



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA)
EDUCANORTE - ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

JARDINÉLIO REIS DA SILVA

**PEDAGOGIA DA PERTENÇA DOCENTE LGBTI+ NA
ESCOLA BÁSICA: INTER-RELAÇÃO SER, PERTENCERE
EDUCAR NA AMAZÔNIA NORTISTA**

**Palmas, TO
2024**

Jardinélio Reis da Silva

**PEDAGOGIA DA PERTENÇA DOCENTE LGBTI+ NA ESCOLA BÁSICA: INTER-
RELAÇÃO SER, PERTENCER E EDUCAR NA AMAZÔNIA NORTISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de doutor em Educação na Amazônia.
Linha de Pesquisa 1: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo na Amazônia.

Orientador: Dr. Damião Rocha
(PGEDA/UFT)

**Palmas, TO
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586p Silva, Jardinelio Reis da.
Pedagogia da Pertença Docente LGBTI+ na Escola Básica: Inter-Relação Ser, Pertencer e Educar na Amazônia Nortista. / Jardinelio Reis da Silva. – Palmas, TO, 2024.
165 f.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2024.
Orientador: José Damião Trindade Rocha
1. LGBTIfobia. 2. Educação. 3. Método Documentário. 4. Amazônia Nortista. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Jardinélio Reis da Silva

**PEDAGOGIA DA PERTENÇA DOCENTE LGBTI+ NA ESCOLA BÁSICA: INTER-
RELAÇÃO SER, PERTENCER E EDUCAR NA AMAZÔNIA NORTISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de doutor em Educação na Amazônia e aprovado em sua versão final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 06/08/2024

Banca Examinadora

Dr. José Damião Trindade Rocha – PGEDA/UFT
Orientador/Presidente da Banca

Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo - PPGED/UEPA
Membro Externo

Dr. Marcio de Oliveira – PPGE/UFAM
Membro Externo

Dr. Francisco Thiago Silva - PPGEMP/UNB
Membro Externo

Dr. Ruhena Kelber Abrão Ferreira – PGEDA/UFT
Membro Interno

D. Genylton Odilon Rego Da Rocha – PGEDA/UFP
Membro Interno – Suplente

Dr.^a Jocyléia Santana Dos Santos – PGEDA/UFT
Membro Interno – Suplente

Às/aos professoras/es LGBTI+ da Amazônia
nortista brasileira.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão às pessoas que atravessaram positivamente meu caminho até aqui.

Ao meu amado David Cordeiro, meu companheiro, grato pelo constante incentivo a estudar e entender minhas ausências para as vivências acadêmicas.

Ao meu pai Manoel e a minha mãe Domingas que, apesar de serem semianalfabetos, sempre me apoiaram nos estudos.

Ao Prof. Dr. Damião Rocha, meu querido orientador, pela prontidão em me atender, pelos direcionamentos, conselhos e acolhimento.

À Prof.^a Dr.^a Lucélia Bassalo, minha querida orientadora do mestrado, que foi grande incentivadora do doutorado, além de grande influência na compreensão do método adotado nesta Tese, além de grande parceira em outros trabalhos durante o curso.

Às coordenações estaduais da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ALGBT) do Estado do Acre – na pessoa de Germano; do Amazonas – na pessoa de Mary Souza; e do Tocantins – na pessoa de Rebecka Rafaela, que indicaram professores e professoras LGBTI+, para que eu pudesse realizar as entrevistas em seus respectivos estados.

Aos demais professores e professoras avaliadores/as da banca: Dr. Márcio de Oliveira, Dr. Francisco Thiago, Dr. Ruhena Kelber, Dr. Genylton Rocha e Dr.^a Jocyléia Santana pela disponibilidade e o aceite em contribuir com esta etapa de minha vida acadêmica.

Ao PGEDA por se o programa onde realizei mais essa etapa da minha vida acadêmica.

Por fim, não menos importante, agradeço à Semed/Castanhal pela prontidão em me conceder licença aprimoramento para cursar o doutorado.

RESUMO

SILVA, Jardínelio Reis da. Pedagogia da pertença docente LGBTI+ na escola básica: inter-relação ser, pertencer e educar na Amazônia nortista. Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, 2024.

Esta Tese está vinculada à linha de pesquisa Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia (PGEDA). É uma pesquisa implicada com enfoque fenomenológico que debate a LGBTIfobia na escola básica da Amazônia nortista., cujo objetivo geral é compreender as vivências e experiências relacionadas à LGBTIfobia e as ações pedagógicas de enfrentamento de estratégias de justiça curricular criadas por docentes LGBTI+, no contexto da escola básica heteronormativa da Amazônia nortista. Como objetivos específicos, temos: descrever as experiências e vivências docentes sobre a LGBTIfobia no contexto da escola básica da região norte; explicitar a justiça curricular como estratégias de enfrentamento da LGBTIfobia; desenvolver uma tipologia oriunda das narrativas de experiências, vivências e estratégias de enfrentamento pedagógico da LGBTIfobia. Para embasar nossas discussões, construímos um referencial teórico de currículo oculto em Tadeu Tomaz da Silva, currículo modelado em Sacristán e justiça curricular em Santomé, além da conceituação de LGBTIfobia e suas implicações legais. O referencial teórico-metodológico apresenta a fenomenologia social de Alfred Schütz como percepção de experiências conjuntivas docentes; a entrevista narrativa de Fritz Schütze como técnica de reunião de dados; o método documentário de Ralf Bohnsac como método de análise. A partir dessa discussão, apresentamos as seguintes conclusões: a) na percepção de si enquanto sujeito LGBTI+ na sociedade e na escola; b) a relação docente-docente que constituem em cobranças heteronormativas; c) a relação docente-discente que caracteriza a referência professoral e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para o enfrentamento da LGBTIfobia. Diante desse quadro, defendemos a Tese de que a Pedagogia da Pertença atua como tipificação do enfrentamento da LGBTIfobia na escola básica da Amazônia nortista.

Palavras-chave: LGBTIfobia. Educação. Método documentário. Amazônia nortista.

ABSTRACT

SILVA, Jardinélio Reis da. Pedagogy of LGBTI+ teacher belonging in basic schools: interrelationship of being, belonging and educating in the northern Amazon. Postgraduate Program in Education in the Amazon (PGEDA), Federal University of Tocantins (UFT), Palmas, 2024.

This Thesis is linked to the research line Educator Training, Pedagogical Praxis and Curriculum in the Amazon, from the Postgraduate Program in Education in the Amazon (PGEDA). It is an implicated research with a phenomenological focus that debates LGBTIphobia in the basic school of the northern Amazon, whose general objective is to understand the experiences related to LGBTIphobia and the pedagogical actions of confront curricular justice strategies created by LGBTI+ teachers in the context of heteronormative basic school in the northern Amazon. As specific objectives we have: to describe teaching experiences about LGBTIphobia in the context of basic schools from the northern region; to explain curricular justice as strategy for confronting LGBTIphobia; to develop a typology based on the narratives of experiences, experiences and strategies of pedagogical confrontation of LGBTIphobia.. To support our discussions, we built a theoretical reference of hidden curriculum in Tadeu Tomaz da Silva, curriculum modeled in Sacristán and curricular justice in Santomé, in addition to the conceptualization of LGBTIphobia and its legal implications. The theoretical-methodological reference presents Alfred Schütz's social phenomenology as a perception of connective teaching experiences; the narrative interview of Fritz Schütze as a data gathering technique; the documentary method of Ralf Bohnsac as a method of analysis. Based on this discussion, we present the following conclusions: a) in the self-perception as an LGBTI+ subject in society and school; b) the teacher-teacher relationship that constitutes heteronormative demands; c) the teacher-student relationship that characterizes the teaching reference and the development of pedagogical practices to confront LGBTIphobia. In this context, we defend the Thesis that the Pedagogy of Belonging acts as a typification of confronting LGBTIphobia in basic schools in the northern Amazon.

Keywords: LGBTIphobia. Education. Documentary Method. Northern Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Estados, IES e Programas.....	22
Quadro 2- LGBTIfobia em PPG no Amazonas.....	23
Quadro 3- LGBTIfobia em PPG no Pará.....	25
Quadro 4- LGBTIfobia em PPG em Rondônia.....	27
Quadro 5- LGBTIfobia em PPG em Roraima.....	28
Quadro 6- LGBTIfobia em PPG no Tocantins.....	29
Quadro 7- Temas relacionados à LGBTIfobia.....	32
Quadro 8- Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas no Acre.....	55
Quadro 9- Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas no Amapá.....	56
Quadro 10- Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas no Amazonas.....	56
Quadro 11- Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas no Pará.....	57
Quadro 12- Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas em Rondônia.....	58
Quadro 13- Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas em Roraima.....	58
Quadro 14- Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas no Tocantins.....	59
Quadro 15- Fases principais da Entrevista Narrativa.....	65
Quadro 16- Organograma das entrevistas.....	78
Quadro 17- Perfil das professoras e dos professores LGBTI+.....	81
Figura 1- Amazônia Nortista.....	72
Tabela 1- Dados da Educação Nortista.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
AC	Estado do Acre
AM	Estado do Amazonas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Estado do Amapá
EN	Entrevista Narrativa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GGB	Grupo Gay da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e demais identidades e expressões de gênero que não se enquadram no padrão heteronormativo
MD	Método Documentário
PA	Estado do Pará
PPG	Programa de Pós-Graduação
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
RO	Estado de Rondônia
RR	Estado de Roraima
SAEB	Secretaria de Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Estado do Tocantins
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAP	Universidade Federal do Amapá
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E LGBTIFOBIA	37
2.1	LGBTIfobia e Justiça Curricular, a partir de Santomé	38
2.2	LGBTIfobia e Currículo Modelado, a partir de Sacristán	48
2.3	Ferramentas Jurídicas e Práticas Curriculares anti-LGBTIfóbicas	53
3	NO ENCALÇO DA LGBTIFOBIA	61
3.1	Fenomenologia Social em Alfred Schütz	61
3.2	Entrevista Narrativa em Fritz Schütze	64
3.3	Método Documentário em Ralf Bohnsack	68
3.4	Amazônia Nortista	71
4	NARRATIVAS DOCENTES SOBRE LGBTIFOBIA	80
4.1	Perfil das professoras e dos professores LGBTI+	81
4.2	Percepção de Si e LGBTIfobia	833
4.2.1	Balanco da Percepção de Si	93
4.3	Experiência de LGBTIfobia e Professorado	95
4.3.1	Balanco das Experiências	109
4.4	Vivências de LGBTIfobia e Alunado	112
4.4.1	Balanco das Vivências	128
4.5	Pedagogia da Pertença: Inter-Relação Ser, Pertencer e Educar	134
5	CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS	138
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICES	159
	ANEXOS	164

1 INTRODUÇÃO

Esta Tese está vinculada à linha de Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia (PGEDA)¹. O tema desta pesquisa insere-se no campo de estudos de gênero, sexualidade e educação, trata mais precisamente sobre narrativas de fazeres curriculares de professoras e professores LGBTI+² sobre LGBTIfobia³ em/por instituições escolares da escola básica da Amazônia nortista brasileira.

A partir do estudo aqui empreendido, defendemos a Tese de que a LGBTIfobia internalizada na/pela escola básica provoca enfrentamentos pedagógicos dessa violência, especialmente por professores e professoras que não se deixam enquadrar no padrão heteronormativo. No entanto, as ações de confrontação educativa dessas professoras e desses professores não são planejadas, pois não estão previstas em documentos orientadores oficiais voltados aos/as docentes, menos ainda em currículos formais como pauta de conteúdo a ser ministrado para estudantes da educação básica, mas compõem um currículo oculto constituído no dia a dia da escola. Esse tipo de violência, com base na orientação sexual, na identidade de gênero e na forma como se dá/deu o enfrentamento, fica apenas nas memórias dos sujeitos que a vivenciaram. De fato, são com essas memórias que vamos compreender essa violência desenvolvida e perpetuada na cultura escolar.

¹ O Curso de Doutorado em Educação na Amazônia se constituiu como prioridade institucional das diferentes universidades associadas da região Norte, comprometidas com a ampliação da pós-graduação *stricto sensu*, especificamente nas áreas de conhecimento voltadas para o desenvolvimento sustentável, para a preservação dos ambientes naturais e, em especial, para a educação da Amazônia. Estes são princípios de seu projeto de curso que se estrutura em rede e articula pesquisadores vinculados a nove IES amazônicas (UEA, UFAM, UFPA, UNIR, UFRR, UFAC, UNIFAP, UFOPA e UFT), a formar a rede Educante Norte de instituição coordenadora, instituição polo ou instituição associada, visando ao desenvolvimento, aprofundamento e qualificação do conhecimento produzido acerca das práticas educativas da região amazônica. O curso de Doutorado em Educação na Amazônia foi criado, em 2017, a partir da formação da rede Educante Norte. Concluída sua elaboração/proposição foi submetida à Análise de Proposta de Cursos Novos (APCN), homologada na 184ª Reunião do CTC-ES. Parecer CNE/CES nº 944/2019, aprovada e reconhecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme a Portaria nº 475, de 12 de maio de 2020 (Rocha; Coelho; Hora, 2021).

² Nesta Tese, assumimos a sigla LGBTI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais; o símbolo + diz respeito à inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero). Justificamos tal uso, pois esta sigla abrange e assegura as identidades e expressões de gênero que não se enquadram no padrão heteronormativo. Essa expressão foi cunhada pela Aliança Nacional LGBTI+/Gay Latino; disponibilizada no Manual de Comunicação LGBTI+, organizado por Toni Reis (2018).

³ A LGBTIfobia é todo tipo de violência física, psicológica e sexual, individual ou coletiva sofrida por pessoas LGBTI+ por não se enquadrarem no padrão heteronormativo. O termo foi conceituado no Manual de Comunicação LGBTI+, da Aliança Nacional LGBTI+ e Gay Latino, organizado por Toni Reis (2018). A conceituação será mais explicada no capítulo teórico desta Tese.

Para refletirmos sobre esse cenário, explicamos como se deu o processo de construção deste projeto de pesquisa de Tese, como elegemos os sujeitos de pesquisa e os espaços em que se deu a investigação. Primeiro, queremos dizer os motivos, da implicação que nos levaram a pesquisar a LGBTIfobia no ambiente escolar nortista. Em seguida, explicar a aproximação com o campo da pesquisa. Ainda nesta introdução, trouxemos algumas pesquisas que foram desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação das instituições de ensino superior situados nos estados da Região Norte da Amazônia brasileira, para, enfim, chegarmos ao problema de investigação e os objetivos pretendidos com a pesquisa de Tese.

Uma pesquisa implicada

Assumimos a pesquisa implicada em nossa trajetória de vida. Por pesquisa implicada, temos a compreensão de Rocha (2019, p. 2, *grifo nosso*): eu “nortista, amazônico, *professor gay* estou demarcando o meu pesquisar, fazendo referência e implicando-me com os outros e outras” professores e professoras LGBTI+.

No ano de 1983, nasci⁴ à beira do rio Guamá, na vila de Arauaí, na cidade de Capitão Poço, estado do Pará. Sou filho de agricultores que tiravam seu sustento da roça e das águas. Minha primeira infância e meu processo inicial de escolarização foi na Escola Municipal Dom Mário Villas Boas, na referida vila. Lá estudei até a 3ª série do ensino fundamental. Não tenho recordações de violência dentro da escola, mas, no trajeto casa-escola, as pessoas já me apontavam como “a mariquinha”, iniciava ali uma crueldade que deixou marcas. Ressalto que a palavra “mariquinha” não fazia tanto sentido para mim, mas compreendia que não era algo bom, pois os olhares e os risos não eram acolhedores.

Por outro lado, essas ofensas em vez de me desmotivar, me fizeram buscar respostas pessoais que depois se tornaram acadêmicas. Por essa explanação inicial, sem intenção de aprofundar ou detalhar, quero então esclarecer as motivações que me levaram a consolidar essa Tese: estão diretamente ligadas à minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

No contexto pessoal, assumo minha homossexualidade como primeiro motivo. Sou gay. Sou pertencente à comunidade LGBTI+. O sentimento de não pertencimento ao mundo normativo dos meninos sempre me perseguiu. As brincadeiras e os brinquedos foram as

⁴ Nesse momento de descrição do memorial, assumo a primeira pessoa para descrever os fatos mais importantes que me implicam com a temática pesquisada.

primeiras percepções de diferença entre meu eu e os outros. O fato de eu não gostar de futebol, de brincadeiras violentas, empinar pipa, pescar ou pegar passarinho, atividades comuns aos meninos no contexto da Vila em que morei, foram me afastando dos amigos da infância. Ao mesmo tempo em que eu negava os convites, eles já não contavam mais comigo, foi uma ação de mão dupla: fui me afastando e sendo excluído.

Essa exclusão teve outras faces na adolescência: a intimidação (*bullying*) e o medo. Com o despertar da sexualidade, experimentei a intimidação por aqueles que me identificaram como diferente; eu não entendia ainda o porquê, eu não tinha referência para saber do que me acusavam, mas sabia que alguma coisa em mim estava fora do comum. Isso me fez aprofundar o processo de isolamento e buscar uma válvula de escape: o estudo. Estudar era a desculpa perfeita para não sair, para não socializar, para não passar por intimidação no meio da rua. Para a família, eu era o orgulho porque só estudava; para mim, apenas uma maneira de não me expor a violências, acusações, humilhações.

As primeiras paixonites foram acontecendo, mas eu não entendia por que eu queria namorar meninos e não meninas. As cobranças iniciaram. As conversas sobre bíblia, deus⁵, igreja, condenação, inferno e céu começaram a ser preocupantes. O medo me fez chorar, rezar, clamar para não ser “mariquinha” e isso me acompanhou até na fase adulta. Essa ameaça começou a não mais fazer sentido, quando percebi que muitos daqueles que me condenavam em nome de deus eram pessoas de caráter duvidoso, que tinham cometido crimes como assassinato, roubos, estupros, pedofilia; ou mesmo, enquanto líderes religiosos, enganavam seus fiéis para se beneficiarem com usuras.

Outro medo que me acompanhou por um bom período foi o de ter uma doença biológica, genética ou mesmo psicológica. Comecei a conhecer esses termos quando passei a frequentar a escola na cidade, no início da década de 1990. Professores/as e colegas tinham opiniões desta natureza. Afirmações como “não é normal”, “problema psicológico”, “hormônio feminino” passaram a fazer parte do meu cotidiano.

Esses tipos de violências, caracterizadas por Daniel Borrillo (2016) como homofobia, fizeram parte da minha vida por um longo período. E muitas delas continuam a ecoar no ambiente social, familiar e do trabalho como grandes verdades, hoje acompanhadas da frase

⁵Não adentrando ao debate religioso ou mesmo gramatical, mas há uma convenção social em escrever “Deus” com letra maiúscula por se tratar da grande divindade cristã. Nesse momento, escrevo em letra minúscula porque entendo que o deus deles que exclui, condena e prega o ódio não é o Deus que ama e acolhe, no qual acredito.

“eu não sou homofóbico, mas está na bíblia que é pecado” ou “eu não homofóbico, mas isso é problema psicológico/hormonal”.

Em se tratando do pecado e das doenças de ordem psicológica ou biológica, Michel Foucault (1988) explica-nos o mecanismo de poder exercido pela igreja católica e pela medicina que tentavam controlar a sexualidade, a classificar a/o homossexual como pecador/a ou doente. Aspectos que dão base à LGBTIfobia estrutural que predomina nos dias atuais.

No contexto acadêmico, entre os anos de 2009 a 2012, tive oportunidade de me aproximar mais dessas discussões. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação foi sobre a homossexualidade na escola básica. Naquele momento, o curso de Pedagogia me proporcionou pensar em debates para além do ensino e da aprendizagem; possibilitou-me buscar um tema transversal, pouco discutido, sem visibilidade, mas essencial para o combate ao *bullying* e garantia em ser diferente. Ressalto que, apesar de ter sido um TCC construído a três mãos, minhas colegas Nelma Chaves e Shaelene Oliveira, elas mulheres heterossexuais cristãs, após ouvirem minha trajetória com o tema, assumiram essa tarefa comigo. Na ocasião, buscamos a Escola Estadual Terezinha Bezerra Siqueira, em Capitão Poço, como *lócus* da pesquisa. Foi uma pesquisa inicial de cunho quantitativo e qualitativo que buscava a visão de estudantes, professores, coordenação, direção e pais sobre alunos e alunas homossexuais. Nas respostas apenas transpareceram a homofobia estrutural viva e forte presente naquela comunidade escolar. O que me instigou a continuar com o objeto de pesquisa.

No mestrado (2018-2019), tive a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre a temática. Após várias discussões durante o curso, optei pelo uso do termo “homofobia” como palavra-chave da pesquisa, bem como fenômeno social a ser pesquisado. Entendi que deveria pesquisar pelo fator da violência, fenômeno que expulsa estudantes LGBTI+ da escola e deixa marcas em suas vidas. Ou seja, a LGBTIfobia, enquanto violência psicológica e/ou física, sofrida pelos indivíduos que não se enquadram no padrão heteronormativo, o que na descrição de Borrillo (2016, p. 13) é “uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal”, que se manifesta na vida cotidiana por injúrias e insultos ou mesmo como um fenômeno banal, familiar e até consensual.

A partir desse entendimento, busquei narrativas de professores gays e professoras lésbicas que, assim como eu, tiveram suas trajetórias de vida profissional e acadêmica atravessadas por essa violência. Na ocasião, orientado pela Prof.^a Dr.^a Lucélia Bassalo, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), analisamos a prática pedagógica de professores e professoras LGBTI+ e chegamos a duas compreensões, que, no método de análise, denominamos de modelos de orientação: estado de aprisionamento e pedagogia da

diversidade. De um lado, os sujeitos pesquisados viveram em sua trajetória de vida em um “estado de aprisionamento”, ou seja, por conta da homofobia vivenciada no percurso de suas trajetórias, verificamos que suas ações, suas decisões e até mesmo suas práticas em sala de aula, em algum momento foram afetadas pelo medo, pela insegurança, ou mesmo pela falta de apoio das instituições a que estavam vinculados.

Outro aspecto verificado na referida pesquisa foi a prática dos/as docentes. Para além do aprisionamento, verificamos, por outro lado, que eles/elas desenvolveram uma prática de enfrentamento da homofobia que denominamos de “pedagogia da diversidade”. Mesmo em suas limitações, tiveram ações de desconstrução de preconceitos, em dado momento foram ponte de diálogo entre comunidade escolar e famílias homoafetivas, as/os docentes tornaram-se ainda referência para esclarecer dúvidas quanto à comunidade LGBTI+, foram ainda espelho e apoio para seus/suas alunos/as LGBTI+. Esses professores e assas professoras, quando presenciavam/vivenciavam violência homofóbica, faziam dela conteúdo de suas aulas, o que hoje posso acrescentar que eles/elas construíam um currículo vivo que só existe em suas memórias.

Há a compreensão de que o currículo é um artefato cultural modelado pelos/as professores/as, de acordo com a necessidade dos/as estudantes (Sacristán, 2017) e que tratar desses temas em sala de aula é fazer “justiça curricular” (Santomé, 2013), pois implica questões de saber, poder e identidade (Silva, 2021) - discussão da seção teórica I. Nesta Tese, voltamos a investigação para esse currículo vivo, não prescrito, esse currículo constituído no espaço de uma educação formal que educa para a diversidade, uma educação pautada nas informações sobre a comunidade LGBTI+ que está presente nas salas, nos corredores, no entorno da escola. Nesse sentido, esta pesquisa reflete sobre as experiências de LGBTIfobia de professores e professoras LGBTI+ em seu cotidiano de trabalho, dando relevo à pedagogia da diversidade que eles e elas implementam como conteúdo não programado num “currículo estranho” (no sentido de ser assunto ainda considerado tabu) paralelamente ao currículo prescrito.

Sobre essa temática realizamos alguns trabalhos e, conseqüentemente, resultaram em publicações. Dos trabalhos, em 2021, juntamente ao meu orientador neste doutorado, Prof. Dr. Damião Rocha, e minha orientadora do mestrado, Prof.^a Dr.^a Lucélia Bassalo, ofertamos pela UFT, o curso “Diversidade na Escola”, cujo objetivo era promover a formação

continuada de professores e professoras a respeito de estudantes LGBTI+ na escola básica. Nesse mesmo viés, nos anos de 2022 e 2023⁶, em parceria com o Núcleo de Educação para as Relações Etnicorraciais e Diversidade (NERED), da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, realizamos “Oficinas da Diversidade na Escola”, por meio de rodas de conversa com professores e professoras com vistas à compreensão de conceitos básicos dos estudos de gênero e sexualidade, com a finalidade de intervenção ao *bullying* escolar em virtude de orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero.

Das publicações com a temática referida, temos três artigos publicados em periódicos científicos, capítulos de livros e publicações em anais de eventos.

O artigo intitulado “Narrativas de professoras lésbicas e professores gays no ambiente escolar heteronormativo no nordeste do Pará”, foi fruto da dissertação de mestrado. Escrito em parceria com a Prof.^a Dr.^a Lucélia Bassalo, apresentamos uma análise de narrativas de professoras lésbicas e professores gays acerca de suas experiências em um ambiente escolar heteronormativo, reconstruindo significados acerca da homofobia na escola (Silva; Bassalo, 2020).

No artigo “Por um currículo paraense outro que faça justiça curricular”, construído em parceria com Prof. Dr. Damião Rocha e Prof.^a Dr.^a Lucélia Bassalo, analisamos um Guia Didático distribuído a rede municipal de ensino de Castanhal-PA, enquanto compreensão de currículo como espaço de construção da equidade de gênero junto a professoras/es, gestoras/es e comunidade em geral, frente a atitudes discriminatórias e homofóbicas (Rocha; Bassalo; Silva, 2023).

Outro artigo em parceria com meu orientador Prof. Dr. Damião Rocha, intitulado “‘Isso é uma bichona’: a violência homofóbica experienciada por professores gays que trabalham em escolas rurais da Amazônia paraense” debatemos a homofobia experienciada por professores gays que trabalham em escolas rurais da Amazônia paraense, colocando em evidência a homofobia explícita e velada em suas relações com a comunidade intra/extraescolar (Silva; Rocha, 2023).

Os capítulos de livro evidenciam as pesquisas feitas em Programas de Pós-Graduação. O primeiro capítulo foi publicado no livro organizado pelas Prof.^a Dr.^a Lucélia Bassalo, Prof.^a Me. Celia Moraes e por mim, livro fruto do grupo de pesquisa JEDS (Juventude, Educação e

⁶ Durante a execução das rodas de conversa, visitamos 14 escolas, atingindo um público médio de 350 professores/as da rede municipal de ensino de Castanhal.

Sociabilidades) do qual sou pesquisador e elas líder e vice-líder, respectivamente. Intitulado “Homofobia e docência visualizando a invisibilidade”, mapeamos pesquisas sobre homofobia nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, entre os anos de 2014 a 2018, disponíveis no site de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A partir dos resultados, percebemos uma produção de conhecimento sobre homofobia e docência insipiente, pois não versam sobre a homofobia na docência considerando como sujeitos professores gays e professoras lésbicas (Silva; Bittencourt, 2019).

O outro capítulo foi fruto de um trabalho desenvolvido no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-Amazônia)⁷, Intitulado “Educação, gênero, sexualidade e interculturalidade: pesquisas em pós-graduação em educação no Pará e no Tocantins”, buscamos compreender se a interculturalidade aparecia nas pesquisas de teses e dissertações sobre Gênero e Sexualidade nos Estados do Pará e do Tocantins, defendidas no período compreendido entre 2010 e 2019, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, nesses estados (Bassalo *et al*, 2022).

Citamos ainda dois resumos expandidos publicados em Anais da Anped: “Homofobia e docência no contexto da escola básica em Castanhal-Pará” e “Por um currículo paraense anti-homofóbico na escola básica”.

Nosso último e mais recente trabalho foi o *e-book* “Gênero e sexualidade na Amazônia: formação de professores, práticas pedagógicas e processos educativos”⁸, organizado pela Prof.^a Dr.^a, Lucélia Bassalo, Prof. Dr. Damião Rocha e por mim. Dividido em três partes, o livro “contempla a discussão da educação na interface com gênero e sexualidade seja em seus aspectos formais, seja como processo social, cultural e histórico na região amazônica como atividade que os grupos de pesquisa assumiram ao longo de sua constituição” (Bassalo, Rocha; Silva, 2024, p. 14).

⁷ O Edital PROCAD/Amazônia faz parte de uma ação complementar para o fortalecimento da pós-graduação na Região Norte e no estado do Maranhão, com o apoio a projetos de pesquisa conjuntos que construam redes de cooperação acadêmica possibilitando a utilização de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis nas diferentes instituições participantes, possibilitando a abordagem de novos tópicos de pesquisa e a criação de condições estimulantes ao incremento da pesquisa na Amazônia brasileira, com vistas a contribuir para a elevação da qualidade dos cursos oferecidos pelas IES daquela região. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/desenvolvimento-regional/procad-amazonia>. Acesso em: 16 jan 2024.

⁸ *E-book* publicado pela Editora da Universidade do Estado do Pará – Eduepa, Edital nº 86/2022 que selecionou e escolheu propostas originais voltadas à divulgação da produção acadêmica dos docentes/pesquisadores da UEPA, a fim de publicar trabalhos autorais, em coautoria e/ou coletâneas, no formato de *e-books*, para incrementar a produção acadêmica da instituição.

Esses são trabalhos e publicações que tenho refletido sobre a LGBTIfobia na Amazônia, na Região Norte do Brasil, que agora busco expandir e entender essa violência em contexto amazônico, a partir das narrativas de docentes LGBTI+ atuantes nas escolas básicas dessa região. Para tal, precisamos ainda dizer um pouco mais sobre a Amazônia, sobre os sujeitos que nela vivem.

Que sujeitos sociais amazônicos são estes?

A Amazônia é povoada por uma diversidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas, a partir dos vários processos de colonização e de miscigenação pela qual passou a região Norte (Lira, 2015). Samuel Benchimol (2009, p. 4) ao tratar da formação social e cultural da Amazônia nos dá uma dimensão da nossa construção amazônica:

Partindo da base e da massa crítica dos índios e caboclos, com todo o peso e valor da presença cultural e antropológica de seus diferentes tipos e representantes, passo para os colonizadores portugueses, com os seus jotas e comendadores, procurando examinar suas contribuições em termo da língua, fé, usos, costumes e inovações criadoras. Vou buscar os espanhóis e galegos na descoberta e conquista, com o objetivo de rememorar os feitos e defeitos de ambos os povos ibéricos na transfiguração e desintegração da identidade ameríndia. Passo aos afro-brasileiros, que haviam sido esquecidos no passado anterior, para incluí-los como agentes importantes que foram na história colonial do litoral, no movimento cabano, nas minas de Cuiabá, no tempo dos quilombolas e na atual presença no processo de mestiçagem biológica, sincretismo religioso, contribuição musical e coreográfica e, agora, por meio de valores de liderança e ascensão social e política.

Nessa construção antropológica, o autor identifica ainda outros povos que constituíram as identidades amazônicas: ingleses, judeus, sírio-libaneses, norte-americanos, italianos, japoneses, além de povos de outras regiões brasileiras. Não é nosso intuito falar sobre a contribuição e característica de cada um deles, nem de suas contribuições ao desenvolvimento da região, mas ter clareza que “as matrizes culturais do povo amazônico foram sendo formada por justaposição, sucessão, diferenciação, miscigenação, competição, conflito, adaptação, por diferentes levas e contingentes de diversos povos, línguas, religiões e etnias” (Benchimol, 2009, p. 5).

Por essa exposição de Benchimol, podemos ter a dimensão da complexidade de culturas, processos históricos de constituição e divisão de territórios, relação com a natureza, com seus pares, com as religiosidades entre outros presentes nas amazônias. Quando o Prof. Dr. Damião Rocha (2019, p. 3) apresenta a “pesquisa com/as minorias nortistas amazônicas”,

na 39ª reunião nacional da ANPEd, ele cita alguns desses sujeitos sociais na sua nomeação de “minorias sociais nortistas”:

[...] caboclos (as), povos da floresta, as travestis indígenas, as mulheres negras quilombolas, seringueiros, castanheiros, mulheres quebradeiras de coco-de-babaçu, as lésbicas, as travestis das rotatórias palmenses, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, as marisqueiras, ribeirinhos dos igarapés do Pará, do rio Tocantins, do rio Araguaia, do rio Amazonas, varzeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, juqueiro, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, geraizeiros, açazeiros, veredeiros, caatingueiros, retireiros do Araguaia, considerando os recortes geracionais, de etnia, raça, gênero, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais [...]

Esse espectro de sujeitos sociais constituiu-se a partir da junção de diversos povos dentro desse nosso território. Aqueles ligados à água que dos rios fazem seu caminho e dele tiram seu sustento, aqueles ligados ao trabalho que podem passar a vida tirando açaí para sustentar seus familiares. Enfim, podemos afirmar que as especificidades podem estar no mesmo estado, constituindo povos diferentes. Nesta Tese, veremos então professores e professoras LGBTI+ com suas amazonidades como marcador social de suas vivências e narrativas. Dito isto, passemos a entender nosso entendimento da Amazônia a que nos referimos.

Que Amazônia é essa?

Durante a abertura da 4ª Reunião da ANPEd/Norte (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação da Região Norte), ocorrida na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no ano de 2022, houve um clamor para tornar verbo a condição de amazonida: isto é, “amazonizar” na perspectiva freiriana de “esperançar” (Freire, 2014), passamos a conjugar o termo como verbo: eu amazonizo, tu amazonizas, ele/ela amazoniza, nós amazonizamos, vós amazonizais, eles/elas amazonizam. E ainda com uma grafia com base nos Estudos Culturais (ama)zonizar, destacamos o amar pela/na região. Dessa conjugação, três pontos a ressaltar.

Primeiro, a percepção uníssona. Somos a Amazônia brasileira nortista personificada: pessoas dos sete estados da região norte amazonizando a pesquisa. Mesmo que nossos textos não fizessem uma discussão teórica sobre a Amazônia, até então, sempre foi pesquisa dentro e nesse território, parte indissociável do contexto sociocultural amazônico. A rede Educante que aprovou o PGEDA reforçou esse sentimento e esse fazer implicado na/da Amazônia, em especial, no nosso grupo de pesquisa Gepce/minorias, liderado pelo prof. Dr. Damião Rocha (UFT).

Segundo, compreendemos que há várias amazônias dentro da Amazônia. Trazemos para essa compreensão o prof. Dr. Anselmo Colares – UFOPA (2011, p. 189), também do PGEDA, quando ressalta que:

Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade. O espaço geográfico amazônico passou e continua passando por diversas alterações, sendo que as mais significativas correspondem aos contextos de investida na busca de riquezas. A fauna e a flora, assim como a composição química do solo, do subsolo, das águas e do ar, também se alterou e continua sendo alterada, e os estudos nestes campos mostram-nos que não há uma Amazônia “cristalizada”. O espaço amazônico está em construção.

A complexidade expressa na territorialidade, apresenta o terceiro ponto de reflexão: compreendemos que precisamos amazonizar a Tese. É uma Tese amazônida. Como faremos isso? A princípio, dialogando com autores regionais, com os/as pesquisadores/as através de pesquisas acadêmicas no âmbito do mestrado e doutorado; outra forma, ressaltando as características dos sujeitos da pesquisa, enquanto nortistas, ribeirinhos, povos da floresta, do campo e das águas ou outras identidades ligadas à sua amazonidade, o que os torna peculiar da/na região, de seu lugar de pertença, de vivência, de esperançar. Só saberemos de fato como se deu a amazonização do texto ao final da escrita da Tese, mas essa é nossa aposta.

Outro aspecto a considerar desta pesquisa é o seu território. Enquanto no mestrado pesquisei sobre a prática pedagógica na cidade de Castanhal situada no estado do Pará, nesta Tese ampliamos para a Amazônia, mais especificamente aos sete (7) estados do norte do Brasil: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins, aprofundando mais os aspectos educacionais desses estados na seção de análise, durante a exposição das falas dos sujeitos sociais nortistas.

Reforçamos que estamos falando da Amazônia nortista brasileira. Temos o intuito de descrever aspectos de LGBTIfobia narrada por sujeitos que moram nessa região. Não pretendemos universalizar os resultados, mas trazer a fenomenologia da violência experienciada por professores e professoras LGBTI+ que residem na Amazônia e trabalham na escola básica. Iniciaremos essa discussão com um mapeamento das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação na região Norte.

LGBTIfobia nos estudos na pós-graduação amazônica

Aqui buscamos demonstrar como ocorre a discussão da produção acadêmica amazônica sobre LGBTIfobia em diferentes campos do conhecimento. A análise dos estudos

selecionados, em relação ao delineamento da pesquisa, foi pautada em Morosini e Fernandes (2014), por meio de uma leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias e as conclusões, em seguida, a organização do relatório com as sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações.

O mapeamento das teses e dissertações foi realizado nos meses de fevereiro e março de 2022, nos sites do Catálogo de Teses e Dissertações e na Plataforma Sucupira do Ministério da Educação do Brasil. Os descritores utilizados foram “LGBTfobia”, “LGBTIfobia” “homofobia”, “homotransfobia”, “lesbofobia”, “gayfobia”, “bifobia”, “transfobia”, sem qualquer outro complemento. Como critério de inclusão e exclusão, foram consideradas as palavras no título do texto e/ou nas palavras-chaves e/ou no resumo. No intervalo de tempo, inicialmente foi de 2001 a 2021⁹, há poucos trabalhos publicados, o tempo ficou em aberto, onde constatamos um total de 29 trabalhos, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Estado, IES e PPG

Estado	IES	PPG	Total de Trabalhos
Acre	0	0	0
Amapá	0	0	0
Amazonas	2	4	7
Pará	2	4	10
Rondônia	1	1	1
Roraima	1	2	2
Tocantins	1	3	9

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os estados do Acre e do Amapá foram os únicos que não apresentaram pesquisas sobre LGBTIfobia nos Programas de Pós-Graduação de seus domínios. O estado do Amazonas teve pesquisas desenvolvidas em duas instituições: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e no Instituto Federal do Amazonas (IFAM). No estado Pará, verificamos pesquisas na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA). No estado de Rondônia, a pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Rondônia (UFRR). No Estado de Roraima, a pesquisa foi desenvolvida na Universidade

⁹ Nota: até 20 de agosto de 2024 foram identificadas mais duas dissertações produzidas na Região Norte. A primeira foi no Programa de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará, de Graciete Pantoja Antunes, intitulada “Vivências dos jovens militantes LGBTQIA+ em face às manifestações homofóbicas presentes no convívio social e escolar em Igarapé-miri”, orientada por Vivian da Silva Lobato; a segunda foi no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Amapá, de Katia Maria Barbosa dos Anjos, intitulada “Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+”, orientada por Alexandre Adalberto Pereira.

Federal de Roraima (UNIR). No Estado do Tocantins, as pesquisas foram realizadas na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Diante dos dados apresentados no Quadro 1, verificamos que ainda que na região amazônica, as instituições de ensino superior estão realizando pesquisas sobre a LGBTIfobia são da rede federal, com exceção do estado do Pará.

A seguir, apresentamos os achados. Para uma melhor compreensão, foi dividido por estado. Inicialmente explicitamos um quadro pontuando: instituição, programa, título, autor/a, orientador/a, ano da pesquisa e tipo de trabalho realizado (D – para Dissertação; T – para Tese); logo após o quadro, expomos os resultados da pesquisa.

Amazonas

No estado do Amazonas, há sete (7) produções, sendo seis (6) na UFAM e uma (1) no IFAM. Na UFAM, as pesquisas são oriundas aos programas de áreas de Letras, Serviço Social e Psicologia. No IFAM, uma pesquisa na Educação Tecnológica e Profissional, como podemos verificar no Quadro 2. O trabalho de Cavalcante (2009) não está disponível na Plataforma Sucupira nem no Repositório virtual do Programa, mas decidimos manter na relação por ser o pioneiro no Amazonas.

Quadro 2 - LGBTIfobia em PPG no Amazonas

IES	Programa	Título	Autor	Orientação	Ano	Tipo
UFAM	Letras	Pajubá: o código linguístico da comunidade LGBT	Renato Regis Barroso	Valteir Martins	2017	D
		Discurso homofóbico nas redes sociais e o confronto ideológico acerca da diversidade sexual no Brasil	Luan Felipe Braga Cunha	Leonard Christy Souza Costa	2019	D
	Serviço Social	Cidadania homossexual em Manaus: os desafios na (des) construção da identidade homoafetiva feminina	Lidiany de Lima Cavalcante	*	2009	D
		Arenas discursivas em torno da homofobia: jogos de verdade nos jornais do Amazonas e no parlamento nacional	Jeffeson William Pereira	Lucilene Ferreira de Melo	2014	D
		Saúde pra quem? A luta dos movimentos sociais da população LGBTI+ pela efetivação de uma política pública de saúde em Manaus	Valéria Barbosa Soares	Sandra Helena da Silva	2020	D
Psicologia	Vivências da homofobia no período escolar: significações na idade adulta	Norcirio Silva Queiroz	Denise Machado Duran Gutierrez	2018	D	
IFAM	Educação Profissional e Tecnológica	Futebol para a vida: o gol de placa é esse	Josiane Moraes Marinho	Cirlande Cabral da Silva	2019	D

Fonte: Elaborado pelos autores.

*Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Não foi possível verificar o nome do/a orientador/a.

Em Letras, Barroso (2017) propõe analisar o pajubá, código falado pela comunidade LGBT. O autor identificou que é um código originado do contato entre a língua africana iorubá e a língua portuguesa com contribuições de francês, inglês e língua indígena. Verificou que são gírias populares de um código linguístico de resistência da comunidade LGBT.

Cunha (2019) analisou o fenômeno da homofobia nas redes sociais da Internet, sob a ótica da Análise do Discurso de linha francesa e das teorias de Foucault acerca das relações de poder e sexualidade, dentro da realidade sociopolítica do Brasil. O pesquisador concluiu que as redes sociais possuem uma grande participação tanto no combate à homofobia como na manutenção da mesma, pois grupos radicais utilizam da essa ferramenta para disseminar discursos de ódios.

No Serviço Social, Pereira (2014) analisou as arenas discursivas em jornais e nas publicações do poder legislativo em torno da homofobia. Seus resultados destacaram nos discursos dos jornais amazonenses, enunciados estigmatizantes das sexualidades não heterossexual, enquanto no legislativo federal percebeu um recrudescimento das forças políticas religiosas conservadoras, que passaram do patamar da mera oposição para a obstrução de direitos à população não heterossexual.

Soares (2020) refletiu sobre as estratégias e a articulação dos movimentos sociais da população LGBTI+ para a viabilização do direito à saúde frente ao modelo *societal* capitalista patriarcal. Entre seus resultados, destacou que a política segue a passos lentos na cidade de Manaus e está longe de oferecer uma saúde com qualidade e integral com vistas a diminuir os preconceitos e estigmas que historicamente causam a exclusão dessas pessoas ao usufruto dos seus direitos sociais.

Na área da psicologia, Queiroz (2018) buscou compreender as vivências de homens homossexuais cisgênero adultos acerca da homofobia sofrida na escola e suas implicações subjetivas. De acordo com os resultados desse estudo, verificou que esses sujeitos encontraram na escola o desamparo encontrado dentro de casa, e mesmo aqueles que cresceram em um ambiente de respeito às diferenças, tiveram apoio psicoterápico. O pesquisador destacou ainda que alguns entrevistados não tinham a quem recorrer no período escolar, senão aos seus colegas da mesma idade.

No âmbito da educação profissional, no IFAM, Marinho (2019) pesquisou as contribuições do futebol nas aulas de Educação Física como fator de contribuição para a Formação Humana Integral dos alunos do Ensino Médio. Como desdobramento do estudo, criou um jogo de tabuleiro, o qual contempla temas como racismo, machismo e homofobia no

futebol, atribuindo novos sentidos à prática esportiva, como também proporcionando novas possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Pará

No estado do Pará (Quadro 3) existem dez (10) pesquisas sobre homofobia, sendo nove (9) na UFPA e uma (1) na UEPA. As pesquisas estão distribuídas nos programas de Educação, Segurança Pública, Comunicação e Cultura da Amazônia, Antropologia e Serviço Social. A pesquisa de Caldas (2007) não está disponível *on-line*, foi anterior à Plataforma Sucupira, sua permanência no Quadro 3 se deve por ser a primeira no Pará e na Região Norte discutindo sobre homofobia e educação.

Quadro 3 - LGBTIfobia em PPG no Pará

IES	Programa	Título	Autor	Orientação	Ano	Tipo
UFPA	Educação	A Escola Faz diferença? Um estudo da produção discursiva das homossexualidades por professores de ensino médio	Carlos Alberto Amorim Caldas	*	2007	D
		‘Diferentes, porém iguais’ - o acontecimento do combate à homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE)	Sandra Karina Barbosa Mendes	Genylton Odilon Rego da Rocha	2016	T
		Homoparentalidade e a escola básica: narrativas de um currículo da diferença	Marcos Vinicius Lobo Ferreira	Wladirson Ronny da Silva Cardoso	2019	D
	Segurança Pública	Violência Homofóbica: análise dos crimes registrados na Delegacia de Combate aos Crimes Discriminatórios e Homofóbicos de Belém – Pará – Brasil	Jacyara dos Anjos Sarges	Silvia dos Santos de Almeida	2021	D
	Comunicação, Cultura e Amazônia	Eu encontrei ele no grindr: processos comunicacionais e sociais entre jovens gays em Belém	Elson Silva dos Santos	Manuela do Corral Vieira	2020	D
		Torcida, substantivo feminino: interações e relações de gênero nas torcidas do clássico Remo x Paysandu	Mayra Leal do Nascimento	Rosaly de Seixas Brito	2020	D
		Anti-homofobia no futebol paraense: Engajamento social nas torcidas de Remo e Paysandu	Milene Costa de Souza	Otacilio Amaral Filho	2020	D
	Antropologia	Cores e Dores do Movimento LGBT de Belém do Pará: trajetória, participação e luta	Jose Luiz de Moraes Franco	Fabiano de Souza Gontijo	2018	T
	Serviço Social	“Para além das plumas e paetês”: a atuação do movimento LGBT de Belém-Pa no enfrentamento à LGBTIfobia	Elton Santa Brígida do Rosário	Sandra Helena Ribeiro Cruz	2016	D
	UEPA	Educação	Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência	Jardinélio Reis da Silva	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	2019

Fonte: Elaborado pelos autores.

