saber-fazer na/da escola como espaço de/para o acolhimento, escuta atenta, inclusão e equidade, essenciais a uma educação humanizadora e emancipatória.

Palavras-chave: Currículo, Educação, Formação docente, Gênero, Sexualidade.

ANALYZING COURSE PEDAGOGIC PROJECTS: GENDER AND SEXUALITY IN TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: The school space is uncomfortable for dissident sexual and gender performances and identities. It is common to find teachers who reproduce LGBTI+phobic violence and those who recognize their inability to deal with this issue, demonstrating an intention to deconstruct paradigms by seeking to transform their pedagogical practices. In this sense, this article aims to identify whether and how gender and sexuality are present in ten 'course pedagogical projects' (CPP) of teacher training undergraduate degrees in two public universities in Manaus, Brazil. We carried out documental research, using constructive-interpretative data analysis from a historical-cultural perspective. The results point out the little presence of the theme in the courses' design and subjects' syllabi. Discussions on gender and sexuality occur in specific activities but not transversally throughout the undergraduate course. When discussions explicitly take place, they are grounded on a biological discourse, and the theme is not concretely established in the CPPs. This work contributes to reflecting on the importance of pre-service teachers discussing gender and sexuality. It indicates the need for a pre-and in-service education aimed to deconstruct cis heteronormativity as an alternative to overcome the prejudice that interferes with the know-how in/of school as a welcoming space, open for careful listening, inclusion, and equity, which are essential to a humanizing and emancipatory education.

Keywords: Curriculum, Education, Teacher education, Gender, Sexuality.

PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE CURSO EN ANÁLISIS: GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN: El espacio escolar recibe performances e identidades sexuales y de género disidentes con malestar. Es común encontrar profesores que reproducen la violencia LGBTI+fóbica, así como aquellos que reconocen el sentimiento de incapacidad para tratar el tema, demostrando la intención de deconstruir paradigmas al buscar transformar sus prácticas pedagógicas. Este artículo objetiva identificar si y de qué manera el tema de género y sexualidad está presente en diez proyectos pedagógicos de cursos de formación de profesores para la educación básica en dos universidades públicas en la ciudad de Manaus - AM. Se realizó una investigación documental, utilizando el análisis constructivo-interpretativo. Los resultados apuntan para una presencia insignificante del tema en la concepción de los cursos y en los programas de las asignaturas; se percibió que la discusión sobre género y sexualidad ocurre en actividades específicas, pero no transversalmente a lo largo del pregrado; se identificó que la discusión de este tema, cuando ocurre explícitamente, se basa principalmente en un discurso biológico, y el debate sobre el tema no se identifica como concretamente establecido en los PPC. El presente trabajo contribuye a la reflexión sobre la importancia de la formación inicial docente que discuta el género y la sexualidad e indica la necesidad de una formación inicial y continuada dirigida a la deconstrucción de la cis-heteronormatividad como alternativa para la superación del prejuicio que interfiere en el saber-hacer en la/de la escuela como espacio de/para la acogida, la escucha atenta, la inclusión y la equidad, imprescindibles para una educación humanizadora y emancipadora.

Palabras clave: Currículo, Educación, Formación docente, Género, Sexualidad.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva identificar se e de que forma o tema gênero e sexualidade está presente em projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de docentes da educação básica. Ao investigar esses documentos, é possível compreender como a temática, presente ou ausente, no currículo das licenciaturas, o que pode ou não possibilitar aos/às docentes o desenvolvimento de ferramentas teóricas

e pedagógicas para a discussão desse tema em sala de aula, utilizando conhecimentos científicos, a partir do diálogo com suas respectivas áreas de saber.

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

Ocorre que, ao longo da vida, aspectos relacionados ao tema gênero e sexualidade estão presentes nas instituições de educação básica e de ensino superior, nas quais existem diversos dispositivos sendo acionados constantemente, na busca por regular corpos de sujeitos (LOURO, 2015; MISKOLCI, 2015). Na educação infantil, diversos jogos, brincadeiras e esportes apresentam divisões gentrificadas: brincadeiras com bonecas, queimada e expressões artísticas para meninas; e carrinhos, futebol e lutas marciais para meninos. Além disso, estruturas arquitetônicas fazem distinção entre banheiros femininos e masculinos, sem considerar corpos diferentes das estruturas cisheteronormativas vigentes. Esses são apenas alguns exemplos de aspectos que constituem diversas formas de vivenciar construções identitárias e visões de mundo baseadas na sexualização e generificação dos corpos das pessoas (MISKOLCI, 2015).