Mendes (2016) analisou as práticas discursivas e subjetividades forjadas no combate à homofobia no projeto Saúde e Prevenção na Escola. Verificou que SPE pauta o respeito à diversidade e a valorização da diferença como uma das estratégias para o combate à homofobia vinculando a diversidade sexual a uma essência da natureza humana e desenhando a diferença como uma marca que identifica aqueles que vivem a sexualidade fora dos padrões heteronormativos.

Ferreira (2019) verificou como casais homoparentais que possuem filhos regularmente matriculados em alguma das etapas da educação básica vivenciam os tensionamentos entre a organicidade escolar. O pesquisador percebeu um currículo com outras práticas e modos de vida com significados que levam a um pós-curriculo, ainda que este não exista formalmente, já existe “pelo silêncio das palavras, pelas articulações de mães, pais, filhos e filhas dessas famílias, ou seja, ele existe, antes mesmo do discurso que um dia irá formalizá-lo enquanto política” (Ferreira, 2019, p. 86).

No Programa de Segurança Pública, Sarges (2021) analisou a prática de violência homofóbica, registrada na Delegacia de Combate aos Crimes Discriminatórios e Homofóbico sem Belém, no período de 2017 a 2019. A pesquisadora identificou que a injúria é um dos crimes mais praticados contra a população LGBTI+. Descobriu também que o agressor, em geral é pessoa conhecida da vítima, como parente ou vizinho, sendo a maioria do sexo masculino. Quanto ao perfil dos agredidos, geralmente, são indivíduos do sexo masculino, jovens como faixa etária entre 24 e 29 anos, ensino médio incompleto, estudantes, solteiros, com moradia própria. Do perfil dos agressores, a maioria é do sexo masculino, faixa etária de 39 e 44 anos, ensino médio incompleto, casados ou em união estável, com moradia própria.

No Programa de Comunicação, Cultura e Amazônia, Santos (2020) buscou compreender as práticas comunicacionais e sociais de jovens gays no aplicativo de relacionamento *Grindr*, utilizado no âmbito da cidade de Belém e sua área metropolitana. Seus resultados apontaram para questões de gênero presentes nas experiências desses usuários e nas suas relações sociais manifestadas no aplicativo, refletindo sobre a relação de poder produzido pela homofobia e masculinidade que atravessam as performances e as identidades dos sujeitos.

Nascimento (2020) analisou como as questões de gênero manifestam-se nas interações constitutivas do ser torcedora de clubes de futebol e nas performances das torcidas. Seus resultados identificaram que as questões de gênero revelam-se nas trajetórias individuais das torcedoras, ora por meio de adequação a uma performatividade masculina dominante, ora pela

utilização de estratégias para demarcar o lugar da mulher no futebol. Constatou ainda que as opressões de gênero aparecem por meio de silenciamentos, masculinidades e homofobia.

Souza (2020) teve como objetivo principal explicar o engajamento social contra a homofobia no futebol paraense. O resultado da pesquisa apontou o engajamento contra da homofobia como um novo contexto no futebol, que tem a internet como ferramenta fundamental nesse processo.

Na Antropologia, Franco (2018) buscou compreender as relações homossexuais e a conquista por direitos civis junto ao movimento LGBT. Concluiu que a história e a memória dos militantes gays dentro do movimento foram invisibilizados, pois esses sujeitos tiveram seus direitos negados ao longo dos tempos.

No Serviço Social, Rozário (2016) buscou caracterizar o perfil político de movimentos LGBT's, assim como identificar a conjuntura das ações estratégicas desses movimentos na construção de políticas públicas e no enfrentamento à homofobia. Os resultados apontaram para um resgate da memória do movimento LGBT e o seu refortalecimento, a considerar a conjuntura contemporânea de retrocessos e de violação à cidadania.

O trabalho de Silva (2019) buscou compreender como professores e professoras homossexuais que tornam pública sua orientação sexual experienciam o cotidiano escolar heteronormativo, tem que lidar com a homofobia e em que medida isto interfere em suas práticas pedagógicas. Nos resultados verificou que: os docentes homossexuais sofreram homofobia, ao longo de sua trajetória de vida; a relação estabelecida com a comunidade escolar existe atos homofóbicos; e o professor gay e professora lésbica, em algum momento, adaptam suas aulas para falar sobre gênero e sexualidade como forma de combater a homofobia.

Rondônia

Em Rondônia duas pesquisas foram realizadas, uma no Programa de Psicologia e outra no Programa de Ciências da Linguagem, conforme apontamos no Quadro 4.

Quadro 4 - LGBTifobia em PPG em Rondônia

IES	Programa	Título	Autor	Orientação	Ano	Tipo
UFRR	Ciências da Linguagem	As contribuições linguísticas dos povos de religião de matriz africana na formação da linguagem de homossexuais em Porto Velho – Rondônia	Kary Jean Falcão Gonçalves	Marco Antonio Domingues Teixeira	2013	D
	Psicologia	“Aqui tem homofobia!”: um estudo das representações sociais de gênero e diversidade sexual no contexto escolar	Bruna Angelica Borges	Maria Ivonete Barbosa Tamboril	2015	D

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em Ciências da Linguagem, Gonçalves (2013) buscou revelar os motivos pelos quais um grupo historicamente discriminado almejava as bases para a construção de sua linguagem em outro grupo também discriminado. Em suas conclusões, a linguagem para homossexuais e travestis é denominada de bajubá, que tem bases configuradas em um conjunto lexical encontrado na linguagem utilizada nos cultos de religião africana no Brasil. O estudioso listou 191 (cento e noventa e uma) palavras no grupo de vocabulário juntamente às transcrições fonéticas de como essas palavras são pronunciadas.

Na psicologia, Borges (2018) investigou as representações sociais construídas acerca das relações de gênero e da diversidade sexual entre estudantes e docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) - Campus Ariquemes. Seus resultados mostraram que as representações sociais sobre gênero, mulher, diversidade sexual e educação das/dos participantes ainda estão ancoradas em padrões heteronormativos e sexistas, que objetificam a mulher, pois naturalizam seus papéis sociais, camuflam concepções, crenças e práticas negativas acerca da diversidade sexual e contribuem para a perpetuação de situações de homofobia, preconceito e de discriminação.

Roraima

No estado de Roraima apareceu uma pesquisa no programa em Ciências da Saúde, mediante expomos no Quadro 5.

Quadro 5 - LGBTIfobia em PPG em Roraima

IES	Programa	Título	Autor	Orientação	Ano	Tipo
UNIR	Ciências da Saúde	Tornando-se livre: entre a homossexualidade e a prática religiosa	Paola Kessy de Souza Belo	Joelma Ana Gutierrez Espindula	2019	D

Fonte: elaborado pelos autores.

Belo (2019) buscou compreender as vivências de ser gay com prática religiosa e identificar as estratégias de enfrentamento para os conflitos de gays que têm prática religiosa. Na pesquisa, o pesquisador identificou estratégias de enfrentamento para o conflito: o individualismo religioso, a migração religiosa, a mudança de percepção sobre Deus; o conhecimento e autoconhecimento; e rede de apoio composta por apoio de familiares, de amigos, apoio amoroso e apoio religioso e espiritual. Por fim, percebeu um processo de ressignificações que representaram nova forma de perceber a homossexualidade, religiosidade e espiritualidade, além de combater a homofobia.

Tocantins

No estado do Tocantins, as investigações de LGBTIfobia se deram nos programas de Educação com três (3) resultados, em Letras com cinco (5) pesquisas e em Comunicação e

sociedade com Santos com uma (1) pesquisa. A pesquisa de Araújo (2011) não está disponível *on-line*, foi anterior à Plataforma Sucupira, mas, por ser a primeira em Tocantins, optamos por mantê-la, de acordo com o Quadro 6.

Quadro 6 - LGBTIfobia em PPG no Tocantins

IES	Programa	Título	Autor	Orientação	Ano	Tipo
UFT	Educação	Homofobia velada e sexismo consentido: desafios e possibilidades do GDE na educação básica no Tocantins.	Mariana Meriqui Rodrigues	Jose Damião Trindade Rocha	2015	D
		Novas famílias homoparentais e conjugalidade homossexual no entremeio do reconhecimento jurídico e da proibição dos livros didáticos com questões de gênero nas escolas municipais de Palmas.	Silvanio Coelho Mota	Jose Damião Trindade Rocha	2017	D
		Identidades sexuais em “sigilo”: aplicativos de relacionamentos <i>on-line</i> e suas opressões interseccionadas de gênero-religião-família-cultura-educação.	Marcos Irondes Coelho de Oliveira	Jose Damião Trindade Rocha	2018	D
	Letras: Ensino de Língua e Literatura	Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no contexto escolar.	Rubenilson Pereira de Araújo	*	2011	D
		Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade.	Vanessa Rita de Jesus Cruz	Flávio Pereira Camargo	2014	D
		Homoerotismo e homosociabilidade no romance em nome do desejo, de João Silvério Trevisan.	Maria de Fátima Lopes Vieira Falcão	Valéria da Silva Medeiros	2015	D
		Estranhando o currículo: A temática homoafetiva no Ensino de Literatura Infantil.	Rubra Pereira de Araújo	Márcio Araújo de Melo	2016	T
		Dizeres discentes nos cursos de direito: discursividade arquetípica, sexista, heteronormativa e homofóbica em cena.	Romualdo Flávio Dropa	João de Deus Leite	2018	T
	Comunicação e Sociedade	Pautando gênero: narrativas jornalísticas sobre a proibição da discussão de gênero na Educação.	Ana Paula dos Santos	Cynthia Mara Miranda	2018	D

Fonte: Elaborado pelos autores.

*Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Não foi possível verificar orientador/a.

Mota (2017) refletiu sobre a formação dos novos arranjos familiares discutindo as identidades homossexuais no tangente ao “casamento gay” no Brasil e no Tocantins no período de 2013 a 2015. Em suas conclusões destacou que no âmbito privado e social, a família homoparental padece de dispositivos de vigilância e punição, sobretudo pelos agentes religiosos e das bancadas político-partidárias brasileiras; inclusive, no âmbito educacional,

que refletem em proibição de livros didáticos nas escolas que pautam famílias não heteronormativas.

Oliveira (2018) pesquisou as interações das pessoas LGBTQI+ nas redes *on-line*, comunidades virtuais ou nos aplicativos de relacionamentos virtuais. Entre outras conclusões, o pesquisador entendeu que as identidades sexuais gays são orientadas pelo prazer, mesmo que em função das opressões cruzadas que interseccionam gênero-religião-família-cultura-educação. Por fim, salientou que essa é uma agenda a ser pautada na educação, na escola e na universidade para a criação de ambiências sem homofobia.

No âmbito do programa de Letras, Araújo (2016) verificou a produção literária que aborda os temas da diferença e da diversidade na estruturação de um currículo humano e emancipador de sujeitos. Para tal, o estudioso realizou leituras de obras infantis que analisam a representação de sujeitos rotulados como diferentes do padrão sociocultural no discurso literário visando (des)fazer papéis de gênero e de orientações hegemonicamente construídos em relação à vigilância, ao controle e à punição das identidades dissidentes da heteronormatividade. No estudo, o *corpus* envolveu temáticas relacionadas às configurações familiares e seus respectivos arranjos de uniões civis de pessoas do mesmo sexo, incluindo a adoção de crianças por casais homoafetivos. Além de realizar, análises das performances de identidade de gênero e orientações sexuais, ambas emblemadas e impressas nas questões culturais em contextos de formação.

Cruz (2014) fez uma análise das distintas representações da diversidade de gênero e sexual na literatura infantil e juvenil, de modo a evidenciar como essa diferença é representada na tessitura do texto literário. Em uma das conclusões, ressaltou que “a relação dos sujeitos homoafetivos com os pais e os demais familiares, com os amigos e os colegas de escola, nessas narrativas, foi marcada por conflitos, pela rejeição e pela solidão”. O pesquisador ainda constatou que as diferentes instituições sociais e familiares ainda são permeadas pelo preconceito e que a sociedade, falocêntrica e machista, ainda não aceita a diversidade de gênero e sexual, a excluir uma parcela de sujeitos que não se “encaixam” na matriz considerada como “correta”. Além disso, a literatura infanto-juvenil, que se abre a revelar o outro, em suas diferentes identidades, visa possibilitar que as crianças e os jovens percebam e respeitem aqueles que são diferentes.

Falcão (2015) analisou a relação entre homoerotismo e homossociabilidade no romance “Em nome do desejo, de João Silvério Trevisan”. Em suas conclusões, a pesquisadora percebeu que a literatura de uma forma geral pode ser um caminho para questionarmos, revermos nossas atitudes e, especialmente, enxergarmos o outro. Apontamos

ainda, que por meio da leitura da obra fizemos pequenas reflexões que servem para corroborar que a homoafetividade na literatura conduz às abordagens críticas que podem ajudar a desfazer clichês sobre a homossexualidade e sua literatura.

Araújo (2016) propôs verificar a produtividade literária que abordava os temas da diferença e diversidade na estruturação de um currículo humano e emancipador de sujeitos. Com a pesquisa, a autora demonstra a intenção de construção de um currículo que visa à erradicação da homofobia, da misoginia e do machismo ainda presentes em nossas práticas docentes. Em sua conclusão, as narrativas analisadas demonstraram que os sujeitos (reais e fictícios) sofreram severas sanções disciplinares por diversas instituições sociais, ao tentar constituir suas identidades mediante deslocamentos, por conseguinte, evocaram uma convergência política ou intersecção das pesquisas em torno das diferenças, nas perspectivas feministas, gays e lésbicas sobre o gênero, sexualidades, raça, etnia e estudos transviados de perspectiva pós-estruturalista.

Dropa (2018) investigou a presença de uma discursividade arquetípica de características sexistas, heteronormativas e homofóbicas nos dizeres dos discentes dos cursos de Direito com um atravessamento discursivo de teor jurídico. Em suas conclusões, verificou que a presença do arquétipo patriarcal e religioso encontrava-se cristalizado o suficiente para impedir que outros atravessamentos discursivos pudessem afetar os sujeitos, na área do Direito, a ponto de realizar o giro discursivo necessário para o reconhecimento e também prática da proteção dos direitos homossexuais.

No Programa de Comunicação e Sociedade, Santos (2018) buscou compreender como foram construídas as narrativas jornalísticas em jornais *on-line* sobre as controvérsias e disputas envolvendo a proibição da discussão de gênero nas escolas municipais de Palmas/TO, por ocasião da publicação da Medida Provisória nº 06/2016, que alterou o Plano Municipal de Educação. O pesquisador verificou que a reprodução dos discursos religiosos tinha equívocos no uso de termos relacionados ao tema e que as matérias jornalísticas, em sua grande maioria, não provocaram uma efetiva discussão de questões pertinentes ao tema, revelando apenas a reprodução dos fatos e das falas dos envolvidos.

Nesse mapeamento das pesquisas sobre LGBTIfobia na Amazônia, vimos que elas estão distribuídas nas grandes áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística e Artes e Multidisciplinar. A grande área de ciências da saúde apresentou um resultado em Rondônia, única pesquisa do referido Estado.

As Ciências Humanas totalizam oito (08) trabalhos, concentradas nos programas de Educação com seis (06) trabalhos e de Psicologia com dois (02). Na área da Educação, no

Pará, vimos as pesquisas de Caldas (2007), Mendes (2016), Ferreira (2019) e Silva (2019); em Tocantins, os trabalhos de Rodrigues (2015), Mota (2017) e Oliveira (2018). Na Psicologia, em Roraima, a pesquisa de Borges (2015).

As Ciências Sociais têm sete (07) pesquisas concentradas em dois programas: Serviço Social com quatro (04) pesquisas e Comunicação, Cultura e Amazônia com três (03) produções. No Pará, o Serviço Social tem o trabalho de Rosário (2016); no Amazonas, os trabalhos de Pereira (2014), Cavalcante (2009) e Soares (2020); e em Comunicação, Cultura e Amazônia, o Pará tem as pesquisas de Nascimento (2020), Santos (2020) e Souza (2020).

Na área de Artes e Linguística vimos sete (07) resultados distribuídos nos programas de Letras com seis (06) e Ciências da Linguagem com um (01). No Amazonas, vimos as pesquisas de Barroso (2017) e Cunha (2019); em Tocantins, os trabalhos de Araújo (2014), Cruz (2014), Falcão (2015) e Rubra (2016).

Na área de Saúde, apareceu apenas uma (1) pesquisa no Estado de Rondônia, no Programa de Ciências da Saúde com destaque para Gonçalves (2013).

Na área Multidisciplinar, aparecem dois (02) resultados distribuídos nos estados do Amazonas e do Pará: um (01) no programa Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas, que aparece a pesquisa de Marinho (2019); e no Pará, um (01) no programa de Segurança Pública com a pesquisa de Sarges (2021).

Diante dos dados, há dois destaques: 1) o Pará é o estado que mais tem pesquisado sobre LGBTIfobia nas diferentes áreas e programas; 2) o programa que mais tem se dedicado às pesquisas desse fenômeno é o Programa Letras: Ensino da Língua e Literatura, contando com cinco pesquisas, da Universidade Federal do Tocantins. Vale ressaltar ainda que o professor de pós-graduação que mais tem trabalhos orientados com pesquisa sobre LGBTIfobia na Região Norte é o Professor Dr. Damião Rocha, do Programa de Educação da UFT.

Ao analisarmos as pesquisas realizadas no âmbito da Amazônia, destacamos os temas mais citados ou interseccionados com a LGBTIfobia. Aqui, conforme o Quadro 7, há uma exposição dos temas perceptíveis.

Quadro 7 - Temas relacionados à LGBTIfobia

Temas	Autores
Movimento LGBT	Cavalcante (2009), Rosário (2016), Franco (2018) e Soares (2020)
Redes virtuais	Oliveira (2018), Cunha (2019) e Santos (2020).
Práticas discursivas	Caldas (2007), Borges (2015) e Dropa (2019)
Futebol	Marinho (2019), Nascimento (2020) e Souza (2020)
Família	Mota (2017) e Ferreira (2019)
Projeto de Governo	Rodrigues (2015) e Mendes (2016)
Narrativas jornalísticas	Pereira (2014) e Santos (2018)

Currículo	Araújo (2011) e Araújo (2016)
Literatura	Cruz (2014) e Falcão (2015)
Linguagem	Gonçalves (2013) e Barroso (2017)
Práticas docentes	Silva (2019)
Vivências	Queiroz (2018)
Crime	Sarges (2021)
Religião	Belo (2019)

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da visualização do Quadro 7, podemos verificar a diversidade dos temas pesquisados e postos na interface com a LGBTIfobia. Com isso, concluímos que a LGBTIfobia está em todos os aspectos da vida social da Amazônia nortista brasileira, perpassando estudos sobre processos educacionais e pedagógicos, instituições sociais como a família e a religião, além da área literária, da comunicação e esportiva, representada pelas pesquisas sobre o futebol.

Além das pesquisas desenvolvidas nos programas de educação de Caldas (2007), Rodrigues (2015), Mendes (2016), Mota (2017), Oliveira (2018), Mesquita (2019), Ferreira (2019) e Silva (2019), tem ainda aquelas que tiveram a escola como *lócus* ou estudantes e professores como sujeitos da pesquisa. Nesse critério destacamos as pesquisas, no campo das Letras: Araújo (2011), Cruz (2014), Araújo (2016), Dropa (2017); na Psicologia: Queiroz (2018) e Borges (2015). Nesse viés, essas pesquisas traduzem alguns aspectos da LGBTIfobia na educação, voltados ao currículo, à docência, à família e às práticas discursivas.

Nesse estado do conhecimento, concluímos que o fenômeno da LGBTIfobia é tema recente nos Programas de Pós-Graduação na Amazônia, mesmo que em sua maioria sejam realizados em Programas de Pós-Graduação na área da Educação, ainda há muito para verificar na realidade de pessoas LGBTI+ no contexto educacional e escolar. Não há pesquisas específicas voltadas aos níveis de ensino como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior e suas interfaces. Os trabalhos revelam iniciativas praticamente isoladas de docentes e estudantes de mestrado e doutorado. É preciso afirmar que os estudos sobre estas temáticas exigem uma imersão no campo de estudos de gênero e *queer*, relativamente novo na área educacional. Por isso, a pertinência de fomentar pesquisas nesse sentido, como esta Tese.

Os objetivos de pesquisa de Tese

Durante a estruturação desse trabalho, a partir das indagações do processo de orientação, há algumas interrogações inerentes ao percurso da pesquisa: existe uma cultura escolar LGBTIfóbica? Existe uma cultura escolar amazônida LGBTIfóbica? Podemos dizer

que a LGBTIfobia que ocorre na Amazônia é diferente da que ocorre em outros estados brasileiros ou mesmo em outros países? Lembramos então que não pretendemos caracterizar uma LGBTIfobia específica da Amazônia, mas sim pesquisar como essa violência está presente nas escolas amazônicas e como elas são vistas por professores e professoras LGBTI+ dessa região.

Após essas indagações e a composição do estado do conhecimento, anunciamos o **objeto desta tese**: narrativas docentes LGBTI+ sobre vivências e experiências relacionadas à LGBTIfobia confrontadas com ações pedagógicas e com estratégias de justiça curricular criadas no contexto do currículo oculto da escola básica heteronormativa da Amazônia nortista brasileira.

Nesse sentido, delineamos nosso **objetivo geral**: compreender as vivências e experiências relacionadas à LGBTIfobia e as ações pedagógicas de enfrentamento de estratégias de justiça curricular criadas por docentes LGBTI+ no contexto da escola básica heteronormativa da Amazônia nortista. E como **objetivos específicos**: descrever as experiências e vivências de LGBTIfobia no contexto da escola básica da região Norte a partir do olhar docente LGBTI+; explicitar a justiça curricular como estratégias de enfrentamento da LGBTIfobia no contexto de escolas básicas da região norte; desenvolver uma tipologia oriunda das narrativas de experiências, vivências e estratégias de enfrentamento pedagógico da LGBTIfobia no currículo oculto da escola básica da Amazônia nortista.

Ao delinear os objetivos e consolidarmos nossa compreensão da ideia de Tese, que para nós pode ser anunciada por um tema ou uma premissa que se propõe ao debate e a constatações. Nesta pesquisa, a afirmação de que há resistência à LGBTIfobia na escola básica da Amazônia, é nossa premissa principal de Tese, buscando, na pesquisa, as “noções subunçoras¹⁰” de pesquisa (Maia, 2019) que são fundantes na construção desta Tese.

A apresentação da Tese

Esta Tese é constituída por 5 partes, além da desta introdução, temos os capítulos de referencial teórico, metodologia, achados da pesquisa e considerações (in) conclusivas.

¹⁰ Noções subunçoras são categorias de análises que a etnometodologia utiliza para compreensão do mundo fenomênico (Macedo, 2010; Garfinkel, 1984).

O capítulo de referencial teórico trata dos eixos de discussão apresentadas nesta Tese. Para a compressão dos temas, apoiamos-nos em Daniel Borrillo para introduzir o conceito de homofobia em sentido amplo; em Rogério Junqueira para debater sobre a “ideologia de gênero”, que em nossa percepção ampara os discursos LGBTÍbicos na sociedade atual; e ainda o Mandado de Injunção nº 4.733, de 2019, que equipara a homotransfobia ao crime de racismo sob a Lei 7.716/1989. Na área de Currículo, recorremos a Tomas Tadeu da Silva quanto ao Currículo Oculto; sobre a justiça curricular, articulamos as discussões de Jurgo Torres Santomé e de Damião Rocha quanto às ações anti-LGBTÍfóbicas na educação escolarizada. José Gimeno Sacristán nos assegura a discussão no que ele classificou como “currículo moldado pelos professores”, que, em nosso entendimento, é o principal meio para introduzir temas sociais emergentes no dia a dia da escola. Na conclusão do capítulo, há uma breve exposição de aparatos jurídicos que possibilita promover justiça curricular nas escolas nortistas amazônicas.

O capítulo de metodologia traça os percursos e os percalços das entrevistas, aponta como chegamos aos sujeitos, como ocorreu a reunião das narrativas, como elas foram analisadas e, conseqüentemente, como chegamos aos resultados em acordo com o método de análise. Adiantamos que o processo de reunião e/ou geração de dados foi desafiador. Para tanto, utilizamos a modalidade presencial e virtual. Entrevista face a face corpo a corpo ou em vídeo, mas, no final, resultou em narrativas que retratam a LGBTÍfobia na Amazônia. Na análise, por sua vez, categorizamos e chegamos a resultados de dados *ateóricos* ao teórico. A Entrevista Narrativa de Fritz Schütze e a análise com o Método Documentário de Ralf Bohnsack são as referências nesse processo. Ressaltamos ainda a Fenomenologia Social de Alfred Schütz que conduziu nossa forma de olhar as narrativas e fazer as análises. O fluxo de consciência sobre a LGBTÍfobia vivenciada no dia a dia da escola apreendida nesse enfoque: o fenômeno social que acontece cotidianamente e se consolida como memória acabada e fica impregnado na memória do sujeito que a viveu, nesta Tese são os/as professores/as LGBTÍ+.

O capítulo de achados está dividido em cinco subseções. Na primeira, apresentamos o perfil das professoras e dos professores LGBTÍ+ organizados de acordo com os estados da região Norte, sendo o Acre com 2, Amapá com 2, Amazonas com 3, Pará com 4, Rondônia com 1, Roraima com 1 e o Tocantins com 3. Na segunda subseção, analisamos a percepção das/dos professoras/es quanto a sua sexualidade e as implicâncias advindas na relação familiar e sociedade em geral. Na terceira, discutimos a relação professor/a LGBTÍ+ e professor/a heteronormativa/o, tendo como resultado as experiências de conflitos resolvidas com enfrentamento pedagógico ou jurídico. Na quarta, encontramos as percepções da relação

professor/a LGBTI+ e alunas/os, tendo como resultado as vivências de mediação, adaptação curricular e a convivência com uma nova geração mais receptiva e empoderada. Na última seção, apresentamos a Pedagogia da Pertença como tipologia emergida das narrativas de enfrentamento da LGBTIfobia da escola nortista.

Por fim, explicitamos a conclusão com a constatação da Tese inicial, bem como com reflexões acerca da emergência da inclusão do debate de gênero e sexualidade no currículo da educação básica da escola nortista, bem como a formação continuada das/dos docentes em exercício para atender, conviver e respeitar estudantes, professoras/es e demais componentes da comunidade escolar que não se encaixam no padrão heteronormativo.

2 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E LGBTIFOBIA

Para iniciar nossas reflexões queremos demarcar o campo de currículo em que estamos mergulhando: o currículo oculto. Numa perspectiva tradicional, ele foi visto somente como artefato “voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas” (Apple, 2006, p. 81), inculcando “normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinado nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (Apple, 2006, p. 127).

Silva (2021, p. 78) amplia essa visão, ao defender que “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. O autor ainda reforça a premissa de especificar melhor, pois, quais são esses *aspectos* e quais são essas *aprendizagens*. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e por meio de quais “meios” (Idem). Nesses termos, o autor apresenta três entendimentos de currículo oculto:

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. **Numa perspectiva mais ampla**, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como por exemplo, aqueles ligados a nacionalidade. **Mais recentemente**, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma raça ou etnia (Silva, 2021, p. 78-79, grifo nosso).

Amparados na definição mais recente de currículo oculto que pauta dimensões de gênero e sexualidade, aventuramo-nos na compreensão da LGBTIfobia como violência presente no contexto escolar que obriga professoras e professores LGBTI+ a buscarem formas pedagógicas de enfrentar essa violência como discussões cotidianas que oprimem, intimidam e expulsam estudantes da sala de aula. Não nos esqueçamos de que “o conhecimento que constitui o currículo está inexoravelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2021, 15).

Queremos acrescentar ainda dois elementos que compõem as nossas reflexões sobre currículo nesse capítulo, pois são elementos de nossas análises nesta Tese: a justiça curricular em Santomé e o Currículo Modelado em Sacristán. Para iniciar, apresentamos conceito de LGBTIfobia e como a retórica antigênero desenvolve-se a partir do sintagma “ideologia de gênero” na sociedade contemporânea; e ainda a criminalização da LGBTIfobia na equiparação ao crime de racismo. Apresentamos ainda o conceito de justiça curricular e currículo moldado pelos professores, que, em nosso entendimento, é o principal meio para introduzir temas sociais emergentes no dia a dia da escola. Na conclusão do capítulo, há uma breve exposição de aparatos jurídicos que possibilitam promover justiça curricular nas escolas nortistas amazônicas.

2.1 LGBTIfobia e Justiça Curricular, a partir de Santomé

A LGBTIfobia é um termo mais atualizado do conceito de homofobia, enquanto fenômeno complexo e variado, que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo podendo assumir formas mais brutais, chegando até ao extermínio. Nesse sentido, percebemos uma hierarquização das sexualidades, em que a heterossexualidade é tida como natural e as demais sexualidades como não naturais: “uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos” (Borrillo, 2016, p. 13). É o medo de que a valorização dessa identidade seja reconhecida; ela se manifesta, entre outros aspectos, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquização da ordem heterossexual (Idem).

A origem da palavra homofobia é atribuída a K. T. Smith. O termo apareceu a primeira vez em 1971. Sua definição, enquanto “receio de estar com um homossexual em espaço fechado e, relativamente aos próprios homossexuais, ódio por si mesmo”, foi em 1972 por G. Weinberg (Borrillo, 2016). Borrillo (2016) categoriza a homofobia ainda como: a) irracional – também nomeada de psicológica (individual) – quando apresenta medo, aversão e repulsa; b) cognitiva (social), quando se pretende perpetuar a diferença homo/hétero, preconizada pela tolerância dos heterossexuais para com os não-heterossexuais, mantendo o heterossexual como padrão a ser seguido; c) geral, quando mostra hostilidade não só contra os homossexuais, mas ao conjunto de indivíduos considerados como não conformes à norma sexual; d) específica, quando constitui uma forma de intolerância a identidades específicas. Nessas especificações, o termo LGBTIfobia é abarcado pela definição da homofobia geral.

A Aliança Nacional LGBTI+ define a LGBTIfobia como toda forma de violência psicológica e/ou física sofrida por pessoas LGBTI+, por não se enquadrarem no padrão heteronormativo: “o medo, a aversão, ou o ódio irracional a todas as pessoas que manifestem orientação sexual ou identidade/expressão de gênero diferente dos padrões heteronormativos, mesmo pessoas que não são LGBTI+, mas são percebidas como tais.” (Reis; Cazal, 2018, p. 56). São LGBTIfobia específicas: a Lesbofobia: descreve exclusivamente o preconceito e a violência contra mulheres lésbicas; a Gayfobia: discorre exclusivamente sobre o preconceito e violência contra homens gays; a Bifobia: expõe a aversão ou a discriminação contra bissexuais; a Transfobia: denuncia atitudes, sentimentos negativos e/ou violentos contra pessoas travestis, transexuais e transgêneros. (Observatório, *on-line*).

A LGBTIfobia pode ser classificada ainda de acordo com o tipo de procedência: a) institucionalizada: para se referir à postura do Estado, por meio da legislação, da omissão ou de atos de seus governantes, ao promoverem discriminação ou incitarem o ódio, a hostilidade e a reprovação das pessoas LGBTI+; b) internalizada: é quando a própria pessoa LGBTI+ assimila os valores negativos predominantes na sociedade acerca deste tópico e se percebe sob essa ótica. Esse comportamento pode levá-la a adotar atitudes preconceituosas ou até ações violentas contra outras pessoas LGBTI+ (Reis, Cazal, 2018); c) **recreativa**: é quando utilizamos do humor como ferramenta para satirizar, depreciar e/ou ridicularizar corpos, vivências e identidades de LGBTI+¹¹; d) **estrutural**: aparece nas conversas, opiniões, atitudes do dia a dia. Muitas vezes, a pessoa não tem consciência de que está sendo LGBTIfóbica – embora isso não diminua em nada o fato¹².

Existem outras tipificações, mas para o âmbito de discussão desta Tese esses conceitos são fundantes para a descrição do que mostramos (*epoché*¹³ (Husserl, 1973)) como fenômeno

¹¹ Adaptado do conceito "Racismo Recreativo" do jurista Adilson Moreira, Renata Carvalho entendeu que o mesmo acontece com corpos transgêneros. O termo foi publicado pela primeira vez no "Dossiê dos Assassinatos e da Violência contra Pessoas Trans" de 2020, realizado pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). (Giusti, 2022, *on-line*).

¹² A LGBTIfobia estrutural é um conceito complexo. Oliveira Neto (2022), citando Adaid (2016), compreende a homofobia como um componente estruturante das relações sociais modernas, devendo ser encarada como um aspecto presente na dinâmica subjetiva do sujeito moderno. A essa conceituação, Oliveira Neto conceitua como homofobia estrutural como um fator mediador das relações sociais. Nesse sentido, ele conclui que o sujeito moderno aprende a ser homofóbico ao longo da sua vida, podendo desenvolver níveis mais ou menos elevados de homofobia.

¹³ “Epoché” deriva do grego antigo e significa “paragem”, “interrupção” ou “suspensão de juízo”. Segundo Husserl, “Epoché” significa a suspensão do mundo, como que parado no tempo, embora com todas as suas características presentes e, por isso, passíveis de serem analisadas “de fora”, por um observador exterior. O “Epoché” de Husserl que suspende o mundo no tempo e no espaço permite a quem medita conhecer-se a si

em nossas análises. Quanto à origem da LGBTIfobia, essa é identificada nas tradições religiosas e culturais de base judaico-cristã, apoiada em textos bíblicos para reforçar e disseminar preconceitos contra pessoas LGBTI+, tendo a finalidade de “promover, incessantemente, a heterossexualidade monogâmica” (Borrillo, 2016, p. 45).

O filósofo Michel Foucault (1988) também comunga com esse pensamento, ao descrever o poder da igreja católica sobre os corpos no período medieval, normalizando o casamento heterossexual para fins reprodutivos, colocando em lugar de marginalização, exclusão e pecado àqueles/as que fogem à norma; já na idade moderna, acrescentamos a essa visão o poder da ciência sobre os corpos, colocando no lugar desviante da norma, doente àqueles/as que não se enquadravam no padrão heteronormativo. Esses pensamentos ainda predominam no imaginário popular. Em se tratando das ciências, no dia 17 de maio de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS), retira a homossexualidade da lista internacional de doenças.

Na atualidade, o que mais influencia a LGBTIfobia são estruturas eclesiásticas, organizações e movimentos religiosos fundamentalistas, grupos conservadores, aliados ou articulados a diversos setores sociais e forças políticas que estão envolvidas, engajando-se em operações de intervenção, incidência, ataque e ocupação das arenas públicas em áreas da educação, cultura, saúde, trabalho, direitos humanos, entre outras áreas (Junqueira, 2022).

É nesse sentido que o autor, denuncia um projeto reacionário de poder em curso, uma ofensiva antigênero, com uma agenda política moralmente regressiva, orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo, sexualidade, a promover verdadeiras cruzadas que

implicam intensa mobilização em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, da alegada primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre a saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e das transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. Além disso, pretendem entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos (Sheill, 2008), obstruir a adoção da perspectiva de equidade de gênero e fortalecer ou legitimar visões de mundo,

próprio e tomar consciência da sua própria essência, e a autoconsciência adquirida desta forma é o “eu puro” de Husserl (ou o “eu transcendental”). Existe na essência do “Epoché” de Husserl uma ideia de desprendimento espiritual em relação às coisas mundanas, porque através do Epoché, “nos tornamos observadores desinteressados do mundo”. Existe algo de mediúnico (no sentido espiritualista) na filosofia de Husserl, quando ele dá a primazia à intuição da essência em detrimento dos fatos mundanos; trata-se de uma “ciência” teórica (contemplativa), intuitiva e não-objetiva. (Husserl, 1972, p. 155-165).

valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos intransigentes e autoritários (Junqueira, 2022, p. 18).

Esse movimento antigênero, cujo eixo de discurso é a falácia da “ideologia de gênero”, denunciado por Junqueira (2022), não trata de uma ofensiva local, é uma dinâmica mais macro, é uma ação transnacional, pois afeta vários países nos diversos continentes como Alemanha, Espanha, França e Itália, na Europa; Estados Unidos e México, na América do Norte; Argentina, Chile e Brasil, na América Latina, entre muitos outros.

No livro “A invenção da ‘ideologia de gênero’” (Junqueira, 2022) é possível verificar a demonstração de uma LGBTIfobia presente em nossa sociedade. Podemos verificar ainda que as bases desse pensamento ainda continuam nos discursos religiosos e pairam nas manifestações culturais da sociedade, denunciando assim uma LGBTIfobia estrutural. Assaltados pela invenção da “ideologia de gênero”, a comunidade LGBTI+ brasileira recentemente viveu dias sombrios e tenebrosos, tendo sua culminância no ano de 2019, um grupo político ultraconservador e reacionário (2019-2022) ascendeu ao poder.

Divulgadores de um pânico moral¹⁴, candidatos da ultradireita subiam aos palanques e divulgavam a tal da “ideologia de gênero”, afirmando que havia uma “ditadura gay” que seria implantada, caso a esquerda progressista ganhasse a eleição, distribuiriam “kit gay” e “mamadeira de piroca” nas escolas.

De acordo com Rocha (2022, p. 178), “no Brasil a crise econômica de 2014, os escândalos de corrupção, intensificaram a eclosão de movimentos conservadores em oposição às políticas sociais da esquerda”. Acrescentamos a essa visão, o incômodo de uma parcela da sociedade brasileira sobre os direitos conquistados pela comunidade LGBTI+ nos anos em que partidos progressistas de esquerda estiveram no poder (Lula, 2003-2010; Dilma, 2011-2016), como o reconhecimento da união estável para casais do mesmo sexo em 2011 e o reconhecimento da família homoafetiva nos termos da Constituição Brasileira, ao que poderemos caracterizar como “homofobia social”, como bem já definiu Borrillo (2016).

Na ascensão da ultradireita, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) houve tentativas de desmonte das políticas públicas voltadas para a população LGBTI+, além de outras áreas sociais. Um dos primeiros ataques foi no Ministério dos Direitos Humanos, que vinha se consolidando pelos avanços significativos na ampliação dos direitos sociais nos governos de

¹⁴ Rubin (1989) define pânico moral como a existência de instrumentos e mecanismos conservadores de resistência às mudanças sociais repentinas, a partir do medo social.

Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2012-2016), a pasta pautava a diversidade com políticas públicas para as minorias sociais voltadas para o enfrentamento aos diversos tipos de preconceitos, inclusive da LGBTIfobia, em ações articuladas com as mais diversas pastas ministeriais. A pasta em discussão passou a se chamar Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A icônica fala “meninas vestem rosa, meninos vestem azul” (G1, 2019, *on-line*), da então ministra Damares Alves, retratou o tipo de posicionamento do governo vigente, ratificando que não haveria lugar para solicitações que assegurassem os direitos da comunidade LGBTI+. Declaradamente pastora da Igreja do Evangelho Quadrangular, a ministra ressoou seu posicionamento de políticas públicas, de acordo com seus princípios religiosos, declarando guerra a tal “ideologia de gênero”.

Tais colocações alinharam-se às demais denominações religiosas evangélicas e católicas conservadoras e ecoaram nas falas de seus líderes. Silas Malafaia, líder da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, ressoou seu alinhamento diversas vezes, uma de suas afirmações mais polêmicas ocorreu em 2020, quando afirmou: “Querem destruir nossas crianças” (Caceres, 2020, *on-line*). Nesse mesmo viés, o cantor e pastor André Valadão, da Igreja Batista de Alagoinha - PR, em meio a campanha eleitoral de 2022, quando o governo ultradireitista tentava reeleição, afirmou diversas vezes que a esquerda iria difundir a “ideologia de gênero” (Carvalho, 2022, *on-line*). Na Igreja Católica, alguns padres ligados à Comunidade Canção Nova também difundiam (e difundem) o sintagma “ideologia de gênero”, seu fundador e líder Jonas Abib recebeu diversas vezes o candidato/presidente ultradireitista declarando seu apoio a essas ideias (Lopes, 2018, *on-line*).

No Ministério da Educação, os que assumiram a pasta também deixaram claro seu posicionamento. O primeiro ministro empossado, Ricardo Vélez Rodríguez (01/2019 a 04/2019), colombiano naturalizado brasileiro, afirmou que combateria a “ideologia de gênero” e não permitiria “pautas nocivas” aos costumes (Agência Senado, 2019, *on-line*), um claro posicionamento contra a reivindicação da diversidade nas escolas. O segundo, Abraham Weintraub (04/2019 a 06/2020) afirmou que em seu ministério “Sai o kit gay e entra a leitura em família” (Behnke, 2020, *on-line*). O terceiro, Milton Ribeiro, (07/2020 a 03/2022), disse que enquanto fosse ministro não teria “ideologia de gênero” nas escolas, ao afirmar “nosso país é laico, mas na escola pública não” (Marques, 2021, *on-line*). Por fim, o quarto, Victor Godoy Veiga, (03/2022 a 12/2022), servidor de carreira da Controladoria Geral da União foi convidado a assumir nos últimos meses daquela gestão e silenciou sobre a questão (Nóbrega, 2021, *on-line*). Alguns desses discursos foram analisados por Luiz Felipe Miguel, o pesquisador concluiu que:

Bolsonaro e seu grupo tiveram de promover um clima de “pânico moral”, transmitindo a impressão de que muitas instituições do país, a começar pelas ligadas à educação, estavam solapando os valores da família tradicional por meio da chamada “ideologia de gênero” (Miguel, 2021, p. 1).

Nesse mesmo sentido, Franco e Maranhão (2020, p. 134) nomearam esses discursos: “a ideologia de gênesis, termo nativo que se refere à perspectiva ideológico-religiosa que pressupõe que existem apenas dois sistemas sexo-gêneros (macho-homem/fêmea-mulher) legitimados por Deus e atrelados a uma única orientação sexual desejável, a hétero”.

Entre outras reflexões, Miguel (2021) verificou que estava em voga uma polarização política no Brasil (que também é realidade em outros países), por avançar com pautas neoliberais de hipervalorização do mercado e da economia tendo como consequência a secundarização da pessoa humana. Essa tentativa constante de sobrepor o valor capital aos valores humanos, os discursos vigentes pregoam uma política neoliberal, em que as políticas sociais tem sido alvo de ataques desses grupos. Analisando o governo em discussão, Frigoto (2021, p. 119) concluiu que as facetas do governo ultradireitista tiveram “caráter destrutivo da sociedade, do patrimônio público, da educação, da saúde e da cultura”.

Nesse contexto de narrativas de “ideologia de gênero”, alguns direitos foram conquistados pela comunidade LGBTI+, a intensificar o terror da “ideologia de gênero” que paira na sociedade. No ano de 2019, o Poder Judiciário Brasileiro, representado pelos ministros do Supremo Tribunal Federal, através do Mandado de Injunção 4.733, em 13 de junho de 2019, equiparou a homofobia e a transfobia ao crime de racismo.

Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em Sessão Plenária, sob a Presidência do Ministro Dias Toffoli, na conformidade da ata de julgamento e das notas taquigráficas, por maioria de votos, em conhecer do mandado de injunção, vencido o Ministro Marco Aurélio, que não admitia a via mandamental. Por maioria, julgou procedente o mandado de injunção para (i) reconhecer a mora inconstitucional do Congresso Nacional e; (ii) aplicar, com efeitos prospectivos, até que o Congresso Nacional venha a legislar a respeito, a Lei 7.716/1989, a fim de estender a tipificação prevista para os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional à discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero [...] (Supremo Tribunal Federal, p. 2, 2019, grifo nosso).

A decisão dos ministros é justificável, porque as casas legislativas brasileiras (Câmara dos Deputados e Senado Federal) não se mobilizaram para aprovar uma lei que garantisse a proteção, a segurança à liberdade de expressão e identidade de gênero e a orientação sexual. O entendimento do STF assim ficou:

O conceito de racismo, compreendido em sua dimensão social, projeta-se para além de aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos, pois resulta, enquanto manifestação de poder, de uma construção de índole histórico-cultural motivada pelo objetivo de justificar a desigualdade e destinada ao controle ideológico, à dominação

política, à subjugação social e à negação da alteridade, da dignidade e da humanidade daqueles que, por integrarem grupo vulnerável (LGBT) e por não pertencerem ao estamento que detém posição de hegemonia em uma dada estrutura social, são considerados estranhos e diferentes, degradados à condição de marginais do ordenamento jurídico, expostos, em consequência de odiosa inferiorização e de perversa estigmatização, a uma injusta e lesiva situação de exclusão do sistema geral de proteção do direito (Ado, 2019, p. 1).

Desde o ano da vigência, a lei tem sido aplicada nos casos de LGBTIfobia, culminando em processos e condenações de figuras públicas. Um exemplo do enquadro da lei foi a condenação do jornalista Gilberto Barros, que durante programa transmitido na plataforma digital *YouTube*, no dia 09 de setembro de 2020, afirmando que “agrediria e vomitaria, caso dois homens se beijassem na sua frente” (Porto; Messias, 2022, *on-line*). O jornalista foi condenado por LGBTIfobia, no dia 16 de agosto de 2022, cumprindo pena em regime aberto mediante ao pagamento de multa.

Por outro lado, algumas pessoas ainda continuam a praticar LGBTIfobia sem se importar com a lei. Um exemplo público ocorreu, em 30 de setembro de 2021, com o senador Fabiano Contarato (Partido dos Trabalhadores - PT) alvo de desrespeito por parte do empresário bolsonarista Otávio Fakhoury, que debochou da orientação sexual nas redes sociais (Baptista, 2021). Com isso, percebemos que a lei precisa ser própria, não simplesmente equiparada a outra existente, pois ainda não abrange as tipificações LGBTIfóbicas, os tipos de agressões e suas penalidades ou ainda assegura de fato os direitos de liberdade, de livre orientação sexual e identidade e expressão de gênero. O que seria necessário para ser aplicada na justa medida de cada crime.

Em meio a esse contexto, como ficam as escolas? Como esse problema social de violência LGBTIfóbica tem chegado às instituições educacionais e como elas têm lidado com esse assunto? De que modo essa discussão entra no currículo?

É fato que LGBTIfobia em suas mais diversas facetas estão presentes na escola. Rogério Junqueira nos alerta que

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, auto culpabilização, auto aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (Junqueira, 2009, p. 15).