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

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

A partir da redemocratização brasileira, após o advento da Constituição de 1988, o Estado criou instrumentos reguladores que apoiaram a reestruturação da Educação no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a, 1998b). Estes instrumentos norteavam os currículos da educação básica. As tentativas de inclusão de temáticas referentes ao ensino de e para gênero e sexualidade foram fortalecidas nacionalmente a partir do início deste século, quando os governos em questão buscaram, junto à sociedade civil e aos movimentos sociais, construir prerrogativas mais contundentes em relação aos referidos temas, como com a elaboração do Programa Nacional de Combate à Violência contra LGBT – o “Brasil Sem Homofobia” (BRASIL, 2004) que, dentre outras propostas, visava uma educação que garantisse os direitos dos sujeitos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Contudo, esse Programa foi criticado e combatido por grupos conservadores e religiosos, apelidando-o de “kit gay”, em uma tentativa de deslegitimar sua importância, tendo conseguido, por fim, barrar junto ao Governo sua aplicação nos espaços educacionais (ROSENO; SILVA, 2017). Além disso, atualmente, enfrentamos tentativas intermitentes de deslegitimação da necessidade de uma educação em e para os direitos humanos, principalmente nos quesitos gênero e sexualidade, quando, por exemplo, presenciamos a ascensão de movimentos como o Escola Sem Partido, cujo discurso de apartidarismo político e neutralidade revelam uma ideologia que se opõe radicalmente a um debate plural na/da educação básica (OLIVEIRA; LANZA; STORTO, 2019).

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

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

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

A partir de 2019, entra em vigor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo, que visa definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os(as) estudantes ao longo da escolaridade básica e afirma buscar a formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; foi construída de forma vertical e sem diálogo com educadores/as, especialistas e sociedade em geral, em virtude das audiências públicas que não se constituíram em espaços participativos de fato. Dessa maneira, não foram incluídas referências diretas às temáticas relacionadas à equidade de gênero ou aos direitos das pessoas LGBT.

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

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

Sustenta este trabalho a compreensão de que a formação de professores e professoras no ensino superior, como espaço-tempo dialético, pode potencializar a formação de sentidos e significados culturais (VYGOTSKI, 2001), que favoreçam os processos de desenvolvimento humano, de formação e atuação profissional desses(as) profissionais, de modo a promover possibilidades para a superação de

condicionamentos históricos de produção de desigualdades geradoras de exclusão, invisibilidade e de outros desafios enfrentados por estudantes LGBTI+ em suas trajetórias de escolarização.

Para dar corpo à discussão, o texto está dividido em quatro partes. Inicialmente, é realizada uma breve explanação acerca dos seguintes temas: gênero; sexualidade; currículo prescrito e currículo oculto e a formação docente. Essa explanação contextualiza os argumentos que serviram de base para as análises. Em seguida, é descrito o percurso metodológico da pesquisa, seguido da apresentação dos resultados construídos a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos. Por fim, consideram-se algumas reflexões decorrentes do estudo, incluindo possibilidades de efetivação de uma discussão sobre gênero e sexualidade ao longo da formação inicial docente.

Gênero, sexualidade e currículo

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

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

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

Assim como as noções de gênero e suas implicações nas análises sociais, outro fator de debates e disputas está relacionado aos aspectos referentes à sexualidade humana. Para além das concepções ligadas aos aspectos anatômicos e fisiológicos, identidades sociais ou desejos eróticos, sexualidade refere-se a um dispositivo de disputa de sujeitos e corpos, ideias e identidades, que são reivindicadas por diferentes grupos e instituições. Três são os segmentos importantes nas disputas de saber-poder acerca das sexualidades: a igreja, o direito e a ciência, sendo cocriadores de concepções ainda vigentes na contemporaneidade, como as diferenças morais, legais e biológicas ligadas ao gênero, a normalização de afetos e prazeres sexuais e as concepções de certo e errado relacionadas aos comportamentos sexuais humanos (FOUCAULT, 1988). Cada uma destas instituições produziu e produz significados muitas vezes discriminatórios da sexualidade humana.

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

comportamentos. Qualquer diferença nesse padrão é rapidamente estabelecida como errada, criminosa ou anormal, tal como apontou Foucault (1988).

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

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

A escola faz parte, por conseguinte, do processo de normalização e assimilação dos padrões vigentes (FRANCO; SANTOS; MAIO, 2018). Tal processo se inscreve nos corpos por meio de pedagogias da sexualidade (LOURO, 2015): estratégias educacionais formais e informais, explícitas e implícitas, que têm como objetivo a construção de corpos normatizados a partir de um modelo heterossexual de sociedade. Quando se fala de estratégias formais, por exemplo, estamos nos referindo às instituições legalmente amparadas, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, como a escola e a universidade.

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

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

O currículo prescrito trata sobre as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do gênero e sexualidade nos documentos educacionais, como as matrizes curriculares, as ementas de disciplinas e os projetos pedagógicos. Em relação ao currículo oculto, destacam-se os processos pedagógicos incutidos nas relações cotidianas que regem as normatizações de gênero e sexualidade na escola e em outros espaços, como, por exemplo, as divisões arquitetônicas e espaciais de banheiros por gênero, o reforço na utilização de estereótipos de gênero ao se referir a alunas e alunos, professoras e professores e corpo profissional, e até mesmo as constantes piadas e constrangimentos direcionados aos sujeitos que não se encaixam na norma vigente (LOURO, 2015).

Em relação ao currículo prescrito, é necessário reiterar alguns esforços que buscam incluir a discussão de gênero e sexualidade na educação. Até 1996, a concepção de educação prevista em lei tinha como objetivo preparar estudantes para o mercado de trabalho, tendo o primeiro grau (posteriormente ensino fundamental) como a escolaridade obrigatória no Brasil. Durante o início da década de 1990, a

participação do país em eventos nacionais e internacionais, que buscavam discutir um modelo de educação que garantisse sua qualidade e acesso a todos e todas, levando em consideração, além de uma preparação profissional, o aprendizado da cidadania, democracia e direitos humanos, resultou na elaboração da LDB, Lei nº 9.394 de 1996, (BRASIL, 1996), que criou subsídios para a construção de uma base nacional comum de educação a partir dos PCNs (BRASIL, 1997a, 1997b; BRASIL, 1998a, 1998b).

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

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

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

Contudo, com a promulgação da BNCC, entende-se que houve um retrocesso às normativas anteriores, no que diz respeito ao trabalho com e para a diversidade. Isso porque o documento se baseia em um modelo tradicional de educação, que visa apenas trabalhar conteúdos direcionados à aprendizagem de competências necessárias para o mercado de trabalho, o que Freire (2004) definiu como educação bancária. Nesse sentido, debates e discussões em torno de temas transversais, incluindo sexualidade e gênero, são fortalecidos em suas visões mais conservadoras e fragilizados no direcionamento a uma educação crítica e emancipatória dos sujeitos.

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

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

MÉTODO

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

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

formados(as) para perceber, compreender, discutir e propor intervenções concretas para uma educação básica humanizadora, emancipatória e que considera as diferenças presentes.

Em função da sua notória qualidade de ensino, especialmente na formação de professores e professoras, de sua articulação com a pesquisa e a extensão, e ainda pela oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, foram escolhidos para este estudo cursos de licenciatura de duas universidades públicas situadas na cidade de Manaus (AM): a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

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

Quadro 1 - Caracterização dos cursos de licenciatura

	Cursos de licenciatura	Ano de funcionamento	Ano de vigência do atual PPC	Carga horária total	Carga horária de formação
Universidade do Estado do Amazonas	Ciências Biológicas	2006	2013	4.625	725
	Geografia	2007	2015	3.230	885
	Letras – Língua Portuguesa	2005	2013	3.455	840
	Matemática	2001	2013	2.970	915
	Pedagogia	2007	2017	3.375	*
Universidade Federal do Amazonas	Ciências Naturais	1966	2010	2.855	1.215
	Geografia	1981	2011	3.080	1.110
	História	1981	2006	2.855	1.035
	Letras – Língua Portuguesa	1965	2010	3.125	1.125
	Pedagogia	1961	2008	3.310	*

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas (UEA, 2017; UFAM, 2012).