As situações delicadas que colocam a pessoa LGBTI+, de constrangimento, de não-lugar foi detectado por uma pesquisa realizada pela Aliança Nacional LGBTI+¹⁵ desenvolvida no Brasil com estudantes da educação básica. Na ocasião, 73% dos estudantes LGBTI+ foram agredidos/as verbalmente; 36% foram agredidos/as fisicamente. Os/as estudantes que vivenciaram níveis mais elevados de agressão verbal por causa da orientação sexual ou expressão de gênero entre outras violências acreditaram que foi “ineficaz” a resposta dos/das profissionais da escola para impedir as agressões (ABGLT, 2016).

Esse cenário reflete o que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) caracteriza como violência escolar. “A violência escolar inclui a violência física, psicológica, violência sexual e o *bullying*; é praticada e vivenciada por estudantes, professores e outros funcionários da escola” (Unesco, 2019, p. 14), de tal modo que se pode afirmar que,

A violência física inclui a agressão verbal e o abuso emocional, que se manifestam nos atos de isolar, rejeitar, ignorar, insultar, difamar, contar mentiras, xingar, ridicularizar, humilhar e ameaçar e também na forma do castigo psicológico. Este último, envolve tipos de castigo que não são físicos, mas que humilham, difamam, elegem um bode expiatório, ameaçam, assustam ou ridicularizam a criança ou o adolescente (Unesco, 2019, p. 14).

Enquanto a violência ocorre de maneira esporádica e isoladamente, o *bullying* ocorre com frequência e se agrava, caso não seja controlado.

Pode ser definido como o comportamento intencional e agressivo recorrente contra uma vítima, em uma situação em que há um desequilíbrio real ou percebido de poder e as vítimas se sentem vulneráveis e impotentes para se defenderem. Comportamentos de *bullying* podem ser físicos (golpes, chutes e a destruição de bens), verbais (provocação, insulto e ameaça), ou relacionais (difamação e exclusão de um grupo) desejado, coerção sexual e estupro, e afeta meninas e meninos (Unesco, 2019, p. 15).

O termo é também definido pela Lei 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) no Brasil, como intimidação sistemática todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder

¹⁵ A Aliança Nacional LGBTI+ é uma organização da sociedade civil, pluripartidária e sem fins lucrativos que tem trabalhado na promoção e defesa dos direitos humanos e cidadania, em especial da comunidade LGBTI+, nos estados brasileiros através de parcerias com pessoas físicas e jurídicas. A mesma tem como missão atuar na promoção e na defesa dos direitos humanos e da cidadania da comunidade LGBTI+. (Aliança Nacional LGBTI+, *on-line*).

entre as partes envolvidas. A intimidação sistemática, os ataques físicos, os insultos pessoais, os comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, às ameaças por quaisquer meios, os grafites depreciativos, as expressões preconceituosas, o isolamento social consciente e premeditado e as pilhérias são características desse mal.

De acordo com as ações praticadas, há na legislação um enquadramento específico, quais sejam: a) verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; b) moral: difamar, caluniar, disseminar rumores; c) sexual: assediar, induzir e/ou abusar; d) social: ignorar, isolar e excluir; e) psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; f) físico: socar, chutar, bater; g) material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; h) virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social (Brasil, 2015).

Na modalidade virtual, o *bullying* é denominado de *cyberbullying*, que representa uma dimensão a mais de risco e dor.

O *cyberbullying* envolve a postagem e envio de mensagens eletrônicas, incluindo textos, fotos ou vídeos, com o objetivo de assediar, ameaçar ou atingir outra pessoa por meio de uma variedade de mídias e plataformas sociais, como redes sociais, salas de bate-papo, blogs, mensagens instantâneas e mensagens de texto (Unesco, 2019, p. 15).

Essa nova ‘roupagem’ do *bullying* é caracterizado no Programa de Combate ao *bullying* no Brasil como intimidação sistemática através da rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (Brasil, 2015).

Todas essas violências, quando direcionadas a pessoas LGBTI+ no ambiente escolar, são denominadas de *bullying* homofóbico: é um tipo específico de violência “motivado pela orientação sexual ou identidade de gênero real ou percebida da vítima” (Unesco, 2013, p. 11).

Essas tipificações de violência escolar, em especial ao *bullying* homofóbico, têm demonstrado a escola como um “lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT” (Junqueira, 2009, p. 15), por esse motivo, o autor tem enfatizado que a LGBTIfobia na escola é um problema de todos.

Importa destacar ainda, que no dia 16 de janeiro de 2024, o presidente Luis Inácio Lula da Silva sancionou a lei número 14.811/2024, incluindo o *bullying* e o *cyberbullying* no código penal, com isso passam a ser obrigatórias medidas de proteção à criança e ao

adolescente contra todo tipo de violência nas escolas. Em seu artigo 3º, parágrafo único assegura que devem ser criados protocolos de medidas de proteção à violência contra a criança e o adolescente nos estabelecimentos educacionais ou similares, públicos ou privados, bem como prever a capacitação continuada do corpo docente, integrada à informação da comunidade escolar e da vizinhança em torno do estabelecimento escolar (Brasil, 2024).

No entanto, a abordagem de questões de gênero e sexualidade na escola não tem sido fácil. Houve até tentativas de incriminar o/a professor/a, se abordassem conteúdo de “ideologia de gênero” em suas aulas. Como exemplos: O Projeto de Lei 4893/20 que tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das escolas da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”; e o projeto Escola sem Partido (PL 7180/14), que, entre outros pontos, impede o uso dos termos “ideologia de gênero”, “gênero” ou “orientação sexual” em salas de aula (Hage, 2020, *on-line*). Ambos os projetos foram declarados inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal.

Essas são questões emergentes de interesse social e também de alunos e alunas que estão construindo suas identidades e não se encaixam no padrão heteronormativo. É nesse sentido que Louro (2014), lembra-nos as questões referentes à sexualidade na escola, também presentes nas conversas dos/as estudantes, nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas salas de aula em falas e atitudes de professores/as e estudantes e demais servidores. E essas discussões não estão asseguradas no currículo prescrito ou formal, mas fazem parte de um currículo outro que promove justiça curricular.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (Santomé, 2013, p. 9).

Fazer justiça curricular é comprometer-se com uma educação crítica e libertadora que respeitem as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade (Santomé, 2013). Implica ainda:

[...] considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos

grupos sociais mais desfavorecidos e, por tanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (Santomé, 2013, p. 10).

Nesse sentido, devemos compreender como dever de toda a comunidade escolar a luta contra a violação de direitos, da agressão física e psicológica, por conta de LGBTIfobia, do *bullying* homofóbico e outras violências. É também nessa direção, que Rocha (2022, p. 178) nos alerta que Justiça Curricular é “Defender o direito humano, universal e subjetivo à educação referenciada socialmente, é reconhecer e valorizar as diferenças, respeitar liberdades, que não se implementa de forma compulsória”.

Rocha (2022), ao refletir sobre justiça curricular em tempos supremacistas, moralistas e conservadores, salienta que nos dias atuais, professores/as devem desenvolver práticas curriculares oportunas para a promoção de justiça curricular, desenvolvendo currículos como dispositivos impactantes e de (re)existência no processo de construção identitária, currículos que sejam verdadeiros documentos de identidade.

2.2 LGBTIfobia e Currículo Modelado, a partir de Sacristán

O currículo não tem um conceito único, ele pode ser visto/concebido, a partir de diversas perspectivas. Para Lopes e Macedo (2011), os estudos curriculares têm definido currículo de forma muito diversa e muitas dessas concepções têm permeado o cotidiano escolar, variando entre as propostas da rede de ensino ao que ocorre dentro da sala de aula, tais como “grade curricular com disciplinas/atividades, cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (Idem, p. 19). Ressaltam as autoras que para uma ideia comum nessas definições que é “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (Ibidem).

Segundo Bernstein (1988 apud Sacristán, 2013, p. 24), o currículo é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, o que propicia “entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo etc.”.

Sacristán (2017) nos informa que o currículo reflete o conflito de interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos, que sua forma é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, logo está carregado de valores e pressupostos que é preciso

decifrar. Reforça o autor que a realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. “A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem dela” (Idem, 2017, p. 30).

A observação de Sacristán leva-nos a compreender o porquê de tanta repulsa em incluir as discussões de gênero e sexualidade no currículo escolar: a sociedade brasileira é LGBTIfóbica diante dos casos e, conseqüentemente, das reflexões teóricas por nós descritas até aqui. Não querem mudar o quadro existente de tantas violências sofridas por LGBTI+, os legisladores (deputados e senadores) neutralizam-se para não legislar sobre esse crime; quando há uma tentativa de incluir a discussão no currículo formal, como ocorreu no Plano Nacional de Educação (2014-2024) mobilizaram-se em grupos reacionários e impediram tal feito.

Isso porque sabem que o currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais.

É aqui, ente outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais [...]. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto como um simples espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (Silva, 2010, p 27).

Nesse embate, o currículo é um espaço de disputa refletido em outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, de identidades, culturais etc. (Apple, 1986). De fato, batalhamos pela inclusão de gênero, sexualidade, LGBTIfobia na pauta dos conteúdos escolares. Embora não compunham o currículo prescrito, formal ou currículo das redes de ensino, essas pautas entram nas discussões do dia a dia da escola. Pois são temas instigados pela mídia, pelas redes sociais ou mesmo pela presença da pessoa LGBTI+ no ambiente escolar: aluno/aluna, professor/professora, outro profissional da escola ou famílias homoparentais. São temas que ganharam pauta nas mesas de jantar, nos púlpitos das igrejas, nos balcões do comércio, das praças, das escolas: “ideologia de gênero”, “kit gay”, “menino veste azul, menina veste rosa”.

Diante dessas discussões, identidades e orientações sexuais estão em pauta. Os/as estudantes podem perguntar ao/a professor/a: o que é gay? O que é lésbica? O que é uma pessoa trans? O/a professor/a não poderia simplesmente deixar de responder tais indagações, pois, em primeiro lugar, é uma realidade existente; em segundo lugar, são pessoas que devem ser respeitadas em suas subjetividades; em terceiro lugar, a escola deve ser um espaço destinado a ensinar para viver em sociedade, como preconiza a Constituição Federal Brasileira, que tem como fundamento a dignidade da pessoa humana. Diante dessas questões, temos duas possibilidades de respostas: de um lado, o/a professor/a pode responder de acordo com seus conhecimentos e valores morais e religiosos, muitas vezes, a reforçar preconceitos e perpetuar a LGBTIfobia; por outro lado, há professores/as que explicam pautados em conhecimentos científicos e valores humanos, a desmistificar práticas de homotransfobia e desestabilizar “discursos de ódio” (Butler, 2020).

É um conteúdo que não está planejado, surgiu da necessidade do/a aluno/a ou como pauta de determinado contexto que não pode ser negligenciado. Esse tema precisa ser desnudado, fundamentando político, social e historicamente, pois a comunidade LGBTI+ é tão milenar como a heterossexualidade, que o Brasil é o país que mais mata LGBTI+ no mundo¹⁶, porque as políticas públicas não são suficientes para garantir a igualdade de direitos entre hétero e LGBTI+, como assegura a Constituição Federal (1988). Um caminho seria a implementação da justiça curricular. Mesmo que não registrada, mesmo que não planejada, mas voltada para a promoção do direito ser, de existir, de estar e ocupar qualquer espaço, em especial o escolar.

Importa destacar que muitos docentes constroem esse currículo oculto no espaço escolar. Não há qualquer registro de tal pauta, como ocorreu, como foi abordada, se houve justiça curricular ou se reforçou a injustiça milenar com a população LGBTI+. No entanto, essas ações podem ser resgatadas pela memória, em conversas com professores/as, que trabalham conteúdo não previsto, não planejado, não contemplado no currículo prescrito da rede de ensino; esse conteúdo entra como pauta de um currículo não formal, em currículo modelado pelos professores que atendem a realidade existente no dia a dia da escola, pois “Um currículo é o que fazemos, dizemos, praticamos nele/com ele” (Rocha; Coelho; Hora,

¹⁶ Observatório de mortes violentas LGBTI+, no Brasil, divulgou que 230 vidas ceifadas ano de 2023. Essas pessoas perderam a vida por conta de sua orientação sexual e/ou identidade e expressão de gênero. Mesmo certos de que os dados são subnotificados, pois não há um levantamento por partes das instituições governamentais, isso coloca o Brasil a frente de países onde a homotranssexualidade é considerada crime (Observatório, 2024).

2021, p. 331). Como nos indagou Sacristán (2017, p. 168): “Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?”. O que é então esse currículo modelado? Ao considerar o processo de desenvolvimento do currículo, Sacristán o classifica em seis níveis. Seguem:

1. O currículo *prescrito*. Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema etc. A história de cada sistema e a política de cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.

2. O currículo *apresentado* aos professores. Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

3. O currículo *modelado pelos professores*. O professor é agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, modelando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução.

Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes na prática.

4. O currículo *em ação*. É na prática geral, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. O ensino interativo – nos termos de Jackson – é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é o que dá sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influência, às interações, etc. que se produzem na prática.

5. O currículo *realizado*. Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. são efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade em relação a eles e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.

6. O currículo *avaliado*. Pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para validações e títulos, cultura, ideologias e teorias

pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre os outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. (Sacristán, 2017, p. 103-105, destaques do autor).

Concernente a nossa discussão, a concepção de currículo modelado pelos/as professores/as está diretamente ligada a dois entendimentos correlacionados: 1) o currículo como uma prática e; 2) o papel do/a professor/a como mediador/a no processo de ensino e de aprendizagem.

Para início, Sacristán (2017, p. 165) adverte que “na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo”. Pois seus procedimentos de intervenção estão sempre ligados a uma ação política, sempre questionando se deve intervir ou não, onde e em que medida. Dada a escola como um ambiente de conflito

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem as normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (Sacristán, 2017, p. 167).

Para tal, é necessário que o perfil desse profissional se aproxime exatamente àquele que Contreras (2012) denominou de “intelectual crítico”, que em suas dimensões de profissionalidade tem obrigação moral de promover um ensino de emancipação individual e social, guiado pelos valores de racionalidade, justiça e de satisfação. Mais ainda, tenha competência profissional de autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais analisando e criticando a realidade e os poderes nela envolvidos em busca de justiça social; por fim, ter como concepção da autonomia profissional voltada à:

Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais de ensino (Contreras, 2012, p. 211).

Nesse sentido, ao dizer que o professor aborda a LGBTIfobia em suas aulas, ao docente é dada a autonomia de moldar o currículo em um contexto social e institucional no qual está inserido. Isso porque o papel que ocupa na instituição escolar, o coloca em um embate de possibilidades autônomas e competências que interagem dialeticamente com as condições da realidade (Sacristán, 2017). Como assegura Pimenta (2012, p. 15), “os professores não se limitam a executar currículos, se não que também os elabora, os definem,

os reinterpretem”; acrescenta a autora: “é um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente” (Idem, p. 20).

Com o fito de amazonizar a discussão entre LGBTIfobia e currículo modelado pelos/as professores/as, fazemos uma apresentação reflexiva de documentos jurídicos que têm embasado a justiça curricular na Amazônia nortista brasileira.

2.3 Ferramentas Jurídicas e Práticas Curriculares anti-LGBTIfóbicas

A afirmação de Santomé nos faz refletir sobre os aparatos jurídicos criados para garantir os direitos sociais básicos para pessoas LGBTI+ e, em certa medida, tem refletido na ação de muitas/os docentes no enfrentamento da LGBTIfobia na escola básica nortista. De nível internacional, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborado pela Organização das Nações Unidas, que o Brasil é signatário. Em seu Art. 1º, declara que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. No Art. 7º é assegurado que todas as pessoas são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. No âmbito educacional, há o Art. 26 que toda pessoa tem direito à educação e esta será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948).

Concentrando no campo da educação, trazemos a Constituição Federal ou Carta Magna Brasileira de 1988. No Art. 25, fica estabelecido que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O Art. 206 enfatiza que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Assegurando entre outros fatores, a autonomia do/a professor/a diante do ensino (Brasil, 1988).

Apesar de retirarem do plano aprovado os termos “sexualidade” e “gênero”, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005/2014, estabelece em suas diretrizes, no Art. 2º, incisos: III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Como

estratégias, no item 3.13, visa implementar políticas de prevenção à evasão escolar motivada por preconceito ou por quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (Brasil, 2014).

Para a última etapa da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o inciso XV indica a valorização e a promoção dos direitos humanos mediante temas relativos ao gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros temas que contribuem para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2012).

A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) está assegurado no inciso IX, do Art. 12 da LDB 9394/1996. Dos nove objetivos do programa, assegurados no Art. 4º, destacamos os incisos:

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
- IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (Brasil, 2015, s/n).

A partir do exposto, observamos que as leis não enfatizam que heterossexuais são mais livres ou mais iguais ou mesmo tenham mais direitos. Dessa forma, indagamos o porquê LGBTI+ não são tratados igualmente perante a sociedade? Por que grupos religiosos e ultraconservadores não permitem leis que garantam a sobrevivência e não discriminação de homossexuais e transexuais e demais identidades e sexualidades não normativas? A LGBTIfobia social está presente nessa relação de poder desigual. Se os LGBTI+ são pessoas de direitos e oportunidades iguais perante a lei, por que alguns deixam de estudar por conta da violência que sofrem na escola e a sociedade e a família não deixam tratar de temas que poderiam evitar a evasão? Silva (2019, p. 12) narra uma situação dessas: “O medo da escola que estudava foi tanto que inventava histórias para não ir às aulas. Desistiu de estudar reprovando sempre na quarta série”.

Na revisão desses aparatos jurídicos introdutórios, qualquer professor/as, no uso de sua autonomia pedagógica, considerando o âmbito institucional e o papel que lhe compete, pode utilizar esses instrumentos para introduzir conteúdos que sejam de interesse de determinado grupo de alunos/as, no caso LGBTI+. No âmbito dos estados que compõem a

Amazônia brasileira nortista, podemos elencar outros instrumentos jurídicos que podem promover a justiça curricular.

Inspirados na Aliança Nacional LGBTI+, que criou um mapa da cidadania elencando leis e organismos, em cada estado brasileiro, a amparar no enfrentamento da LGBTIfobia no território (Aliança Nacional LGBTI+, *on-line*), apresentamos os aparatos jurídicos estaduais que promovem a justiça social e servem de base para a promoção da justiça curricular na Região Norte. Vejamos a situação da região apresentada em ordem alfabética.

O Acre contém dois dispositivos legais na rede estadual, mais um conselho estadual e dois órgãos de apoio à comunidade LGBTI+. Também conta com legislações em nível municipal. O Quadro 8 elenca a legislação estadual

Quadro 8 - Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas no Acre

Ferramentas jurídicas	Disposição
Decreto Estadual nº 7.311, de 2017.	O governo do estado instituiu o Conselho Estadual de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, vinculando-o à Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH.
Lei nº 3.355, de 18 de dezembro de 2017.	Fica assegurado às pessoas o uso do nome social nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração Pública direta e indireta no Estado.

Fonte: Organizado pelos autores.

Em nível municipal, foi detectado apenas na capital Rio Branco o Decreto nº 1.594/2017 que disciplina o uso do nome social de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública direta e indireta (Rio Branco, 2017). A Lei nº 2.383/2020 trata da obrigatoriedade de divulgação nos estabelecimentos comerciais, entidades e órgãos da administração pública direta e indireta do município sobre criminalização de atos discriminatórios motivados por preconceito de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional e em virtude de orientação sexual (Rio Branco, 2020a). Há ainda a Lei nº 2389/2020 que vedada qualquer forma de discriminação em razão de orientação sexual ou identidade de gênero (Rio Branco, 2020b).

O Estado do Acre conta ainda com Conselho Estadual de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais do Acre, assegurado no Decreto 7.311/2017 (Acre, 2017); Órgão Estadual de Política LGBT; Centro de Referência LGBT; Órgãos do sistema de justiça e segurança pública de apoio as LGBT composto pela Comissão de Diversidade Sexual - Ordem dos Advogados do Acre e o Centro de Atendimento à Vítima – Ministério Público do Estado do Acre.

O Amapá conta com cinco dispositivos legais, sendo um deles especificamente voltado para a rede estadual de ensino, conforme disposto no Quadro 9.

Quadro 9 - Ferramentas jurídicas anti-LGBTfóbicas no Amapá

Ferramentas jurídicas	Disposição
Lei Estadual nº 1.417, de 2009.	Dispõe sobre sanções administrativas a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual.
Lei Estadual nº 1.680, de 2012.	Institui o Dia Estadual de Combate à Homofobia, a ser comemorado anualmente no dia 27 de maio.
Resolução nº 55, de 2014, do Conselho Estadual de Educação.	Institui o uso do nome social para travestis e transexuais no sistema Estadual de Educação.
Lei Estadual nº 036, de 2015.	Institui o Conselho Estadual de Direitos da população LGBT no Estado do Amapá.
Lei nº 1.999, de 2016.	Autoriza o Poder Executivo a criar o Conselho dos Direitos da População de LGBT no âmbito do Estado do Amapá e dá outras providências.

Fonte: Organizado pelos autores.

A rede estadual conta ainda com o Conselho Estadual dos Direitos da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexual – Amapá (CELGBT)¹⁷. Em nível municipal, mais especificamente na capital Macapá, conta ainda com o Decreto de criação do Departamento de Promoção e Orientação da Diversidade Sexual (DEPIR) no ano de 2011 (Macapá, 2011). E a Lei municipal 1.716, de 2009, que institui em Macapá, o dia municipal de Combate à Homofobia (Macapá, 2009).

O Amazonas conta com quatro ferramentas jurídicas dispostas no Quadro 10. Não foi contabilizada nenhuma ferramenta legal na esfera municipal. O estado conta ainda com o Conselho Estadual de Combate à Discriminação LGBT, o Órgão Estadual de Política LGBT e o Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia Adamor Guedes, os três são atrelados à Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania; além desses, tem ainda o Órgãos do Sistema de Justiça e Segurança Pública de Apoio as LGBT, ligado à Organização dos Advogados do Brasil (OAB) - Amazonas.

Quadro 10 - Ferramentas jurídicas anti-LGBTfóbicas no Amazonas

Ferramentas jurídicas	Disposição
Lei Ordinária nº 3079, de 2006.	Dispõe sobre o combate à prática de discriminação em razão de orientação sexual do indivíduo, a aplicação das penalidades decorrentes.
Lei Ordinária nº 3211, de 2007	Institui o Dia Estadual de Luta Contra a Homofobia, a ser comemorado anualmente no dia 17 de maio.
Portaria nº 438, de 2009.	Utilização do nome social de travestis e transexuais aos usuários dos serviços nas Unidades da Secretaria de Estado da Assistência Social e Cidadania – SEAS.
Lei nº 4.475, de 2017.	Dispõe sobre a criação do Conselho estadual de Combate à Discriminação LGBT – CECOD.

Fonte: Organizado pelos autores.

¹⁷ Para saber mais sobre o órgão, suas ações, bem como leis, projetos de lei, você pode acessar a página virtual do Conselho. Disponível em: <https://celgbt.portal.ap.gov.br/conteudo/institucional/organizacao>. Acesso em: 22 ago. 2024.

O Pará conta com onze dispositivos legais, dispostos no Quadro 11. Muitas dessas conquistas são da militância LGBTI+ e estão relacionadas à Gerência de Proteção à Livre Orientação Sexual (GLOS) vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH, que têm ações voltadas às políticas de proteção e defesa de direitos da pessoa marginalizada e violentada por sua orientação sexual e identidade de gênero.

Quadro 11 - Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas no Pará

Ferramentas jurídicas	Disposição
Emenda Constitucional nº 24, de 2004.	Inclui no inciso IV do art. 3º: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, orientação sexual, cor, idade, deficiência, e quaisquer outras formas de discriminação.
Lei nº 6.971, de 2007.	Dispõe sobre a proibição de benefícios fiscais e financiamentos a empreendimentos comerciais, industriais ou de serviços que discriminem cidadãos quanto a sua orientação sexual.
Lei nº 7.029, de 2007.	Delega a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos a finalidade de formular, coordenar e executar as políticas públicas de promoção, proteção e defesa da condição de grupos sociais que possam sofrer discriminação, especialmente em relação à mulher, aos negros, às comunidades tradicionais, aos deficientes físicos, aos povos indígenas, defendendo ainda a livre orientação sexual.
Portaria nº 016, de 2008, da Secretaria de Educação.	Estabelece que todas as Unidades Escolares da rede pública estadual passem a registrar o pré-nome social de Travestis e Transexuais.
Decreto nº 1.238/2008.	Institui o Conselho Estadual da Diversidade Sexual e dá outras providências.
Decreto nº 1.675, de 2009.	Determina aos órgãos da Administração Direta e Indireta o respeito ao nome público dos transexuais e travestis.
Lei nº 7.261, de 2009.	Institui o Dia Estadual de Combate à Homofobia e dá outras providências
Lei nº 7.567, de 2011.	Proíbe a discriminação em virtude de raça, sexo, cor, idade, religião, orientação sexual, ou quaisquer outras formas de discriminação e dá outras providências.
Decreto nº 726, de 2013.	Institui a Carteira de Nome Social (Registro de Identificação Social) para pessoas travestis e transexuais do Estado do Pará.
Resolução 731, de 2014, da UFPA.	Assegurada a inclusão do nome social por travestis, transexuais e homossexuais no âmbito da Universidade Federal do Pará.
Resolução 2.887, de 2015, da UEPA	Assegura o uso do nome social aos estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade do Estado do Pará

Fonte: Organizado pelos autores.

Em âmbito municipal, a Capital Belém apresenta cinco instrumentos jurídicos: 1) Lei Ordinária nº 7.909, de 1998 que institui o dia 26 de junho como o Dia Municipal do Orgulho e da Consciência Gay; 2) Lei 9.598, 2020 que reconhece a Organização da Livre Identidade e Orientação Sexual do Pará (ONG Olivia – LGBTI) como Utilidade Pública Municipal; 3) Lei 9.270, de 2017, que Institui no Calendário Oficial do Município de Belém, a agregação de datas alusivas à promoção da cidadania LGBT, sendo I – Dia da visibilidade de travestis e transexuais em 29 de janeiro; II – Dia de luta contra homofobia, lesbofobia e transfobia, em 17 de maio; III – Dia do orgulho LGBT em 28 de junho; IV – Dia da visibilidade lésbica em 29 de agosto; e V – “Parada do Orgulho Gay de Belém”, que ocorre sempre no último domingo do mês de setembro. 4) Lei 9.199, de 2016, assegura o nome social para travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Direta, Indireta, Autarquias, Empresas

Públicas, nos estabelecimentos de ensino Públicos e Privados, bem como nos espaços privados que prestam atendimento ao público. 5) Lei 9.6460, de 2019 que criação a Coordenadoria de Diversidade Sexual de Belém.

Além dos aparatos legais, o Pará conta ainda com o Centro de Referência de Prevenção e Combate à Homofobia do Pará, ligado à Defensoria Pública Estadual; órgãos do sistema de justiça e segurança pública de apoio as LGBT, composto pelo Núcleo de Defesa dos Direitos Humanos da Defensoria Pública Estadual; e por duas delegacias, a Delegacia de Crimes Discriminatórios e a Delegacia de Combate aos Crimes Discriminatórios e Homofóbicos.

O Estado de Rondônia apresenta três dispositivos legais, sendo um de âmbito estadual e dois de instituições federais. Como verificamos Quadro 12.

Quadro 12 - Ferramentas jurídicas anti-LGBTfóbicas de Rondônia

Ferramentas jurídicas	Disposição
Lei complementar nº 532, de 2009.	Incumbe à Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) a coordenação, planejamento, elaboração e implantação de política estadual de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis.
Resolução nº 425, de 2016, da UNIR	Regulamenta a utilização do nome social na Universidade Federal de Rondônia.
Resolução nº 12, de 2021, do IFRO	Regulamento de uso do nome social no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

Fonte: Organizado pelos autores.

No *site* “Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra” (MST, 2022), ao divulgar “Seminário de Diversidade sexual e de gênero da Via Campesina”, ocorrido nos dias 8, 9 e 10 de julho de 2022, em Porto Velho, organizado pelo O Coletivo LGBTI da Via Campesina no estado de Rondônia, expôs que Rondônia é considerado um estado altamente conservador e impulsionador de diversas violências contra a comunidade LGBTI+. É preciso enfatizar ainda que o estado é omissor em registrar os atos de violência e mortes praticados contra as LGBTI+ do campo e da cidade. Essa realidade é verificada pelo pouco dispositivo legal criado para assegurar o direito da comunidade LGBTI+.

O Estado de Roraima conta com três dispositivos jurídicos, sendo apenas um de âmbito estadual e os demais das instituições de educação de nível federal, como exposto no Quadro 13.

Quadro 13 - Ferramentas jurídicas anti-LGBTfóbicas em Roraima

Ferramentas jurídicas	Disposição
Lei nº 933, de 2013.	Cria o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais do Estado de Roraima - CEDDP/LGBT-RR.
Resolução nº 006, de 2015, da UFRR.	Dispõe sobre o uso de nome social no âmbito da Universidade Federal de Roraima.
Resolução nº 395, de	Dispõe sobre o uso de nome social no âmbito do Instituto Federal de Roraima.

2018, IFRR.

Fonte: Organizado pelos autores.

Em Roraima ainda há o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da População de LGBT – CEDDP/LGBT-RR e com a Comissão da Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo.

Não foram localizados outros dispositivos legais no estado de Roraima. Na atualidade, a Assembleia Legislativa de Roraima (ALE-RR) aprovou no dia 22 de dezembro de 2022, o Projeto de Lei nº 114/2021, que institui a “Política Pública Estadual de Combate à Homofobia” e sanções administrativas a serem aplicadas às práticas de discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero (Gurgel, 2022).

O Estado do Tocantins conta com duas ferramentas jurídicas, como exposto no quadro 14.

Quadro 14 - Ferramentas jurídicas anti-LGBTIfóbicas no Tocantins

Ferramentas jurídicas	Disposição
Resolução nº 32, de 2010, do Conselho Estadual de Educação	Assegura a inclusão de nome social de travestis e transexuais em registros escolares nas UEs de educação básica de Sistema Estadual de Ensino.
Portaria nº 402, de 2015, da UFT	Regulamenta o uso do nome social de travestis e transexuais, nos registros acadêmicos da Universidade Federal do Tocantins.

Fonte: Organizado pelos autores.

Enquanto ferramenta jurídica municipal, há o Decreto Municipal nº 1.726, de 2019, de Palmas, que garante o uso e o tratamento pelo nome social das pessoas Transexuais e Travestis nos órgãos e Entidades da Administração Pública Municipal (Palmas, 2019).

O estado conta com a Gerência de Políticas e Proteção da Diversidade Sexual ligado à Secretaria de Cidadania e Justiça, com a Comissão de Diversidade Sexual da OAB-TO e com o Núcleo Aplicado das Minorias e Ações Coletivas (NUAMAC) que é ligado à Defensoria Pública Estadual do Estado do Tocantins. Não foram encontrados outros dispositivos legais ou órgão público institucional.

De um lado, percebemos que todos os estados garantem a inclusão do nome social, mesmo que em esferas distintas, especialmente no âmbito das instituições de nível superior, uma vez que essas gozam de autonomia e seguem as legislações da esfera federativa. É visível que os estados que tem menos aparatos jurídicos são Rondônia e Roraima. Por outro lado, o estado do Pará com um vasto dispositivo legal anti-LGBIfobia, incluindo, ainda em 2004, na Constituição Estadual, o termo orientação sexual, demonstrando avanço e comprometimento da gestão governamental executiva e legislativa com a população LGBTI+.

Esclarecemos que pode haver outros instrumentos legais, normativas, portarias resoluções nos estados estudados de âmbito estadual ou municipais, em vigência ou caducas, porém, a base de análise iniciada no *site* da Aliança Nacional LGBTI+ deu norte e assegurou a composição do quadro apresentado, sendo acrescido de pesquisa no *google*, os termos “lei

homofobia” e “nome social” acrescido do estado pesquisado, bem como nas instituições públicas de nível superior.

Por fim, compreendemos que o estado que não legislou sobre dispositivos jurídicos que promovam a inclusão e assegure o direito de pessoas LGBTI+ em suas esferas estadual e municipal refletem a LGBTIfobia institucionalizada. Além disso, as leis federais sancionadas asseguram ao/a professor/a um cabedal de dispositivo legal para promover a justiça curricular.

Dessa forma, no capítulo 3, demonstraremos o método da pesquisa realizada com professores gays, professoras lésbicas, professor trans e professora trans que formam nosso *corpus*, trazendo a vivência e a experiência LGBTIfóbica no ambiente escolar. Ainda, explicaremos como foram feitas as análises desse currículo modelado por eles/elas no dia a dia de trabalho. De fato, analisar a implementação ou não a justiça curricular não é objetivo da tese, mas de buscar sentidos e significados em suas memórias e demonstrar como o currículo se constrói e se desenha na escola básica diante do contexto apresentado.

3 NO ENCALÇO DA LGBTIFOBIA

Quando nos referimos à "orientação teórica" ou à "perspectiva teórica", estamos falando de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. [...] A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 52).

Ao considerar a orientação dada por Bogdan e Biklen, importante anunciarmos a perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa. Estamos sob o prisma da fenomenologia social de Alfred Schütz, com ela, articulamos a compreensão de justiça curricular em Santomé e currículo modelado em Sacristán, buscando sentidos e significados nas experiências, vivências e situações LGBTIfóbicas expressas nas narrativas de professores e professoras LGBTI+ no dia a dia da escola. Anunciamos também, os procedimentos utilizados para reunir e analisar os dados. Sendo, a Entrevista Narrativa de Fritz Schütze utilizada com técnica de reunião de dados e o Método Documentário de Ralf Bohnsack para categorização e análise dos dados.

3.1 Fenomenologia Social em Alfred Schütz

Alfred Schütz apoiou-se na sociologia de Max Weber e na fenomenologia psicológica de Edmund Husserl para formar as bases de sua teoria. Empenhou-se em desenvolver o que considerava como sendo as estruturas do mundo da vida cotidiana e as consequências dessas estruturas, com isso, criando a fenomenologia social (Wagner, 2012).

A psicologia fenomenológica de Edmund Husserl considera a experiência subjetiva e intersubjetiva de um fenômeno, ou seja, tem como ponto de partida as experiências do ser humano consciente que vive e age em um mundo que ele percebe e interpreta, a fazer sentido para ele, como veremos nas narrativas de nossos professores e nossas professoras LGBTI+. Nessa concepção, as formas da consciência são vinculadas ao conteúdo da experiência. “A experiência é a atenção voltada para os objetos, sejam estes reais ou imaginários, materiais ou ideais; e todos os objetos são intencionados” (Wagner, 2012, p. 16).

Alves (2021) destaca que, apesar da referência, a fenomenologia ser uma constante na obra de Schütz, ela não é uma mera extensão do pensamento hursseliano, pois enquanto Husserl desenvolveu uma fenomenologia transcendental, Schütz volteou-se para uma fenomenologia do social. A teoria da ação social da sociologia de Max Weber, segundo o autor, concebe o significado subjetivo como critério crucial da ação humana. Sendo a sociologia a ciência que busca compreender a ação social de forma interpretativa, deve

explicar casualmente sua realização e seus efeitos na conduta humana apenas quando e na medida em que a pessoa atribui significado a sua ação e dá a ela uma determinada direção, sendo que essa conduta se torna social, se dirigida a conduta de outros. Wagner (2012) acrescenta que essa concepção foi a ponte responsável por atravessar o domínio da fenomenologia para chegar ao da sociologia.

Nesse sentido, Wagner (2012) conclui que a obra de Schütz pode ser considerada uma síntese de Husserl e Weber resultando de um longo processo de seleção, de adaptação e de modificação de componentes relevantes de ambas as teorias, “resultando não apenas de em uma simples recombinação desses componentes, mas em sua transformação em pedras angulares de uma teoria fenomenológico-sociológica autossuficiente” (Wagner, 2012, p. 21).

A teoria que norteará as interpretações das narrativas LGBTÍbicas oriundas do chão da escola básica amparam-se na fenomenologia social de Alfred Schütz, cujo conceito de compartilhamento do **mundo da vida cotidiana**: “um empreendimento teórico voltado principalmente para apreender os fluxos de experiências (práticas) sempre em vias de transformação e de concretização que se desenvolvem cotidianamente” (Alves, 2021, p. 12).

Destacamos que o compartilhamento de experiências cotidianas se dá de maneira intersubjetiva. Ao descrever a definição de mundo da vida nas relações intersubjetivas, Schütz (2012, p. 179) aponta: “O mundo da minha vida cotidiana não é meu mundo privado, mas é um mundo intersubjetivo, compartilhado com meus semelhantes, experienciado e interpretado por outros; em suma, é um mundo comum a todos nós”. O autor explica:

Eu sempre me encontro em um mundo historicamente dado, o qual tanto enquanto mundo natural quanto sociocultural, já existia antes do meu nascimento e continuará a existir após minha morte. Isso significa que esse mundo não é apenas meu, mas também de meus semelhantes; mais do que isso, esses homens são elementos de minha própria situação, assim como eu sou parte da situação deles. A agir sobre os outros e ao ser afetado por eles, eu tomo conhecimento dessa relação mútua, e isso também implica que eles, os outros, experienciam esse mundo comum de maneira muito parecida (Schütz, 2012, p. 180).

Podemos dizer que o mundo historicamente dado é LGBTÍfóbico, quando temos como referência a história da homofobia em Borrillo (2016) e percebemos essa violência milenar. Na mesma esteira, quando verificamos na história da sexualidade em Foucault (1988), a historicidade homofóbica tem fundamentações religiosas e também científicas que se solidificam e embasam preconceitos no decorrer da história moderna, ou seja, temos a percepção de que nascemos a heteronormatividade é a regra definida em um mundo já construído, com leis que regulamentam a sociedade e é nesse mundo que agimos e experienciamos a LGBTÍfobia cotidiana junto às demais pessoas e objetos que nos circundam.

Alves (2021) elenca três elementos para a compreensão da teoria do mundo da vida cotidiana de Schütz. O autor enfatiza que primeiramente,

[...] trata-se de um mundo vivido na “atitude natural” – postura mental na qual o ator realiza os seus afazeres diários de forma espontânea e rotineira. Nela, o mundo é tomado como pressuposto, real, organizado, familiar. É uma fonte permanente de referência, de significado e evidência para as nossas práticas, conhecimentos, julgamentos (Alves, 2021, p. 18).

O segundo elemento é compreender que:

[...] é um mundo de atuações, onde os atores exercem ações nele e sobre ele. [...] Trata-se de um mundo compartilhado com outros humanos e objetos (muitos deles bem circunscritos e qualidades bem definidas) entre as quais se movem os atores. Mundo no qual as coisas são sempre percebidas junto com outros; que é experimentado e interpretado por outros, pelos contemporâneos, conterrâneos, predecessores e, em certo sentido, pelos sucessores. Ou seja, um mundo que é sempre dado dentro de um horizonte de perspectivas (Alves, 2021, p. 18).

O terceiro elemento:

Trata-se de um mundo no qual os atores têm um interesse (foco de motivação gerado em uma situação específica) eminentemente prático: contam com ele para que possam realizar seus propósitos. Ou melhor, não apenas contam com o mundo da vida, mas precisam, através dos seus diferentes acervos ou estoques de experiências, lidar, assenhorar-se dele mesmo e modificá-lo. Um mundo, portanto, que é tanto o cenário quanto o objeto ou alvo das ações e interações humanas. (Alves, 2021, p. 18).

Resumidamente, o mundo da vida é onde as pessoas realizam as suas experiências, é um mundo comum a todos e todas, sendo “uma fonte permanente de referência, de significado e de evidência para nossas práticas, conhecimentos, julgamentos” (Alves, 2021, p. 18), incluindo os estereótipos e preconceitos LGBTIfóbicos.

Para Schütz (2012), o compartilhamento do mundo social ou mundo da vida cotidiana congrega dois aspectos: espacial e temporal. No espacial, temos os **consórcios** - são as pessoas que temos convivência próxima, como vizinhos, amigos, familiares, conhecidos etc.; os **contemporâneos** são as pessoas que não temos convivência próxima, mas sabemos ou não de sua existência, espacialmente distantes, como grandes personalidades, políticos, ou mesmo pessoas comuns que vivem na mesma época que nós, mas não temos contato direto. No aspecto temporal, temos os **predecessores** - são as outras gerações que vieram antes de nós, mas nos deixaram legados, mesmo sem ter plena consciência disso, são aqueles que vieram antes de nós e já não estão mais nesse mundo; por fim, os **sucessores**, aqueles que virão depois de nós, os quais herdarão nossos legados. Logo, são realidades subjetivas que expressam uma realidade social dada da relação intersubjetiva entre os atores sociais localizados no tempo e no espaço.

No âmbito desta pesquisa, consideramos a escola nortista amazônica brasileira como aspecto espacial, local de vivências de experiência LGBTIfóbica de professores e professoras LGBTI+, sendo que os consórcios e os contemporâneos que estabelecem relações próximas ou não, apresentam relações intersubjetivas nas interações sociais de convivência no mesmo local ou rede de trabalho. No caso das entrevistas, quando foi indicado por outro entrevistado; podemos dizer também que os entrevistados são contemporâneos, ou seja, se referem às pessoas que vivem na Amazônia e sofreram a LGBTIfobia em sua história de vida, compartilharam do mesmo momento histórico presente, o qual nos detemos a analisar. Ao recobramos a memória, em suas correntes de experiências LGBTIfóbicas, essas pessoas atribuem a elas sentidos e significados, os quais podemos interpretar tipos de currículo dados no dia a dia da escola básica.

3.2 Entrevista Narrativa em Fritz Schütze

A Entrevista Narrativa (EN), neste trabalho, é concebida apenas como procedimento para a reunião das narrativas dos professores e das professoras LGBTI+ sobre suas vivências e experiências de LGBTIfobia na escola básica da Amazônia nortista brasileira, por meio dela obtivemos o acesso aos diversos níveis de experiências da realidade e da ação desses/as sujeitos na vida cotidiana. Por intermédio dessa técnica, foi possível “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 93).

A EN foi desenvolvida por Fritz Schütze, responsável por introduzir e tornar útil a entrevista narrativa nas ciências sociais (Köttig; Völter, 2014). Ao desenvolver esse procedimento, o autor estava preocupado em entender as experiências da história de vida do sujeito da pesquisa. Na definição do autor,

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática. Não apenas o curso “externo” dos acontecimentos, mas também as “reações internas”, as experiências do portador da biografia com os acontecimentos e sua elaboração interpretativa por meio de modelos de análise conduzem a uma apresentação pormenorizada. Nesse processo narrativo cumulativo são destacados os contextos maiores do curso de vida, marcados e anotados em posições de relevância especial. Por fim, surgem os entroncamentos das experiências resultantes de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes para o próprio portador da biografia, que estavam ofuscados, até mesmo reprimidos ou que deveriam permanecer ocultos por detrás de um biombo de legitimação secundária. O resultado é um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento

e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenções ou suposições decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador (Schütze, 2013, p. 213).

Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), a ideia da EN é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das formas de entrevista, indo além de qualquer outro formato ao evitar uma pré-estruturação, já que “ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo”. Esse fator possibilitou que os professores e as professoras entrevistadas/os contassem as lembranças mais vivas em suas memórias, ou seja, as experiências mais impactantes que tiveram grande significado em suas vidas, como esperado pela fenomenologia social de Schütz.

Nessa técnica, Schütze (2013) elenca três partes procedimentais para sua realização: inicial, central e de estímulo. Ao considerar como Weller e Zardo (2013) descreveram para encaminhar os procedimentos, seguimos:

- A **parte inicial**: propomos uma pergunta orientadora autobiográfica que abordou parte da história de vida dos professores e professoras entrevistadas/os sobre a corrente de vivências e experiências LGBTIfóbicas, objeto de interesse de estudo do pesquisador. Nesse momento, não houve interferência na narrativa, como orientado por Weller e Zardo (2013).
- A **parte central**: atentamos ao potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira parte da entrevista, como orientado por Weller e Zardo (2013). As passagens com possibilidade de narrativas adicionais, quando necessárias, foram estimuladas pelo pesquisador (Weller; Zardo, 2013). Para esse momento, realizamos o procedimento orientado por Schütze (2013, p. 212), em que o entrevistador perguntou: “Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?”. Esse proceder é denominado de *coda*.
- A **parte de estímulo**: verificamos descrições abstratas de situações narradas, de percursos e contextos temáticos que se repetiram; ao final, estimulamos perguntas que possibilitaram o informante a verbalizar explicações subjetivas sobre eventos de sua trajetória (Weller; Zardo, 2013).

Também estivemos atentos ao procedimento orientado por Jovchelovitch e Bauer (2002). As autoras organizaram um passo a passo que pode ser verificado no Quadro 15.

Quadro 15 - Fases principais da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração;

	Emprego de auxílios visuais.
2. Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (“coda”).
3. Fase de perguntas	Somente “que aconteceu então?”; Não dar opinião ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos encaminhamentos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002).

No quadro 15, percebemos o passo a passo da EN de Jovechelovitch e Bauer (2002) é similar as orientações de Weller e Zardo (2013), neste quadro os autores acrescentam ainda o momento de preparação e da fala conclusiva. Eles orientam que no momento preliminar o pesquisador deve se apropriar do acontecimento principal para conseguir uma formulação convincente do tópico inicial central, designado a provocar uma narração autossustentável.

Com base nessas informações e em seus próprios interesses, o pesquisador monta uma lista de perguntas prévias de acordo com o interesse da pesquisa, a essas questões elas denominam de questões “exmanentes”. Durante as narrativas, estivemos atentos a possibilidade de surgir dúvidas que originam tópicos, temas, para mais perguntas necessárias para compreensão da narrativa, a essas questões elas denominam de questões “imanentes” (Jovechlovich; Bauer, 2002).

Questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor totalmente, parcialmente ou não terem nada a ver umas com as outras. O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado (Jovechlovich; Bauer, 2002, p. 97-98).