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

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

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

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

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

Concepção de educação e sua implicação na formação docente

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

Foram reconhecidos e categorizados temas comuns aos PPCS referentes ao modo como as instituições visam formar seus profissionais e como estes devem conceber a educação em suas práticas. Os temas estão organizados no quadro 2 abaixo:

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

Construção de cidadania e combate à exclusão	
UEA	<ul style="list-style-type: none"> • Atuante na construção de uma prática coletiva, autônoma e de uma identidade política, cultural e profissional; • Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades inter e transdisciplinares, contextualizados, éticos, estéticos, democráticos e socialmente relevantes; • Domínio na área de atuação e de sua importância no exercício da cidadania.
UFAM	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e aplicação das políticas públicas educacionais; • Construção profissional contínua para uma prática transformadora; • Qualificação profissional ética, humanística, técnico-científica, em função da construção de uma sociedade justa; • Formação em intervenção participativa, visando a melhoria da qualidade de vida da região.
Pensamento crítico e interdisciplinaridade	
UEA	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientização crítica, política, prática, científica e ecológico-ambiental sobre a formação histórica da sociedade brasileira e amazônica; • Formação reflexiva, problematizadora e investigativa da própria formação; • Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades inter e transdisciplinares, contextualizados, éticos, estéticos, democráticos e socialmente relevantes; • Trabalho integrativo em uma aprendizagem multidisciplinar e significativa para os estudantes; • Atuação interdisciplinar.
UFAM	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecimento da consciência crítica e ativa frente à realidade social em sua atuação na educação básica; • Capacidade crítica na observação dos fundamentos teórico-metodológicos de sua área e suas consequências no ensino-aprendizagem, na democratização do saber e da cultura e na transformação social; • Atuação que possibilita o repensar permanente de sua prática e sua condição de educador; • Profissional interculturalmente competente no exercício crítico do magistério em sua área de especificidade e consciente de sua inserção e relação na e com a sociedade e seus atores; • Promoção de reflexão e construção de pensamento inter e transdisciplinar.
Reconhecimento das especificidades sociais, regionais e culturais de estudantes	
UEA	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e ação crítica para a compreensão de diversos contextos histórico-sociais, principalmente da região amazônica; • Desenvolvimento criativo e recursivo para o avanço do processo educativo, considerando as diversidades culturais; • Construção de conhecimento voltado à compreensão e solução de problemáticas amazônicas; • Construção de conhecimento relacionado à realidade amazônica; • Compromisso com o interesse público e contribuição na formação na região amazônica; • Atuação que respeita as diferenças dos estudantes.
UFAM	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de aspectos políticos, filosóficos, sociais e culturais essenciais às dinâmicas educacionais; • Atenção aos processos intersubjetivos e psicossociais nas relações interpessoais com ênfase na diversidade cultural e ambiental amazônica; • Compreensão e atuação nas múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem; • Profissional interculturalmente competente no exercício crítico do magistério em sua área de especificidade e consciente de sua inserção e relação na e com a sociedade e seus atores;

	<ul style="list-style-type: none"> Exercício da docência e pesquisa na área afim, a partir do planejamento de atividades contextualizadas à realidade econômica, política e sociocultural da região.
Desafios da atuação docente para a diversidade	
UEA	<ul style="list-style-type: none"> Na prática, os professores colocados diante de “[...] tantas diversidades, têm muitos medos: A tensão entre docentes e discentes é uma evidência”; “[...] entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação a qualificação dos professores cuja formação de modo geral, não atendem às novas realidades, tais como: o multiculturalismo, as questões de gênero e étnicos bem como as práticas das interdisciplinaridades e transdisciplinaridades”.