O roteiro de questões exmanentes para conduzir a entrevista desta pesquisa está no Apêndice C – TÓPICO GUIA. O roteiro está dividido em 3 eixos: LGBTIfobia e percepção de si; LGBTIfobia e percepção social e; LGBTIfobia e percepção escolar. Cada eixo contém questões norteadoras, que previam alcançar os objetivos traçados na pesquisa. No entanto, é importante destacar que o tópico guia não foi totalmente utilizado nas entrevistas, uma vez que os sujeitos sociais desenvolveram suas narrativas livres de quaisquer perguntas diretas, apenas foram orientadas/os pelos três eixos indicados.

Por outro lado, durante a narrativa surgiram algumas dúvidas de tema não previstas pelo entrevistador, de modo que foi possível formular novas questões esclarecedoras, tais como “qual a idade que você iniciou a faculdade?”, “dado o contexto que você citou, de sofrer LGBTIfobia durante o curso de graduação, qual cidade você cursou a faculdade?”, “poderia

esclarecer esse projeto da diversidade existente na escola que você trabalha?”. Essas questões iminentes foram feitas ao final da narrativa, buscando entender algum contexto ou mesmo algum acréscimo de informação necessária para a compreensão do exposto.

Jovechlovich e Bauer (2002) previram dois problemas que poderiam ocorrer com o uso desse procedimento: primeiro, destacam as expectativas incontroláveis dos sujeitos, que levantam dúvidas sobre o forte argumento da não diretividade do método; o segundo, sobre o papel, muitas vezes, irrealistas das regras exigidas para tais procedimentos. Quanto às expectativas incontroláveis dos sujeitos, as autoras advertem que

O entrevistador deve, pois, ser sensível ao fato de que a história que ele obterá é, até certo ponto, uma comunicação estratégica, isto é, uma narrativa com o propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo que pode estar sendo discutido (Jovechlovich; Bauer, 2002, p. 101).

Esclarecemos que, nesta Tese, não houve problemas quanto ao uso da técnica, inclusive alguns sujeitos disseram se sentir mais à vontade para falar livremente de suas vivências LGBTifóbicas sem o esquema de perguntas e respostas.

Para esclarecimento, as entrevistas ocorreram no formato majoritariamente virtual, tendo acontecido no formato presencial no estado do Pará e do Amapá. Explicitamos que, o primeiro é o estado de residência do pesquisador e o segundo ocorreu por conta da 4ª Anped/Norte, em Macapá, evento acadêmico de que o pesquisador participou e considerou oportuno realizar as entrevistas. Os arranjos procedimentais de reunião de dados deram é em razão da extensão do território que demandaria gastos financeiros para locomoção, acomodação, alimentação entre outras necessidades. Indicativo de dificuldades, a considerar a ausência de financiamento para a pesquisa. Pontuamos que o formato virtual não depreciou a qualidade das informações.

Sobre as entrevistas virtuais, Hanna e Mwale (2019), no texto “Não estou com você, mas estou [...] entrevistas virtuais” demonstraram que as chamadas de vídeo permitem que os pesquisadores qualitativos aproveitem o potencial da internet em suas pesquisas. Para as autoras, as ferramentas virtuais não oferecem uma alternativa radical aos meios convencionais para a geração de dados de entrevista presencial, mas, torna-se um meio alternativo às limitações e desafios inerentes à coleta de dados presencial (Hanna; Mwale, 2019).

Na argumentação, apontam ainda cinco benefícios para esse tipo de entrevista: 1) facilidade e flexibilidade de agendamento; 2) interação virtual e visual, o que possibilita sincronia e confiança entre entrevistador e informante; 3) facilidade de captura de dados, pois a entrevista pode ficar gravada, o que facilita a revisão dos dados, ou mesmo para transcrição

virtual das falas durante ou após a geração de dados; 4) locais “públicos” e espaços “privados”, pelo meio virtual pode amenizar o sentimento de intimidação nos participantes; 5) maior controle para os participantes, o meio conduzido pode deixar os participantes mais à vontade revelando dados mais matizados e detalhados. Os autores também salientaram o que pode dar errado usando o meio virtual: conexões ruins podem frustrar entrevistadas/os e pesquisadores; interrupções repentinas podem impactar a sintonia e a qualidade dos dados gerados.

Ao observando as pontuações das autoras, constatamos que na utilização do meio virtual, via plataforma *Google meet* - uma ferramenta para vídeo chamada *on-line* gratuita desenvolvida pela empresa *Google* - foi avaliada de forma positiva, os aspectos negativos foram mínimos, quando oscilou a internet em alguns momentos, mas não prejudicou as narrativas.

Esclarecido como se deu a reunião das narrativas com as professoras e os professores LGBTI+ da Amazônia Nortista, passemos a compressão de como ocorreu a análise das mesmas.

3.3 Método Documentário em Ralf Bohnsack

A análise das entrevistas narrativas realizada com professores gays e professoras lésbicas da Amazônia nortista brasileira ocorreu por meio do Método Documentário (MD), o que possibilitou a reflexão sobre um tipo de vivências e das experiências LGBTIfóbica na escola básica nortista.

Este método foi desenvolvido pelo sociólogo alemão Ralf Bohnsack para analisar dados, tais como: entrevista narrativa, vídeo, filme, grupo de discussão e análise conversacional. Bohnsack apoiou-se na sociologia do conhecimento de Karl Mannhein para desenvolver o método que visa reconstruir o modelo de orientação, a partir da processualidade e da representatividade de fenômenos em uma determinada estrutura social, auxiliando na identificação da importância coletiva de um determinado tema (Weller, 2006). De acordo com seu criador, o método também pode ser designado como reconstrutivo, uma vez que

[...] as etapas de pesquisa, os passos de levantamento e apuração só foram desenvolvidos durante o próprio processo de pesquisa, onde os métodos foram sistematizados e refinados em retrospectiva com base em nosso próprio procedimento. As considerações metodológicas serviram como ajuda para a reflexão, articulação e sistematização no decorrer da reconstrução de passos já executados (Bohnsack, 2020, p. 45).

Com isso, reforçamos que MD possibilitou refletir e reconstruir as narrativas com rigor e controle científico, buscando padrões de orientação que refletiram a LGBTIfobia na escola básica da Amazônia brasileira nortista. O método documentário de interpretação procurou identificar os aspectos característicos das/os entrevistadas/os por meio de seus pronunciamentos tematicamente diferentes e em níveis distintos (Bohnsack, 2020). Para a interpretação das narrativas seguimos etapas subsequentes do MD, que são: interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos.

Na **interpretação formulada**, foi reconstruído o tema do discurso com suas subsegmentações, ou seja, “como reconstrução e explicação da organização temática” (Bohnsack, 2020, p. 172). A partir de Weller e Otte (2014), nesta etapa, buscamos compreender o sentido imanente, ou seja, aquilo que compreendemos de forma imediata. Esta etapa foi importante na medida em que permitiu a identificação dos tópicos ou temas discutidos no decorrer da entrevista.

Para tal, realizamos os quatro passos da interpretação formulada de Bohnsack (2020). No primeiro, buscamos assistir/ouvir as gravações de vídeo para adquirir uma impressão geral da evolução temática da narrativa como um todo, segmentando os temas e subtemas tratados, demarcando os que foram criados pelo informante e os levantados pela questão do entrevistador. No segundo passo, selecionamos as passagens que se tornaram objeto da interpretação refletida, considerando a relevância da passagem para a pergunta inicial, bem como pela compatibilidade temática com passagem de outras discussões, com aquelas incluídas na comparação (Ibidem, p. 171). No terceiro momento da interpretação formulada, selecionamos as passagens destacadas por sua densidade interativa e metafórica. No quarto e último passo desta etapa, as passagens selecionadas foram submetidas a uma interpretação formulada mais detalhada com a intenção de buscar padrões de orientação. Esses padrões de orientação foram analisados na fase seguinte.

No âmbito desta pesquisa, a interpretação formulada possibilitou verificar temas, assuntos, falas sobre LGBTIfobia na escola básica, o que Damasceno e Passos (2023, p. 294) caracterizam como “passagens significativas, contendo experiências conjuntivas, muitas vezes representadas por metáforas enunciadas pelos participantes”; ou seja, as passagens com maior destaque nas narrativas dos/as sujeitos.

Na **interpretação refletida**, fizemos a reconstrução e a explicação do quadro de referência ou quadro de orientações em que LGBTIfobia foi tratada (Weller, 2006). Nesta fase, Weller e Otte (2014) orientam realizar uma distinção entre: 1) *segmentos narrativos* - eventos ou experiências que foram narrados segundo uma sequência cronológica,

apresentando um começo, um meio e um fim; 2) *segmentos descritivos* - detalhamento de ações recorrentes ou de fatos estabelecidos; 3) *segmentos argumentativos* - constituem uma espécie de resumo ou conclusão dos motivos, razões ou condições de uma determinada ação do narrador ou de outra pessoa citada na entrevista; 4) *segmentos avaliativos* - compreendem uma análise do narrador sobre si ou outra pessoa. Essa distinção possibilitou perceber “*como a forma como um tema ou problema foi elaborado assim como os respectivos quadros de referência ou modelos de orientação, a partir dos quais o entrevistado constrói a narrativa*” (Ibid, p. 329, destaques das autoras).

Na **análise comparativa de narrativas**, assim como recomendam Weller e Otte (2014), realizamos a comparação com outras sequências de outros casos empíricos entre as/os entrevistadas/os, ao se comparar passagens de um mesmo discurso e/ou discursos diferentes das professoras e dos professores LGBTI+.

Nessa fase, Bohnsack (2020) destaca que os elementos do discurso são as interações, as comunicações constituídas no referenciamento das manifestações individuais umas as outras, buscando padrões interpretativos da vivência comum de uma postura voltada para o coletivo. Aqui, emergem as experiências conjuntivas (noções subsunçoras) que no MD são padrões definidos como **modelos de orientação**. Weller (2006) acrescenta que um modelo de orientação comum só poderá ser confirmado mediante à comparação com outro modelo. Nesse sentido, identificamos temas comuns nas diferentes narrativas, seguindo o princípio da análise comparativa. Com isso, fizemos a reconstrução dos quadros de orientações e seus componentes, mostrando o desdobramento das narrativas. Construção que revelou a característica geral do caso, a visão de mundo dos sujeitos de forma individual e coletiva, que abrange diversas vivências ou espaços de suas vivências e experiências LGBTIfóbicas em sua totalidade, específico da Amazônia brasileira nortista, bem como a identidade de gênero e a orientação sexual das/dos professores e professoras LGBTI+. Essa etapa permitiu chegar à construção do tipo Pedagogia da Pertença.

Resumidamente, podemos dizer que nesta etapa as orientações coletivas das narrativas foram organizadas em grupos temáticos semelhantes, construindo textos comparados entre si sobre a LGBTIfobia na escola básica. Nessa reconstrução dos textos, houve possibilidade de construir tipos, visibilizando pedagogia(s) e currículo(s) que se desenha(m) na Amazônia, a partir das narrativas das/os professoras/es LGBTI+.

Para compreender a **construção de tipos**, destacamos que

[...] só é alcançada quando eu busco não só interpretar as próprias orientações, isto é, explicitá-las de modo teórico-conceitual, mas quando eu busco – de outro lado –

identificar o contexto de vivências, o espaço de experiências específico nos quais se encontra – fundamentada em processos de interação específicos – a gênese dessas orientações específicas (Bohnsack, 2020, p. 180).

Bohnsack (2020) esclarece que para se chegar aos tipos é necessário ater-se às diferentes dimensões do caso que só pode ser verificado, a partir da análise minuciosa das narrativas, o que ocorreu nas fases anteriores da interpretação. Dessa forma, chegamos aos casos experienciados negativa e positivamente pelas professoras e pelos professores LGBTI+, neste contexto social-cultural-histórico da Amazônia nortista brasileira.

Outro aspecto da construção de tipos destacado por Bohnsack é a consciência de posicionamento. Quanto a isso, o autor esclarece que as dimensões do caso dependem do lugar em que o intérprete assume na pesquisa, ou seja, estarão relacionadas aos objetivos do intérprete, da pesquisa. A esse aspecto, ele identifica como controle metódico do lugar: “controle metódico dos horizontes de comparação (do intérprete), que são intersubjetivamente verificáveis quanto mais forem empiricamente fundamentados” (Bohnsack, 2020, p. 181).

A precondição para uma construção de tipos válida é a identificação dos diferentes espaços de experiência que constituem o caso, a partir dos quais os diferentes tipos são gerados, tanto em relação às diferenças entre eles quanto em relação às suas referências uns aos outros (Bohnsack, 2020, p. 182).

Nesse sentido, o tipo construído pelo intérprete mostra uma realidade LGBTIfóbica, a partir das narrativas de vivências e experiências das/os professoras e professores LGBTI+ entrevistadas/os na Amazônia nortista brasileira e da posição social do pesquisador. Neles refletem suas abordagens pedagógicas de enfrentamento da LGBTIfobia nos diferentes estados da região norte - Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Dessa maneira, podemos afirmar que as narrativas pessoais e locais, bem com do controle metódico possibilitaram para além da verificação do que caracterizamos inicialmente como um currículo modelado em Sacristán, bem como um fazer justiça curricular em Santomé, um tipo de currículo e um tipo de pedagogia anti-LGBTIfóbica, que denominamos Pedagogia da Pertença presente no contexto da escola da básica nortista, conforme melhor detalhamos na seção 3.4.

3.4 Amazônia Nortista

A abrangência geográfica da cobertura do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede (PGEDA) - também conhecido como Educanorte - foi o

que impulsionou a decisão sobre o *locus* da pesquisa utilizado para esta investigação. Isso porque,

O PGEDA articula pesquisadores vinculados a nove Instituições de Ensino Superior (IES) da Amazônia: Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Essas instituições funcionam como polos e outras como associadas aos polos, ou seja, organizadas em 4 (quatro) polos/associadas: 1) Polo Belém (UFPA; UNIFAP; UFAC); 2) Polo Santarém (UFOPA; UNIR); 3) Polo Palmas (UFT) e 4) Polo Manaus (UFAM; UEA; UFRR) (Rocha; Coelho; Hora, 2021, p. 324).

O programa vem “assumindo o desafio de pensar estratégias de integração intrarregional, capazes de consolidar os grupos de pesquisas existentes na Amazônia e formar novos pesquisadores em nível de Doutorado” (Educanorte, 2023, *on-line*).

Figura 1 - Amazônia Nortista



Fonte: <http://educanorte.net.br/>

A investigação proposta está alinhada aos objetivos do programa quanto à contribuição para a produção integrada de conhecimento acadêmico-científico sobre a Educação na Amazônia, em especial, nesta pesquisa, no campo de gênero e sexualidade nos estados de Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins.

Como forma de responder aos objetivos institucionais assumidos nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de nove universidades da Região Norte em que definem ser “compromisso primeiro da universidade” a garanti a de “que os cursos de pós-graduação respondam às demandas da sociedade, especialmente no que diz respeito à melhoria da oferta de educação e saúde, direitos fundamentais garanti dos pela Constituição Federal” (Rocha; Coelho; Hora, 2021, p. 323).

Para início, na Tabela 1, apresentamos um panorama quantitativo da população total desses estados, especificando as matrículas efetivadas, o número de docentes e de escolas, de acordo com o Censo de 2021 (IBGE, 2021), contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Tabela 1 - Dados da Educação Nortista

Estado	População	Matrículas	Docentes	Escolas
Acre	906.876	193.685	8.517	1.584
Amapá	877.613	167.968	9.605	867
Amazonas	4.269.995	914.065	43.385	5.172
Pará	8.777.124	1.781.586	74.240	1.034
Rondônia	1.815.278	313.932	14.340	1.203
Roraima	652.713	129.831	2.913	798
Tocantins	1.607.363	296.222	16.981	1.594
Norte	18.906.962	3.797.289	169.981	12.252

Fonte: Elaborado pelos autores (IBGE, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g).

Na tabela, verificamos estados muito populosos como Pará e Amazonas e pouco populosos como Roraima e Acre. Tal cenário é justificável pelo processo de colonização, que, diferente do restante do Brasil, na Amazônia, os europeus não estavam preocupados em promover o povoamento da região, e sim a exploração econômica que lhes permitisse acumular riquezas materiais para desfrutarem de uma vida melhor em seus lugares de nascimento. Dado contexto, ainda vemos na contemporaneidade, pois a região tem o mesmo significado para segmentos como empresários, fazendeiros, madeireiros, pequenos comerciantes e profissionais liberais de outras regiões do país (Silva; Ravena, 2015).

É importante destacar ainda que na Amazônia, a realidade dos municípios e dos estados que a compõem não são homogêneas, acentuando-se, em maior ou menor grau, as diferenças culturais e econômicas entre estados e municípios, principalmente nas unidades federativas que sofrem maior fluxo migratório, como Pará e Rondônia (Silva; Ravena, 2015).

Docentes da Região Norte

No ano de 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicou a Prova Brasil nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas brasileiras, junto a elas

foram aplicados questionários para professoras/es. Nesses questionários,¹⁸ foram dadas informações sobre o perfil da/o professora/o, além de responderem sobre a infraestrutura da escola, formação, aspirações entre outras (Qedu, 2021). Importa dizer que nesses questionários não há perguntas sobre identidade de gênero ou sexualidade, mas por intermédio deles buscamos traçar um perfil geral das características das/os docentes em nível de estado, a destacar as questões relacionadas aos conflitos em sala de aula, uma vez que a LGBTIfobia é uma violência corriqueira que se configura em *bullying* LGBTIfóbico na escola básica, objeto de nosso estudo.

Em linhas gerais, no estado do **Acre**, 980 professoras/es responderam ao questionário trazendo as seguintes informações: 1) Cor: 73% são pardos/as; 14% são brancos/as; 9% são pretos/as; 2% amarelo/a; 1% indígena. 2) Tempo de trabalho: 51% tem mais de 10 anos de magistério. 3) Vínculo trabalhista: 38% são servidores concursados; 62% temporários. No item gestão pedagógica, foi possível compreender que 95% dos/das professores/as acreanos/as estão preparados/as para lidar com conflitos do cotidiano escolar, entre eles/as 77% auxiliam na mediação de conflitos em sala de aula (Qedu, 2021a).

No estado do **Amapá**, 998 professores/as responderam. Entre eles/as: Cor: 66% são pardos/as; 18% são brancos/as; 13% são pretos/as; 1% é amarelo/a; 1% é indígena. 2) Tempo de trabalho: 73% têm mais de 10 anos de magistério. 3) Vínculo trabalhista: 79% são concursados; 21% em regime temporário. Em se tratando de conflitos escolares, 97% dizem estar preparados para lidar com ele em sala de aula, entre esses 87% auxiliam na mediação de conflitos (Qedu, 2021b).

No estado do **Amazonas**, 4.894 professores/as responderam. Entre eles/as: Cor: 75% são pardos/as; 11% são brancos/as; 5% são pretos/as; 1% é amarela; 5% é indígena. 2) Tempo de trabalho: 62% têm mais de 10 anos de magistério. 3) Vínculo trabalhista: 66% são concursados; 33% em regime temporário. Em se tratando de conflitos escolares, 95% dizem estar preparados para lidar com ele em sala de aula, entre esses 80% auxiliam na mediação de conflitos (Qedu, 2021c).

No estado do **Pará**, 9.804 professores/as responderam. Entre eles/as: Cor: 72% são pardos/as; 13% são brancos/as; 11% são pretos/as; 1% é amarela; 1% é indígena. 2) Tempo de

¹⁸ O acesso ao questionário ocorreu através do site Qedu, da Fundação Leman, que une informações disponíveis IDEB, SAEB, ENEM e Censo Escolar para apresentar o perfil das escolas, dos municípios, dos estados e das regiões brasileira.

trabalho: 70% têm mais de 10 anos de magistério. 3) Vínculo trabalhista: 73% são concursados; 27% em regime temporário. Em se tratando de conflitos escolares, 95% dizem estar preparados para lidar com ele em sala de aula, entre esses 81% auxiliam na mediação de conflitos (Qedu, 2021d).

No estado de **Roraima**, 757 professores/as responderam. Entre eles/as: Cor: 60% são pardos/as; 13% são brancos/as; 8% são pretos/as; 1% é amarela; 17% é indígena. 2) Tempo de trabalho: 64% têm mais de 10 anos de magistério. 3) Vínculo trabalhista: 73% são concursados; 27% em regime temporário. Em se tratando de conflitos escolares, 95% dizem estar preparados para lidar com ele em sala de aula, entre esses 86% auxiliam na mediação de conflitos (Qedu, 2021e).

No estado de **Rondônia**, 1.961 professores/as responderam. Entre eles/as: Cor: 54% são pardos/as; 32% são brancos/as; 11% são pretos/as; 2% são amarelos/as; 1% é indígena. 2) Tempo de trabalho: 69% têm mais de 10 anos de magistério. 3) Vínculo trabalhista: 86% são concursados; 11% em regime temporário; 2% contrato CLT. Em se tratando de conflitos escolares, 95% dizem estar preparados para lidar com ele em sala de aula, entre esses 80% auxiliam na mediação de conflitos (Qedu, 2021f).

No estado do **Tocantins**, 2.314 professores/as responderam. Entre eles/as: Cor: 63% é parda; 18% é branca; 14% é preta; 4% é amarela; nenhum se declarou indígena. 2) Tempo de trabalho: 61% tem mais de 10 anos de magistério. 3) Vínculo trabalhista: 50% é concursado; 50% em regime temporário. Em se tratando de conflitos escolares, 97% dizem estar preparados para lidar com ele em sala de aula, entre esses 88% auxiliam na mediação de conflitos (Qedu, 2021g).

Em síntese, os dados da **Região Norte**: 21.714 professores/as responderam. Entre eles/as: Cor: 66% são pardos/as; 17% são brancos/as; 10% são pretos/as; 2% são amarelos/as; 4% são indígena; 1% não declarou. 2) Tempo de trabalho: 64% têm mais de 10 anos de magistério. 3) Vínculo trabalhista: 66% são concursados; 33% em regime temporário, 1% em CLT. Em se tratando de conflitos escolares, 96% dizem estar preparados para lidar com ele em sala de aula, entre esses 82% auxiliam na mediação de conflitos.

Para fins comparativos, apresentamos os dados referentes ao contexto nacional, cuja totalidade de respondentes são 199.159 professores/as. Entre eles/as: Cor: 42% são pardos/as; 45% são brancos/as; 10% são pretos/as; 1% é amarela; 1% indígena; 1% não declarou. 2) Tempo de trabalho: 68% têm mais de 10 anos de magistério. 3) Vínculo trabalhista: 71% são concursados; 27% em regime temporário e 1% em contrato de CLT. Em se tratando de

conflitos escolares, 96% dizem estar preparados para lidar com ele em sala de aula, entre esses 84% auxiliam na mediação de conflitos.

Entre os dados gerais da região Norte em comparação com o Brasil, podemos verificar que no indicativo ‘cor’, há uma importante diferença e revela certa especificidade, os docentes na região Norte são de maioria pardos, enquanto que no Brasil é de maioria branca. Os demais dados se aproximam da realidade nortista. Em se tratando da lida dos conflitos e mediação dos mesmos, vemos uma margem que se aproxima de 10% entre aqueles que se dizem preparados, mas não agem quando o conflito se configura. Esse fator leva-nos a refletir: essas/es professoras/es estão mesmo preparadas/os para lidar com conflitos em sala de aula? Que conflitos são esses que presenciam e não intervém? E os conflitos que ocorrem devido a orientação sexual e/ou identidade de gênero têm a mesma atenção que os demais? Se sim, porque há tantos relatos de violência e negligência escolar para com pessoas LGBTI+ na escola? Algumas dessas respostas veremos diluídas em nossas análises.

A partir dos dados, podemos verificar dois itens imediatos, quais sejam: primeiro, as repostas se aproximam, os/as professoras/es em sua maioria são de cor parda em todos os estados, com destaque para o estado de Roraima que há uma grande relevância de professores/as indígenas. Sobre o tempo de trabalho a maioria é concursado/a e estável, com exceção do Tocantins que tem metade em regime de contrato de trabalho. Quanto ao tempo de magistério, a maioria também tem mais de 10 anos de sala de aula, o que espelha nos dados posteriores quanto ao lidar e mediar conflitos em sala de aula. Segundo, fica o questionamento: os/as professores/as da região Norte estão preparados para lidar com conflitos em sala de aula quando se trata das questões de gênero e sexualidade, em específico a LGBTIfobia? As narrativas dos/as professores/as LGBTI+ trazem as realidades para essa pergunta. Enfatizamos que a identidade de gênero e orientação da sexualidade não consta, como vimos, nos quesitos que compõem os dados coletados em torno do perfil dos docentes do Brasil ou mesmo na Região Norte, por esse fator censitário, tornou-se desafiador encontrar os professores e professoras LGBTI+ para realizar a pesquisa.

Professoras e Professores entrevistadas/os

Não sabemos quanto somos nem onde estamos. Além do espaço geográfico ser desafiador por conta das distâncias entre os estados, o procedimento escolhido para chegarmos aos/as docentes LGBTI+ foi pela amostragem de “*snowball*” ou “bola de neve”, um tipo de amostragem não probabilística, que utiliza cadeias de referências. A partir desse

tipo específico de amostragem, “não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados” (Vinuto, 2014, p. 203). Devemos buscar um informante-chave para localizar os sujeitos da pesquisa. Em nosso caso, tivemos informantes-chave por meio dos coordenadores estaduais da Aliança Nacional LGBTI+, da rede de contatos acadêmicos, e da colaboração de participantes do 4º Reunião Científica Regional da Anped/Norte.

A procura pelas/os docentes iniciou no mês de novembro de 2022, no estado do Amapá com participantes da Anped/Norte. Uma participante local indicou a professora lésbica da rede estadual para a entrevista, ao passo que a professora lésbica indicou o professor gay. A entrevista foi no formato presencial e ocorreu na residência da/o entrevistada/o. Houve outras tentativas de entrevistas no formato virtual, mas não se obteve sucesso, pois os convidados recusaram-se a participar da pesquisa.

No estado do Pará, as entrevistas ocorreram no formato presencial e virtual. No presencial, foram entrevistadas/os a professora lésbica, a professora trans e o professor trans. No formato virtual, foi entrevistado o professor gay. A procura por essas/es professores/as LGBTI+ ocorreu na rede de contatos acadêmicos. Dada a indicação por informantes-chave, era encaminhado o convite via caixa de mensagem privada por rede social como *Instagram* e/ou *Facebook* e ou *WhatsApp*. Houve muitas recusas. Aos que aceitaram, marcamos dia e horário. No caso das professoras lésbicas e trans, bem como o professor trans, houve necessidade de deslocamento para suas cidades, uma delas fica a 100 km de Belém.

Os estados do Acre, Amazonas, Roraima e Tocantins as entrevistas aconteceram no formato virtual. A pessoa-chave foi a coordenadora estadual da Aliança Nacional LGBTI+ do Tocantins. Ela indicou um/a informante nos referidos estados que possibilitaram chegar a professores e professoras LGBTI+ para encaminharmos a geração dos dados da pesquisa. Houve muitos ‘nãos’. Mas obtivemos alguns aceites: no Acre um professor gay e uma professora trans; no Amazonas, um professor gay, uma lésbica e uma trans; em Roraima, somente um professor trans, mas sua entrevista não pôde ser usada, porque ele lecionava apenas na graduação; em Tocantins, uma professora trans, uma lésbica e um gay. Em Rondônia não tinha coordenação da Aliança Nacional LGBTI+ (pelo menos até a data de escrita do texto). Logo, fizemos outra abordagem. Ao pesquisarmos nas redes sociais, verificamos a existência de um perfil LGBTI+ na rede social *Instagram* do

“@somar.coletivo”, de Porto Velho¹⁹. Fizemos contato na caixa de mensagem privada explicando a pesquisa e enviando documentos que a comprovassem. Após uma semana, a coordenação do perfil solicitou um vídeo de 50 segundos para explicar a pesquisa e fazer o convite público as/os professoras/es LGBTI+ de Rondônia que seguissem a página. O vídeo foi publicado por 24 horas. Um professor gay entrou em contato e se disponibilizou a dar a entrevista. E assim, este estudo abrangeu as narrativas LGBTI+ nos sete (7) estados pesquisados.

Para todas/os as/os entrevistados apresentamos o tema da pesquisa, os objetivos da mesma, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE²⁰ (Apêndice 1) e o Perfil das/os Entrevistadas/os (Apêndice 2). Após, explicamos a técnica de abordagem da entrevista narrativa, esclarecendo que elas/eles poderiam ficar livres para contar suas histórias de vivências LGBTIfóbicas. Apresentamos três tópicos que eles poderiam desenvolver livremente: a percepção de si, a percepção social, a percepção escolar, enquanto professor/a (Apêndice 3). O tempo de fala na forma presencial ou virtual coube totalmente a/ao entrevistada/o, no geral durou em média de 40 minutos. O quadro 16 explicita um organograma das entrevistas.

Quadro 16 - Organograma das entrevistas

Sujeitos	Informante-chave	Contato	Agenda	Realização	Duração
<i>ACRE</i>					
Gay	Aliança Nacional LGBTI+	11/01/23	12/01/23	12/01/23	00:16:40
Mulher T		11/01/23	11/01/23	11/01/23	00:29:10
<i>AMAPÁ</i>					
Gay	Participante da Anped Norte	09/11/22	10/11/22	10/11/22	01:15:50
Lésbica		09/11/22	10/11/22	10/11/22	00:30:43
<i>AMAZONAS</i>					
Gay	Aliança Nacional LGBTI+	17/12/22	05/01/23	05/01/23	00:30:51
Lésbica		17/12/22	11/01/23	11/01/23	00:53:35
Mulher T		17/12/22	13/01/23	13/01/23	01:19:04
<i>PARÁ</i>					
Gay	Rede acadêmica	16/12/22	10/01/23	13/01/23	00:32:04
Lésbica		16/12/22	17/12/22	17/12/22	00:52:17
Homem T		16/12/22	19/12/22	19/12/22	00:51:09
Mulher T		10/11/22	25/11/22	25/11/22	01:21:24
<i>RONDÔNIA</i>					
Gay	Somar.coletivo	07/08/23	23/08/23	23/08/23	00:26:25
<i>RORAIMA</i>					
Gay	Rede acadêmica	13/06/23	13/06/23	14/06/23	00:48:42
<i>TOCANTINS</i>					

¹⁹ SOMAR.COLETIVO. Disponível em: <https://www.instagram.com/somar.coletivo/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

²⁰ Redigido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 (CNS, 2012).

Gay	Aliança Nacional LGBTI+	17/01/23	17/01/23	17/01/23	00:24:15
Lésbica		17/01/23	17/01/23	17/01/23	00:20:30
Mulher T	Rede acadêmica	07/11/22	16/12/22	16/12/22	00:50:02

Fonte: Elaborado pelos autores.

Importa dizer que a pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico, assim como assinalam os metodólogos e pesquisadoras/es do campo, não se limita a números de entrevistados. Buscamos o fenômeno estudado socialmente, logo, não importa se apenas uma pessoa tenha sido entrevistada, pois ela descreverá a sua experiência com o fenômeno estudado que será suficiente para trazer uma realidade existente em um contexto socio-histórico-cultural, a ser compreendido e analisado à luz da ciência. Nesse sentido, não planejamos um número de participantes, mas representatividades docentes LGBTI+ dos estados pesquisados que retratassem a LGBTIfobia existente na escola básica da Amazônia nortista, pela técnica da “bola de neve”, chegamos a um total de 16 entrevistas, como descritas no Quadro 16.

Crítérios de inclusão/exclusão

Ao considerar o aspecto apresentado, os critérios de inclusão foram:

- 1) Ser professor/a LGBTI+;
- 2) Ser atuante na escola básica da região Norte;
- 3) Ser professor/a da rede pública ou privada.

Crítério de exclusão:

- 1) Não ter 1 ano de atuação na escola básica;
- 2) Ser docente somente no nível superior;
- 2) Não atender as especificações do perfil esperado para a entrevista.

Ao atendermos aos critérios apresentados, no próximo capítulo apresentamos as narrativas das professoras e dos professores LGBTI+ que se disponibilizaram a participar da pesquisa com suas experiências e vivências LGBTIfóbicas na escola básica da Amazônia nortista.

4 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE LGBTIFOBIA

A LGBTIfobia tem diversas faces na sociedade. Na escola, ambiente de formação onde esperamos “não somente instruir, mas preparar para a vida”²¹ com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, tem se mostrado um ambiente que rejeita, persegue e tenta expurgar as pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo.

As/os professoras/es LGBTI+ pontuaram em suas narrativas diversas formas de LGBTIfobia que experienciaram e vivenciaram na escola. Nas experiências, eles/elas foram o alvo de suas/seus colegas de profissão e também de alunas/os. Nas vivências, presenciaram alunos e alunas LGBTI+ agredidas/os por seus pares ou mesmo por professoras/es. Essas agressões se apresentaram por vezes de forma sutil e outras de forma explícita. Diante desses quadros, essas/esses professoras/es LGBTI+ desenvolveram práticas pedagógicas, modelaram currículo e fizeram justiça curricular como forma de enfrentamento da violência existente nesse ambiente sabidamente heteronormativo.

Para descrever essa realidade, dividimos esta seção em cinco partes: no primeiro momento, apresentamos o perfil docente, destaque necessário para entendermos como essa violência vem demarcando sua história. No segundo momento, pontuamos a percepção que tiveram, quando se perceberam LGBTI+. No terceiro momento, explicitamos as experiências de LGBTIfobia que elas/eles sofreram na escola básica na relação docente-docente. No quarto momento, apresentamos as vivências, considerando nesta seção o que essas/esses professoras/es presenciaram de suas/seus alunas/os LGBTI+. Na quinta subseção, demonstramos a tipificação das experiências conjuntivas, que delineamos como a Pedagogia da Pertença, uma reflexão sobre a existência do sujeito LGBTI+ no espaço escolar heteronormativo, onde coexistem a violência e as formas de enfrenta-la, como dois lados de uma mesma moeda.

²¹ Frase atribuída ao Bispo Dom Eliseu Maria Corolli, uma referência à educação do nordeste paraense, fundador do Instituto Santa Terezinha, na Cidade de Bragança/PA, em 1941. Saber mais em: Intrépido e incansável: SILVA, Dário Benedito Rodrigues Nonato da.; OLETO, Leila do Socorro Rotterdam. A atuação educacional de Eliseu Coroli em Bragança - Pará, na primeira metade do século XX. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/rvh.v3i2.48880>. Acesso em: 12 abr. 2024. É importante destacar que meu primeiro trabalho, como professor, foi na Escola Menino Jesus, em Capitão Poço/PA, onde tive contato com essa frase que resume a filosofia da referida escola e que ecoa até os dias atuais em meu fazer pedagógico.

4.1 Perfil das professoras e dos professores LGBTI+

No quadro 17, apresentamos o perfil geral dos/as professores/as LGBTI+ entrevistadas/os. Considerando a ética da pesquisa, assegurada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), doravante serão identificados como Professor/a, acrescido da identidade LGBTI+ e do estado em que exercem o magistério.

Quadro 17- Perfil individual das professoras e dos professores LGBTI+

Transcrição	Perfil
Professor G'Acre	35 anos, homem-cis gay, pardo; é professor concursado na rede estadual e CLT na rede particular; leciona nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da zona urbana há mais de 5 anos; tem especialização.
Professora T'Acre	45 anos, mulher-trans, travesti, heterossexual, parda; é professora temporária da rede pública estadual atuante nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, trabalha na zona rural; tem mais de 10 anos de profissão; tem graduação.
Professora L'Amapá	41 anos, mulher-cis lésbica, preta; professora temporária da rede municipal atuante na zona urbana; trabalha com os anos finais do ensino fundamental; tem mais de 20 anos de atuação; tem especialização.
Professor G'Amapá	45 anos, homem-cis gay, preto; professor concursado da rede estadual, também atua na rede particular em regime CLT; trabalha na zona urbana com os níveis médio e superior; tem mais de 20 anos de atuação; tem doutorado.
Professora B'Amazonas	29 anos, mulher-cis, bissexual, preta; professora concursada da rede estadual atuante nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; atua na zona urbana; tem entre 5 e 10 anos de experiência; mestrado em andamento.
Professor G'Amazonas	31 anos, homem-cis gay, pardo; professor concursado da rede estadual da zona urbana atuante no ensino médio; tem entre 10 e 15 anos de atuação; tem mestrado.
Professora T'Amazonas	45 anos, mulher-trans, heterossexual, professora concursada da rede estadual da zona urbana atuante no ensino médio; tem mais de 20 anos de atuação; tem especialização.
Professor L'Pará	34 anos, mulher-cis lésbica, parda; é professora contratada da rede pública municipal; atua nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; tem mais de 15 anos de magistério; tem especialização.
Professor G'Pará	45 anos, homem-cis gay, pardo; é professor concursado da rede pública municipal; atua nos anos finais do ensino fundamental e na educação superior; tem mais de 20 anos de magistério; tem doutorado em educação.
Professor T'Pará	35 anos, homem T, indígena; concursado da rede pública municipal, atuante nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; tem entre 5 e 10 anos de magistério; tem graduação.
Professora T'Pará	30 anos, mulher T, parda; é professora concursada da rede pública municipal; atua nos anos iniciais do ensino fundamental; tem mais de 1 ano de magistério; tem mestrado.
Professor G'Rondônia	44 anos, homem-cis gay, pardo; é professor concursado da rede estadual; atua no ensino médio; atua em escolas urbanas; tem entre 10 e 15 anos de magistério; tem mestrado.
Professor G'Roraima	33 anos, homem-cis gay, preto; é professor concursado da rede estadual; atua no ensino médio; atua em escolas urbanas; tem entre 1 ano de magistério; tem mestrado.
Professora L'Tocantins	24 anos, mulher-cis lésbica, branca; é professora contratada da rede estadual de ensino, atuante no ensino médio; tem menos de 5 anos de magistério; tem graduação.
Professor G'Tocantins	26 anos, homem-cis gay, branco; é professor da rede particular atuante nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; tem menos de 5 anos de magistério; tem especialização.
Professora T'Tocantins	34 anos, mulher-trans, heterossexual, preta; foi professora de rede particular, atualmente é concursada da rede pública; tem entre 5 e 10 anos de experiência na educação básica, tem experiência na educação superior; tem mestrado.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos observar que as/os professoras/es LGBTI+ têm idade entre 26 e 45 anos. Alguns delas/es ainda são jovens professoras/es. Percebemos que foram criadas/os e amadurecidos nas décadas de 1980 e 1990, em meio ao debate da epidemia do vírus da imunodeficiência humana (HIV), onde LGBTI+ foram eleitos “bode expiatório, como sempre acontece nas calamidades públicas” (Travisan, 2018, p. 412), crescendo em meio ao temor, ao medo a culpabilidade.

A maioria das/os professoras/es LGBTI+ está entre os grupos mais marginalizados do país, interseccionando LGBTIfobia e racismo, pois, em sua maioria, são pretos e pardos, o que de maneira geral, reflete mais da metade da população brasileira (54,9%) (Câmara, 2017).

As/os professoras/es LGBTI+ estão buscando continuidade nos estudos, pois, a maioria das/dos entrevistados/as têm especialização *latu* ou *scrito sensu*. Elas/es trabalham em instituições de ensino públicas e privadas. Algumas/alguns delas/es ainda atuam em duas ou três redes ao mesmo tempo. A maioria é do serviço público e concursado. Há ainda uma parcela que está em regime de contrato no serviço público ou carteira assinada no serviço privado.

O local de trabalho da maioria das/dos entrevistadas/os é em escola urbana, logo, o contexto apresentado nas narrativas retratam essa realidade. Observamos que as escolas urbanas não são localizadas exclusivamente na capital, algumas são escolas urbanas de cidades interioranas. Além disso, há narrativas que abrangem experiências de professores/as LGBTI+ em escolas rurais, logo, os atravessamentos das experiências conjuntivas também refletem essas realidades amazônicas.

Os níveis de atuação profissional dos/das docentes LGBTI+ variam entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, contemplando a educação básica. Algumas vezes, elas/eles atuam em níveis diferentes, o que é comum com professores especialistas – dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia etc. – que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; há casos como educação física e arte que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e também no ensino médio.

Assim como percebido no perfil geral da região Norte, a maioria dos/das professores/as LGBTI+ têm mais de 10 anos de atuação em sala de aula. Anos de vivências e experiências LGBTIfóbicas expressadas nas narrativas desses/dessas docentes sobre o contexto da escola básica nortista analisada nas próximas subseções.

4.2 Percepção de si e LGBTIfobia

Na primeira parte de nossa entrevista, tivemos como intenção compreender como ocorreram os atravessamentos de LGBTIfobia na vida das professoras e dos professores LGBTI+ atuantes na escola básica da região Norte. Para tal, dividimos a entrevista em três eixos. O primeiro, que compõe esta subseção, foi relacionado à percepção de si, enquanto pessoas LGBTI+ com as memórias que surgiram no contato com a família, com a escola e com a sociedade em geral.

O **Professor G’Acre** iniciou se apresentando como um homem-cis abertamente gay na sociedade, mas, afirmou não se sentir ‘obrigado’ a assumir sua orientação sexual a quem não lhe convém. Em seu currículo de vida, aprendeu manter a discrição para evitar violências homofóbicas.

No seu processo de percepção de si concluiu que *“é depositado uma perspectiva em cima da gente que a agente começa a perceber que não vai acontecer e é::: @um inferno@ e aí chega puberdade e começa aquela cobrança é::: aí vai namorar quando?”*. Durante a entrevista, revelou que as expectativas depositadas nele também foram influenciadas pelos valores religiosos: *“a minha família inteira é evangélica são da Assembleia de Deus a denominação deles né, se o pessoal já é tradicional eles são mais ainda eu tive muito problema quando eu era adolescente eu frequentava igreja tentando me enquadrar nesse perfil que era exigido”*.

Sua aceitação social e familiar, enquanto professor-homem-gay, é inerente a dois fatores, primeiro *“aqui é assim se você tem nível superior você tem um diferencial eles têm um olhar diferenciado essa pessoa tem uma cultura maior é uma pessoa letrada, estudou né”*, o segundo fato é manter a discrição, *“comporte-se que você sempre será aceito entende, eles aceitam desde que eu seja comportadinho=que eu seja normativo, todo mundo sabe”*.

A **Professora T’Acre** entendeu sua identidade divergente por volta de seus 15 anos. Lembrou que na passagem de casa para a escola via travestis na rua: *“eu me via nelas mas ao mesmo tempo eu vi aquela marginalização nelas e eu não me aceitava enquanto uma travesti”*. Houve uma autoidentificação como pessoa transgênero, mas rejeitou a marginalização.

No currículo da vida, teve que aprender a se tornar mulher sozinha, seu processo de transição iniciou na fase adulta: *“eu tinha 23 anos mais ou menos quando eu iniciei (.) a minha transição hormonal=comecei a fazer minha terapia moral mas eu sempre fiz tudo com ponta própria”*. Porém, por medo de demissão, teve que manter papel de homem gay durante

trabalho docente. Sua transição completa ocorreu após a equiparação da LGBTIfobia ao crime de racismo, em 2019.

Por conta de sua transição, a relação com a família é conturbada, como afirma: “*não tenho apoio da minha família, a minha família até hoje depois de eu ter retificado o meu nome (.) eles não me chamam pelo meu nome atual eles me chamam pelo meu nome antigo; é uma situação muito difícil para mim*”.

A **Professora L’Amapá** é professora com mais de 20 anos de experiência. Trabalha no regime de contrato da rede estadual de ensino do Amapá. Atua na educação básica, leciona para anos finais do ensino fundamental e também no ensino médio, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ela definiu-se como mulher-cis *plus size*, preta e umbandista, intersecções que a colocam em um lugar de violências múltiplas na sociedade brasileira e amapaense. Em seu currículo de vida teve um casamento heterossexual que terminou em divórcio, gerou uma filha que hoje é sua amiga e confidente. Sempre teve proximidade com a comunidade LGBTI+ de Macapá por conta de parentes e amigos. Em sua memória, aflora a violência do pai por seu irmão homossexual e de um primo rejeitado pela família.

[...] eu filha de militar aposentado meu pai era um homem muito ditador meu pai era um homem muito ogro (3) e pelo meu irmão (.) pelo meu irmão eu apanhei junto do meu pai porque meu pai não aceitava porque esse meu irmão ele é um irmão adotivo nós somos 5 mulheres e meu pai tinha vontade (.) o maior sonho era ter um filho homem aí ele adota um menino (.) que esse menino aos 16 anos de idade descobriu que era gay só que ele tinha medo (.) e ele chegou comigo mana eu sou gay me ajuda o papai não pode saber (.) então eu levava meu irmão pra namorar eu ia pegar os namorados do meu irmão e trazer aqui pra casa pra ele namorar pra ele ficar bem mas o meu pai não sabia eu fazia uma logística muito louca até que meu pai descobriu foi agredir meu irmão=expulsou meu irmão de casa e foi bater no meu irmão e eu fui defender e acabei até apanhando junto aí foi que eu falei pai não faça isso (.) porque eu tenho um primo que faleceu esse ano e que ele foi abandonado pela família ele foi agredido ele foi violentado pelos próprios irmãos mesmo sofreu violência mesmo (3) ? e ele foi embora (.) e minha vó mãe do meu pai que foi atrás dele pra acolher ele foi ela quem colocou ele pra estudar e ele se formou (.) ele foi um diferencial de muitos gays né [...]

As memórias estão vivas, as pausas demonstram o quanto essas lembranças são angustiantes. Essas experiências fizeram-na se aproximar da comunidade LGBTI+ como aliada. Os casos de violência ficaram no passado, pois, ao perceber-se lésbica aos 36 anos, teve o apoio da família, inclusive de seu pai, que outrora rejeitara seu irmão. Atualmente, é

casada com outra mulher e tem uma boa convivência familiar. Seus marcadores sociais a fizeram passar por outras experiências de violência que não cabem nesta Tese.

O **Professor G’Amapá** é homem-cis, nascido e criado na Bahia, hoje compõe o quadro de docentes efetivos da educação básica da rede estadual de ensino do Amapá, também leciona em instituição de nível superior na rede privada. Desde cedo, entendeu que não precisaria confessar sua homossexualidade para ninguém, mas que seus familiares sempre souberam. Atualmente, é casado com outro homem e tem aceitação familiar e social.