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas (UEA, 2017; UFAM, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

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

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

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

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

O PPC de Geografia da UFAM, indo no mesmo sentido, aciona a formação de um profissional com qualificação ética, humanística, técnico-científica, em função da construção de uma sociedade justa. O fortalecimento profissional em busca dessa sociedade mais justa, na perspectiva da psicologia social crítica, indica uma forma de propiciar a conscientização dos sujeitos acerca de seus

papéis sociais e políticos, de modo a superar uma passividade que os mantém em posição de submissão às estruturas e regimes de poder, o que implica negação de direitos e de aceitação acrítica da realidade (ANSARA; DANTAS, 2010). Essas mesmas concepções sobre a escola foram evidenciadas no PPC de Ciências Biológicas da UEA.

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

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

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

Em relação ao quarto tema – Desafios da atuação docente para a diversidade –, a falta de qualificação para trabalhar com as diferenças e o medo de abordar esses assuntos em sala de aula são citados nos PPCs de Geografia e Pedagogia da UEA. Esse pouco preparo para assuntos sobre gênero e sexualidade foi identificado em um estudo sobre a formação de pedagogas/os em Minas Gerais para temáticas de gênero e sexualidade, realizado por Silva (2015). Segundo a autora, poucos são os espaços coletivos dentro dos cursos por ela analisados que promoviam discussões sobre essas temáticas, ocorrendo geralmente quando docentes e pesquisadores(as) se dedicavam a estas temáticas em suas formações anteriores ou porque, quando graduandos(as), interessavam-se pessoalmente por estes temas. Dessa forma, a discussão sobre gênero e sexualidade acontecia principalmente como atividades pontuais, e não como discussão transversal ao longo da graduação.

A partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, as marcas da humanidade em cada sujeito resultam de processos de apropriação (internalização das características humanas objetivadas pela humanidade a partir de seu trabalho) e objetivação (processo de produção e reprodução da cultura material e simbólica humana) de capacidades, habilidades e aptidões, partes dos processos educativos (DUARTE, 2013). Nessa perspectiva, é importante salientar que o modo como cada um se apropria e se

objetiva e do que se apropria e se objetiva nas relações que estabelece com o meio precisa ser compreendido no planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e análise das políticas educacionais, dos processos de gestão, de ensino e de aprendizagem em suas especificidades ao longo da educação básica e da formação de professores e professoras. Cada estudante das escolas e cada docente em formação é um sujeito único, concreto, inserido em uma realidade histórica e objetiva, na qual se forma (VYGOTSKI, 2013), age e contribui para (trans)formar ou para manter. A partir disso, ao se considerar que cada sujeito é histórico e único, também é preciso entender que as desigualdades de desenvolvimento são forjadas na sociedade capitalista, inclusive na forma como se organizam as relações excludentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores(as) quando não há uma tomada de consciência sobre elas.

Inclusão-exclusão de temas referentes a gênero e sexualidade

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

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

UEA	Explícita		Implícita	
	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa
Geografia	1		4	2
Língua Portuguesa		3	5	1
Ciências Biológicas	5	2	5	3
Pedagogia	3		2	
Matemática	1		1	
UFAM	Explícita		Implícita	
	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa
Geografia			3	
Língua Portuguesa			2	
Ciências Naturais	4	1	4	
Pedagogia		3	6	1
História	5	1	2	4

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas (UEA, 2017; UFAM, 2012).

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

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

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas (UEA, 2017).

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

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

	Metodologia da Pesquisa Histórica (60h) História Contemporânea I (60h) História de Brasil IV (60h)			História dos Movimentos Sociais Brasileiros II (45h) História dos Movimentos Sociais (60h) História dos Movimentos Sociais na Amazônia (60h)
--	--	--	--	--

Fonte: PPCs dos cursos de graduação em licenciatura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2012).

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

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

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

Geografia da População e suas relações com demografia e Economia Política. As teorias demográficas e a questão do crescimento populacional. Elementos da dinâmica demográfica. Migrações no mundo contemporâneo. População e desenvolvimento e ambiente: a atualidade do debate. Políticas populacionais. População, trabalho e cidadania. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. População e o ensino de geografia no ensino básico (UEA, 2017, p. 110).

Já os termos gênero e sexualidade apareceram nos objetivos da disciplina optativa “Estudos Temáticos de Literatura Brasileira V”, do PPC de Letras – Língua Portuguesa da UEA, inseridos da seguinte forma: “Estudo acerca dos temas contemporâneos da literatura brasileira, tanto éticos como estéticos, tais como: relações de gêneros (sexualidade), etnia, diversidade, testemunho, e literatura, autoficção, memória. Estudo prático e aplicação didática do conteúdo da disciplina” (UEA, 2017, p. 172).

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

Vale frisar a existência de apenas duas disciplinas cujas nomenclaturas expressam explicitamente a construção de um conhecimento específico em relação à sexualidade, sendo elas:

Educação e Sexualidade (60h) (PPC de Pedagogia, UFAM, 2009) e História da Sexualidade (60h) (UFAM, 2006).

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

A maioria das disciplinas nas quais pode ocorrer uma discussão sobre sexualidade e gênero nos cursos pesquisados foram encontradas em disciplinas obrigatórias de modo implícito (ver Quadros 3, 4 e 5), pois não os mencionam diretamente. No entanto, ocorre a presença de temas referentes ao estudo de diferentes grupos sociais, culturas, políticas públicas, democratização, dentre outros conceitos teóricos que podem englobar a temática de gênero e sexualidade. Não é claro se a temática é, de fato, parte dos debates ao longo dos cursos de formação docente.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Se, por um lado, a concepção de uma educação voltada para a construção da cidadania, por meio da promoção de direitos fundamentais de crianças, jovens e adultos, esteve presente ao longo da escrita desses documentos, bem como ideais de educação interdisciplinar, combate à exclusão e pensamento crítico na abordagem das diferentes disciplinas, por outro lado, a ideia de que esses conceitos sejam aplicados nas questões de gênero e sexualidade parece ser ínfima, de acordo com o que se pôde conferir na análise das ementas de cada curso.

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

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

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

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

Dialeticamente, para que se possa gerar nos(as) professores(as) em formação novas e elevadas necessidades de conhecer, agir e interagir, é necessário um processo formativo organizado como um trabalho intencional e revolucionário, que alia coerentemente textos, processos, ações e intenções, gerando movimentos contraditórios nas instituições e na mesma sociedade que aliena, de modo a contribuir para a sua superação.

Dessa forma, é necessário compreender que qualquer tentativa de proporcionar um diálogo crítico, que busca a autonomia e a cidadania plena de todos os sujeitos, considerando e incluindo todas as suas diferenças, configura-se como um ato de resistência, no sentido de que é preciso encontrar estratégias diferenciadas para abordar tais questões e investir na formação da consciência crítica de docentes, o que repercutirá na formação dos(as) estudantes nas escolas. Só assim conseguiremos realizar o quase utópico desejo de construir uma sociedade realmente justa e igualitária para todos e todas. Por último, deve-se lembrar que este estudo não se encontra fechado em si mesmo ou terminado. Muitas reflexões ainda são possíveis de serem realizadas a partir da análise desses documentos, assim como há a possibilidade de buscar outros temas que possam aprofundar, corroborar ou refutar as interpretações aqui presentes.

REFERÊNCIAS

ANSARA, Soraia; DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. *Psicologia e Sociedade*, v. 22, n. 1, p. 95-103, 2010. <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000100012>>

BRAGA, Keith Daiani da Silva; CAETANO, Marcio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 3, p. 12-29, 2018. <<https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8348>>

- BRASIL. [Constituição]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 31 nov 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em:
<https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/POP2020_20201030.pdf>. Acesso em: 31 nov 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: bases legais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª série): pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 10.
- 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. Disponível em:
<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 31 nov 2021.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria de Editoração e Publicações, 1996.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>>
- CAPUCCE, Victor Serrate *et al.* Desafios da permanência de estudantes LGBTQ+ na universidade: percepção de discentes de centro universitário amazônico. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 13, n. 4, p.e7109, 2021. <<https://doi.org/10.25248/reas.e7109.2021>>
- CARDOSO, Livia de Rezende; SANTOS, Jailma dos. Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n. 2, p. 341-352, 2014. <<https://doi.org/10.14393/ER-v21n2a2014-14>>
- CARVALHO, João Paulo Mendes; MEIRELES, Jacqueline; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Políticas de participação de estudantes: psicologia na democratização da escola. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, n. 2, p. 878-390, 2018. <<https://doi.org/10.1590/1982-3703002522017>>