Percebeu-se “*diferente*” ainda criança ao dizer: “*eu tinha menos de 10 anos já nu:::::m, eu já:::: eu, eu já num era igual aos outros eu já percebia isso*”. Ainda na infância, em seu currículo de vida, narrou um conflito escolar com um colega que sempre lhe batia na cabeça, mesmo denunciando para professora e diretora e não percebendo resultado, decidiu resolver o problema sozinho. Ele relata:

*[...] chegou o dia me lembro como hoje eu cheguei aí eu peguei o estilete e afinei o lápis daquele jeito beleza aí eu esperei que eu chegava primeiro que ele::: ele entrava (.) eu sentava sempre no mesmo lugar ele vinha e me dava um tapa na cara (.) eu só esperei o tapa aquela última vez, ele me deu o tapa eu levantei peguei o lápis em riste e fiz assim ((encena punho fechado atingindo alguém)) eu lembro que nisso dele ((no peito)) ficou a ponta do lápis na pele não foi profundo foi na pele e o sangue descendo, a ideia era causar o horror ali pra mostrar=e aí nesse momento a professora acabou de chegar aí eu disse **eu falei pra senhora, eu falei pra diretora fulana que todo dia ele me batia e todo mundo aqui via e vocês não fizeram nada, a partir de hoje qualquer um que bater e rir o tratamento vai ser o mesmo, me respeitem desse jeito [...]***

Essa lembrança veio endossar sua postura que não toleraria qualquer tipo de destrato. Dada postura é reforçada, mais tarde, quando cursava o ensino médio lembrou que não foi violentado, porque “*quando alguém falava eu agia desse jeito (.) eu apontava o dedo em riste e dizia me respeite seu filho da puta, eu não lhe devo satisfação não, eu não tenho que lhe explicar A ou B não*”. As respostas agressivas foram sua proteção, pois as pessoas o temiam.

A **Professora L’Amazonas** é concursada da rede estadual de ensino do Amazonas. Teve experiências em escolas confessionais e militaristas. Definiu-se como mulher-cis bissexual homoafetiva, em suas palavras: “*porque gostaria muito de ser só lésbica, mas infelizmente eu sou bissexual né homoafetiva porque ninguém consegue se relacionar com homem hoje em dia sendo mulher*”.

No currículo de vida, aos 16 anos, percebeu-se apaixonada por uma colega. A irmã era confidente que guardou seu segredo até iniciar problemas de saúde e interferir nos estudos:

“foi quando a minha irmã que me tirou do armário”. Nessa nova configuração, selou um acordo com os pais: *“mas se se envolver com alguém que esteja aqui dentro de casa a gente não quer te ver por aí andando de mão dada”*, o que ela interpretou como *“um discurso acolhedor, mas não tanto”*.

Esse modo de viver discretamente ela levou para o trabalho. O primeiro emprego foi em uma escola particular confessional da rede Adventista, em regime de CLT, considerou melhor manter sua sexualidade silenciada. Esse quadro mudou, quando ela concursou e assumiu 40 horas semanais em escola pública da rede estadual, foi quando ela entendeu que: *“agora com a liberdade não tinha mais desculpa de ficar me escondendo atrás da escola né eu era concursada, não é o que eu fizesse ali que fizesse perder o meu emprego”*. O concurso deu-lhe a liberdade de assumir sua orientação sexual na sociedade, inclusive no contexto escolar.

O **Professor G’Amazonas** é efetivo da rede estadual do Amazonas, também trabalhou em escola militarizada, o que lhe rendeu adoecimento. É um homem-cis, assumidamente gay na sociedade amazonense. Mineiro de nascimento e de criação, chegou a Manaus para assumir um concurso público na rede estadual de ensino.

Aos 18 anos, ele percebeu-se com orientação sexual diferente na juventude, teve seu primeiro relacionamento gay. Ao confessar a percepção para sua tia, em quem confiava e com quem morava, teve a seguinte resposta *“de imediato ela falou assim gay é muito bonito na família dos outros na nossa não é não, aí foi ela me levou no psiquiatra”*. Apesar da atitude de sua tia, não enfrentou grandes conflitos em sua casa, a não ser a homofobia velada e recreativa. Enfatizou que apesar de sua família ser muito católica, inclusive ele, não teve enfrentamentos relacionados à religião: *“a minha família é **muito** católica tá; até eu sou católico, mas eu não tive essa questão de religião que tá com demônio que isso é coisa de demônio não tive”*.

A publicização da sua sexualidade ocorreu no ano de 2018, quando percebeu e necessidade de posicionamento, frente ao cenário político que se desenhava no Brasil, cujo candidato à presidência da República pregava ódio às minorias sociais e o combate da falácia da “ideologia de gênero”, o que expressou em sua fala *“e aí, nesse momento eu falo gente eu tenho que levantar a bandeira eu não posso aceitar pra minha a única coisa boa de Bolsonaro não sei se foi boa mas a única coisa boa mesmo é que tipo assim que eu levantei a bandeira mesmo”*. O professor sentia-se acolhido pela família e pela comunidade escolar onde trabalha.

A **Professora T'Amazonas** compreendeu-se menina ainda na infância, começou a se travestir na adolescência. Essa identidade foi percebida e, de certa forma, acolhida pela família, com a qual fizeram um contrato: “*o contrato era na rua ser menino*”. Desde então, a professora tinha uma vida dupla em que assumia a identidade feminina dentro de casa, mas quando fosse à rua tinha que se travestir de menino, o que lhe ocasionou sofrimentos:

[...] isso traz um sofrimento um sofrimento terrível enorme trouxe sofrimento tanto na questão social dentro do campo do gênero de todas as áreas né porque as frustrações enquanto menina que tinha que se travestir enquanto menino eram terríveis (.) terríveis (.) exclusão, vários processos de exclusão, várias obrigações horrorosas né desde que tá no meio de um monte de menino porque tu era menino; na verdade eu sabia que quando eu chegasse em casa e não ia ser mais (.) aquele menino travesti [...]

Estudou com incentivo familiar e na faculdade iniciou sua transição pública, o que ocasionou desconforto na família, um dos fatores que contribuiu com o divórcio entre pai e mãe. Teve um irmão assumidamente gay na sociedade de Manaus que faleceu em consequência da epidemia do HIV, esta fatalidade o fez despertar para o fato de que a vida era muito curta para não assumir sua identidade de gênero.

Cursou Pedagogia contra a vontade da mãe, pois não a queria na área da educação. Foi simbólico o ato de ir “*pra colação de grau de ônibus com uma sacola dessas de supermercado com aquela toga dentro da bolsa eu aluguei fui de ônibus descii e botei aquele negócio sozinha peguei e vim embora pra casa*”. No mesmo período, passou em concurso público da rede estadual de educação do Amazonas onde trabalha até os dias atuais. Nesse momento, iniciou os procedimentos estéticos e a terapia de adequação de gênero, o que lhe ocasionou diversos confrontos com os gestores da escola, pois não obtendo licença para fazer os procedimentos, precisava faltar para viajar para São Paulo, pois Manaus e nenhum outro estado da região Norte tinha clínica que oferecia esses serviços. Suas/seus alunas/os acompanharam a transição e a acolheram muito bem.

A **Professora L'Pará** é professora contratada de uma rede municipal no estado do Pará. É uma mulher-cis, percebeu-se lésbica por volta dos 14 anos de idade quando as atrizes e não os atores das telenovelas lhe despertavam interesse. No currículo de vida, aos 16 anos, teve seu primeiro enquadro lesbofóbico, quando chegou à sala de aula, enquanto estudante do ensino médio, e foi recebida pelo uníssono coro de “*todo mundo começaram a gritar sapato sapato sapato sapato*”, fato que mexeu com seu emocional, pois confessa: “*eu saía arrasada da sala e fui falar para a diretora*”. No ato, a direção da escola interveio: “*e eu achei muito*

bom a postura dela ela::: orientou que isso era errado que tinha que respeitar bateu muito na tecla do respeito com essa turma e aí nunca mais eles também foi um santo remédio”.

Nas relações familiares, teve apoio de quase todos. Mas não daquela que mais admirava e amava, a sua mãe. Às vésperas da formatura, a mãe descobriu sua homossexualidade, fato que culminou em sua não participação no evento. Quando colou grau sozinha e sem festa, recebeu o diploma e foi entregar para a mãe como prêmio tão esperado, ato que foi menosprezado: *“ela jogou no chão né ficou voando voando”*. A rejeição do diploma foi uma forma de punição que a mãe lhe inferiu por ser lésbica. Passaram mais de 10 anos para se acertarem, hoje têm uma relação harmoniosa e de convivência próxima, a mãe considera sua esposa como uma segunda filha. O evento do diploma possibilitou uma reflexão que ela leva para vida, inclusive para a sala de aula: *“eu disse não posso deixar que nem ela faça isso comigo”*, desde então, se autoafirma como mulher lésbica em todos os ambientes sociais, inclusive nas redes sociais em que publiciza sua vida de casada. Ela não aceita qualquer forma de preconceito em silêncio, aprendeu a se defender. Adotou uma postura de enfrentamento, diante de pessoas que a querem diminuir e menosprezar por conta de sua sexualidade.

O Professor G’Pará tem mais de 20 anos de magistério. É professor efetivo de uma rede municipal no Pará. Seu cargo em gestão também lhe rendeu experiências em todos os níveis de educação básica. Também teve experiências em nível superior em instituições privadas. Ele é um homem-cis que se percebeu diferente desde criança. Compreendeu sua orientação sexual na adolescência, quando consolidou a sua primeira relação sexual com um homem mais velho.

Ao se perceber diferente e ver a homofobia sofrida por outros gays, teve a compreensão de que precisaria crescer profissionalmente para poder assumir sua homossexualidade. Nesse projeto traçado, entrou na faculdade aos 15 anos. Após formado, iniciou outra faculdade e só então se auto aceitou: *“eu acho que depois quando eu terminei minhas duas faculdades que eu tive que me aceitar dizendo que sou gay e ponto final”*.

Em sua família afirma que não sofreu homofobia: *“eles têm aquela fala né sempre tem aquela fala mas por trás mas porque eu sempre fui referência entendeu é::: o () estuda ele é um cara legal é referência conseguiu crescer quero ser igual a ele”*.

Na sociedade atual, na escola e na igreja católica onde congrega as pessoas sabem que é gay e o respeitam pela sua trajetória: *“eu enquanto família enquanto comunidade não sofri preconceito devido a isso de ter esse comportamento de ter na mente essa questão de estudar vou estudar pra não ser chamado de viado”*. É professor da rede municipal onde exerce papel

de diretor, mas também leciona na rede privada e em instituições particulares de nível superior.

A **Professora T'Pará** é professora efetiva da rede pública municipal de uma cidade do interior do Pará. Trabalhou como professora contratada nos anos iniciais do ensino fundamental e também como professora de cursinho pré-vestibular. Atualmente, exerce o papel de coordenadora de escola.

A professora percebeu-se diferente já na infância. Em seu currículo de vida, desenha-se a filha de mãe solo e professora, tinha outros dois irmãos mais velhos, já falecidos, que eram gays e se travestiam. Não teve problema com sua mãe e uma tia que lhe deram todo apoio e suporte para estudar, diferente de outros familiares que até hoje ainda se dirigem a ela com o pronome masculino.

O início de sua transição foi no ensino médio, aos 14 anos, em uma apresentação de quadrilha junina escolar, quando ela se travestiu a primeira vez: *“aí nesse ano foi a primeira vez assim que eu (.) me travesti publicamente (.) **foi um choque assim para as pessoas que eu usei peruca maquiagem tudo tudo tudo tudo tudo**”*. Acrescentou que depois disso: *“aí deixei o cabelo crescer alisei o cabelo e aí só que eu me travesti; ia para ocasiões (3) eu me travestia para ocasiões (.) assim específicas mesmo **festas** geralmente festas”*.

Precisando mudar de cidade para estudar, foi para Castanhal-PA, onde encontrou suas primeiras dificuldades com o uso do nome social e do banheiro. Em relação ao nome social, ela relatou: *“eu assinava a redação com o nome social então eu comecei a sentir a necessidade de que as pessoas me identificassem como ela e isso dentro do cursinho né”*. E o uso do banheiro, lembrou: *“aí entra a saga do banheiro público banheiro pra mim foi um choque a partir desse momento né que aí eu (.) não (.) me sentia confortável (.) em usar (.) o banheiro (.) com outras pessoas”*. As pausas na fala do banheiro remetem às dificuldades encontradas para usar o banheiro feminino.

Quando passou no vestibular, foi obrigada a raspar a cabeça: *“a minha família bateu na tecla de que (.) eu tinha que raspar a cabeça²²”*, ato que demonstra que sua família não a entendia como mulher. Por outro lado, a ocasião foi determinante para a compreensão de si e sua autoafirmação como mulher trans, vista no trecho em destaque falando com expressividade: *“eu entendi que eu não precisava do cabelo para ser mulher e me sentir*

²² Prática cultural dos jovens masculinos aprovados em vestibular no estado do Pará

mulher da mesma forma que eu não preciso de uma genitália para me sentir para eu ser mulher". A universidade foi um local importante para sua transição e utilização do nome social: *"a secretária acadêmica da UEPA me chamou e perguntou se eu gostaria de colocar meu nome social na chamada"*. Nesse momento, assumiu sua identidade de gênero e posicionou-se socialmente enquanto mulher trans.

O **Professor T'Pará** é concursado de uma cidade da região metropolitana de Belém. Trabalha como especialista lecionando nos anos finais do ensino fundamental regular e na modalidade de educação de jovens e adultos. É um homem trans autodeclarado indígena. É nascido e criado no meio urbano, mas soube de suas origens e participa de um grupo no estado do Pará que faz esse resgate originário. Percebeu-se menino ainda na infância, mas manteve a identidade de mulher lésbica até a fase adulta: *"eu era muito masculino eu tinha uns três jeitos masculinos né lido socialmente como masculino né; tudo mais"*. No entanto, sua identidade consolidou-se, quando passou por um processo depressivo, onde seu irmão (cristão evangélico) o incentivou a fazer a transição. Disse:

[...] pense numa coisa que tu queira muito sei lá comprar um lugar que tu queira ir (.) não existe nada que eu queira, aí eu fiquei pensando não tem uma coisa sim que eu quero, e o que é, ah tu sabe que desde pequena você sabe que a gente pensa que eu era homem que eu queria ser homem aí ele disse isso é tão fácil é só tomar hormônio; não sei o que meu irmão falando isso né e ele é meio conservador sabe no meio daquela situação ele disse e porque tu não faz isso tem até no SUS ((sistema único de saúde)) parece [...]

A percepção de aceitação do irmão evangélico conservador deu-lhe a coragem de assumir sua identidade emergente, desde a infância. No entanto, o processo de aceitação de sua família não foi como o esperado, sua mãe não teve boa aceitação, o que o fez sair de casa e seguir com sua vida. Na atualidade, mantém um relacionamento bom com a família, mas ainda sente a dificuldade de aceitação.

O **professor G'Rondônia** é professor efetivo da rede pública estadual de Rondônia. Percebeu-se fora do padrão heteronormativo na adolescência: *"eu não era parecido com os meus amigos da escola"*. Ele apontou suas características como *"um garoto franzino um pouco afeminado muito estudioso bom filho"*. Apesar de se afastar do padrão masculino, ele ainda não se entendia como homossexual: *"em tese não se percebia porque nem tinha a ideia do que era um homem se envolver com outro homem gostar do mesmo sexo"*. A informação de sua sexualidade veio dos mais velhos, pois ao ajudar a mãe com serviços domésticos *"ia acabar virando uma mulher"*. Na escola passou por algumas violências por não se enquadrar no padrão: *"fui passando por algumas violências nunca uma violência física né mas*

violências simbólicas de homofobia porque eu não era muito muito feito aos esportes, então acabava virando alvo de bullying dos meninos”. No entanto, uma violência que mais lhe marcou foi em um episódio em um restaurante em Porto Velho quando saiu para comemorar o aniversário com seu namorado:

[...] aí a gente sentou um de frente para o outro e ele colocou a mão em cima da mesa e pediu a minha mão para ele segurar então a gente ficou de mão dada assim em cima da mesa passado alguns minutos um garçom veio e falou para a gente se comportar direito porque aquele ambiente era ambiente familiar [...]

A constatação de uma sociedade LGBTIfóbica foi impactante. Sua cidade natal não o aceitava, não poderia sequer comemorar o aniversário demonstrando afeto em público. Outro episódio foi na relação familiar:

[...] eu tava sentado dentro do quarto estudando fazendo meu trabalho a mamãe entrou e só apontou o dedo falando alto dizendo algo do tipo eu só espero que você não traga vergonha pra essa família porque o seu tio seu primo se meteu com outro homem e só trouxe o problema não sei o quê eu espero que você tenha vergonha (.) sua mãe falando isso para você (.) foi pesado (.) eu conversei com a mamãe depois disso sabe mas ainda tem uma (.) ficou ainda uma coisinha em relação a isso né essa voz né [...]

A exposição da sexualidade pela mãe foi uma preocupação, a considerar a experiência familiar tida no passado com parentes “*seu tio seu primo*” que só trouxe problema. O ultimato dele era não envergonhar a família por conta da sua sexualidade. Porém, o que marcou sua história foi a rejeição familiar, revelada quando disse que até hoje “*ficou ainda uma coisinha*”, há uma mágoa por ele não ter sido culpado pelos erros de outros. Além disso, fica nítido o preconceito de que todo LGBTI+ é marginal. Atualmente, o professor tem boa relação com a mãe e demais familiares.

O **Professor G’Roraima** é concursado da rede estadual de Roraima, atuante no ensino médio. Procedente da Bahia, sua lembrança remeteu à infância como criança que não se enquadrava na norma padrão, motivo que o levou à repressão do pai e da mãe.

[...] eu sempre fui uma criança viada né [...] alguns comportamentos trejeitos né com as mãos a minha própria voz a maneira como eu sentava e eu sempre percebia a repulsa assim dos meus pais né (.) então minha mãe por vezes consertava a maneira como eu sentava=eu sentava de pernas cruzadas, é::: o meu pai também falava da minha voz quando eu tinha 12 anos meu pai perguntou você é viado as pessoas estão comentando (.) e eu disse que não né (.) 12 anos de idade, só que eu fui nunca fui assim de fazer (.) é::: o programa de meninos que hoje são heterossexuais né (.) tipo jogar bola jogar e gostar de videogame jogo de futebol essas coisas eu sempre fui muito avesso a isso [...]

Seus progenitores aparecem como os guardiões da heteronormatividade, cobrando comportamento tipicamente masculino, querendo “*consertar*” algo nele que parecia estar quebrado. Lembrou que na adolescência, apesar de sua família ser da religião umbandista, buscou ajuda no catolicismo para não ser gay, o que não surtiu efeito, pois foi o período do ensino médio: “*no ensino médio também performando as pessoas desconfiando*”. Sua liberdade aceitação da sexualidade se deu na faculdade, aos 19 anos quando teve sua primeira relação sexual.

A **Professora L’Tocantins** é contratada da rede pública estadual do Tocantins. É mulher-cis lésbica. Saiu de casa aos 17 anos, porque não aguentou as pressões familiares por conta de sua orientação sexual. A mãe, professora que “*defendia os pais que eram casais homoafetivos*”, rejeitou a sexualidade da filha: “*então na minha cabeça eu pensava=cara minha mãe não vai se preocupar mas quando eu me assumi para ela foi diferente*”. Esse processo ecoa em suas memórias. Atualmente, ela é casada com outra mulher, mas ainda não reestabeleceu totalmente o vínculo familiar.

O **Professor G’Tocantins** trabalha na rede particular atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Ele se percebeu como “diferente” ainda na infância: *eu já entendia e já sentia, pelo tratamento das outras pessoas que eu era visto de uma maneira diferente mas que::: ainda assim (.) da infância pra pré-adolescência, ainda que eu não entendesse essa questão de sexualidade e nem explorava isso ainda, é::: eu já sentia*. Mesmo se percebendo diferente, ainda não entedia sua sexualidade, mas foi informado dela pelos adultos: “*outras pessoas me viram como gay antes mesmo de eu entender o que era ser gay ou se era mesmo ou não (.) eu só fui (.) realmente me identificar quando eu saí da escola e aí entrei na faculdade*”. Esse momento foi crucial para o professor, pois ele deixou a família e foi para outro estado cursar engenharia mecânica, em uma festa da faculdade ficou com um rapaz, ato que ocasionou comentários maldosos e preconceituosos. Decepcionado, deixou o curso e voltou para Tocantins onde fez faculdade de Letras, ambiente em que se sentiu acolhido. Suas lembranças o fazem concluir:

[...] quando a gente vai pra área profissional tem uma carga muito grande na figura do professor né historicamente tem que ser aquela pessoa que passa além de ensino tem que passar valores e tem que ser aquela pessoa respeitável e está de acordo com todas as normas sociais e eu sempre tive muito receio por conta disso e realmente foi algo que foi se confirmando ao longo da minha vida que tem esse peso tem essa vigilância em cima das pessoas que trabalham com educação [...]

Apesar de dizer que não sofre homofobia no exercício da docência, o professor sente-se vigiado quanto ao comportamento social e escolar. Por esse motivo, adota uma postura padrão.

A professora **T’Tocantins** é efetiva da municipal de uma cidade do Tocantins. Nascida em São Paulo, mudou-se para Palmas ainda na infância, aos 5 anos de idade. Sua corrente de pensamento trouxe sua percepção como pessoa transgênero.

[...] quando eu fiz uns 8 anos de idade lá pelo ano de 1996 o que acontece=esse ano foi um ano que eu considero muito marcante que foi o ano que eu descobri a minha sexualidade enquanto pessoa trans (.) então foi um pouco difícil pra mim no começo porque não existia nenhuma referência não era como é hoje que nós temos acesso a internet acesso a tudo na palma da mão né através dos smartphones e outros dispositivos, então foi uma questão bem complicada pra mim porque minha mãe saía de casa e eu pegava e vestia as roupas dela passava maquiagem (.) quando ela tava perto de chegar que eu sabia mais ou menos que ela ia chegar eu tirava tudo guardava tudo direitinho pra ela não perceber.

No seu currículo de vida, lembrou que tinha uma boa relação com a família até seus genitores congregarem na religião Adventista, por conta da sua sexualidade, perdeu o apoio deles no estudo em escola particular no ensino médio. Mas, teve determinação e conseguiu formar-se cedo, o que também possibilitou a aquisição de uma bolsa para estudar inglês, paralelo ao ensino médio. Nesse mesmo período, foi expulsa de casa por conta de um beijo público em uma parada gay, foi a última vez que teve relações com seus familiares. Passou em concurso público no mesmo período, mas não foi suficiente para permanecer concursada por conta de uma relação que lhe colocou no mundo das drogas. Voltou para Palmas onde a rua lhe acolheu e conheceu a prostituição, enquanto travesti. Decidiu mudar de vida, fez novo vestibular, formou-se e passou no concurso da prefeitura de Palmas onde trabalha atualmente.

4.2.1 Balanço da percepção de si

Uma das conclusões feitas em nossa pesquisa de mestrado foi o entendimento de que professoras e professores LGBTI+, em algum momento de suas vidas, ficam em um “estado de aprisionamento” (Silva, 2019). Esse estado é relativo às amarras entre o que se é, como se é reconhecido ou valorizado. Nesse sentido, demonstramos como o sujeito se vê e age, a partir dessa percepção; e ainda de como as pessoas o veem e passam a tratar-lhe. Nesse momento doutoral, mais uma vez, constatamos essa realidade, quando o sujeito olha para seu passado e

suas memórias em grande maioria ainda são de dor, sofrimento e rejeição. Diante das falas, esses aprisionamentos apareceram quando:

I- **Contrato familiar.** Podemos perceber isso quando o Professor G'Acre lembrou de sua adequação ao padrão heteronormativo para não ser rejeitado por familiares evangélicos e pela sociedade, mantendo a discrição no comportamento como homem cisgênero. Vemos esse mesmo quadro quando a B'Amazonas faz um acordo com seus familiares de manter uma relação homoafetiva dentro de casa, mas não demonstrar isso na sociedade. O que ocorre também com o professor G'Amazonas, quando publiciza sua sexualidade somente na fase adulta por não achar necessária a exposição até quando um momento político-histórico ameaça retirar direitos da comunidade LGBTI+. Essa ideia também é reforçada, quando a dor é perceptível no contrato firmado ainda na adolescência entre professora T'Amazonas e sua família, para manter-se em casa, precisou esconder do público a identidade que tinha em casa. Postura se repete com o professor G'Rondônia e o professor G'Tocantins. As escolhas não foram suas, foram colocadas/os nesse lugar de prisão e vigilância fruto de uma sociedade heteronormativa, excludente e conservadora.

II- **Enquadro religioso.** Não podemos deixar de pontuar que a cultura religiosa é um dos fatores desse aprisionamento. Ela aparece nas falas do professor G'Acre, da professora B'Amazonas, do professor G'Amazonas, do professor G'Pará e do professor G'Roraima como apoio ao preconceito e até rejeição familiar. De acordo com Borrillo (2016), esse fator tem contribuído há milênios para o endosso da LGBTIfobia. Essa visão é endossada no dia 08 de abril de 2024, quando o Papa Francisco, representante do catolicismo, lança o documento *Dignitas Infinita* (Dignidade Infinita) reafirmando seu posicionamento contrário à cirurgia de redesignação sexual, apesar de já haver uma fala de tolerância relacionada aceitação de pessoas homossexuais na igreja²³. Essa realidade não se aplicou a L'Amapá, pois ela frequenta religião de matrizes africanas; nem no caso do G'Pará, uma vez que narrou ser sempre acolhido pela igreja católica.

III- **Tempo de percepção.** Outro ponto que vemos desse aprisionamento é a diferença entre o tempo de percepção e de aceitação da identidade de gênero e da orientação sexual. Vimos que, dos sujeitos da pesquisa, perceberam-se na infância as professoras G'Amapá, T'Amazonas, T'Pará; na adolescência/juventude G'Acre, T'Acre, L'Pará, G'Pará,

²³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3g9nwyjlr5o>. Acesso em: 12 abr. 2024.

G'Rondônia, G'Roraima, L'Amazonas, G'Amazonas, L'Tocantins; e na fase adulta, L'Amapá. Não havendo assim uma fase determinada, o que coaduna com a teoria de Butler (2019), quando afirma que gênero é construção. Não podemos deixar de pontuar ainda que as pessoas trans, mesmo se percebendo diferente ainda na infância, só conseguem assumir sua identidade apenas na fase adulta, como aconteceu com as professoras T'Acre, T'Amazonas, T'Pará, T'Tocantins e o professor T'Pará.

IV- Tempo de aceitação. Outros fatores que romperam as correntes do aprisionamento foram o concurso público e a lei anti-LGBTIfobia. O primeiro, assegurou o direito de não ser demitida/o, como pontuaram a B'Amazonas, o G'Amazonas e o G'Pará. No caso da T'Acre, configurou-se com a lei antirracismo aplicada aos casos de LGBTIfobia, em 2019. Isso não foi barreira para o professor T'Pará, nem para a professora T'Pará que assumiram o concurso já tendo suas identidades transicionadas.

Diante dessas constatações iniciais sobre a percepção de si, avançamos nossas análises para compreender como essas professoras e esses professores experienciaram a escola básica, as convivências com colegas de profissão, com o alunado e com a comunidade escolar em geral.

4.3 Experiência de LGBTIfobia e professorado

Nesta subseção, o sentido de experiência está condicionado à LGBTIfobia sofrida pelas/pelos entrevistadas/dos na relação docente-docente no ambiente escolar. A pertença heteronormativa refere-se a experiências LGBTIfóbica que ocorrem por elas e eles desviarem da norma padrão, por esse motivo, sendo alvo de bullying e de assédios. Nesse sentido, por serem experiências que atravessam de diferentes formas a vida desses docentes LGBTI+ em diferentes momentos, dizemos ser a pertença condicionada à identidade de gênero e/ou orientação sexual dessas professoras e professores. Vejamos.

O professor G'Acre contou sobre sua experiência de professor gay em escola pública da capital Rio Branco.

[...] como professor eu nunca me senti discriminado o que de fato (.) talvez talvez por eu ter essa conduta disfarçada não sei se (.) é mais discreta vou dizer assim né (.) talvez eu não tenha enfrentado muito essa questão do preconceito mas existe no Acre existe eu escuto de outras pessoas mais militantes que tem alguns professores que eles comentam né ah esse daí é:: aquelas palavras bem depreciativas (.) isso é um viadinho isso é um viado e tal [...].

Neste trecho de sua biografia, ele informou que não experienciou a gayfobia no ambiente escolar, isso se deve a autocobrança da postura heteronormativa, que ele identificou como “discreta” e “disfarçada”, que adota para o exercício da docência, vista no trecho “*por eu ter essa conduta disfarçada*”. Por outro lado, ele não nega a existência dessa violência no ambiente escolar, ao contrário, ele afirma que “*no Acre existe*”, e ainda exemplifica que é envolta de depreciação: “*isso é um viadinho isso é um viado*”. Reforça:

[...] eu não vejo o corpo docente mesmo os colegas que eu compartilho o trabalho aceitando a gente que é professor também entende (.) eles sempre querem cobrar aquela postura heteronormativa (.) pode ser mas tem que ser discreto né dá exemplo que é assim acho uma coisa absurda isso que a gente tem que acabar engolindo no dia a dia; no trabalho no colégio na sala de aula [...].

Essa fala do professor G’Acre é endossada pela professora T’Acre. Ela viveu muitas formas de discriminação por conta da sua identidade de gênero em escola pública do mesmo estado. Ela falou:

[...] todo mundo sabia que fora da escola eu me vestia como mulher eu andava como mulher andava como mulher mas na escola quando eu vinha eu vinha como um homossexual ainda né e aí foi logo quando saiu a lei que transformava a questão da transfobia em crime de racismo foi aí que eu tomei a decisão de retificar o meu nome e andar como mulher em qualquer lugar a qualquer hora em transitar como mulher em qualquer lugar assim (.) e enfrentar mesmo né (.) eu tive algumas resistências na escola né algumas funcionárias que não aceitavam tivemos que (.) quase que deu justiça o primeiro caso mas não foi (.) mas atualmente eu estou em um processo judicial contra uma coordenadora por transfobia na escola [...].

Esse trecho revela a negação do direito à livre expressão da identidade de gênero na escola, que foi a primeira barreira enfrentada pela professora T’Acre. A passagem “*todo mundo sabia que fora da escola eu me vestia como mulher*” anuncia que no espaço interno da escola ela não era autorizada a expressar seu gênero. Essa realidade mudou, quando LGBTIfobia foi equiparada no crime de racismo (Lei 7716/89). A professora segura de seus direitos, passou a expressar sua identidade de gênero dentro da escola: “*tomei a decisão de retificar o meu nome e andar como mulher em qualquer lugar a qualquer hora*”. Mesmo pautada na Lei, ela não deixou de sofrer violência transfóbica, o que é perceptível na passagem “*eu tive algumas resistências na escola né algumas funcionárias que não aceitavam*”. No entanto, ela enfrentou o preconceito e não se permitiu ser destrutada, pois revelou estar “*em um processo judicial contra uma coordenadora por transfobia na escola*”.

No Amapá, foram detectadas mais formas de violência. A experiência do isolamento foi lembrada pela professora L’Amapá. Na ocasião, ela trabalhava em uma escola pública da rede estadual na região metropolitana de Macapá: *“quando meus colegas de trabalho descobriram que eu era lésbica que eu tinha me assumido algumas deixaram de falar comigo ou falavam só o básico uma coisa bem profissional”*. A lesbofobia por parte das/os colegas foi explícita, uma vez que se afastaram da professora por saberem de sua sexualidade.

Essa experiência também teve outra face, em outra passagem da narrativa ela relata mentiras que o diretor da escola teceu para devolvê-la:

[...] cheguei a ser devolvida na escola que eu trabalhava pra secretaria e a desculpa era que o professor estava voltando=é que eu fui assumir o cargo dele porque eu era do contrato administrativo e ele era do quadro do estado né (.) então a desculpa foi essa só que aí eu descobri que era mentira que o professor não tinha ainda nem é:: (2) uma ideia de nem quando voltaria porque estava de licença médica né tava com problemas de saúde [...].

A direção enviou uma carta de devolução à Secretaria de Educação dizendo que a conduta da professora já não condizia com a escola e que isso não era aceitável na comunidade escolar. Achou que sua presença causaria problemas no ambiente de trabalho. A motivação do diretor foi explícita, quando disse para a professora: *“todos já sabem que agora você é uma sapatão você tá andando com mulher”*. A lesbofobia foi o real motivo da devolução. Vale ressaltar que a professora não ficou na escola, foi transferida para outra unidade de ensino onde estava trabalhando até o momento da entrevista.

Diferente da L’Amapá, o professor G’Amapá disse nunca ter sofrido preconceito de qualquer natureza na escola em que trabalhou. No entanto, ele afirmou que a escola macapaense, assim como as demais escolas brasileiras são totalmente excludentes e feitas contra pessoas LGBTI+, em suas palavras: *“é um combate diário (.) nós temos uma classe ainda conservadora que está presente na escola eu tenho alunas evangélicas de vez em quando eu já ouvi umas piadinhas nesse sentido com os outros colegas”*. Essa percepção de preconceito latente o faz ter uma postura vigilante em sala de aula, como veremos no tópico das vivências LGBTifóbicas.

O preconceito toma outras faces no Amazonas. A professora B’Amazonas lembrou das experiências vividas em uma escola privada confessional e em uma pública militar. Na primeira, teve a cobrança heteronormativa, na segunda, ela lembrou os comentários e as fofocas como retaliação por sua orientação sexual. Na escola confessional, apresentava-se como solteira e por esse motivo havia assédios diários: *“olha, fulano tá solteiro você é solteira também você não quer conhecê-lo (.) sabe assédios desnecessário”*. Foram dois anos

ouvindo essas falas de colegas de trabalho, de professoras mulheres oferecendo-a a outros colegas solteiros. Em silêncio, ela manteve a postura heteronormativa e não revelou sua orientação sexual, pois só assim preservaria seu emprego. Ao ser aprovada no concursado para professora da rede pública estadual do Amazonas, assumiu sua sexualidade: “*e aí sim iniciou o meu período de estar assumida agora com a liberdade não tinha mais desculpa de ficar me escondendo na escola né eu era concursada e eu não ia perder o meu emprego*”. O concurso deu-lhe a segurança e a liberdade para assumir sua sexualidade sem medo de ser penalizada ou demitida. No entanto, a professora foi lotada em uma escola militar e sofreu violência, disse: “*esses mais antigos eles são desafiadores porque eles não falam na tua cara (.) mas adoram se juntar com os militares pra te queimar né*”. Quando ela cita os “mais antigos” está se referindo aos colegas professores/as civis que se juntavam a militares da escola e praticavam LGBTIfobia de forma velada por meio de fofocas e falatórios sobre ela e outras/os colegas LGBTI+. Em uma dessas situações, ela e outros colegas LGBTI+ foram culpabilizados e punidos por uma ação que não fizeram. Lembrou:

[...] nós tivemos um problema com uma bandeira LGBT lá na escola nós tivemos um festival de cores e pela parte da tarde é::: uma equipe que era colorida levou uma bandeira LGBT e aí um policial truculento foi lá e arrancou a bandeira e saiu gritando com os professores eram três professores todos três héteros saiu gritando assim e arrancou a bandeira e::: meus alunos desesperados foram atrás de mim e outros professores e a gente foi lá ver o que tava acontecendo [...] eu lembro de ter gritado na cara do diretor que é Tenente Coronel e::: ele veio pedir desculpa eu disse eu não quero desculpa sua eu quero desculpa dele ((do policial truculento)) e aí eu falei o que eu queria e o que eu não queria eu chamei 300 palavrões eu acho que não fui presa por desacato porque eu acho que ele –tava num bom dia [...] essa confusão rendeu muito o diretor abriu um processo colocou o nosso nome como se a gente tivesse levado a bandeira e a gente não tinha nada a ver com isso mas como se a gente tivesse [...].

Destacamos dessa cena dois sentidos: culpabilização e censura. O primeiro centraliza a professora lésbica como responsável pelo uso de uma “*bandeira LGBT*” em uma gincana na escola, sendo que ela não fazia parte da organização da gincana pedagógica, destacou que estava a frente eram “*três professores héteros*”. Mesmo assim, ela e os demais colegas²⁴ também LGBTI+ foram culpabilizados e ainda registrados como aqueles que levaram a bandeira LGBTI+ pra escola, revelado no trecho “*o diretor abriu um processo e colocou*

²⁴ Revelou que outros 3 professores gays da escola, estavam com outras turmas que não foram envolvidas na confusão, mas foram culpabilizados como se tivessem levado a bandeira para as/os estudantes.

nosso nome como se a gente tivesse levado a bandeira”. A censura representada pelo ato de *“arrancar a bandeira”* demonstra a não aceitação de pessoas LGBTI+ em escolas militares.

Nesse ambiente militarizado manaura, o Professor G’Amazonas sentiu o atravessamento da perseguição dos colegas: *“dentro do colégio militar (.) e não foi pela pelo pessoal da polícia militar foi pelo corpo docente=pior ainda=que eu sofri preconceito; que para mim foi muito pesado”*. O professor ratifica o que falou a B’Amazonas, que o LGBTIfobia era praticada pelo corpo docente civil. Exemplificando uma tentativa de negação do direito de expressar-se como pessoa LGBTI+, ouviu de sua coordenadora da escola que ele *“era muito escrachado que eu era uma bicha escrachada [...] era uma bicha escrachada e que eu não fazia bem para a imagem do colégio”*. A fala da coordenadora sugere o padrão heteronormativo como regra, apresenta a escola como não-lugar para pessoas LGBTI+. A perseguição foi tão perturbadora, impactante e traumatizante que ele *“ia exonerar do concurso de tão doente que eu tava naquele colégio de pegar atestado psiquiatra de tomar medicamento o que mais machucou em mim foi essa atitude”*. Como forma de resistir e persistir, o professor fez tratamento psicológico e pediu transferência para escola não militar, onde pode exercer sua docência sem medo nem perseguição.

A violência é mais intensa quando se trata de uma pessoa transgênero. A essa identidade, há uma tentativa explícita de exclusão. Vejamos no trecho da narrativa a professora T’Amazonas:

[...] o sofrimento que eu tinha dentro do trabalho para além dessa questão da exclusão de deboche de colegas eu tinha o sofrimento com os alunos mesmo que eu fizesse tudo correto mesmo havia sempre a falta do respeito né o deboche a brincadeira sempre o colega machão fazendo uma gracinha então eu só tinha que ouvir certas coisas né e eu negligenciava tudo isso pra poder sobreviver e essa negligência foi um preço alto que eu paguei [...].

Três pontos a se considerar nesse trecho: 1) os grupos que a rejeitavam eram tanto o alunado quanto o professorado visto no trecho *“tinha o sofrimento com os alunos”*, e o *“da exclusão de deboche de colegas”*; 2) o grupo de maior violência estava ligado aos professores, visto no trecho *“o colega machão fazendo uma gracinha”*; por fim, 3) a invalidação dos trabalhos gerou uma preocupação pela busca da perfeição, conforme o trecho *“mesmo que eu fizesse tudo correto mesmo havia sempre a falta do respeito”*. Esse quadro intensificou o adoecimento da professora, que já travava uma batalha em casa por conta de sua transição e outra na escola, que tentava eliminá-la daquele espaço:

[...] E começa aí a desenvolver depressão ansiedade que já vem ali sendo semeado na tua história de vida com todo mundo ali naquele processo... as pessoas pensam assim, ela transitou, ela tá feliz não é assim não é assim [...]

fui muito humilhada mesmo e aí eu já tava assim, é::: meio que esgotada de tanto lutar pra conquistar um espaço que é direito de todos todo mundo tem direito a ter um trabalho digno né todo mundo tem direito de estar bem socialmente ter o que comer ter o que vestir de ir e vir mas pra mim parece que o preço era muito maior mais pesado.

Nos trechos acima, podemos perceber a rejeição da professora no ambiente de trabalho. Exclusão, humilhação, deboche e desrespeito foram proferidos a ela. A resposta a esse quadro de violência está resumida nas palavras “esgotada, sofrimento e sobreviver”. Vale destacar que inicialmente ela era violentada tanto pelo quadro docente quanto pelo alunado. Porém, após a transição consolidada, ela enfatizou que “*por incrível que pareça, quando a transexualidade foi assumida jogada lá no ambiente escolar ela foi muito muito bem aceita pela comunidade de alunos*”, diferente do professorado que continuou a rejeitá-la.

No Pará, as professoras e os professores entrevistados/as também foram atravessados por violências LGBTIfóbicas na escola básica. A professora L’Pará que afirmou que “*no trabalho é::: eu já tive mas foi muito pouco*”. Continua o relato:

[...] O que eu já tive foi principalmente das pessoas mais velhas de professoras evangélicas que passaram né na minha vida em relação ao trabalho aqueles olhares (.) como até hoje né ainda vejo olhares porque pra onde eu vou eu levo a minha esposa pra festa no trabalho sempre foi assim entendeu aí eu vi assim os olhares um cochicho (.) e eu encarava como aconteceu o ano passado na festa do professor uma colega de trabalho ficou olhando para mim e eu olhei para ela assim sabe aquele olhar algum problema querida [...] nas minhas salas de aula eu digo também que eu não sofri muito porque como eu sou uma lésbica mais feminina né eu uso salto batom (.) então as pessoas elas não desconfiam os meus alunos (.) eu nunca nunca vi (.) da parte dos meus alunos eu nunca tive entendeu nunca tive [...].

No relato podemos identificar que a violência sofrida pela professora L’Pará foi de insultos percebidos no olhar de colegas de trabalho. Essa violência é exemplificada pela presença de sua esposa em festas e nas confraternizações da escola, pois ela percebia “*os olhares um cochicho*”. Outro ponto de sua fala é o tipo de pessoas identificadas como as violentadoras: “*pessoas mais velhas de professoras evangélicas*”, ou seja, são também colegas professoras/es que explicitam sua religião no ambiente de trabalho e reprovam a manifestação da sexualidade dela. Verificamos também que a professora não se permite sofrer violência passivamente, ela faz o enfrentamento, perceptível no trecho “aquele olhar algum problema querida”. Vale destacar ainda, que ela afirmou não passar por situações de preconceito em sala de aula com estudantes, pois tem a compreensão de que isso pode estar ligado à sua postura cisgênero heteronormativo como se vê no trecho “*eu sou uma lésbica mais feminina né eu uso salto batom*”.

Assim como a professora L'Pará, o professor G'Pará também tem postura cis-heteronormativa, como atestado na passagem *“se eu tô numa escola eu tenho uma postura padrão”*. Sua postura é a razão que o mantém fora do espectro da violência escolar. Além disso, é visível que a ausência da gayfobia em sua vida se deu pela aquisição de *status* social advinda do estudo: *“desde cedo eu fui a referência do estudo (.) eu vim de uma família pobre então ou tu estuda ou tu termina na roça né (.) eu tenho que ter uma formação o meu ganho de dinheiro pra ser gay”*. Destacamos que ele expôs publicamente a sexualidade, após o término da faculdade, quando adquiriu seu diploma e o primeiro emprego. No âmbito escolar, o professor se autoafirmou gay, *“sou diretor de uma escola os alunos eles perguntam pra mim o senhor é gay eu digo sim eu sou gay; mas em nenhum momento eles chegam com piadinhas pra mim entendeste”*. No entanto, o professor reconhece a gayfobia na vida de amigos: *“eu também vivo tenho vários amigos que não conseguem ter essa vida até hoje vivem encubados sofrendo”*. Na escola, ele presencia LGBTIfobia, como visto na passagem *“o aluno falou assim pra mim eu tô sofrendo homofobia um aluno sexto ano né diretor eu tô sofrendo homofobia”*.

Distante dessa realidade, o professor T'Pará citou casos de violência que sofreu. Primeiro, citou a tentativa de anulação do nome social. Ele exemplificou com o episódio da posse do concurso público em um município da região metropolitana de Belém do Pará ano de 2016²⁵:

[...] e aí eu chego pra receber a posse e tudo mais (.) eu pedi para o rapaz me tratar no masculino (.) inclusive era um rapaz afeminado que eu supus né e li como homossexual (.) eu disse olha meu nome é fulano de tal (.) me chamava de ela (.) você pode me chamar no masculino né (.) já fui recebido assim mas não me (.) eu só ia ver aquele cara uma vez não reclamei enfim na época não liguei [...].

Na passagem acima, podemos verificar que o professor teve o nome social e o pronome ignorados. No trecho *“li como homossexual”*, percebemos a tentativa de empatia de alguém que também sofre preconceito por ser da comunidade LGBTI+, o que não ocorreu, pois, o agente continuava a dirigir-se ao professor utilizando o nome e o pronome femininos. No trecho *“não reclamei”*, percebemos a impotência do professor diante do sistema. Em um ato de crueldade, vemos uma transfobia institucional na atitude do servidor que, mesmo vendo

²⁵ A lei que assegura o uso nome social no município do professor foi decretada no ano seguinte, em novembro de 2017.

sua expressão de gênero, optou pelo uso do nome no documento oficial, colocando o professor em vexame público.

Após ser empossado, o professor T'Pará passou por outras situações de violência em forma de perseguição na escola. Vejamos no relato.

[...] uma coordenadora da noite eu não sei o que aconteceu com essa mulher porque ela falava comigo normal assim muito educada muito educada [...] ela mudou sabe é::: fez questão de falar com os alunos “isso não é um homem isso é uma sapatão uma mulher que se disfarça” [...].

Vale destacar que a coordenadora inicialmente leu o professor como homem gay afeminado. Quando soube que se tratava de um homem trans, mudou radicalmente o tratamento, destilando ódio gratuito, o que podemos caracterizar como difamação diante das/os alunas/os. Essa situação de transfobia da coordenadora deixou o professor em situação de vulnerabilidade com sua turma da modalidade de educação de jovens e adultos. O professor passou a sofrer ameaças e assédios constantes por parte das/dos estudantes:

[...] eles chegaram a falar assim é professor o senhor sabe para querer enganar as meninas né o senhor sabe onde isso termina [...] eles pegavam no meu colete pegavam na minha bunda pegavam no meu volume entendeu (.) queriam saber por que eu usava um colete na coluna eles me assediaram entendeu (.) e aí eu comecei a apertar um pouco mais o meu colete no EJA quando eu ia pro EJA eu apertava mais sabe então eu colocava ali mais apertado ia enfaixado [...].

Vemos nessa narrativa que o professor passou a ser assediado e ameaçado pelos alunos homens. Consideramos que esses alunos eram já adultos e/ou maiores de 15 anos. Diante desse quadro, o professor pediu para trocar de escola. Na ocasião, começou a discussão sobre o sintagma da “ideologia de gênero”, fator que acrescenta um sistema de vigilância do professor em uma escola pública de comunidade religiosa cristã. Vejamos.

[...] nessa outra escola como era uma escola católica né é cristã na verdade temos alunos evangélicos a diretora e a coordenação ficavam me vigiando ao ponto de ir na sala de aula veio o que eu tava passando em vídeo e então eles pegavam minhas aulas e liam todinhas as minhas aulas e ficavam é::: tem esse vídeo aqui ah não sei o que é esse vídeo [...].

Os marcadores “escola católica”, “cristã”, “evangélicos” que o professor T'Pará aciona pesa o indicativo da influência religiosa sobre a escola. A consequência disso é a vigilância imputada ao professor, visto no trecho “a diretora e a coordenação ficavam me vigiando”. Todo o planejamento e toda ação do professor tinham que ser meticulosamente analisados pela gestão da escola para saber sobre o conteúdo abordado. Ponderou o professor

que isso findou, após verificarem que ele trataria de assuntos relacionados a gênero e sexualidade em suas aulas.

Vale destacar que essas situações se deram durante o contexto político de 2018, em que houve um levante contra pessoas LGBTI+. O professor sofreu ainda violência em grupo de trabalho do aplicativo *WhatsApp*:

[...] eles compartilhavam tanta coisa falando assim tipo atrocidade contra deus, essas travestis colocavam coisas pesadas assim né até então eu não respondia. Até que um dia eu não sei se entenderam (.) tentaram arriscar (.) pra me incomodar mandaram do Thame né filho da Grethe e aí foi quando reagir né a provocação (.) eu disse olha eu me incomodo com essas coisas [...] e aí é::: eu reclamei a primeira vez depois da segunda eu parti pra delegacia mesmo porque na segunda eu disse olha essa é a segunda vez que eu reclamo vocês foram avisados e vocês continuaram [...] e aí eu fui para a delegacia e lá eu fiz a ocorrência [...] e aí ela intimou a diretora comparecer lá porque ela que tinha visto tudo e não fez nada entendeu e aí quando chegou lá ela disse eu não vou sozinha vocês vão todos comigo se eu não me engano foram seis ou oito professores então foi uma afronta né imagina você levar seis homens héteros conservadores machistas misóginos (.) eu fiquei até preocupado de ter alguma reação né porque eles fizeram uma coisa comigo eu reagi agora vão reagir novamente[...].

No relato, vemos que os colegas professores usaram um grupo virtual de trabalho para postar material de conteúdo ofensivo. Sentindo-se agredido, o professor alertou os colegas pela LGBTIfobia. Não surtindo efeito, fez uma denúncia à delegacia da Delegacia de Combate aos Crimes Discriminatórios e Homofóbicos – DCCDH, localizada em Belém. Mesmo correto, o professor se sentiu apreensivo com medo de represália dos colegas, perceptível no trecho “*eu reagi agora vão reagir novamente*”.

Esse contexto de perseguição também foi realidade da professora T’Pará. Vejamos um trecho de sua narrativa quando ela foi professora contratada de uma escola da zona rural em uma cidade do nordeste paraense:

[...] e aí houve uma situação que não tinha nada a ver com a escola a diretora acabou trazendo pra dentro da escola uma situação de fora e começou a me perseguir começou a me perseguir começou a inventar fofoca dizendo que eu ia trabalhar de minissaia de blusa curta com a barriga de fora que eu só chegava atrasada e aí levando esse tipo de fofoca para dentro da secretaria de educação né e foi quando eu fui chamada mas o meu depoimento não valeu de nada @não valeu de nada porque eles literalmente ignoraram né@ então acabaram me tirando da escola e eu fiquei na rua eu lembro que quando eu fiquei na rua, eu fiquei de quebra galho então qualquer professor que precisasse faltar eu era acionada e eu ia para sala de aula né pra substituir o professor[...].

A diretora da escola foi transfóbica e não aceitou a professora na comunidade, inventou mentiras da sua conduta para que ela fosse demitida. Chamada à Secretaria de Educação para seguir protocolo e ser avisada da transferência, pois seu depoimento não foi considerado, em suas palavras “*não valeu de nada*”. Apesar de ter continuado como professora vinculada à Secretaria de Educação, ficou sem turma, apenas para “*substituir professor*”. É importante esclarecer que findado o ano letivo, a professora foi transferida para a Secretaria de Cultura, foi eliminada da docência, o que compreendemos como transfobia institucional.

Anos depois, a professora T’Pará foi efetivada em um concurso público e também passou pela experiência transfóbica:

[...] e aí tá nisso eu fui chamada no concurso para professora nível 2 fundamental menor e aí nós pegamos a pandemia eu entrei o ano letivo já estava em andamento peguei uma turma de terceiro ano (.) e eu não tive contato com a minha turma né porque a maioria dos meus primeiros contatos foi com os pais né eu tive que fazer essa apresentação que eu era nova professora que eu estava ali para somar com a educação dos filhos e tudo mais então assim de certo modo eu fui bem recebida inclusive pela diretora e pela vice-diretora eu fui muito bem recebida mas houve o estranhamento por conta de algumas colegas de trabalho (.) que insistiam no tratamento dele/ele o professor né então houve esse estranhamento [...].

A professora T’Pará passou em um concurso público, em uma cidade mais próxima da capital Belém. Vemos na narrativa que, em meio à pandemia da Covid-19, ela assumiu uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental que estava no sistema de ensino remoto, por esse motivo não teve aula presencial com a turma, apesar de ter sido bem recebida pelas/os responsáveis de alunas/os e direção da escola, lembrou que algumas “*colegas de trabalho*” foram transfóbicas, usaram da **crueidade**, pois mesmo vendo sua expressão feminina continuaram negando o uso do pronome feminino e o tratamento de professora.

Pelo bom desenvolvimento do trabalho, a professora T’Pará foi convidada pela direção a assumir a sala de leitura da escola. Nessa nova função, também houve perseguição por parte das colegas de trabalho:

*[...] quando eu apresentei o projeto da sala de leitura em uma reunião geral **nossa** tudo prestava menos o meu projeto da sala de leitura foi bombardeado o projeto da sala de leitura mas ele não foi bombardeado porque ele estava ruim ele foi bombardeado porque era eu que estava à frente do projeto da sala de leitura então assim a diretora falou você vai fazer como você planejou e aí você mostra com o resultado [...].*

A professora T'Pará tinha consciência que as críticas ao projeto não eram sobre a estrutura ou os erros do material apresentado, mas por ter sido feito por ela: *“foi bombardeado porque era eu que estava à frente do projeto”*. Rejeitada pelas colegas, mas visada pela direção, sua dedicação à sala de leitura rendeu o convite para assumir a coordenação da escola. No entanto, ela ressaltou que *“até hoje de certo modo algumas professoras não aceitam o fato de eu que acabei de chegar de me tornado coordenadora”*. Nesses trechos da narrativa, verificamos dois posicionamentos sobre a permanência da pessoa transgênero na educação básica, por um lado a rejeição representada pelas professoras colegas, do outro, o acolhimento representado pela direção da escola que, além de aceitar a professora, possibilitou seu crescimento profissional.

A LGBTIfobia apresenta mais faces na região Norte, o professor G'Rondônia trouxe mais experiências dessa violência. Vejamos.

[...] uma vez em uma escola particular eu fui fazer uma aula teste e::: eu dei uma aula super maravilhosa levei meu plano de aula organizado bonitinho e tudo e tal e aí eles nem entraram em contato comigo e aí uma conhecida minha trabalhava nessa mesma escola e disse que contrataram um militar (.) teu currículo é muito melhor tu é um professor que ia se dar muito bem aqui os alunos iam gostar de ti ia somar pra nós talvez eles não te contrataram pelo teu jeito (.) eu fiquei arrasado arrasado arrasado [...].

Nesse trecho da entrevista, podemos perceber que o professor sabe de sua capacidade e que tinha possibilidade de ficar com a vaga, o que foi ratificado na lembrança que faz do diálogo com sua colega *“teu currículo é muito melhor”* e *“ia somar pra nós”*. Todavia isso não era suficiente o conhecimento de área e a didática do professor, era necessário ainda que ele tivesse uma conduta padrão masculina. A postura heteronormativa foi determinante para ficar com a vaga. O professor ficou *“arrasado”*, ao entender que não teria oportunidade de emprego em escola particular. Dedicou-se e foi aprovado em concurso público, de onde vem outra narrativa que veremos na próxima subseção.

Nessa esteira de depoimentos, o professor G'Roraima adicionou mais relatos de perseguição e humilhação na escola básica. Relatou:

[...] eu estava em período probatório dentro de uma escola militarizada ia ser super arriscado pra mim porque nesse período de militarização eu era abordado na frente da escola (.) eu tive que me apresentar diversas vezes pra eles entenderem que eu sou professor daquela escola então eu já chegava e sabia que ia encontrar esse cenário (.) pois eu sou professor dessa escola com licença boa tarde [...].

O professor recordou que a escola militar tinha alguns agentes que faziam questão de mostrar preconceito. Por ser gay e preto, sentiu violência dessas interseccionalidades em seu dia a dia no trabalho, sobretudo, nas “vistorias” rotineiras na entrada da escola e tentar impedir sua entrada era uma forma de humilhação. Os militares deixavam nítido que a presença do professor não era bem quista, a escola apresenta-se mais uma vez com não-lugar para pessoas LGBTI+, pois havia uma rejeição explícita de um gay-preto naquele lugar.

A LGBTIfobia também esteve presente nas narrativas do Estado do Tocantins. A professora L’Tocantins recordou que no exercício da docência não sofreu lesbofobia por conta das/os colegas, o contrário, diz ter sido bem recebida pelo corpo docente e discente, mas seu relato revela a presença de LGBTIfobia na escola, como podemos verificar no excerto.

[...] E::: enfim, eu acho que a nossa escola ela tem alguns (.) alguns problemas mas que você vê que é falta de esclarecimento né foi uma das coisas que a gente percebeu bastante não só dos pais e do corpo docente mas também de modo geral né diretores coordenadoras pedagógicos é::: entender um todo sabe ter um olhar mais humano é ter um olhar de entender que aqueles estudantes eles não têm certa maturidade que a gente espera que tenha né e que a gente tá ali justamente para orientar pra mediar então eu não posso chegar no aluno e dizer pra ele o que eu penso mas orientar da melhor forma possível [...].

Na situação em questão, ela pontuou as formas de LGBTIfobia como “*alguns problemas*” existentes na escola que necessita de “*esclarecimento*” para a comunidade escolar de visão limitada sobre a sexualidade, a compreender a constituição da identidade de gênero e de orientação sexual. Enfatizou ainda que esses “*problemas*” vêm de pessoas adultas (pais, coordenação e corpo docente). Por esse motivo, quando surge a possibilidade de criar disciplina que contemplem os problemas escolares locais, que são as eletivas do currículo do novo ensino médio, ela criou uma disciplina eletiva na escola onde se discutia o assunto e “*orientar da melhor forma possível*” os alunos e alunas LGBTI+, o que apresentaremos na próxima subseção.

Diferente da professora L’Tocantins, o professor G’Tocantins experienciou a LGBTIfobia ainda no estágio e também no exercício da docência tanto por alunas/os quanto por professoras/es. Lembrou:

[...] aí quando eu voltei de intervalo eu sempre ia um pouquinho antes é::: dos alunos entrarem na sala eu cheguei na sala e estava escrito assim no quadro bem grande viado e aí eu quando eu cheguei e vi aquilo a minha vontade (.) era sabe (.) de sair correndo e ir chorar em casa e nunca mais voltar naquele lugar nunca mais fazer nada na minha vida só esconder e chorar [...].

Esse trecho remete ao momento em que o professor estava fazendo um estágio na escola. Podemos entender que a palavra “viado”, escrita no quadro, foi feita por alunas/os do ensino médio. Inicialmente, a atitude objetivava denunciar a sexualidade do professor que, por sua vez, não tinha achado necessário falar a esse respeito. Na ocasião, a ofensa o desestruturou psicologicamente, como podemos verificar no trecho “*a minha vontade (.) era sabe (.) de sair correndo e ir chorar*”, o professor aproveitou a oportunidade para educar e desmistificar o preconceito das/dos estudantes que tentaram reduzi-lo à sexualidade. Em outro trecho da entrevista, ele revela: “*além de viado eu também sou professor eu também sou filho eu tenho família eu tenho meus amigos eu tenho tudo isso que faz parte de mim então não é uma característica só que me define*”. A sua autoafirmação e ampliação de sua identidade fizeram as/os alunas/os repensarem suas atitudes e pedirem desculpas pelo ocorrido. Quanto aos problemas relacionados aos colegas docentes, ele lembrou uma reunião pedagógica em que se discutia a palavra gênero. Segue o trecho da fala.

[...] e::: a diretora falou que não queria que ninguém falasse desse negócio de gênero de ideologia de gênero nem tocasse em gênero em sala de aula (.) e aí eu já tava um tempinho nessa escola; eu acho que um ano e meio ou dois anos e realmente quando ela falou isso eu levantei a mão né e disse sim então eu vou ter um grande problema porque eu ensino língua portuguesa eu vou ter que tocar na questão de gênero até porque isso faz parte do conteúdo né [...].

Na fala do professor, podemos identificar a censura institucional sobre discussão das teorias de gênero em sala de aula representada pela percepção da diretora da escola. Vale ressaltar que o contexto da memória do professor levou ao momento político iniciado nos anos de 2018, como já mencionado, houve uma perseguição a professoras/es que colocavam as discussões de identidade de gênero e orientação sexual na pauta do currículo oculto. O preconceito identificado pelo professor foi por ele desmistificado, ao informar que isso não era um “grande problema”, uma vez que gênero também fazia “*parte do conteúdo*” da disciplina de Língua Portuguesa. Na ocasião, levou os colegas à reflexão:

[...] aí o quê que eu faço eu vou simplesmente dizer para os alunos que eu não posso falar sobre isso porque isso vai ser o mesmo que eu jogar uma faísca num balde de gasolina e eles vão perguntar mais ou eles vão descobrir fora ou eles vão trazer essa discussão de fora e vão querer que eu fale alguma coisa porque eles enxergam a gente como pessoas que sabem mais então é algo que eles vão perguntar pra gente ou pelo menos queria saber a nossa opinião [...].

A fala do professor ressalta o contexto daquele momento em que a escola poderia assumir um papel protagonista, ao desmistificar o preconceito relacionado à discussão de

gênero com conhecimento científico. Por fim, o professor acrescentou em outra parte da narrativa: “*nesse momento eu me dei conta de que as pessoas falam de toda essa questão de gênero sem ter a mínima ideia*”. Com isso, podemos inferir que as/os docentes estavam embebidos do preconceito e não buscaram formações ou informações corretas para conversar com as/os estudantes sobre o tema em evidência.

Sendo a própria discussão no corpo, a professora T’Tocantins sempre foi atravessada de experiências de violência transfóbica na educação. Ao falar de suas memórias, ela lembrou a agressão que sofreu de colegas de trabalho, em uma escola particular onde ensinava a disciplina Língua Inglesa. Vejamos.

[...] eu comecei a dar aula para crianças de 6 a 10 anos e dava aula para o nível básico [...] aí eu me destaquei bastante e nessa época eu comecei a transicionar de fato então comecei a deixar o cabelo crescer eu comecei a tomar hormônios né para tentar feminilizar o meu corpo né trabalhei lá quatro anos inteiro 2008, 9, 10, 11 e::: no ano de 2010 o meu cabelo já estava bem grande e aí um dia me enganaram lá e me levaram pro salão e rasparam a minha cabeça acredita o pessoal da escola (.) cortaram bem curtinho assim e deixaram só uma franjinha (.) mas assim tudo bem deixei crescer de novo [...].

O trecho destacado revive o momento de transição da professora, durante o primeiro emprego. O fato de ela se “*feminilizar*” causou estranhamento nos colegas. O corpo trans causou incômodo, ao ponto que os colegas violaram seu corpo, como visto no trecho “*me enganaram lá e levaram pra o salão rasparam a minha cabeça acredita o pessoal da escola (.) cortaram bem curtinho assim e deixaram só uma franjinha*”. O corte do cabelo simboliza a tentativa da sociedade de eliminar as pessoas trans, ao se tratar de um ambiente educacional, as/os educadoras/es simbolizam a perpetuação de uma sociedade tradicionalista que despreza, silencia e mata pessoas LGBTI+, com destaque para as que transicionam o gênero. A sobrevivência e persistência no ambiente escolar é apresentada na frase “*tudo bem deixei crescer de novo*”. Vemos a resiliência de uma professora trans que é violentada na sociedade, desprezada na família e desrespeitada por seus colegas de trabalho, mas não desiste do ato de educar.

Outra memória da professora T’Tocantins se deu após assumir um concurso público. De um lado, sentiu-se bem quista e bem acolhida pela comunidade escola, ao passo que a diretora a incentivou a assumir de vez a identidade feminina, como contou: “*aí a diretora chegou pra mim e falou a partir de amanhã se você quiser você pode vir do jeito que você se sente bem, porque eu tenho certeza que você quer vir de menina*”. Por outro lado, ficou

também registrado em suas lembranças um fato onde se sentiu excluída por ser uma mulher trans.

[...] aí chegou uma visita de um Príncipe de um país da África e ninguém teve a coragem de me chamar daí como todo mundo tava na mesa do lado do príncipe eu peguei um aluno que precisava sair a mãe dele se dirigiu eu não costumava liberar (.) mas como todo mundo tava envolvido com esse príncipe eu fui até o portão liberar o aluno e aí eu passei lentamente tava todo mundo lá da comitiva aí lembraram que eu existia=e que eu falo outros idiomas=aí eu peguei cheguei lá (.) quando eu cheguei lá eu comecei a falar com o príncipe em inglês e com a princesa também e falei um pouquinho em francês também com a princesa e eles ficaram maravilhados comigo [...].

Podemos verificar que essa narrativa revela mais uma vez a tentativa de exclusão da professora T’Tocantins, nesse contexto em um momento significativo para a escola, o momento de uma visita oficial de governante de outro país à escola. O fato de toda gestão estar envolvida e não ter avisado somente a professora reforça uma escola notadamente como um não-lugar para essa identidade e expressão de gênero. Para elas/eles não precisava dizer que naquele espaço existia pessoas fora do padrão heteronormativo, informar isso a pessoas desconhecidas, influenciadoras, poderia ser desinteressante, ofensivo ou até mesmo vergonhoso. No entanto, essa visão limitada foi quebrada pela própria professora como visto na parte final desse trecho, “quando eu cheguei lá eu comecei a falar com o príncipe em inglês e com a princesa também e falei um pouquinho em francês”, ao demonstrar conhecimento e simpatia mostrou-se preparada e pertencente àquele lugar, concluindo a impressão que deixou em sua fala: “eles ficaram maravilhados comigo”.

4.3.1 Balanço das experiências

Diante dessas experiências de LGBTIfobia narradas por professoras e professores LGBTI+ da Amazônia nortista, destacamos as experiências conjuntivas:

I- **Currículo repressivo.** O quadro de violência que atravessa as professoras e os professores desenham um currículo oculto repressivo que pauta o ser docente LGBTI+ na escola básica da região norte: problemas, insultos, culpabilização, censura, assédio, isolamento, mentiras, ofensas, rejeição, perseguição, humilhação, anulação, vigilância, depreciação, auto cobrança, estranhamento, perturbação, incômodo, crueldade, medo, vulnerabilidade, ódio, deboche, exclusão, desrespeito e destrato.

II- **Escola conservadora.** A escola nortista é conservadora, independentemente do Estado (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima ou Tocantins) ou da localização

da escola (zona rural ou urbana) ou mesmo da esfera da escola (pública ou particular) ou ainda da natureza da escola (cívica, militar ou confessional), a LGBTIfobia é presente e há uma exigência pela padronização da postura docente nos padrões da heteronormatividade, isso é representado nas palavras do professor G' Amazonas: *“uma bicha escrachada não fazia bem para a imagem do colégio”*.

II.1- Há um tratamento diferenciado quando a/o docente enquadra-se nos padrões da cis-heteronormatividade. Para estas/estes há uma melhor aceitação pela comunidade escolar quando o/a professor/a tem uma orientação homossexual e assume a expressão de gênero cis-heteronormativa, ela/ele experiência menos violência. Isso é representado nas falas do professor G' Acre, quando disse não sofrer homofobia, por ter uma *“conduta discreta”*, e na fala da professora L' Pará, quando enfatiza que é uma *“lésbica mais feminina”* e não sofre preconceito em sala de aula.

II.2- As professoras lésbicas menos femininas e os professores gays menos masculinos são alvos de preconceito explícito, por vezes, nem conseguindo acesso a empregos em empresas privadas; ratificamos essa afirmação na fala do professor G' Rondônia vítima desse preconceito, pois perdeu uma oportunidade de emprego por conta (*“eles não te contrataram pelo teu jeito”*). E ainda, são alvos de mais violências quando são interseccionados por outras características identitárias de minorias sociais, como no caso do professor G' Roraima que diariamente era interpelado por militares para poder entrar na escola onde trabalhava.

II.3- O nível de violência é mais intenso, quando se trata de pessoas transgênero. A luta pelo nome social, a desvalorização do trabalho, a vigilância faz parte do cotidiano dessas pessoas. A professora T' Acre e o professor T' Pará representam a luta pela inserção do nome social na escola; a professora T' Amazonas e a professora T' Pará demonstram como sofreram com a desvalorização do trabalho; o professor T' Pará foi vigiado em sala de aula, ao ponto de analisarem diariamente seu plano de aula, ação que não era comum na escola; a professora T' Tocantins foi agredida, ao ponto de cortarem seu cabelo como forma de querer eliminar sua identidade.

II.4- As pessoas violentas são adultos, na maioria professoras e professores cis-heteronormativos. Todas as narrativas denunciaram as/os colegas de trabalho como principais agressores, às vezes, partindo do quadro docente ou mesmo investidos do cargo de direção e coordenação, como no caso do professor G' Amazonas, da professora T' Acre, do professor T' Pará e da professora T' Pará. Houve também agressões por parte de alunas/os, como no caso do professor T' Pará. Ressaltamos que em nenhuma das narrativas citou pais, mães ou responsáveis como agressores.

II.5- O quadro docente heteronormativo é o principal pilar do conservadorismo na escola, desprezam a lei vigente que assegura o direito LGBTI+, propositalmente, por vezes, de forma gratuita ou assegurando-se em preceitos religiosos para justificar seus atos.

Essas inferências fazem-nos lembrar da entrevista que Carvalho Junior e Fetzner realizaram com Santomé, na ocasião perguntaram sua concepção atual de currículo. Entre as conceituações, ele remeteu à existência de uma escola composta por pessoas que foram educadas com bases preconceituosas:

É imprescindível e urgente assumir que todos os adultos de hoje, que foram escolarizados, receberam a educação racista, classista, sexista, colonialista, etc., sem que ninguém tenha consciência disso, porque ninguém conscientemente diria que é teoclassista ou que despreza a outros coletivos. Esses preconceitos e olhares seletivos funcionam como um mecanismo automático (Carvalho Junior; Fetzner; Santomé, 2022, p. 22).

Diante da afirmação de Santomé e na realidade emergida pelas/os docentes LGBTI+ entrevistada/os, a violência sofrida é reflexo dessa educação. No entanto, as mudanças atuais no contexto brasileiro que asseguram garantias de direitos pela comunidade LGBTI+ como a criminalização da LGBTIfobia tem mudado essa realidade, como verificamos nas medidas protetivas.

III- Medidas protetivas. A maioria das professoras e dos professores LGBTI+ resolveram a violência por meios pedagógicos, por vezes, não conseguindo avançar, pois ficaram com medo, sentiram-se excluídos e vulneráveis diante de uma cultura predominantemente heteronormativa, onde elas/eles eram o elo mais fraco nessa luta.

III.1- A lei do nome social assegurado na Portaria presidencial nº 233 de 2010 e, posteriormente, assegurada nas demais esferas administrativas estaduais e municipais foi de suma importância, para que as professoras trans e o professor trans exigissem ser chamados pelo nome representativo de sua identidade, como visto no caso da professora T'Acre. O mandado de injunção 4.733 de 2019, que equipara o crime de racismo (Lei 7716/1989) ao crime de LGBTIfobia, foi de fundamental importância, para que as/os professoras/es LGBTI+ começassem a procurar o direito de livre expressão e identidade de gênero, como visto no caso do professor T'Pará, que denunciou seus colegas por transfobia, bem como o caso da professora T'Acre, processou a colega coordenadora da escola por não utilizar seu nome social.

Santomé (2013, p. 322) nos alerta que “as instituições escolares são lugares privilegiados para imaginar outras possibilidades e outros modelos de sociedade mais humanos e justos e para se refletir sobre eles e se esforçar por eles”. Ao refletirmos com

Santomé, vemos nas medidas protetivas as ações concretas de reação diante da violência LGBTIfóbica no ambiente escolar. Tais ações que se desenham ora em medidas pedagógicas ora em processo legal são o pré-anúncio de abalo da escola conservadora. Passou a era do armário, o silêncio tornou-se opção, não mais imposição.

Nesse sentido, podemos dividir as medidas emergidas das narrativas em duas frentes: a primeira é a de punir adequadamente as/os servidores que infringem a lei, aplicando as penas previstas no estatuto do servidor, ao transgredirem a ética no trabalho, culminando em processo administrativo e demissão, quando for o caso; a segunda é a promoção de cursos obrigatórios embasados nos direitos humanos que pautem diversidade sexual e de gênero a todas/os as/os servidores, além da implementação de leis para responsabilização administrativa, civil e criminalmente pelo ato de violência física, psicológica ou sexual.

Agora que compreendemos como as professoras e professores LGBTI+ experienciaram as violências LGBTIbicas na escola básica, vamos entender como elas e eles agem, quando vivenciam a LGBTIfobia na sala de aula com suas/seus alunas/os e quais estratégias desenvolvem para fazer o enfrentamento dessa violência.

4.4 Vivências de LGBTIfobia e alunado

O conceito de vivência aqui ficará condicionado aos momentos de violência LGBTIfóbica que as professoras e os professores vivenciaram com estudantes sendo LGBTI+ ou não. Ao descrever como ocorreu, pontuaremos as ações e as estratégias pedagógicas desenvolvidas por essas/esses docentes no enfrentamento da LGBTIfobia em sala de aula, a esse ponto compreendemos como a justiça curricular realizada por meio de um currículo modelado. Para uma melhor visualização, as narrativas serão apresentadas por estado seguidas dos atravessamentos das experiências conjuntivas. Iniciemos com a narrativa do professor G' Acre.

[...] dando aula a gente percebe que a escola mesmo é mais acolhedora talvez não por causa dos professores mas pela parte próprios alunos pela cobrança de o professor se importar mais de aceitar mais o aluno que é bem diferente do que na minha época né (.) a escola tem acolhido demais as políticas é::: quando a gente vai pras formações quando é na escola vem sempre aquele debate de inclusão e diversidade que diversidade é essa é a diversidade só de pessoas negras e descendentes de indígenas não são também são LGBTQI e essas pessoas tão dentro da escola=na educação básica e elas tão bem informadas e elas dizem mesmo os alunos dizem né sou gay doze treze anos abertamente se assumindo gay e eles militam mesmo tem a forma deles eles vão lá e dizem que é meu direito não aceito ficar

escondido se tu não me aceita problema seu mas eu vou ficar aqui e a gente vai permanecer então quem não aceita (.) e eu acho isso muito bonito né a aceitação da escola em si; da secretaria e::: como professor eu vejo que a escola aceita acolhe mais compreende melhor os alunos [...].

Podemos verificar no relato que o professor G'Acre compara o passado e o presente de pessoas LGBTI+ na escola básica. Colocando-se como exemplo, lembrou seu tempo quando foi aluno gay: *“é bem diferente do que na minha época”*, ressaltando que, apesar dos problemas ainda presentes, hoje a escola é mais *“acolhedora”* para com essas/es estudantes. Ele identifica dois fatores que contribuem para essa aceitação: o primeiro, a formação de professor: *“a gente vai pras formações quando é na escola vem sempre aquele debate de inclusão e diversidade”*, e especifica que dentro dessa formação está o debate LGBTI+; o segundo fator, deve-se ao empoderamento estudantil, quando pontua que *“os alunos dizem né sou gay doze treze anos abertamente se assumindo gay”*. Acrescenta o professor que *“eles militam mesmo tem a forma deles eles vão lá e dizem que é meu direito”*. O professor apresenta uma escola que discute sobre as questões de gênero e de sexualidade nas formações docentes e que essas discussões têm pautado as identidades LGBTI+ por conta de uma nova geração atenta a seus direitos e combatente à LGBTIfobia estrutural.

Ainda no Acre, a professora T'Acre trouxe sua percepção da convivência com estudantes. Vejamos.

[...] os alunos eles já me viam mesmo como mulher mesmo eu tendo nome masculino mesmo vestindo roupas masculinas eles já me chamavam de professora porque eles não viam uma figura masculina em mim né e aí depois que eu retifiquei meu nome as coisas foram acontecendo de uma maneira natural eu nunca tive problema com os alunos porque os alunos é aquela coisa assim você tem que ter uma postura bem clara com eles e sem forçar nada (.) é uma coisa que tem que ser construída não tem que ser imposta [...] e é tudo muito natural com eles tudo muito muito muito natural, ah sim logicamente existem alguns que são religiosos e aí a gente recebe (.) mas são poucos né a gente percebe que ainda existe preconceito a gente vê assim o olhar né que tem assim uma restrição dentro deles dentro deles mas eles também guardam pra si [...].

Nesse trecho, a professora informa que *“nunca tive problema com alunos”*, pois a maioria das/dos estudantes já a tratavam como mulher de *“maneira natural”*. As/os que não a aceitavam devia-se ao fator religioso, revelado quando diz que *“existem alguns que são religiosos”* que demonstravam preconceito. Ela chama atenção para o respeito construído com as/os estudantes por meio de *“uma postura clara e sem forçar nada”*. Nesse relacionamento estudante-professora, lembrou-se da interação com eles através de rodas de conversa sobre as curiosidades que seu corpo despertava:

[...] é coisa do cotidiano né eles fazem qualquer pergunta e eu respondo eles perguntam se eu posso engravidar porque muitos têm essa dúvida né já perguntaram se sou operada coisas sem sentido entendeu eles têm essas curiosidades né eles querem saber por que quê eu fiquei tão feminina porque eu não tenho barba eles chegam perto eles olham muito né [...].

Nessa parte podemos verificar que o corpo trans é atravessado pela curiosidade das/dos estudantes, sua simples presença instiga a busca pelo conhecimento. Considerando que ela fez a transição no espaço escolar, as/os estudantes acompanharam o processo, e as mudanças foram despertando interesse e curiosidade, contexto oportuno para a professora desmistificar em suas aulas.

No Amapá, a professora L'Amapá pautou um caso onde ela precisou fazer intervenção, ao identificar uma aluna lésbica agredida. Vejamos.

[...] teve uma moça uma aluna ela tinha 14 anos de idade ela era aluna do 9º ano Ensino Fundamental e todo dia essa menina chegava à escola e ficava quieta não falava nada e eu achava aquilo muito estranho na minha aula e aquilo despertou minha atenção por uma semana aí eu cheguei nela falei com ela não sei o que tava acontecendo e ela pegou e me falou que ela não gostava de menino ela gostava de menina e a mãe dela descobriu que ela tava se beijando com a filha da vizinha aí a mãe dela bateu nela agrediu ela e foi aí que ela levantou a blusa dela (.) na costa eu fui ver a menina toda marcada; ela que pegou uma surra de fio elétrico da mãe dela tinha uma parte que tava aquele sangue vivo (.) peguei essa moça coloquei ela no carro e levei ela na UPA aí lá na UPA fizeram o curativo nela aí eu contei o que tava acontecendo aí lá tem uma psicóloga que tava lá na UPA ela viu aquela situação me procurou a gente conversou aí foi que eu pedi que ela fosse na escola porque essa escola não tinha psicólogo né então não tinha esse acompanhamento aí foi que ela foi na escola notificou a direção aí a direção foi lá aí foi que chegaram nos pais dessa aluna e::: hoje essa aluna eu encontrei com ela agora na parada LGBT e ela tá extremamente masculina ela se transformou mesmo sabe ela assumiu a homossexualidade dela mesmo era aquilo que ela queria inclusive ela me agradeceu muito sabe a gente chorou junto eu lembro no dia que a senhora me levou na UPA a senhora chorou junto comigo [...]

A professora percebeu um comportamento atípico da aula e começou uma investigação, constatada a barbaridade feita pela família, a professora fez os procedimentos esperados para a situação, pois buscou ajuda para a aluna de forma imediata, quando disse “levei ela na UPA”. Além disso, tomou a iniciativa de convidar a psicóloga para a escola quando pediu “que ela fosse na escola”, intuiu que a profissional poderia esclarecer aos servidores e aos familiares sobre o papel da instituição e da família no acolhimento de uma pessoa LGBTI+. A forma como agiu e interveio na situação revelam o enfrentamento da

LGBTIfobia na escola. Em outro trecho, a professora L’Amapá revelou outras formas de fazer desse enfrentamento.

[...] toda reunião que tinha de professores eu sempre colocava isso pros meus colegas prestarem mais atenção dá uma olhar mais diferenciado pra esse aluno dá uma atenção para esses alunos (.) eu pegava a lista de frequência e observava que esse aluno era um aluno LGBT eu já marcava e eu mostrava pra todos meus colegas ((professores)) na turma o aluno tal é LGBT aluna tal também é LGBT que era justamente pra começar a ter essa oportunidade de estar com este aluno mas já com outro olhar não um olhar homofóbico mas um olhar de colhedor porque tudo que esses adolescentes que esses jovens precisam é de acolhimento é o acolhimento que as pessoas não sabem dar são poucas pessoas que sabem estender a mão de dar ombro amigo pra dar um abraço=porque às vezes as pessoas não precisam nem que você fale nada=mas um abraço ali já tira aquela angústia aquela tristeza aquela decepção[...].

Essa passagem revela as medidas pedagógicas de enfrentamento da LGBTIfobia passa pela sensibilização de colegas, ação ocorrida em “reunião” pedagógica, quando diz “colocava isso pros meus colegas”. Além disso, devemos ter um olhar voltado para estudantes LGBTI+ que precisavam de “acolhimento”. Com sua percepção de mulher lésbica, de quem já sofrera lesbofobia, a professora conseguia identificar alunos e alunas que apresentavam desvio da norma padrão e já marcava em sua caderneta para acolher, para ela “um abraço ali já tira aquela angústia aquela tristeza aquela decepção”.

Ainda no Amapá, o professor G’Amapá apresenta-se como mediador de conflitos quando se trata de questões LGBTIfóbicas. Ele falou:

[...] na escola eu tive um caso uma vez de alunos gêmeos homossexuais (.) eu vou dizer assim porque os outros percebiam (.) e ai eles viviam de chacota (.) ai é::: em determinado momento a coordenadora me chamou pra=é::: os dois gêmeos vieram aqui reclamar porque fulano e ciclano que eram os dois alunos da mesma turma estavam chamando eles de viadinho de gayzinho de não sei o quê eu disse é chama os dois aqui chamou (.) na hora que chamou os dois eu desci o verbo neles eu comecei eu explique eu disse olha vocês têm que respeitar os colegas independentemente do que seja qual o problema com vocês; aí eu comecei olha você sabia que isso é crime o respeito é fundamental nós não vamos tolerar esse tipo de coisa aqui e outra coisa eu vou vigiar todos vocês de agora em diante (.) desse jeito (.) aí fui depois e falei para os gêmeos olha (.) é o seguinte (.) se fulano ou ciclano disser qualquer coisa pra vocês é só me falar que no outro dia eu dou a transferência (.) tolerância zero pra intolerância aqui (.) os meninos ficaram bem=porquê eu acompanhei mesmo até o final do ano [...].

O professor G’Amapá foi colocado no lugar de referência LGBTI+ e desenvolveu a mediação como ferramenta pedagógica de conflitos LGBTI+ na escola. Na ocasião, ele foi acionado pela coordenação para ajudar a resolver o problema de seus alunos gays hostilizados

“*de viadinho de gayzinho*”. Na mediação, o professor demonstra conhecimento da lei vigente, ao informar aos agressores que LGBTIfobia é crime: “*você sabia que isso é crime?*”. Ao mesmo tempo, sua prática pedagógica ensina aos agressores que “*o respeito é fundamental*” na convivência escolar, explica que a continuação do ato poderá ter consequência de punição prevista em regimento escolar, como “*a transferência*” dos agressores. Outro aspecto importante de sua fala é não só mediar o conflito, mas acompanhamento do caso para que não ocorressem outras agressões.

No Amazonas, a professora B’Amazonas inicia seu relato falando da visão sobre suas/seus alunas/os: “*essa nova geração, ela vem com::: essa @atualização@²⁶*”. Sua visão faz referência à forma como as/os estudantes estão receptivos e informados quanto a receptividade dos/das estudantes em falar abertamente sobre sexualidade. Esse é o motivo de apresenta-se como mulher lésbica na escola e em suas aulas. Com os/as estudantes ela tinha uma relação de referência, pois no episódio da gincana em que as/os estudantes foram censurados pelos militares, porque levaram uma bandeira LGBTI+ para representar a equipe de cores da gincana, ela destacou: “*meus alunos desesperados foram atrás de mim e outros professores ((gays))*”. Como forma de enfrentamento, combinou com os demais professores LGBTI+ e aliados um protesto:

[...] aí nesse dia a gente combinou que todo mundo iria com camisa colorida dos professores né porque os alunos usam farda eu posteí nas redes sociais né uma roupa bem colorida um kimono assim todo colorido LGBT coloquei lá que eu adorava estar colorida que eu adorava cores todos os jogos eu vou toda colorida eu coloco uma meia colorida e tudo mais como forma de resistência [...].

A medida de enfrentamento em forma de campanha ocorreu com a utilização de símbolos como “*roupa colorida*”, “*kimono*” e “*meia*”. Por um lado, demonstrou as/os estudantes que cor não define identidade de gênero ou orientação sexual, logo elas/eles poderiam usar a roupa ou acessório que quisessem; por outro, demonstrando aos militares que ali existia e resistia docentes LGBTI+ não temerosos, não silenciados e os preconceituosos teriam que respeitar.

O professor G’Amazonas também falou da receptividade das/dos alunas/os destacou: “*com aluno nunca tive problema*”. No desenrolar da narrativa, ele acrescentou:

²⁶ Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba

[...] eu fui super bem acolhido não só pelos alunos não só pela comunidade escolar por todos eu fui muito bem acolhido eu tava dando aula num terceiro ano ((ensino médio))eu só dava aula pra terceiro ano aquela idade aquele jeito aí eu fui o professor homenageado de uma turma @e eles chegaram com uma linguagem neutra pra mim você aceita ser a nossa padrinhe@@@@ e eu achei o máximo [...].

A boa relação das/dos estudantes com o professor é configurada no convite para ser o professor homenageado da turma e no uso do pronome neutro; quanto ao uso do pronome neutro é uma demonstração de que elas/eles entendem que o professor não é heterossexual e respeitam isso, apesar de a linguagem neutra ser utilizada para pessoa não-binária, o que não é o caso do professor que é marcadamente um homem gay, a memória de afeto expressa nos risos “@@@@@” demonstra o quanto é reconfortante não esconder a sexualidade e ser bem acolhido pelas/os estudantes.

A boa relação com as/os discentes também é pontuada pela professora T’ Amazonas.

[...] por incrível que pareça quando a transexualidade foi assumida jogada lá no ambiente escolar ela foi muito muito bem aceita pela comunidade de alunos eu sempre falo que nós estamos hoje construindo uma geração com outra mentalidade com outra mentalidade por incrível que pareça o meu maior problema hoje sobre a transexualidade é com meus colegas professores com mais de 35 anos com os alunos não (.) hoje eu posso falar que eu não tenho problema nenhum-nenhum com aluno porque na medida que a () foi aparecendo foi surgindo eles foram amando aceitando [...] eu não tenho problemas em relação à transexualidade com aluno não tenho, eu trabalho numa faixa etária de alunos do ensino médio a minha escola hoje só tem ensino médio e muitos deles foram meus alunos do sexto ano quando ainda tinha fundamental na escola é::: muitos deles acompanharam meu processo por incrível que pareça e eu não tenho um aluno que me chame de professor só professora e::: respeito não se impõe né se constrói foi isso que eu fiz né foi muito mais fácil construir esse respeito com os alunos essa essa relação com os alunos de que com os colegas professores[...].

A professora T’ Amazonas ministra aulas para anos finais do ensino fundamental e ensino médio, convive com pré-adolescentes e jovens, ela é enfática ao dizer: “eu não tenho problemas em relação à transexualidade com aluno não tenho”. Assim como pontuou a T’ Acre, aceitação emerge como algo construído através da boa relação e do respeito entre as duas partes, visível no trecho “respeito não se impõe né se constrói, foi isso que eu fiz né foi muito mais fácil construir esse respeito com os alunos”. Assim como pontuaram o professor G’ Acre e a B’ Amazonas, a esse fator respeito, ela considera que está relacionado à formação de uma nova “*geração ((que)) vem com outra mentalidade*”.

No estado do Pará, a professora L'Pará destacou também uma boa relação com as/os estudantes e contou como faz o enfrentamento da LGBTIfobia quando identifica essa violência na sala de aula. Vejamos.

*[...] da parte dos meus alunos eu nunca tive entendeu nunca tive eu falo assim pros maiores né quando é um 9º ano a gente conversa sobre esse assunto porque sempre vem à tona em sala de aula porque quando eu vejo uma situação dessa né de algum de algum homossexual né de algum gay de alguma menina que esteja sofrendo eu pego pra mim e falo mesmo já dou aquele discurso e trago textos e começa a trabalhar né mesmo não tendo mas quando tem a coisa fica mais intensa na minha forma de trabalho e mesmo quando eu falo as pessoas se espantam eles se espantam mas assim nunca-nunca tive assim uma piadinha **não**-não sei se é porque também com eles eu exijo muito respeito e às vezes que eu presenciei deles dos alunos entre alunos eu nunca permiti falei de leis entendeu comecei a trazer textos de leis e aí eles ficaram já assim né aí também não tive problema [...]*

A professora enfatiza que fala sobre sua sexualidade para turmas maiores como o “9º ano” por meio do diálogo: “a gente conversa sobre o assunto”. Quando percebe a LGBTIfobia presente adapta o conteúdo colocando o assunto em evidência: “trago textos e começa a trabalhar né”. Dois critérios que ela usa como bloqueador da LGBTIfobia, primeiro “*eu exijo muito respeito*”; o segundo está no viés informativo das legislações que adapta o currículo, de acordo com a necessidade do momento, expresso no trecho “*falei de leis entendeu comecei a trazer textos de leis e aí eles ficaram já assim né aí também não tive problema*”.

O professor G'Pará e o professor G'Amapá apresentam-se como mediadores e são vistos como referência na escola. Vejamos.

[...] hoje sou diretor de uma escola os alunos eles perguntam pra mim o senhor é gay eu digo sim eu sou gay mas em nenhum momento eles chegam com piadinhas pra mim (.) uns alunos vêm dizer pra mim eu acho que eu sou gay e aí tu tem que fazer uma orientação conversar com eles e alguns pais vem me procurar pra conversar com filho né dizendo eu acho que meu filho é gay (.) tem professor que fala ah o menino –tá pulando corda então é menina não sei o quê eu vou (.) eu faço a intervenção mesmo na sala de aula não você não pode tratar dessa forma nós somos formadores você não pode dizer pro menino que ele vai ser gay [...]

Na condição de diretor, o professor G'Pará ocupa naturalmente o cargo de maior autoridade da escola. Porém, não é isso que credita a ele o respeito, e sim o uso do diálogo e sua autoafirmação que lhe põe em lugar de referência na escola como pessoa LGBTI+. Seu lugar de referência é visto quando os estudantes confessam para ele “*eu acho que sou gay*”, ato que também demonstra confiança na relação estudante-professor. A passagem “*alguns*

pais vêm me procurar pra conversar com filho”, ao suspeitar que o filho é gay explicita a boa relação entre professor-família e ratifica essa referência. Outro ponto importante que emerge na narrativa é a intervenção gestor-professor. Quando ele percebe que professores fazem falas LGBTIfóbicas, adverte e orienta sobre a conduta docente, não deixando estudantes sofrerem preconceito. Um caso que marcou a história do professor G’Pará foi quando um aluno exigiu sua autoridade de diretor para intervir em um caso de gayfobia.

[...] eu tive um aluno ano passado na escola que foi muito engraçado o aluno falou assim pra mim eu –tô sofrendo homofobia um aluno sexto ano né diretor eu –tô sofrendo homofobia ou o senhor toma providência ou vou na delegacia um menino do sexto ano totalmente politizado dizendo eu tô sofrendo homofobia e se o senhor não tomar providência eu vou na delegacia mais próxima [...]

Ao trazer a palavra engraçada para caracterizar o caso, facilmente substituída por admirável, uma vez que se encantou com a criança politizada, vemos uma mudança de paradigma social, em que a nova geração inicia seu protagonismo no ensino fundamental, adolescentes conhecedores de seus direitos, empoderados e politizados, visto na passagem: *“diretor eu tô sofrendo homofobia ou o senhor toma providência ou vou na delegacia”*. É importante destacar que o caso ocorreu com um aluno de sexto ano do ensino fundamental, com idade entre 11 ou 12 anos, ou seja, pré-adolescente. Uma nova geração já identificada como mais atualizada e receptiva por G’Acre, B’Amazonas, T’Amazonas. Nesse momento, acrescentamos a ela a característica de politizada. Diante desse quadro, poderíamos dizer que estamos diante de uma mudança de paradigma social geracional, em que crianças e adolescentes já não exercem mais o papel de passividade? Sigamos com as narrativas.

A professora T’Pará também falou da boa relação professora-aluno/a. Segue o relato.

[...] eu sempre faço muita questão de me apresentar como a professora (.) eu era um menino que não gostava de ser menino e me tornei uma mulher me identifico como uma mulher então se perguntarem para vocês é professora eu sempre faço questão de fazer essa apresentação e aí eu perguntei vocês tem alguma dúvida a dúvida das crianças foi com quem a senhora mora quantos anos a senhora tem a senhora é casada a senhora tem filhos; esse tipo de coisa então assim para os alunos essa explicação é razoável né [...] quando-quando os maiorzinhos do quinto ano me chamavam de ele chamavam de professor os meus alunos corrigiam é ela é professora [...] então eu tenho muitas questão de olhar para a diferença propriamente difícil porque eu vivi um processo de silenciamento muito grande durante todo o meu processo de escolarização e eu não quero que essas crianças vivam isso, eu não quero que essas crianças vivam esse apagamento e esse silenciamento=então eu sinto (.) e-e eu faço toda questão assim de fato dar uma atenção diferenciada a esses alunos ((afeminados)) porque é::: eu sei o quanto isso seria tornado muita coisa diferente lá atrás.

[...] então eu penso que eu já fiz a introdução de gênero de sexualidade dentro do currículo quando eu estou ali dentro daquele espaço, então esse para mim já é um primeiro passo para trazer essa discussão né, já houve algumas pequenas falas na turma do 5º ano né por conta de alguns casos de bullying então eu senti a necessidade de fazer uma intervenção pedagógica e acabar trazendo esse assunto né, mas ainda assim nada muito aprofundado nada que pudesse é::: (5) causar tanto estranhamento porque a gente sabe que infelizmente gênero e sexualidade ainda são tratados como tabus e trazer isso para dentro da escola é um processo assim delicado [...].

A professora T'Pará é pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental. Atuante nessa faixa etária não omite sua identidade de gênero para suas/seus alunas/os e faz explicação simples para compreenderem: “*eu era um menino que não gostava de ser menino e me tornei uma mulher*”. Ao se identificar, a curiosidade das crianças não se relaciona ao processo de transição, mas as referências sociais cotidianas: “*com quem a senhora mora*”, “*quantos anos a senhora tem*”, “*a senhora é casada*”, “*a senhora tem filhos*”. Não imbuídas do preconceito da transição de gênero, as crianças aceitam naturalmente a explicação da professora e ainda corrigem aquelas/es pessoas que não respeitam o seu pronome: “*é ela é professora*”. O relato expressa ainda que na convivência ela percebe processos de violências na relação estudante-estudante, nessas situações ela dá “*uma atenção diferenciada*” para aquelas/es que não se enquadram na heteronormatividade, cuidando para não incidir em apagamentos e silenciamentos.

O professor T'Pará atua nos anos finais do ensino fundamental na modalidade regular, onde apresentou uma boa relação com as/os estudantes, já na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que teve uma relação desafiadora. Após ter sua identidade de gênero exposta pela colega coordenadora, como citamos no tópico anterior, a relação passou a ser invasiva, homens e mulheres adultos assediavam o professor constantemente. Segue um trecho das agressões.

[...] eles pegavam no meu colete pegava na minha bunda pegavam no meu volume entendeu, queriam saber porque eu usava um colete na coluna eles me assediaram entendeu (.) e aí eu comecei a apertar um pouco mais o meu colete no EJA quando eu ia pro EJA eu apertava mais sabe.

A curiosidade pelo corpo trans passou dos limites de uma boa relação professor-estudante e chegou ao desrespeito configurado em assédios diários. Diante desse contexto, o professor solicitou transferência da escola. Na nova escola, ele teve relação professor-estudante mais tranquila. Vejamos como isso se deu nos anos finais do ensino fundamental regular.

[...] os alunos são mais novos eles moram mais pro centro né diferente da periferia onde tem uma outra vivência uma outra realidade né eles tem acesso à internet a tv a cabo a informações sobre a comunidade LGBT de uma maneira que não é negativa né a séries a animes eles sabem de termos como não binaridade entendem o que é gênero fluido fiquei muito surpreso assim de de perceber essa nova leva sabe de criança e tal e aí é um espaço melhor para mim (.) mas ainda tem essa coisa esse embate no 9º ano 8º ano, sabe o 6º e 7º ainda são mais ou menos mas oitavo e nono os meninos já começa a ser mais cobrados né pra ser mais masculinos e tudo mais então eu pego muito no pé mas eu pego no pé deles direto=toda aula a gente para por algum motivo é difícil qualquer brincadeira eu corto na hora se for racista eu corto na hora (.) quando a gente erra o nome a letra o gênero a gente não fecha a perna do o no nome era Mário e eu chamei Maria aí começa a zoeira (.) então eu perguntei qual é o problema eles falaram que era engraçado perguntei mas porque engraçado o que é engraçado nisso o nome de mulher tu não gosta de mulher aí eu já mexia com essa parte né não tio eu gosto de mulher sim e porque vocês tão rindo dele só porque eu errei o nome dele pra mulher qual é o problema eles não sabiam mais explicar entendeu [...]

Assim como os professores G’Acre, B’Amazonas, T’Amazonas e G’Pará, o professor T’Pará compreende que as/os estudantes mais novas/os estão mais bem informados sobre a comunidade LGBTI+. Ele afirma que “*eles sabem de termos como não binaridade entendem o que é gênero fluido*”, condicionando isso ao acesso a instrumentos de informação como internet e tv a cabo que, diferente da tv aberta, distribuem imagens mais positivas sobre a comunidade LGBTI+, conseqüentemente, os jovens são mais acolhedores. No entanto, ele identifica que a adolescência, especialmente para meninos, é o momento da autoafirmação da masculinidade, e isso provoca reações de LGBTIfobia. Nas medidas pedagógicas, quando percebe falas preconceituosas, o professor provoca debates por meio de jogo de perguntas reflexivas, do tipo “*porque engraçado o que é engraçado nisso*”, fazendo o enfrentamento da LGBTIfobia.

Em Rondônia, o professor G’Rondônia lembrou da boa relação e do diálogo aberto com as/os estudantes.

[...] os meus alunos do ensino médio têm uma faixa etária de 15 16 17 e tem alguns de 18 anos e eu percebo que pra eles eu acabo sendo uma forma de referência porque eu sou um homem que não fica passando falsas imagens a meu respeito ou fico falando que tô com uma pessoa que fico com uma pessoa né uma pessoa não quando eu tô namorando eu falo uma vez um aluno perguntou professor o senhor namora com menino ou com menina mas que pergunta besta gente é claro que namoro com menino vocês são tão inteligentes mas algumas coisas vocês dá licença né aí eles eita tá vendo aí então assim eu não vejo que eles têm o olhar do preconceito mas têm o olhar da curiosidade então assim essa referência porque na escola tem alunos LGBT alunos trans feminino que tem o documento lá para chamar nome dele entendeu [...]

Para além da boa relação e sua autoafirmação como homem gay, assim como ocorreu como o G’Acre, a B’Amazonas e o G’Pará, fez com que o professor fosse visto como referência por estudantes LGBTI+ na escola. Essa autoafirmação também fez com que a relação professor-estudante fosse de confiança por não passar “*falsas imagens*”, tanto para estudantes heterossexuais quanto LGBTI+, como ressaltado pela professora T’Acre e T’Amazonas. Como exemplo de sua atuação, o professor também lembrou quando organizou e ofertou uma disciplina eletiva no novo ensino médio, onde debateram masculinidade tóxica.

[...] fiz uma eletiva sobre masculinidade tóxica (.) você não imagina as questões que eu tive na escola (.) porque::: depois eu fui para uma roda de conversa=eu tive contato com várias pessoas (.) foi um advogado gay conversar com os alunos foi um homem trans falar com os alunos isso causou eu fui chamado algumas vezes pra justificar o motivo pelo qual aquela temática estava acontecendo porque que aquele professor por que o professor ((gay)) estava trabalhando essa temática e levando essas promiscuidades [...]

A disciplina foi bem aceita pelas/os estudantes, por outro lado, incomodou alguns professores da escola que perseguiram o professor que estava “*levando essas promiscuidades*”. Decepcionado com colegas, quis encerrar a disciplina antes do prazo determinado, mas, com o apoio das/dos alunas/os, decidiu finalizá-la. Em outra passagem, o professor revelou que fizeram até exposição com os trabalhos desenvolvidos na disciplina, porém, não quis fazer reoferta no ano seguinte por toda problemática e perseguição sofrida. A medida pedagógica criada pelo professor para o enfrentamento da LGBTIfobia foi a criação da disciplina sobre masculinidades tóxicas.

No estado de Roraima, também é constatada a boa relação com o estudante e o papel de referência. Como o caso narrado pelo professor G’Roraima, uma aluna trans vítima de transfobia por professores e gestores de uma escola militar.

[...] durante esse processo de militarização a gente fez uma reunião com um dos militares pra falar sobre regimento da escola e aí a aluna foi assunto assim né (.) assunto e chacota de muitos professores rindo e perguntando e o fulano de tal chamando pelo nome morto dela né (.) aí todo mundo dando risada aí o tenente falou olha pode deixar que fulano de tal sempre tratando a aluna com pronome masculino (.) eu já conversei olha veja que ele já mudou tu já viu que ele já prendeu o cabelo daqui pra semana que vem ele vai cortar o cabelo porque é norma da escola ele é um menino é norma da escola (.) e aí ele foi contando que chamou a aluna na sala dele e disse imagina você ir ao banheiro feminino minha filha lá no banheiro e você colocando seu pau pra fora (.) e isso eu fiquei assim abismado e os professores rindo disso eu fiquei muito incomodado [...]

O professor G'Roraima avaliou esse episódio como “uma padronização estética que não respeita as origens as sexualidades as maneiras de como ser jovem né as juventudes de maneira geral”, onde as regras advindas desse contexto são impositivas e excludentes. Para além dessa realidade, a gestão da escola fere os direitos da criança e do adolescente intimidando quando *“chama na sala”*, constrangendo ao tratá-la com *“nome morto”* e colocando em situações vexatórias como as descritas. O professor G'Roraima sofreu com a situação da aluna trans, dividiu com ela a angústia e a dor ocasionada pela transfobia praticada pelo tenente gestor e demais professores que compactuam com a violência. Enquanto professor gay, ele estabelece uma relação professor-aluna de empatia e solidariedade. Em outro trecho da conversa, o professor revelou que diante dos ataques transfóbicos constantes, ele orientou a aluna a procurar ajuda na associação de travestis e transgêneros de Porto Velho, onde ela encontrou um advogado e conseguiu permanecer na escola com sua expressão de gênero e nome social. Acrescentou ele que ela conseguiu tal feito, porque utilizou das redes sociais para fazer denúncia e com a repercussão na internet ocasionou a transferência do diretor.

Na relação direta professor-estudante, o professor revelou que desenvolveu uma atividade de escrita onde as/os alunas/os pudessem colocar suas insatisfações, em uma das vezes ele conta o caso de outra aluna trans.

[...] nessa atividade a aluna colocou (2) o meu problema é ser tratada com meu nome masculino e não feminino (.) e aí foi ponto de uma das discussões que a gente travou na sala porque eu percebo essa diferença de tratamento com ((aluna)) e eu faço a intervenção na sala (.) e aí eu queria que também falasse um pouco sobre isso e aí foi quando surgiu (.) esses lembretes e essa dinâmica que são pontos de discussão (.) eu tiro um dia na semana pra gente discutir os papeizinhos que eles fizeram e a gente acaba trazendo referências. dizendo como isso aconteceu e tal como por exemplo fofoca então eu utilizo também a questão de gênero pra gente poder discutir é::: e tentar de alguma maneira reduzir essas violências que são muito latente na escola [...].

A dinâmica *“pontos de discussão”* dá voz às pessoas silenciadas na sala de aula. Ao solicitar que escrevessem suas insatisfações, a aluna pede respeito ao seu nome social. Tal atividade é uma oportunidade que o professor utiliza para desmistificar a transfobia e falar do direito do nome social, colocando em pauta esse preconceito como uma forma de *“reduzir essas violências”*.

No Tocantins, assim como nos demais estados, a relação professor-aluno é boa. A professora L'Tocantins também emerge como referência para estudantes LGBTI+ e segue como a percepção de geração bem informada. Vejamos como isso ocorre.

[...] na escola a gente tem um projeto de tutoria onde cada professor recebe 12 alunos pra orientar a parte acadêmica mas eu fui lá e solicitei (.) eu posso ficar com os alunos LGBTs né porque eu acho que vai ser melhor pra eles (.) e eles acabaram falando um pouco da vivência deles né (.) e a gente vê a mesma história se repetindo são pais que criam expectativas muito grande em cima dos filhos que sejam como eles são as pessoas que eles são enquanto aquelas pessoas que eles vão ser profissionalmente e todos eles muito desesperados (.) porque como eu trabalho com ensino médio (.) eles veem que ali é o final que depois dali eles vão ter que achar um rumo e esse rumo eles estão vendo que parece que eles não vão conseguir fazer o que querem né então eu escuto muito isso deles=professora eu gosto muito dos meus pais eles me tratam bem mas eles não entendem que eu não vou realizar certas expectativas deles seja em relação a como eu sou seja em relação como eu vou ser profissionalmente né (.) já existem outros casos mais graves infelizmente que eles falam eu não vou me assumir infelizmente eu tenho que ficar no armário porque senão eles vão me tirar de casa e eu ainda não posso me sustentar (.) então a gente continua vendo né as mesmas coisas porém pelo menos ali onde trabalho o grupo de professores é um grupo muito bom [...] mas ainda tem um número mínimo desses professores que ainda não sabem como lidar (.) mas os outros são muito bem receptivos né a gente também tem a presença do psicólogo na escola que tem ajudado bastante a gente nessas questões [...].

Antes do trecho em destaque, a professora L'Tocantins esclareceu que essa história ocorreu em uma escola pública de tempo integral que visa possibilitar o protagonismo juvenil. Na formulação da escola de professor-mentor, a professora solicitou orientar estudantes LGBTI+, para tal sugeriu um grupo de discussão. Nesse grupo, possibilitou a aproximação de relatos sobre orientação sexual, identidade de gênero e projetos futuros. Ela percebeu a que as/os estudantes sentiam pressão familiar quanto à percepção de suas tendências emocionais, bem como em profissões a escolher: “são pais que criam expectativas muito grandes em cima dos filhos”. O formato de grupo de discussão que desenvolveu possibilitou a aproximação de histórias comuns e o desabafo das/os estudantes que já sabiam que não atenderiam a expectativa de seus genitores, mas tinham medo de ser expulsos de casa: “eu não vou me assumir infelizmente eu tenho que ficar no armário porque senão eles vão me tirar de casa”. Apesar de saberem de sua sexualidade, também sabiam das consequências provocadas pelas suas famílias LGBTIfóbicas. Outra observação que ela faz é a existência de “um número mínimo desses professores que ainda não sabem como lidar” com estudantes LGBTI+. O que leva a práticas de LGBTIfobia. A partir disso, avalia que a presença de psicólogo na escola ajudou no enfrentamento das violências cotidianas e na orientação dessas/es jovens.

Enquanto a professora L'Tocantins trouxe a visão de estudantes LGBTI+ protagonistas, o professor G'Tocantins trouxe o contraponto de estudante não-receptivo,

assim como o professor T'Pará. Vejamos a experiência de homofobia praticada por seus alunos do ensino médio.

*[...] eu cheguei na sala e estava escrito assim no quadro bem grande **viado**, e aí eu quando eu cheguei e vi aquilo a minha vontade (.) era sabe (.) de sair correndo e ir chorar em casa e nunca mais voltar naquele lugar nunca mais fazer nada na minha vida só esconder e chorar, e aí foi um momento que eu pensei eu tenho essa opção de ir embora agora e ficar chorando com isso e eu tenho a opção de usar isso pra (.) também fazer com que isso faça parte de um processo de ensino e aprendizagem aí eu deixei lá escrito no quadro os alunos entraram meio que foram vendo e aí ficaram meio assim né e eu sentado lá na mesa aí todo mundo chegou aí eu peguei o apagador e fui apagando bem devagar @meio também que pra botar pressão né@ [...].*

No trecho anterior a esse relato, o professor explica que esse episódio ocorreu quando ele ainda fazia estágio, mas que ficou em sua memória tão fortemente que quis compartilhar, porque pensou em desistir da docência: “nunca mais voltar naquele lugar nunca mais fazer nada na minha vida”. No entanto, ele aproveitou o momento para ensinar as/os estudantes sobre respeito, dignidade e humanidade, decidiu continuar para se auto afirmar, enquanto pessoa gay e também um ser social:

[...] é::: aí falei né olha alguém escreveu isso aqui, não quero saber quem é não importa saber quem é mas eu quero que todo mundo saiba que sim sou viado sou gay e que isso não faz diferença nenhuma [...] além de viado eu também sou professor eu também sou filho eu tenho família eu tenho meus amigos eu tenho tudo isso que faz parte de mim, então não é uma característica só que me define assim como não é uma característica só que define em vocês.

Por fim, o professor G'Tocantins levou sua turma a reflexão sobre a relação professor-aluna/o:

[...] eu sei muito bem que vocês não são só alunos que estão aqui durante esse horário vocês têm esse compromisso de vocês em casa e toda a vida de vocês que não me compete mas ao mesmo tempo influencia em tudo que a gente vive junto e terceiro que é um grande erro que vocês fizeram porque (.) vocês estão literalmente querendo ofender uma pessoa que tem poder para dificultar a vida de vocês então tenham muito cuidado com esse tipo de coisa aí enfim depois disso teve alunos pedindo pra falar pediram desculpa mesmo não sendo eles e tudo mais mas foi interessante também porque gerou essa conversa de conscientização né [...].

O professor aproveitou o episódio como oportunidade de ensinar valores as/os pautando sua vida como exemplo de diferença sexual e social. Afirmar-se como gay e também como autoridade da sala de aula, impôs o respeito necessário à relação professor-

aluna/o e ponderou que uma característica sexual não define a pessoa, como definiu fez uma “*conversa de conscientização*”.

Na relação com alunas e alunos, a Professora T’Tocantins transpareceu a boa relação quando disse que não ter lembranças de transfobia no exercício da docência vinda das/dos estudantes.

[...] pelas minhas experiências essa transição nunca trouxe problemas para mim com alunos e nem com pais eu acho que é uma coisa inacreditável né pela minha aceitação pelo menos assim eu falo assim de uma forma é::: geral eu nunca sofri nada então assim pelo menos no mínimo respeitada eu fui pelo contrário eu recebi foi muito elogios quando eu fiz a transição terminei entre aspas porque os pais falaram olha fazia era tempo que todo mundo já sabia porque que você ficou demorando tanto [...].

No trecho, percebemos que professora T’Tocantins não teve problema “*com alunos nem com pais*”, destacando sua surpresa ao ponderar “*eu acho que é uma coisa inacreditável né pela minha aceitação*”. Reforça que os pais perceberam sua identidade antes da transição, e não tiveram preconceito com a professora em ensinar seus filhos, o trecho “*fazia era tempo que todo mundo já sabia, porque que você ficou demorando tanto*” demonstra receptividade de estudantes e familiares quanto a sua identidade de gênero.

Diante das narrativas acima, podemos pontuar alguns destaques que sobressaíram em cada estado. No Acre, a formação de professores emergiu como pauta importante para a inclusão da diversidade LGBTI+ na escola básica. Alinha-se a essa ideia, a percepção de uma geração de estudantes LGBTI+ empoderada presente na escola, que expressa suas identidades de gênero e orientação de sua sexualidade, cobrando e exigindo respeito. Outra percepção foi o entendimento de que a presença da professora trans desperta curiosidade de aceitação nas/nos estudantes quanto às mudanças fisiológicas, sendo uma potencial aula viva em movimento, esclarecemos que essa aceitação é uma relação construída por não esconder a transição e elucidar a curiosidade docente quanto às transformações e aos condicionamentos sociais de masculino em feminino. Das medidas pedagógicas identificadas, transcorreu em duas instâncias, uma institucional – quando se fala da formação de professores pautando a diversidade; outra, pessoal – quando se usa a roda do diálogo para tirar dúvidas discentes sobre o corpo trans.

No Amapá, emergiu a percepção da geração ainda oprimida pelos preconceitos, aluna violentada pela família e alunos que sofrem *bullying* de colegas por conta da orientação sexual. Nesse contexto, destacamos a importância da rede de apoio construída em parceria entre escola e estabelecimentos da saúde para atender demandas de LGBTIfobia, mas faltou

esclarecer se houve outras redes de apoio, como o Conselho Tutelar para assegurar os direitos da adolescente. Em se tratando das medidas pedagógicas, apareceu a professora os docentes agem de forma pontual e individualizada sensibilizando professoras/es e criando mecanismos de acolhimento a estudantes LGBTI+; ou mesmo quando são referência enquanto pessoa LGBTI+ e são chamados para resolver conflitos que envolvem LGBTIfobia.

No Amazonas, configurou-se a ideia de professor referência/mediador, quando ocorreu o conflito com a bandeira LGBTI+; a/o estudante acolhedor/a e respeitador/a para com professoras/es LGBTI+ refletida no uso do pronome neutro. Quando as medidas pedagógicas, a autodeclaração docente LGBTI+ e o corpo trans aparecem como pauta esclarecedora das curiosidades discentes.

No Pará, há dois tipos de relação professor/a-aluno/a, o primeiro está relacionado as/os estudantes mais novos frequentadores do ensino regular, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do ensino fundamental e ensino médio, para esses há uma boa relação de aceitação de uma geração menos preconceituosa; a segunda é imbuída de retaliação e preconceito com alunos mais velhos do ensino modular da Educação de Jovens e Adultos. Há um destaque para a nova geração empoderada que se apresenta como LGBTI+ e exige seus direitos ainda na pré-adolescência. Como medidas pedagógicas, a conversa individual ou em rodas aparece como meio de tirar dúvidas e desmistificar preconceitos; há ainda a inserção do assunto no currículo como ação individual e pontual para desmistificar preconceito; por fim, o jogo de perguntas que levam a/o estudante à reflexão e à percepção de que a LGBTIfobia é violência e deve ser evitada. É importante destacar que o corpo trans também aparece como alvo da curiosidade discente, sendo pauta de aprendizagem.

Em Rondônia, a presença de um LGBTI+ na escola desperta a curiosidade das/dos alunas/os tido como aspecto positivo. A autoafirmação LGBTI+ docente e o diálogo aberto sobre a vida do professor foram a melhor ação pedagógica de desconstrução de preconceitos. Como medida pedagógica, destacamos a criação de uma disciplina institucional que tinha como pauta o enfrentamento do machismo frente aos preconceitos de gênero e diversidade.

Em Roraima, destacamos o contexto da escola militarizada como fenômeno de repressão LGBTI+. Tentativas de reverter a transição de estudantes trans com a negação da expressão de gênero e o direito do nome social, além da perseguição da gestão militar e de professores cívicos coniventes e cúmplices de humilhações e constrangimentos. Por outro lado, destacamos o papel do professor LGBTI+ referência informante dos direitos e desmistificador de preconceitos. Das medidas pedagógicas, destacamos os pontos de discussão sobre LGBTIfobia e outros preconceitos que incomodavam as/os estudantes.

No Tocantins, a relação professor/a-aluno/a LGBTI+ pautam acolhimento, respeito e aceitação. O acolhimento ocorre quando a professora lésbica se aproxima e cuida de estudantes LGBTI+ pautando temas comuns. O respeito manifesta-se, quando o professor impõe-se diante de uma gayfobia praticada por algum aluno de sua classe. A aceitação da professora trans é a acolhida por pais e alunos na escola. As medidas pedagógicas desenvolvidas por essas e esses docentes foram o diálogo, quando o professor para a aula e discute a violência sofrida levando as/os estudantes à reflexão de seus atos; o grupo de discussão desenvolvido pela professora, quando identifica estudantes LGBTI+ e pede para orientá-las/os pautando suas angústias sociais e diversidade sexual; e a presença do corpo trans na escola que ensina naturalmente a diferença, o respeito e a dignidade a comunidade escolar.

Na descrição das vivências na relação docente-discente verificamos ações de pedagógicas de professoras e professores LGBTI+ dado aos acontecimentos do dia a dia da escola básica nortista. Consideramos essas ações como justiça curricular, uma vez que debate aquilo que não está previsto no currículo formal, mas está no campo do currículo oculto. As medidas pedagógicas constituem o currículo modelado, por ser fruto da reflexão docente pensada para responder a demanda emergente da sala de aula. Ao contexto desenhado e as formas de respostas descritas, descrevem uma pertença que educa para a vida.

Na subseção 4.4.1, retratamos o balanço das narrativas pontuando os atravessamentos sociais que emergiram como pertença mais significativa dada à presença de professoras, professores, alunos e alunas LGBTI+ na escola básica nortista.

4.4.1 Balanço das vivências

As experiências conjuntivas emergidas das narrativas das professoras e dos professores foram reunidas em três pontos centrais que consideramos a pertença de ser docente LGBTI+ na Amazônia nortista brasileira:

I- Professor/a Referência. De acordo com o dicionário *on-line* de Língua Portuguesa, a palavra “referência” tem os seguintes significados: a) Ação ou efeito de referir, de contar, narrar por palavras; menção, citação. b) Menção rápida de algo ou alguém; ato de mencionar; alusão. c) O que se pretende referir; aquilo que se conta ou se relata. d) Relação entre certas coisas: esta atitude não tem referência com suas ideias. e) Aquilo que se utiliza como modelo: o médico é referência em sua área (DICIO, *on-line*). Dessas definições, a última é a que mais se aproxima do sentido que estamos buscando.

Nesse contexto, o que seria um/a professor/a LGBTI+ referência? A/o professor/a LGBTI+ referência é investida/o de autoridade por seus pares, quando há conflitos relacionados às questões de gênero e de sexualidade no contexto escolar e ela/ele é chamado para resolver conflitos, como ocorreu no caso de homofobia que envolvia um aluno hétero e dois gêmeos, o professor G’Amapá foi chamado pela coordenadora para conversar com os estudantes; outro exemplo foi o da professora B’Amazonas que as/os estudantes foram chamá-la, quando impedidos de utilizar uma bandeira de arco-íris na gincana escolar.

A referência se explicita também quando as/os estudantes LGBTI+ são amparados e orientados pelas/pelos professoras/es LGBTI+, como ocorreu no caso da L’Amapá que amparou sua aluna e levou-a à UPA, quando identificou as agressões sofridas em casa; no caso da professora L’Tocantins quando pediu para orientar estudantes LGBTI+; no caso do professor G’Roraima quando orientou sua aluna trans a procurar ajuda da associação de travestis e transgênero para assegurar o uso do nome social e expressão de gênero em uma escola militarista.

A referência se manifesta ainda quando estudantes LGBTI+ chegam à/ao professor/a e confessam que são LGBTI+ e/ou quando pais, mães e/ou responsáveis procuram a/o professor/a para conversar sobre a sexualidade da/do filho, como ocorreu nos relatos da professora L’Amapá e do professor G’Pará.

É importante destacar que as professoras T’Acre, L’Amapá, L’Amazonas, L’Pará, T’Pará, L’Tocantins e L’Tocantins, bem como os professores G’Acre, G’Amapá, G’Amazonas, G’Pará, T’Pará, G’Rondônia, G’Roraima e G’Tocantins são referências por pontuarem em suas falas que conseguiam identificar e buscavam meios de proteger estudantes que se afastavam do padrão heteronormativo, para que não sofressem tanta *bullying* ou outros tipos de violência no ambiente escolar.

Ponderamos que essa visão de referência está ligada à identidade e à subjetividade da/do professor/a. Quando Imbérnon (2009, p. 75) fala das novas tendências da formação do professorado, ele considera que “as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais”. Nesse sentido, estar como referência é ocupar o lugar de fala, o lugar de alguém que já passou por situações de discriminação e de preconceitos diversos na vida e que agora ocupa um lugar onde pode impedir que suas/seus alunas/os passem por situações de *bullying* e violências por conta da sexualidade. É fazer aquilo que não fizeram por elas/eles, fornecendo, na medida do possível, apoio e proteção ao longo da escolarização, como bem pontuou a professora T’Pará: “*eu faço toda questão assim de fato dar uma atenção*

diferenciada a esses alunos ((afeminados)) porque é::: eu sei o quanto isso seria tornado muita coisa diferente lá atrás”.

II- Professor/a Mediador/a. O perfil do professor mediador tem sido debatido por muitos pensadores da educação. Para Sacristán (2017, p. 177), o professor é mediador “entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada dele”.

Queremos ampliar essa definição acrescentando a mediação, enquanto ação pedagógica diante de conflitos entre estudantes e/ou professoras/es. Nesse sentido, buscamos uma definição de mediador no dicionário *on-line* de língua portuguesa, encontramos duas definições: a) Indivíduo que medeia, que intervém, que é responsável por acordos ou pela conciliação entre as partes conflitantes. b) Quem trabalha como intermediário entre os interessados em finalizar um negócio. Dessas definições, a primeira se aproxima mais da que emerge das narrativas docentes.

No âmbito da mediação e do lugar de referência, encontra-se o debate da subjetividade docente, aproximando-se da discussão da teoria da subjetividade de Gonzáles Rey (2013) na compreensão de que essas/esses docentes são “resultados de suas trajetórias de vida na tensão dos consensos e contradições entre a subjetividade individual” – resultado do seu processo histórico de produção subjetivas relacionadas as violências que passaram por serem LGBTI+ e a “subjetividade social” – quanto as violências sofridas nos diferentes grupos de pertencimento como família, a própria escola, religião, amigos, etc. (Rossato; Matos; Paula, 2018, p. 6).

A mediação de conflitos surge na fala da professora T’Acre, quando pautou sobre a lei que criminaliza a homotransfobia para suas colegas professoras que não aceitavam seu nome social; do professor G’Amapá, quando chamado pela coordenação para conversar com o estudante que praticou homofobia com seus alunos gêmeos gays; a professora B’Amazonas quando acionada por suas/seus alunas/os no caso da bandeira LGBTI+; o professor G’Pará, quando foi solicitado por seu aluno no caso de gayfobia.

A mediação de conhecimento: o professor T’Pará alertou para as postagens transfóbicas no grupo do aplicativo *WhatsApp* de professores da escola; o professor G’Tocantins interveio na reunião por conta da interpretação errônea da palavra gênero. A experiência conjuntiva da mediação denota uma pessoa que intervém conflitos interpessoais e também conhecimentos conceituais, ambos mostrando de um lado a heteronormatividade e do

outro as identidades de gênero e orientação sexual divergentes da binária normativa, resultantes em violência física e/ou psicológica.

Nesse contexto, o papel do docente mediador é de buscar uma solução que promova a justiça social e a harmonia na escola. Para que isso ocorra, ela/ele torna-se o elo para um diálogo aberto e respeitoso. Para tal, demonstra conhecimento das mazelas vivenciadas por pessoas LGBTI+, pautando leis, entre as quais, a lei do racismo que criminaliza a LGBTIfobia e a lei que assegura o uso do nome social das pessoas trans. A mediação tem como finalidade a promoção da cultura da paz e do enfrentando do *bullying*, como preconiza a LDB (BRASIL, 1996). O intuito da mediação é transformar a escola em um local mais acolhedor e respeitoso. Com isso, a mediação consolida a justiça curricular e expande para uma verdadeira justiça social.

III- Práticas pedagógicas. Caldeira e Zaidan (2013) concebem a prática pedagógica como uma prática social complexa que ocorre interação professor-aluno-conhecimento construída no cotidiano da ação docente no dia a dia da escola. As autoras reforçam que, “nelas estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano” (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 20). Ao considerar essa definição, detectamos quatro práticas emergidas nas narrativas no enfrentamento da LGBTIfobia no contexto da escola básica, quais sejam:

a) Conversa individualizada e/ou em grupo – a conversa emerge como forma de sensibilização, responsabilização, momento de reflexão e educação para a vida diante de agressões ou curiosidade discente. Esse tipo de prática foi detectada na fala das professoras T’Acre, T’Amazonas e T’Pará, quando respondiam as curiosidades dos discentes quanto ao corpo trans; a professora L’Amapá quando sensibilizava as/os colegas quando ao tratamento com estudantes LGBTI+; os professores G’Amapá, G’Pará, ao conversarem com os alunos sobre as agressões de LGBTIfobia relacionadas a outras/os alunas/os, ou quando foram vítimas como no caso do G’Tocantins; B’Amazonas, no momento em que enfrentou a gestão da escola para defender sua turma. Compreendemos que mesmo não tendo mencionado diretamente, as/os demais professoras/es expressam essa prática quando afirmam ter diálogo aberto com as/os estudantes.

b) Roda de conversa – A roda de conversa também emergiu especialmente nas falas do professor do professor G’Roraima, quando descreveu caixa de diálogo, momento em que seus estudantes escreviam suas inquietações e a sala toda parava para ouvir e buscar uma solução

para resolver o problema apontado, como no caso de sua aluna trans vítima de desrespeito por parte dos colegas, pois não utilizam nome social dela.

c) Projeto de orientação – identificado na fala da professora L’Tocantins, quando revelou ser orientadora de projeto de intervenção para atender estudantes LGBTI+ do novo ensino médio, o que possibilitou discutir assuntos relacionados à sexualidade. Isso foi possível, porque existia na escola a visão de um protagonismo juvenil onde as/os jovens poderiam discutir assuntos de seu interesse.

d) Disciplina Eletiva – a disciplina eletiva institucional criada pelo professor G’Rondônia foi possível por conta da configuração do novo ensino médio, assegurada na lei 13.415/2017, dentro do Eixo Estruturante Itinerário Formativo²⁷, que visa à criação de “disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (Brasil, *on-line*).

Nessa configuração, a oferta da disciplina sobre machismo tóxico possibilitou reflexões e aprendizagens sobre diversidade de gênero e sexualidade, bem como refletir sobre as violências estruturais sofridas por pessoas LGBTI+ e mulheres por conta do machismo tóxico. Esse novo contexto do ensino médio criou os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e seu protagonismo.

IV- A nova geração. Diferente das demais experiências conjuntivas que colocaram o professorado no centro da discussão ora como referência, ora como mediador, ora como criador de práticas pedagógicas, a ideia da nova geração coloca o alunado no lugar central visto como fruto de um contexto atual, nascido em meio aos avanços das novas tecnologias de comunicação e informação. Alunas e alunos que já nasceram “fora do armário”; assumem a sexualidade com naturalidade, demonstram conhecimento e exigem punição para colegas LGBTIfóbicos; têm demonstrado conhecimento da lei anti-LGBTIfobia. Alunos e alunas que mesmo não LGBTI+ têm demonstrado naturalidade na convivência com colegas LGBTI+.

Esse quadro, na visão do T’Pará, decorre em razão do acesso à internet, redes sociais e afins tão comum a esse alunado, que pauta uma imagem positiva de pessoas LGBTI+, diferente dos meios de comunicação tradicional, como a televisão. Isso é reforçado quando o

²⁷ Os referenciais curriculares para a elaboração de itinerário formativos, trazem a seguinte definição: “Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas” (Brasil, 2020, p. 3).

professor G'Roraima exemplificou o caso da aluna trans que foi às redes sociais denunciar a transfobia que estava sofrendo dentro da escola. E ainda, quando o professor G'Tocantins afirmou que essa geração é “bem informada”, ao ponto de usarem a linguagem neutra para convidar o professor G'Amazonas para ser o padrinho da formatura da turma.

A professora T'Amazonas arrisca uma idade divisória dessa nova geração, pela sua experiência de 22 anos de magistério, afirma que as pessoas abaixo de 35 anos são menos LGBTIfóbicas e que, em suas turmas de ensino médio e fundamental, nunca sofreu transfobia por parte das/dos alunas/nos. O professor G'Rondônia identifica apenas olhar de curiosidade nos aspectos de sexualidade.

Os professores G'Acre e G'Pará identificam alunos muitos novos assumindo a sexualidade, com 11, 12, 13 anos. O G'Pará até percebe uma militância, desde cedo “ou o senhor toma providência ou eu vou na delegacia”. Já não existe mais armário para trancar a sexualidade. Por outro lado, apareceu ainda uma minoria de estudantes LGBTIfóbicos, como ocorreu com o professor G'Tocantins no caso da palavra “viado” escrita no quadro; ou ainda nas violências de transfobia sofrida pelo professor T'Pará.

Diante dos relatos é possível afirmar que estamos diante de uma nova geração? O que caracterizaria uma nova geração? Não pretendemos responder essas perguntas, mas pensar a realidade existente. E para ampliar o debate, elencamos duas observações: 1) ao discutir a atualidade a partir do conceito de gerações de Karl Mannheim, Weller (2010), o autor pontua que a noção de situação geracional aponta cinco aspectos que distinguem uma sociedade marcada por mudanças geracionais: I. a constante irrupção de novos portadores de cultura; II. A saída constante dos antigos portadores de cultura; III. A limitação temporal da participação de uma conexão geracional no processo histórico; IV. A necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados; V. o caráter contínuo das mudanças geracionais.

Logo, para responder as perguntas iniciais seria necessária outra pesquisa sobre esses cinco aspectos. Mas, podemos afirmar que há uma mudança em curso que emergiu das narrativas. Em se tratando das/dos estudantes ainda imersos nos preconceitos, Weller e Bassalo (2020, p. 398) identificaram nas redes sociais a insurgência de uma geração de jovens conservadores que “se apropriam do estilo de pensamento conservador e o reconfiguram na contemporaneidade”.

Um dos elementos reunidos sob a égide da palavra conservador diz respeito à defesa da moral cristã e da família tradicional e a abjeção da reivindicação de mulheres feministas com relação à liberdade de decidir sobre o próprio corpo, especificamente em relação ao tema do aborto e às demandas de reconhecimento e cidadania dos

movimentos de pessoas LGBTQI+, como o direito ao matrimônio e constituição de famílias homoparentais (Weller; Bassalo, 2020, p. 400).

Com isso, verificamos a coexistência de jovens atualizados e conservadores. Enquanto os primeiros são receptivos, os outros permanecem com práticas de LGBTIfobia com colegas e também com demais professoras/es. Ao fazer o balanço pontuando os quadros mais significativos nas falas das/dos professoras/es. Nesses quadros, vimos a emergência de um perfil de professorado LGBTQI+ que se torna referência, que age como mediador e inova nas práticas pedagógicas para desconstruir a LGBTIfobia no ambiente de escolarização.

Nesse balanço, vimos ainda à emergência de um alunado LGBTQI+ empoderado que assume a sexualidade ainda na pré-adolescência. As violências sofridas e as ações de enfrentamento tanto do professorado quanto do alunado desenham a pertença dessas professoras, desses professores, desses alunos e dessas alunas LGBTQI+ da escola básica da região norte amazônica.

4.5 Pedagogia da Pertença: a inter-relação ser, pertencer e educar

Iniciamos nossa conceituação com o pensamento do nortista Daniel Munduruku²⁸ que tem defendido: a pedagogia do pertencimento. Em sua compreensão,

O Brasil tem que construir a pedagogia do pertencimento com crianças e jovens pensando o país como uma grande teia que dê esse sentido. Não importa a origem. Darcy Ribeiro lembra que o Brasil é um povo novo, é a junção de todas as tradições e precisamos construir essa ancestralidade. Pertencimento traz orgulho de quem somos, não nega quem somos. É se sentir parte de uma tradição que não começa em mim, sou continuador dela para que outras pessoas continuem. Já o discurso hegemônico faz com que as crianças não gostem de ser brasileiras. Aprendemos a não gostar nem de negros e nem de indígenas. Há pessoas a todo instante buscando sua segunda nacionalidade, que nunca é indígena, porque foi embutido na nossa cabeça que o legal é ser o outro (Munduruku, 2023, *on-line*).

Suas observações são pensadas para uma educação voltada para os povos originários e também aos povos tradicionais. Uma educação de “pertencimento que traz orgulho de quem somos, não nega quem somos”, que foge ao discurso hegemônico do tradicionalismo, das

²⁸ Daniel Munduruku é membro do povo Munduruku do Pará. Atua no contexto do movimento indígena brasileiro e é o diretor-presidente do Instituto UK'A - Casa dos Saberes Ancestrais. Como escritor, tem proferido palestras e oficinas para crianças, jovens e educadores. Possui graduação em Filosofia. É doutor em Educação. É pós-doutor em Linguística com ênfase na Literatura Indígena. É autor de 52 livros voltados para o público infantil, juvenil e educadores. Biografia disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1346640850059252>. Acesso em: 08 fev. 2024.

educações importadas. Acrescenta o pensador, “aprendemos a não gostar nem de negros e nem de indígenas”, em nosso pensar, também aprendemos a não gostar, de pessoas LGBTI+. Concordamos que o Brasil, a Amazônia precisa pautar uma educação holística, voltada para as identidades, para a diversidade local e global, que tenha o acolhimento das diferenças e que pautar a diversidade, que saia do estado de aprisionamento (Silva, 2019).

Nessa compreensão, as narrativas das professoras e dos professores LGBTI+ que trabalham em escolas básicas da Amazônia nortista brasileira explanaram as vivências e as experiências de LGBTIfobia no contexto sociocultural dessa região. A análise realizada por intermédio do método documentário nos levou a conceituação de uma educação específica, a nomeamos de pedagogia da pertença.

Para iniciar nossa conceituação da pedagogia da pertença, precisamos esclarecer duas palavras-chave: pertença e inter-relação. Tomemos o termo “pertença”, a partir de dois campos: o da língua portuguesa e o do contexto jurídico. Na Língua Portuguesa, temos os seguintes conceitos: aquilo que faz parte de; pertence, propriedade; atribuição; domínio particular de um ofício, cargo, setor; prerrogativa (Dicio, *on-line*). Na interpretação jurídica, é entendida como “coisa que, por disposição de lei, ou destinação natural, se acha ligada ao uso de outra, a que presta utilidade. A coisa acessória que não está intimamente adstrita à principal” (Vedemecum Brasil, *on-line*).

O conceito de inter-relação no dicionário *on-line* da língua portuguesa traz as seguintes definições: a) relação recíproca ou mútua estabelecida entre uma coisa e outra; b) em que há ou expressa certa correspondência, quando comparado com outra coisa (Dicio, *on-line*).

A partir dessa contextualização, passemos a entender o que definimos como a pedagogia da pertença, enquanto tipificação que emergiu das narrativas docentes atuantes na escola básica da Amazônia nortista. Com base nos conceitos de pertença e inter-relação, entendemos a pedagogia da pertença como uma inter-relação entre: a) ser LGBTI+ e também professor; b) pertencer a uma comunidade LGBTI+ e também a escola; c) educar com justiça curricular considerando as minorias sociais, uma vez que entende as mazelas de pertencer às minorias sociais de uma região conservadora como a região Norte brasileira.

Nesse sentido, compreendemos que as formas subjetivas de vivências e as experiências da violência LGBTIfóbica a que as professoras e os professores LGBTI+ foram submetidos na família e nos demais espaços sociais, especialmente na escola, enquanto estudantes ficaram marcadas em suas memórias e essas violências sofridas desencadearam (ainda desencadeiam) gatilhos, ao perceberem uma ação de LGBTIfobia no contexto da

escola básica. Por isso, diante de suas percepções, desenvolvem as ações pedagógicas de intervenção com pautas humanísticas e, quando necessário, modelam currículos e fazem justiça curricular no dia a dia da escola básica.

Com essa definição, retomemos os três eixos de análise com as principais conclusões sobre o que é a pedagogia da pertença.

a) É pertença no contexto da percepção de si: as diversas violências ocorridas no contexto familiar e social levando a/o professor/a ao estado de aprisionamento no padrão heteronormativo. As instituições como família, religião e escola são as grandes cobradoras da sexualidade. Em todo momento, estão cobrando a norma binária de gênero e a correspondência corpo biológico, orientação sexual, identidade e expressão de gênero. Em alguns casos, a família aceita a subversão da norma, desde que não demonstrada publicamente. O sujeito se percebe parte de um contexto geopolítico, social, cultural e histórico mais conservador e tem que aprender a conviver para sobreviver, enquanto LGBTI+.

b) É pertença no contexto das experiências: Silva (2021, p. 81) expressou que “numa era de neoliberal de afirmações explícitas da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe muita coisa oculta no currículo”, mas, a partir das nossas análises, percebemos que a presença da/do professor/a LGBTI+ no contexto da escola básica é desenhado um currículo oculto repressivo e violento. Percepção que não está tão explícita, pois ainda não é debatida nem enfrentando de maneira direta. Esse currículo tem pautas como: rejeição as diferenças, exclusão do convívio, negação de direitos, vigilância epistêmica, censura de atividades, insultos gratuitos, que geram adoecimento do professorado resultante em auto cobrança constante em fazer sempre o melhor e nunca agradar aos colegas pelo simples fato de ser LGBTI+, medo de ser dispensado do trabalho por declarar sua orientação sexual ou identidade de gênero, culpabilização quando erram no completo das atividades escolares. É fato que as/os professoras/es LGBTI+ ainda são vistos como problemas que perturbam a ordem normativa da escola e precisam ser eliminadas/os (Louro, 2014), em especial as professoras e os professores transgêneros. No sentido dessa discussão, as escolas apresentam-se como conservadoras da ordem moral tradicionalista, em sua maioria, rejeitando as discussões em torno do campo de gênero e da sexualidade.

Por outro lado, é pertença o processo de enfrentamento dessas LGBTIfobia. É pertença a autoafirmação e o reconhecimento da vulnerabilidade, como pessoa LGBTI+ no ambiente escolar. O ódio, o preconceito e a violência são enfrentadas pelas vias pedagógicas e jurídicas. O/a professor/a amparada/o pelas leis vigentes enfrenta suas/seus agressoras/es denunciando à gestão escolar e/ou em suas respectivas secretarias de rede, quando não resolvido, buscam as

delegacias civis e/ou especializadas em crime de ódio para denunciar, incriminar e, conseqüentemente, processar aqueles que atentam contra os direitos e a justiça, que deve ser para todas e todos, como bem nos mostrou a professora T'Acre e o professor T'Pará.

c) É pertença no contexto das vivências é a emergência da autoridade: um/a professor/a referência a quem estudantes LGBTI+ buscam orientação e apoio no contexto escolar, alguém com quem se identificam em momentos conturbados. Nessa mesma medida, é pertença a/o professor/a que surge como mediador, a quem colegas professoras/es heterossexuais recorrem para mediar conflitos relacionados à LGBTIfobia no ambiente escolar, bem como, quando estudantes heterossexuais recorrem para tratar de assuntos relacionados ao gênero e à sexualidade.

É pertença ainda a essas/esses professoras/es o desenvolvimento de práticas pedagógicas para o enfrentamento da LGBTIfobia no ambiente de escolarização. A conversa individual, projetos pontuais e disciplinas eletivas para debater o preconceito relacionado ao gênero, à sexualidade e aos preconceitos variáveis desse campo, dado ao momento atual em que conservadores advogam a “ideologia de gênero”.

Para além dessas constatações de pertença, avançamos um pouco mais e ousamos perguntar: está em voga um novo paradigma geracional? É pertença ser/estar LGBTI+ sem aprisionamento do armário no momento atual? As/os professoras/es observaram duas posições: a) de um lado, o retrato desenhado dessa realidade procedente da convivência entre pessoas LGBTI+ e heteronormativas no ambiente escolar, essas praticam a LGBTIfobia; b) do outro lado, a nova geração apontada pelas/os professoras/es como acolhedora, respeitadora e receptiva, como no caso da turma do professor G'Amazonas que aprendeu o gênero neutro como demonstração de afeto e de acolhimento com ele; c) nessa mesma linha, a percepção de estudantes mais novos assumindo sua sexualidade no ambiente escolar, idades de 11, 12 e 13 anos foram citada por G'Acre e G'Pará, que já conhecem e exigem o seu direito de ser e existir. Estudantes que já nasceram em uma época em que não existe mais armário.

No contexto da nossa discussão, reforçamos que a Pedagogia da Pertença é uma inter-relação entre ser professor/a e LGBTI+, ter consciência de pertencimento tanto ao professorado quanto a comunidade escolar e ainda educar com os valores de uma educação humanística que faça justiça social, quando percebida a negligência institucional quanto à ausência dessa discussão na escola básica. Em outras palavras, é a compreensão da realidade escolar frente o contexto sociocultural e histórico de LGBTIfobia brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Na presente Tese, entendemos que a LGBTIfobia internalizada na/pela escola básica nos provoca aos enfrentamentos pedagógicos dessa violência, especialmente por professores e professoras que não se deixam enquadrar ao padrão heteronormativo. No entanto, as ações de confrontação educativa dessas professoras e desses professores não são planejadas, pois não estão previstas em documentos oficiais dos/as docentes na escola, menos ainda planejadas em currículos formais, como conteúdo a serem ministrados para estudantes da educação básica, nas horas/dias letivos, o que performatiza um currículo oculto, entendido como o não escrito, implícito e até como aquele currículo não estudado. Dessa feita, essas experiências escolares fiquem margeadas aos programas oficiais. Por isso, entendemos que há resistência à LGBTIfobia na escola básica da Amazônia.

Para reafirmar nossas perspectivas, delimitamos nosso fenômeno em narrativas docentes LGBTI+ das vivências e das experiências relacionadas à LGBTIfobia confrontadas com ações pedagógicas e estratégias de justiça curricular do contexto do currículo oculto da escola básica heteronormativizada da Amazônia nortista brasileira.

A partir dessa noção subsunçora, objetivamos compreender as vivências e experiências relacionadas à LGBTIfobia e às ações pedagógicas de enfrentamento de estratégias de justiça curricular criadas por docentes LGBTI+, no contexto da escola básica heteronormativizada da Amazônia nortista. Logo, delimitamos em três momentos o desenvolvimento de nossas análises compreensivistas.

No primeiro momento, descrevemos as experiências das/dos professoras e professores LGBTI+ na interação com os colegas de profissão. Para esse entendimento, não foi considerada a conceituação literal da palavra, mas, didaticamente, houve uma interpretação com finalidade de organização do texto para explicar nossas noções. Essa observação é feita também com a palavra vivência que está relacionada as/os estudantes.

Das experiências, apreendemos um currículo programado, planejado de forma repressiva, que se desenhou na convivência escolar docente-docente, apesar de esse comportamento não fazer parte da totalidade dos docentes. Há docentes cisgêneros e heterossexuais que não são repulsivos e até toleram pessoas da comunidade LGBTI+, conforme as falas do professor G'Pará, G'Amazonas e G'Acre, quando disseram nunca ter sofrido homofobia; também vimos na fala da professora T'Pará, ao comentar a relação com a direção da escola que lhe convidou para assumir um cargo de sua confiança, na coordenação escolar. Com isso, sinalizamos que a convivência no ambiente escolar de professoras e

professores LGBTI+ acontece em duas vias, uma que aceita, outra que rejeita e viola direitos. Por opção de investigação na Tese, não fizemos a interpretação daquela minoria que aceita, mas, tal debate é importante e pode desdobrar-se em artigos ou outras pesquisas. Esteve ainda presente nesse tópico a compreensibilidade de uma escola tradicional conservadora para com a heteronorma e a que convive com as medidas protetivas, em que docentes LGBTI+ recorrem à legislação para exigir justiça frente aos constantes assédios discriminatórios.

Das vivências, por conta de nosso recorte de pesquisa, priorizamos a convivência docente-discente. Constatamos a receptividade e a construção do respeito nessa interrelação. Chamou atenção o diálogo aberto em que as/os professoras/es não se intimidaram com a prática tradicional conservadora e falavam abertamente com as/os estudantes sobre a sexualidade e, em especial, sobre a identidade de gênero. Nessa perspectiva, nossa percepção é de que o corpo trans presente na escola constitui-se de aula vivencial sobre gênero e sexualidade, pois é um corpo desestabilizador, transgressor.

Ainda sobre as vivências e os enfrentamentos e confrontações de LGBTIfobia, vimos que ocorre na presença de um/a professor/a assumindo sua expressão de gênero LGBTI+ na escola, pois estabelece diálogo aberto com suas/seus alunas/os e se constitui em enfrentamento à norma, não normalizando ao trazer sua corpa trans para o espaço do normal. Diante de tantas agressões e assédios constantes, esses corpos são resistências, pois não desistem da docência e não se permitem silenciar. Pelo contrário, elas/eles criam mecanismos para educar tanto aos colegas quanto as/aos estudantes. Assim, desenharam-se as estratégias pedagógicas como conversa individual, a roda de conversa, o projeto de orientação e a disciplina eletiva. Pausas no conteúdo programado, planejar estratégias e pautar as questões de gênero é o que consideramos modelagem de um novo currículo que faça justiça curricular como nos ensina Rocha (2021). Nas narrativas analisadas, essa rotina se configura no currículo oculto. E ainda, reveste-se de busca de autonomia de uma/um professor crítico e reflexivo, como nos garantiu Contreras (2012).

Vimos ainda que emergiu a identidade de um/a professor/a mediador/a para conflitos relacionados aos problemas de gênero e de sexualidade. Somente o fato de estar na escola e ter sua sexualidade livre à comunidade escolar, ele pode tornar-se referência para estudantes LGBTI+, enquanto pessoa em sua posicionalidade de sujeito LGBTI+, como nos narrou o professor G'Pará; ou para a instituição, enquanto mediador de conflitos, como nos contou o professor G'Amapá.

Ao pautar a vida pessoal da/do professor/a, muitas ações e estratégias de enfrentamento advêm de suas experiências pessoais. A relação de conflito com a família, as

agressões, expulsões de casa e a retaliação em ambiente público fizeram parte de seu currículo de vida e elas/eles usam isso nas suas rotinas escolares, assim como nos ressaltou a T'Pará, ao dizer que não se deixa ser silenciada na escola. Também faz parte dessa pauta a constatação de professoras/es militantes mais envolvidos nas discussões do campo e nos debates sobre as leis vigentes, ao passo que, utilizam esse conhecimento para educar suas/seus alunas/os e informar e denunciar as transgressões de colegas professoras/es.

Um ponto importante que queremos pautar é a importância da lei 7.716, de 1989, cuja proposição equipara o crime de LGBTIfobia ao racismo. Ela foi essencial para a ação de resistência e enfrentamento dessa violência. Ela assegurou e deu coragem para denunciar e exigir que a lei fosse cumprida, como no caso da professora T'Acre. Assim como o concurso público que torna o emprego estável, dando igualdade de direitos de ser professor/a efetivo/a daquela rede e maior segurança em assumir sua identidade e sua orientação sexual sem medo de retaliação, como ocorreu com as professoras B'Amazonas e T'Tocantins. Por outro lado, a maioria das/dos entrevistadas/os demonstraram não fazer uso da Lei, e sim, de medidas pedagógicas, entre as quais: denúncia à direção, ocorrência escolar, enfrentamento direto com o agressor; ações essas que ficam na escola e contribuem para a continuação das agressões.

Um achado que extrapola o limite das discussões, foi a percepção de uma nova geração que já nasceu “fora do armário” (“sair do armário” é uma expressão usada no contexto LGBTI+ que descreve o anúncio da orientação sexual ou identidade de gênero de alguém, ou de si próprio). Observamos adolescentes assumindo sua sexualidade e na escola, auto afirmando-se como gay e mostrando-se conhecedores de seus direitos, quando alguém lhe fere com discurso de ódio e exigem retratação ameaçando a direção de ir à delegacia de polícia denunciar seus direitos violados, como nos narrou G'Pará. Essa geração ligada à era da sociedade em rede, vive o avanço das tecnologias digitais e da popularização da IA (Inteligência Artificial) generativa, vivenciando redes sociais e todas as possibilidades que esse contexto pode lhe oferecer é fenômeno para avançamos em outra pesquisa.

A partir dessas compreensões, em consonância com o Método Documentário, fundamentamos a Tese ao criarmos a tipologia pedagogia da pertença. Compreender que a sociabilidade docente está inter-relacionada às ações pedagógicas é o que consideramos “ser, pertence e educar”. Mas, uma educação para além do currículo prescrito e prescritivo, é mister modelar esse currículo à demanda de sua comunidade, para que se faça justiça curricular, com isso, suas minorias sociais sintam-se pertencentes e com pertença aos seus conteúdos. Dessa forma, garantir uma educação humanista, solidária, participativa e democrática com um

currículo de muitas vozes presentes e não ausentes, de muitos conteúdos autorizados, visíveis e não silenciados.

Após essas descrições, dizer/fazer uma escola menos tecnicista e mais humanizadora com/para pessoas LGBTI+ (seja eles/elas seus/suas professores/as, seja seus/suas alunos/as). A identidade e a expressão de gênero não podem ser aprisionadas em ‘armário’, muito menos do armário da escola. Um/uma professor/a em seu trabalho didático-pedagógico não pode subsumir a percepção de si como sendo do gênero masculino, feminino, agênero, de gêneros não-binários ou de alguma combinação de dois ou mais gêneros na escola básica nortista. Por esse motivo, salientamos os seguintes encaminhamentos:

a) inclusão das temáticas de gênero e de sexualidade no currículo prescrito/formal, a partir de uma perspectiva humanista, a exemplo da Lei 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". A inclusão dessas temáticas daria mais segurança aos/as docentes, por meio de um trabalho orientado, manifestarem publicamente sua identidade e expressão de gênero, além de abordar de forma segura os temas contemporâneos transversais da BNCC, a exemplo do tema ‘cidadania e civismo’ que contempla os direitos da criança e do adolescente; vida familiar e social; educação para o trânsito; educação em direitos humanos e processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; ciência e tecnologia e com eles os estudos de gênero.

b) formação continuada para professoras/es. Para refletirmos sobre uma proposição legal, de currículo nacional, já aprovada, podemos pensar a partir das diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a partir de suas três dimensões, consideradas no documento, fundamentais, interdependentes, que se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, uma formação continuada que garanta o respeito aos fundamentos e aos objetivos da Constituição Federal, em relação à atuação profissional dos professores, conforme os princípios de: soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantir o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Nós

experenciámos essa prática durante esse doutoramento com a ação extensionista Educação e Diversidade na Educação Básica, promovido por nós, vinculada aos dois grupos de pesquisa parceiros, dos quais pertencemos na UEPA e na UFT, e implementada na rede de educação da Semed/Castanhal, no Estado do Pará, abordando a formação continuada nos temas: sexualidade e orientação sexual, violência LGBTI+ na escola, opressões cruzadas e interseccionadas de gênero, raça e etnia, homofobia na escola básica, identidade de gênero e sexualidade nas redes sociais, diversidade na escola pública, a partir das experiências da rede estadual de Tocantins e do Pará, gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas.

Para finalizar esse projeto de dizer (não os debates), reafirmamos que a pesquisa implicada no campo dos estudos de gênero, nos despertou interesse por sermos professores gays que foram cercados por esse debate nos constituindo da Pedagogia da Pertença. Acreditamos que essa nossa trajetória implicada de coletivos, nos fizera enxergar uma escola de possibilidades, onde todos nós podemos ser o que somos, refazendo nossa comunidade escolar em uma escolaridade afetiva, livre, justa, vivenciando a verdade e a boniteza de que somos todos, todas e todes: iguais na diferença. Afinal, para que servem as escolas? Na perspectiva youngiana, os ambientes escolares formais servem para adquirir conhecimento poderoso do currículo, conhecimento especializado, conhecimento teórico das/dos professoras/as, para que seja uma escola inclusiva, respeite a diversidade, promova o respeito mútuo de todes.

REFERÊNCIAS

ABGLT - Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016**. As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. 2016. Disponível em: <<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ACRE. **Decreto nº 7.311, de 03 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a instituição as atribuições, a estrutura, a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Disponível em: <<https://www.legis.ac.gov.br/detalhar/5269>>. Acesso em: 20 set. 2022.

ACRE. **Lei nº 3.355, de 18 de dezembro de 2017**. Institui o Conselho Estadual LGBT. Disponível em: <<https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2017/12/Lei3355.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2022.

AGÊNCIA SENADO. **Ministro da Educação fala sobre ideologia de gênero e Escola sem Partido**. 2019. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/25/ministro-da-educacao-fala-sobre-ideologia-de-genero-e-escola-sem-partido>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Sobre nós**. *On-line*. Disponível em: <<https://aliancagbti.org.br/sobre/>>. Acesso em: 18 set. 2023.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Mapa da cidadania**. *On-line*. Disponível em: <<https://www.abgl.org/mapa-da-cidadania>>. Acesso em: 07 mar. 2023

ALVES, P. C. Fenomenologia e teoria social. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 12–22, 2021. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39153>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 055, de 17 de setembro de 2014**. Institui o uso do nome social para travestis e transexuais no sistema Estadual de Educação. Disponível em: <https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_1f8a80ba83dc4d2cedea1cd92761d74e.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

AMAPÁ. **Lei Estadual nº 036, de 2015**. Institui o Conselho Estadual de Direitos da população LGBT. Disponível em: <<https://www.abgl.org/amapa>>. Acesso em: 30 set. 2022.

AMAPÁ. **Lei Estadual nº 1.417, de 4 de dezembro de 2009**. Assegura às pessoas o uso do nome social na administração pública. Dispõe sobre sanções administrativas a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ycK9-9rQv28gleB23NlnpMF68Xo7aA3M/view>>. Acesso em: 30 set. 2022.

AMAPÁ. **Lei Estadual nº 1.680, de 2012**. Institui o Dia Estadual de Combate a Homofobia. Disponível em: <<https://www.abglt.org/amapa>>. Acesso em: 30 set. 2024.

AMAPÁ. **Lei nº 1.999, de 21 de março de 2016**. Autoriza o Poder Executivo a criar o Conselho dos Direitos da População de LGBT. Disponível em: <<https://www.abglt.org/amapa>>. Acesso em: 30 set. 2022.

AMAZONAS. **Lei Ordinária nº 3079, de 2 de agosto de 2006**. Dispõe sobre o combate à prática de discriminação em razão de orientação sexual do indivíduo [...]. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2006/7534/7534_texto_integral.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

AMAZONAS. **Lei Ordinária nº. 3211, de 28 de dezembro de 2007**. Institui o Dia Estadual de Luta Contra a Homofobia. Disponível em: <<https://sapl.al.am.leg.br/norma/7666?display>>. Acesso em: 10 out. 2022.

AMAZONAS. **Lei nº. 4.475, de 8 de maio de 2017**. Institui o Conselho Estadual de Combate à Discriminação LGBT – CECOD. Disponível em: <<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15410/#/p:2/e:15410>>. Acesso em: 10 out. 2022.

AMAZONAS. **Portaria nº 438, de 2009**. Utilização do nome social de travestis e transexuais aos usuários dos serviços nas Unidades da Secretaria de Estado da Assistência Social e Cidadania. Disponível em: <<https://www.abglt.org/amapa>>. Acesso em: 10 out. 2022.

ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. **Gênero, diversidade sexual e currículo**: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no contexto escolar. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2011.

ARAUJO, Rubra Pereira de. **Estranhando o currículo**: A temática homoafetiva no Ensino de Literatura Infantil. 2016. 248 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; ROCHA, Damião; SILVA, Jardínlio Reis da. (Org.). **Gênero e sexualidade na Amazônia**: formação de professores, práticas pedagógicas e processos educativos. Belém: EDUEPA, 2024.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga Bassalo.; ROCHA, José Damião T.; SILVA, Jardínlio Reis da.; OLIVEIRA, Marcos Irondes Coelho de. Educação, gênero, sexualidade e interculturalidade: pesquisas em pós-graduação em educação no Pará e no Tocantins. *In*: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Jocyléia Santana, Claudianny Noronha (Org.). **Produções de conhecimentos sobre interculturalidade e educação**. 1. ed. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2022, p. 113-151.

BARROSO, Renato Regis. **Pajubá**: o código linguístico da comunidade LGBT. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Universidade do Estado do Amazonas, 2017.

BAPTISTA, Rodrigo. **Contarato rebate ataques homofóbicos de Fakhoury**: 'Orientação sexual não define caráter'. 2021. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/09/30/contrato-rebate-ataques-homofobicos-fakhoury-orientacao-sexual-nao-define-carater>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BEHNKE, Emilly. **'Sai o kit gay e entra a leitura em família', diz Weintraub**. 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/01/07/sai-o-kit-gay-e-entra-a-leitura-em-familia-diz-weintraub.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BELO, Paola Kessy de Souza. **Tornando-se livre: entre a homossexualidade e a prática religiosa**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. 3. ed. Manaus: Valer, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BORGES, Bruna Angelica. **“Aqui tem homofobia!”: um estudo das representações sociais de gênero e diversidade sexual no contexto escolar**. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Traduzido por Guilherme João de Freitas Teixeira. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.185, 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14811.htm>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas. *On-line*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos**. Brasília, MEC, 2020. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2023/01/Referenciais-Curriculares-para-Elaboracao-de-Itinerarios-Formativos-1-1.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. MEC/CEB/CNE. **Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Traduzido por Renato Aguiar. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. Traduzido por Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CACERES, Michael. **Ideologia de Gênero: “Querem destruir nossas crianças”, alerta Malafaia**. 2020. Disponível em: <<https://www.gospelprime.com.br/ideologia-de-genero-querem-destruir-nossas-criancas-alerta-malafaia/>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CALDAS, Carlos Alberto Amorim. **A Escola Faz diferença? Um estudo da produção discursiva das homossexualidades por professores de ensino médio**. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Participação Popular**. Programas da Tv Câmara. 2017. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/tv/528246-racismo-no-dia-a-dia/>>. Acesso em: 09 mar. 2023.

CARVALHO, Igor. **Teatro de André Valadão: o medo como método de campanha política**. 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/10/20/teatro-de-andre-valadao-o-medo-como-metodo-de-campanha-politica-e-o-fascismo-religioso>>. Acesso em 27 fev. 2023.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; FETZNER, Andréa Rosana; SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 14-39, jan./mar. 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p14-39>. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54695>>. Acesso em: 03 abr. 2024.

CAVALCANTE, Lidianny de Lima. **Cidadania homossexual em Manaus: os desafios na (des) construção da identidade homoafetiva feminina**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE – CNS. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>>. Acesso em: 10. ago. 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Genilson. **GGB divulga relatório anual sobre homofobia no Brasil em 2022**. 2022. Disponível em: <<https://www.doistercos.com.br/ggb-divulga-relatorio-anual-sobre-homofobia-no-brasil-em-2022/>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CRUZ, Vanessa Rita de Jesus. **Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

CUNHA, Luan Felipe Braga. **Discurso homofóbico nas redes sociais e o confronto ideológico acerca da diversidade sexual no Brasil**. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

DAMASCO, Denise Gisele de Brito.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Da Inserção Profissional à Perseverança Docente: trajetórias de docentes do Distrito Federal (2010-2022). **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 32, n. 71, p. 287–307, 2023. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n71.p287-307. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/16903>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DICIO. Dicionário *on-line* de português. **Inter-relação**. *On-line*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/inter-relacao/>>. Acesso em: 04 abr. 2024.

DICIO. Dicionário *on-line* de português. **Mediador**. *On-line*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/mediador/>>. Acesso em: 04 abr. 2024.

DICIO. Dicionário *on-line* de português. **Pertença**. *On-line*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pertenca/>>. Acesso em: 08 fev. 2024.

DICIO. Dicionário *on-line* de português. **Referência**. *On-line*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/referencia/>>. Acesso em: 04 abr. 2024.

DROPA, Romualdo Flavio. **Dizeres discentes nos cursos de direito: discursividade arquetípica, sexista, heteronormativa e homofóbica em cena**. 2018. 397 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

FALCAO, Maria de Fatima Lopes Vieira. **Homoerotismo e homossociabilidade no romance em nome do desejo, de João Silvério Trevisan**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

FERREIRA, Marcos Vinicius Lobo. **Homoparentalidade e a escola básica: narrativas de um currículo da diferença**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 20 reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FRANCO, Jose Luiz de Moraes. **Cores e Dores do Movimento LGBT de Belém do Pará: trajetória, participação e luta**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FRANCO, C; MARANHÃO FILHO, E. M. de A. Um estado terrivelmente cristão e privatizador: a opressão à educação em direitos humanos no governo Bolsonaro. **Estudos Teológicos**, [S. l.], v. 60, n. 1, p. 134–155, 2021. Disponível em: <<http://revistas.est.edu.br/index.php/ET/article/view/244>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 2, n. 2, p. 118-138, 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/66270>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

G1. **Em vídeo, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'**. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge, UK: Polity Press, 1984.

GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga.; MOTT, Luiz.; OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de.; AYRES, Carla Simara Luciana da Silva.; SOUZA, Wilians Ventura Ferreira.; SILVA, Kayque Virgens Cordeiro da.; (Org.). **Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia**. 1. ed. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021.

GIUSTI, Iran. **Entenda de vez o que é transfobia recreativa**. 2022. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/nos/entenda-de-vez-o-que-e-transfobia-recreativa,a38eb0e7d2eea003487972a7c986df74c7s26k1r.html>>. Acesso em: 05 fev. 2023.

GONCALVES, Kary Jean Falcao. **As contribuições lingüísticas dos povos de religião de matriz africana na formação da linguagem de homossexuais em Porto Velho – Rondônia**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2013.

GURGEL, Suellen. **Por igualdade**: Política pública estadual de combate à homofobia é aprovada pela ALE-RR Disponível em: <<https://al.rr.leg.br/2022/12/22/por-igualdade-politica-publica-estadual-de-combate-a-homofobia-e-aprovada-pela-ale-rr/>>. Acesso em: 07 mar. 2023.

HAGE, Lara. **Projeto criminaliza promoção de “ideologia de gênero” nas escolas**. 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

HANNA, Paul.; MWALE, Shadreck. “Não estou com você, mas estou...” – entrevistas face a face virtuais. In: BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Editora Vozes, 2019. p. 297-315.

HUSSERL, E. Ideas I - General Introduction to pure Phenomenology. New York: Collins Books, [1972 (1913)]. Disponível em: <http://www.filosofante.com.br/?p=784>. Acesso em: 08 ago. 2023.

IBGE. **Acre**. 2021a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/panorama>>. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2023.

IBGE. **Amapá**. 2021b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama>>. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2023.

IBGE. **Amazonas**. 2021c. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>>. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2023.

IBGE. **Pará**. 2021d. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>>. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2023.

IBGE. **Rondônia**. 2021e. <Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama>>. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2023.

IBGE. **Roraima**. 2021f. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>>. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2023.

IBGE. **Tocantins**. 2021g. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/panorama>>. Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2023.

IFRO. CONSUP. **Resolução nº 12, de 17 de junho de 2021**. Regulamento de Uso do Nome Social. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2021/11208-resolucao-n-12-reit-consup-ifro-de-17-de-junho-de-2021>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

IFRR. Conselho Universitário. **Resolução nº 395, de 12 de setembro de 2018**. Aprovar o Regimento do uso do nome social. Disponível em:

<<https://www.ifrr.edu.br/documents/638/resolucao-n-o-395-conselho-superior.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-52.

KÖTTIG, Michaela.; VÖLTER, Bettina. “Isso, sim, é ser sociólogo!”: Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, p. 204-226, 2020.

LOPES, Mauro. **Bolsonaro na Canção Nova**: fundamentalistas católicos são iguais aos fundamentalistas evangélicos. 2018. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/bolsonaro-na-cancao-nova-fundamentalistas-catolicos-sao-iguais-aos-fundamentalistas-evangelicos>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACAPÁ. **Lei municipal nº 1.716, de 2009**. Institui o dia municipal de combate à Homofobia. Disponível em: <<https://www.abglt.org/amapa>>. Acesso em: 30 set. 2022.

MACEDO, Roberto. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livros, 2010.

MACIEL, Antônio Carlos. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último *round* da resistência cabocla. *In*: GOBBI, Marcia A.; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (Org.). **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 122-152.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves. Dez noções subsunçoras à ideologia de gênero no discurso midiático-pedagógico: uma autoetnografia. **Anais eletrônicos**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2019, p. 1-7. Disponível em <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_21_11>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MARINHO, Josiane Moraes. **Futebol para a vida**: o gol de placa é esse. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Vitória, 2019.

MARQUES, Airton. **Ribeiro diz que enquanto for ministro Educação não terá ‘ideologia de gênero’**: ‘nosso país é laico, mas na escola pública não’. 2021. Disponível em: <<https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=494070¬icia=ribeiro-diz-que-enquanto-for-ministro-educacao-nao-tera-ideologia-de-genero-nosso-pais-e-laico-mas-na-escola-publica-nao&edicao=2>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MENDES, Sandra Karina Barbosa. **‘Diferentes, porém iguais’** - O acontecimento do combate à homofobia no projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE). 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MESQUITA, Marcelo Ribeiro de. **Acelerar para disciplinar?** Problematizações dos dispositivos curriculares do projeto Mundiar – Pará. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MICHELS, Eduardo; MOTT, Luiz. **Mortes violentas de LGBTI+ no Brasil**: relatório 2018. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022.

MIGUEL, L. F. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 62, p. e216216, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/CsFcz5vm5bLShxPN3LHDYkk/>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOROSINI, Marília Costa.; FERNANDES, Cleonice Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154–164, 2014.

MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+ NO BRASIL: **Dossiê 2023**. Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2024.

MOTA, Silvanio Coelho. **Novas famílias homoparentais e conjugalidade homossexual no entremeio do reconhecimento jurídico e da proibição dos livros didáticos com questões de gênero nas escolas municipais de Palmas**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

MST. **Em Rondônia, Coletivo LGBTI da Via Campesina realiza 1º Seminário da Diversidade Sexual e de Gênero**. 2022. Disponível em: <<https://mst.org.br/2022/07/08/coletivo-lgbti-da-via-campesina-realiza-1o-seminario-da-diversidade-sexual-e-de-genero/>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Daniel Munduruku e a Pedagogia do Pertencimento**. Casa Comum no ar 06. *YouTube*, 13 de dezembro de 2023. Disponível em: <<https://revistacacomum.com.br/casa-comum-no-ar-06-daniel-munduruku-e-a-pedagogia-do-pertencimento/>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

NASCIMENTO, Mayra Leal do. **Torcida, substantivo feminino**: interações e relações de gênero nas torcidas do clássico Remo X Paysandu. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Cultura e Amazônia) Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NÓBREGA, Ighor. **Em carta, novo ministro da Educação evita temas polêmicos**. 2021. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/em-carta-novo-ministro-da-educacao-evita-temas-polemicos/>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de.; MOTT, Luiz. **Mortes violentas de LGBTI+ no Brasil – 2019**. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de.; MOTT, Luiz. **Mortes violentas de LGBTI+ no Brasil**: relatório 2021. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2023.

OLIVEIRA, Marcos Irondes Coelho de. **Identidades sexuais em “sigilo”**: aplicativos de relacionamentos online e suas opressões interseccionadas de gênero–religião–família–cultura–educação. 2018. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

OLIVEIRA NETO, José da Silva. Homofobia internalizada e colonialidade de gênero: as tramas coloniais de uma relação. **Revista Estudos Libertários**, v. 4, n. 12, p. 79-79, 2022. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/3714/bc93b1e04b47ea6316b518ab6e80c4c94784.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PALMAS. **Decreto Municipal nº 1.726, de 11 de abril de 2019**. Garante o uso e tratamento pelo nome social nos órgãos e Entidades da Administração Pública Municipal. Disponível em: <<https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/decreto-1726-2019-04-11-12-4-2019-13-22-33.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PARÁ. **Decreto nº 1.238, de 2 de setembro de 2008**. Institui o Conselho Estadual da Diversidade Sexual e dá outras providências. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/pplgbt-2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARÁ. **Decreto nº 1.675, de 21 de maio de 2009**. Determina aos órgãos da Administração Direta e Indireta o respeito ao nome público dos transexuais e travestis. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/Decreto%20N%C2%BA%201675,%20de%2021%20de%20Maio%20de%202009%20Determina%20aos%20orgaos%20da%20Administracao%20Direta%20e%20Indireta%20o%20respeito%20ao%20nome%20publico%20dos%20transexuais%20e%20travestis-37caf.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARÁ. **Decreto nº 726, de 29 de abril de 2013**. Institui a Carteira de Nome Social. Disponível em: <<https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/index.php?action=MenuOrgao.show&id=3881&Orgao=65#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%20726%2C%20de%2029,transexuais%20no%20Estado%20do%20Par%C3%A1>>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARÁ. **Emenda Constitucional nº 24, de 5 de maio de 2004.** Dá nova redação aos incisos III e IV do artigo 3º da Constituição do Estado do Pará. Disponível em: <<http://lex.pge.pa.gov.br/atos/view/1256>>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARÁ. **Lei nº 6.971, de 16 de maio de 2007.** Dispõe sobre a proibição de benefícios fiscais e financiamentos a empreendimentos comerciais, industriais ou de serviços que discriminem cidadãos quanto a sua orientação sexual. Disponível em: <http://bancoleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei6971_2007_47197.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARÁ. **Lei nº 7.029, de 30 de julho de 2007.** Delega a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos entre outras a defesa da livre orientação sexual. Disponível em: <http://bancoleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei7029_2007_52374.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARÁ. **Lei nº 7.261, 21 de abril de 2009.** Institui o Dia Estadual de Combate à Homofobia e dá outras providências. Disponível em: <http://bancoleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei7261_2009_98575.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARÁ. **Lei nº 7.567/2011.** Proíbe a discriminação em virtude de raça, sexo, cor, idade, religião, orientação sexual, ou quaisquer outras formas de discriminação e dá outras providências. Disponível em: <http://bancoleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei7567_2011_91462.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARÁ. SEDUC. **Portaria nº 016/2008.** Registrar, no ato da matrícula dos alunos, o pré-nome social de Travestis e Transexuais. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/39/LGBTI/Leis%20Estaduais%20e%20Municipais_Par%C3%A1%20e%20Bel%C3%A9m.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PEREIRA, Jeffeson William. **Arenas discursivas em torno da homofobia:** jogos de verdade nos jornais do Amazonas e no parlamento nacional. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. *In*: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-24.

PORTO, Douglas. MESSIAS, Maria Augusta. **Apresentador Gilberto Barros é condenado a dois anos de prisão por homofobia.** 2022. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apresentador-gilberto-barros-e-condenado-a-dois-anos-de-prisao-por-homofobia/>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

QEDU. **Acre.** 2021a. Disponíveis em: <<https://qedu.org.br/uf/12-acre>>. Acesso em: 25/01/2023.

QEDU. **Amapá.** 2021b. Disponíveis em: <<https://qedu.org.br/uf/16-amapa>>. Acesso em: 25/01/2023.

QEDU. **Amazonas**. 2021c. Disponíveis em: <<https://qedu.org.br/uf/13-amazonas>>. Acesso em: 25/01/2023.

QEDU. **Pará**. 2021d. Disponíveis em: <<https://qedu.org.br/uf/15-para>>. Acesso em: 25/01/2023.

QEDU. **Rondônia**. 2021e. Disponíveis em: <<https://qedu.org.br/uf/11-rondonia>>. Acesso em: 25/01/2023.

QEDU. **Roraima**. 2021f. Disponíveis em: <<https://qedu.org.br/uf/14-roraima>>. Acesso em: 25/01/2023.

QEDU. **Tocantins**. 2021g. Disponíveis em: <<https://qedu.org.br/uf/17-tocantins>>. Acesso em: 25/01/2023.

QUEIROZ, Norcirio Silva. **Vivências da homofobia no período escolar: significações na idade adulta**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

RACHID, Laura. **Daniel Munduruku, Lázaro Ramos e Ana Maria Gonçalves discorrem sobre os benefícios do reconhecimento da ancestralidade**. 2023. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2023/06/16/daniel-munduruku-led/>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

REIS, Toni.; CAZAL, Simón. (Org.). **Manual de Educação LGBTI+** [livro eletrônico]. Curitiba, PR: IBDSEX, 2021. Disponível em: <https://vtp.ifsp.edu.br/images/NUGS/manual_de_educacao_gaylatino_2021_v_25_11_2021_-_WEB.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

RIO BRANCO. **Decreto nº 1.594, de 1 de agosto de 2017**. Disciplina o uso do nome social. Disponível em: <<http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/2017-DECRETO-N%C2%BA-1594-2017-Disciplina-o-uso-do-nome-social-de-pessoas-travestis-ou-transexuais-na-administra%C3%A7%C3%A3o-p%C3%ABblica.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2022.

RIO BRANCO. **Lei nº 2.383, de 21 de dezembro de 2020a**. Trata da obrigatoriedade de divulgação da criminalização de atos discriminatórios motivados por preconceito de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional e em virtude de orientação sexual. Disponível em: <<https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2020/LeiMunicipaln2.383de21dedezembrode2020.PDF>>. Acesso em: 20 set. 2022.

RIO BRANCO. **Lei n. 2.389, de 30 de dezembro de 2020b**. Veda qualquer forma de discriminação em razão de orientação sexual ou identidade de gênero. Disponível em: <<https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2020/LeiMunicipaln2.389de30dedezembrode2020.PDF>>. Acesso em: 20 set. 2022.

ROCHA, Damião. Pesquisas com/as minorias nortistas amazônidas: aportes teóricos de um pós-currículo das diferenças. *In*: 39ª Reunião da ANPED Nacional, 2019, Niterói, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2019, p. 1-7. Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=36&page=1>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ROCHA, J. Damião T. Justiça curricular em tempos supremacista, moralista conservador. *In: Rafael Ferreira de Souza Honorato & Edilene da Silva Santos. (Org.). Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2021. p. 175-185.

ROCHA, José Damião Trindade; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; SILVA, Jardinélio Reis da. Por um currículo paraense outro que faça justiça curricular. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.65425. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/65425>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ROCHA, José Damião Trindade; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; HORA, Dinair Leal da. Currículo e ensino do curso de doutorado em educação na Amazônia: apontamentos docentes sobre a rede Educanorte. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 39, p. 322-339, 2021.

ROCHA, Damião; MAIA, Marcos. A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos *in situ* de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero. *RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar*, Manaus, Ano 1, v. 1, n. 1, p. 220-237, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/4740>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

RODRIGUES, Jose Rafael Barbosa. **Escola sem homofobia: formas e forças de um discurso**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

RODRIGUES, Mariana Meriqui. **Homofobia velada e sexismo consentido: desafios e possibilidades do GDE na educação básica no Tocantins**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RONDÔNIA. **Lei complementar nº 532, de 17 de novembro de 2009**. Incumbe à Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) a coordenação, planejamento, elaboração e implantação de política estadual de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis. Disponível em: <<https://sapl.al.ro.leg.br/norma/4796>>. Acesso em: 30 out. 2022.

RORAIMA. **Lei n. 933, de 11 de novembro de 2013**. Cria o conselho estadual CEDDP/LGBT-RR. Disponível em: <<https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-Ordinaria-No.-933.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ROZARIO, Elton Santa Brigida do. **“Para além das plumas e paetês”**: a atuação do movimento LGBT de Belém-Pa no enfrentamento à LGBTfobia. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

RUBIN, Gayle. Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. *In: VANCE, Carole (Org.). Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución Madrid, 1989. p. 113-190.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a Prática. Penso Editora, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Ana Paula dos. **Pautando gênero**: narrativas jornalísticas sobre a proibição da discussão de gênero na Educação. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociedade) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

SANTOS, Elson Silva dos. **Eu encontrei ele no Grindr**: processos comunicacionais e sociais entre jovens gays em Belém. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Cultura e Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SARGES, Jacyara dos Anjos. **Violência homofóbica**: análise dos crimes registrados na Delegacia de Combate aos Crimes Discriminatórios e Homofóbicos de Belém – Pará – Brasil. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Teoria e Prática. 2. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, Fábio Carlos da; RAVENA, Nirvia. Formação Institucional e Desenvolvimento Regional na Amazônia Brasileira: Fundamentos Teóricos e Síntese Histórica. *In*: CASTRO, Edna R. de; CAMPOS, Índio. (Org.). **Formação socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 2015. p. 15-38.

SILVA, Jardinelio Reis da. **Professor gay e professora lésbica**: um estudo sobre homofobia na docência. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SILVA, Jardinelio Reis da; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Narrativas de professoras lésbicas e professores gays no ambiente escolar heteronormativo no nordeste do Pará. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 12, p. 275-290, 2020.

SILVA, Jardinelio Reis da. BITTENCOURT, Danielle Rocha. Homofobia e docência: visualizando sua invisibilidade. *In*: BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; MORAES, Ceila Ribeiro de; SILVA, Jardinelio Reis da (Org.). **Juventude e Educação no Pará**: Projetos de Vida, Trajetórias e Gênero. Belém: IOEPA, 2021. p. 309-324.

SILVA, Jardinelio Reis da; ROCHA, José Damião Trindade. “Isso é uma bichona”: a violência homofóbica experienciada por professores gays que trabalham em escolas rurais da Amazônia paraense. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 334-354, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 13. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOARES, Valeria Barbosa. **Saúde pra quem?** A luta dos movimentos sociais da população LGBTI+ pela efetivação de uma política pública de saúde em Manaus. 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SOUSA, Milene Costa de. **Anti-homofobia no futebol paraense**: engajamento social nas torcidas de Remo e Paysandu. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Cultura e Amazônia) - Universidade Federal Do Pará, Belém, 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL - STF. **Mandado de Injunção 4.733, de 13 de junho de 2019**. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753957476>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

TOCANTINS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 32, de 2010**. Assegura a inclusão de nome social de travestis e transexuais em registros escolares nas UEs. Disponível em: <<https://www.abglt.org/tocantins>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia a atualidade. 4. ed.. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

UEPA. CONSUN. **Resolução nº 2.887, de 16 de setembro de 2015**. Regulamenta a Utilização do Nome Social. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/dca/wp-content/uploads/2022/02/Resolucao_2887.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

UFPA. CONSUN. **Resolução nº 731, de 17 de dezembro de 2014**. Aprova o uso de nome social. Disponível em: <https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2014/731%20Aprova%20Inclus%C3%A3o%20Nome%20Social.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

UFRR. Conselho Universitário. **Resolução nº 006, de 25 de junho de 2015**. Dispõe sobre o uso de nome social. Disponível em: <https://antigo.ufrr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=177:resolucoes-2015&Itemid=403>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UFT. CONSUNI. **Portaria nº 402, de 4 de março de 2015**. Regularizar o uso do nome social de travestis e transexuais, nos registros acadêmicos. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/K8WcKrbMRlq8PuaKFRdggz/content/Portaria%20Normativa%20n%C2%BA%20402_2015%20-%20UFT%20-%20Regulamenta%20o%20uso%20do%20nome%20social.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

UNIR. CONSEA. **Resolução n. 425, de 20 de abril de 2016**. Regulamenta a utilização do nome social na Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <<https://propesq.unir.br/pagina/exibir/1541>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNESCO. **Resposta do setor de educação ao bullying homofóbico**. Brasília, UNESCO, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221314>>. Acesso em: 06 fev. 2023.

VEDEMECUM BRASIL. Verbetes pesquisado. **Pertença**. Disponível em: <<https://vademecumbrasil.com.br/palavra/pertenca>>. Acesso em: 08 fev. 2024.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, [S.l.], v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WAGNER, H.T.R. **Sobre fenomenologia e relações sociais**: Alfred Schütz. Petrópolis: Vozes; 2012.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. **Estudos Avançados**, v. 34, n.99, p. 391-408, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/pqX37cMZHx564PgXzYFSfRr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documental: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/civitas/a/sksmwmSMgwVsZm8P34xCg9z/>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – PERFIL DAS/DOS/DES ENTREVISTADES/DAS/DOS

APÊNDICE C – TÓPICO GUIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, Conselho Nacional de Saúde/Brasil.

**NARRATIVAS DOCENTES LGBTIFÓBICAS NA ESCOLA BÁSICA: INTER-
RELAÇÃO SER, PERTENCER, EDUCAR NA AMAZÔNIA NORTISTA**

Você está sendo convidada/o a participar do projeto de pesquisa acima citado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estou realizando. A sua colaboração neste estudo é de suma importância por meio de seus relatos como informante, caso desista não haverá nenhuma espécie de prejuízo a você.

Muito obrigado!

A proposta visa compreender como a homotransfobia que se desenha no currículo construído no dia-a-dia da escola básica, a partir das memórias dos professores e professoras LGBTI+, no exercício do magistério em qualquer modalidade de ensino da educação básica na Região Norte do Brasil. Os objetivos da pesquisa são: compreender os efeitos das ofensivas antigênero no contexto da escola básica da região Norte, a partir do olhar docente LGBTI+; descrever as estratégias de enfrentamento da homotransfobia no contexto de escolas básicas do norte; identificar modelos de orientação como possíveis norteadores de currículos escolares que incluem ou excluem estudantes e professores/as LGBTI+ da escola básica por conta da violência homotransfóbica.

A pesquisa será individual no formato presencial ou virtual via plataforma *Google meet*, com dia e horário marcado, de acordo com a disponibilidade do/a entrevistado/a.

No caso de alguma dúvida ou consideração o responsável pela pesquisa é Jardinélio Reis da Silva portador do RG xxx7010xxx SSP/BA e CPF xxx.008.245-xx, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Doutorado, orientado pelo professor Dr. José Damião Trindade Rocha, docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), situada na Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas, Avenida NS14, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte.

Garanto a retirada do consentimento a qualquer momento, assim como o abandono de participação no estudo sem qualquer prejuízo. As informações serão analisadas e fica garantido o sigilo da identificação das/os participantes. Os/as participantes têm o direito de serem mantidas atualizadas sobre os resultados que sejam do conhecimento da pesquisador. Não há despesas pessoais para os/as participantes nem compensação financeira relacionada à sua participação.

Com isto, estou ciente do compromisso do pesquisador de utilizar dados e o material coletado somente para pesquisa e poderão ser divulgados em meios científicos (congressos, revistas, artigos etc.) nacionais e internacionais. Declaro estar suficientemente informado a respeito do que li deste estudo.

Fica claro para todas e todos quais são as propostas do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confiabilidade e de esclarecimento pertinente. Fica claro, também, que a participação é isenta de despesas, de compensação financeira e não oferecem riscos morais, psicológicos, de vida e de saúde.

Eu autorizo a utilização dos dados obtidos na realização da dinâmica citada, da pesquisa “Há (re)existência antônima à homofobia institucional em escolas nortistas amazônicas”, para fins científicos e educacionais, realizada com o estudante da pesquisa da UFT, Jardinélio Reis da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFT).

Local: _____ Data: _____ de _____ de _____.

Assinatura

Universidade Federal do Tocantins
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
Doutorado em Rede



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

APÊNDICE B – PERFIL DAS/DOS/DES ENTREVISTADES/DAS/DOS

Nome e/ou como gostaria de ser chamado/a: _____

Idade: _____

Identidade de Gênero: (Mc) (Fc) (Mt) (Ft) **Or. sexual:** (HE) (HO) (BI) (AS)

Raça/cor/etnia: _____

Cidade de nascimento: _____ **Estado:** _____

Cidade em que trabalha: _____ **Estado:** _____

Local da escola em que trabalha: (Rural) (Urbana)

Vínculo de Trabalho: (Concursado) (Contratado) (Carteira)

Rede em que trabalha: (Municipal) (Estadual) (Federal) (Particular)

Tempo de magistério: _____

Nível de atuação: (Infantil) (Fund. 1) (Fund. 2) (Médio) (Técnico) (Superior)

Local de atuação: _____

Série/componente curricular/modalidade: _____

Formação acadêmica: _____

Grau acadêmico: (médio/magistério) (graduação) (pós-graduação)

Especificar grau acadêmico: _____

- Todas as informações fornecidas serão rigorosamente analisadas e não haverá divulgação do seu nome.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

APÊNDICE C - TÓPICO GUIA

PESQUISA	
NARRATIVAS DOCENTES LGBTIFÓBICAS NA ESCOLA BÁSICA DA AMAZÔNIA NORTISTA	
Eixo	Pergunta geradora
LGBTIfobia e percepção de si	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi seu processo de percepção, enquanto pessoa LGBTI+? • A partir dessa percepção, como se deu seu relacionamento com familiares e amigos, especialmente no âmbito escolar?
LGBTIfobia e percepção social	<ul style="list-style-type: none"> • Já sofreu LGBTIfobia em ambientes sociais com igrejas, restaurantes, praças etc.? Como foi a experiência? • Já sofreu LGBTIfobia no exercício da docência em sala de aula ou no espaço escolar e como isso ocorreu?
LGBTIfobia percepção escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Já presenciou agressão verbal ou física entre estudantes por conta da sexualidade deles no âmbito da escola básica? • Já abordou temas voltados para a orientação sexual ou à identidade de gênero ou <i>bullying</i> LGBTIfóbico durante as aulas? • Já repensou o conteúdo curricular por conta do momento das políticas antigênero? • Na escola em que trabalha, existe algum projeto pedagógico que trate de orientação sexual e outras formas de discriminação? • Qual a importância da escola para estudantes LGBTI+?

ANEXOS**ANEXO A – CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

ANEXO A – CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Código	Significado
Y:	abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utilizam