CIDADE, Ruth Eugênia. Estabelecidos e outsiders: traçando um paralelo com a inclusão do portador de deficiência na escola. *Conexões*, n. 5, p. 35, 2010. <<https://doi.org/10.20396/conex.v0i5.8638142>>

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

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

ESPERANÇA, Ângelo Cabral; SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André. Luiz Machado das. Significados e sentidos sobre homossexualidade entre docentes: uma análise sócio-histórica. *Temas em Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 739-749, 2015. <<http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-17>>

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

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; José Augusto Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCO, Neil; SANTOS, Welson Barbosa; MAIO, Eliane Rose. Docentes da Educação Básica e a compreensão da sexualidade como conteúdo curricular. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem-Estar*, v. 2, n. 2, p. 27-53, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

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

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia e Sociedade*, v. 27, n. 03, p. 558-568, 2015. <<https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p558>>

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAUPE, Mareli Eliane; LOCKS, Geraldo Augusto; PEREIRA, Josilaine Antunes. Políticas públicas de gênero em Santa Catarina: uma análise dos currículos de graduação e pós-graduação. *Inter-Ação*, v. 43, n. 3, p. 725-738, 2018. <<https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48951>>

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

JADEJISKI, RAINEI RODRIGUES; GOMES, Maurício Valeriano; LIMA, Alessandra Ribeiro. Percepções e vivências LGBTQIA+ nas escolas. *Revista Tocantinense de Geografia*, v. 11, n. 23, p. 168-187, 2022. <<https://doi.org/10.20873/rtg.v11n23p168-187>>

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: ABRANCHES, Sérgio *et al.* *Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NEVES, André Luiz Machado das *et al.* Representações sociais de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 2, p. 261-269, 2015. <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192831>>

NEVES, André Luiz Machado das; SILVA, Iolete Ribeiro da. Significações do protagonismo dos/as professores/as na igualdade de direitos à população lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). *INTERThesis*, v. 14, n. 2, mai-ago, 2017. <<https://doi.org/10.5007/1807-1384.2017v14n2p93>>

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educação*, v. 71, n. 1, p. 75-96, 2016. <<https://doi.org/10.35362/rie71149>>

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. <<https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p468>>

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

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

ROSA, Eli Bruno Prado Rocha. Cisheteronormatividade como instituição total. *Cadernos PET de Filosofia*, v. 18, n. 2, p. 59-103, 2020. <<http://dx.doi.org/10.5380/petfilo.v18i2.68171>>

ROSENO, Camila dos P; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”, *Itinerarius Reflectionis*. v. 13, n. 2, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/47804>. Acesso em: 11 abr 2021.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053–1075, 1986. <<https://doi.org/10.2307/1864376>>

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

TORRES, Marco Antonio; PRADO, Marco Aurélio. Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e *outsiders*. *Educação e Realidade*, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29664>>. Acesso em: 02 fev 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA. *Cursos ministrados pela UEA com os PPCs*. Manaus: UEA, 2017. Disponível em: <<https://cursos2.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=318>>. Acesso em: 03 fev 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM. *Cursos ministrados pela UFAM com os PPCs*. Manaus: UFA, 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/18mNf32rkugBfRKxoHO2pBMm9m_yTOtuTalyMWXlv4ks/edit#gid=0>. Acesso em: 03 fev 2022.

VANCE, Carole. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 7-32, 1995. <<https://doi.org/10.1590/S0103-73311995000100001>>

VYGOTSKI, Lev. Semiónovic. *Obras Escogidas - I*. Madrid: A. Machado Libros, 2013.

VYGOTSKI, Lev. Semiónovic. *Obras Escogidas - II*. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

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

Submetido: 03/11/2022

Aprovado: 29/05/2023

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Conceitualização, investigação, participação ativa na coleta e análise de dados.

Autora 2 – Conceitualização, Coordenadora do projeto, metodologia, redação - revisão e edição final do texto.

Autora 3 – Supervisão, curadoria de dados, participação na análise de dados e revisão do texto.

Autor 4 – Investigação, participação na análise de dados, análise formal e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Edital Universal do CNPq, do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM.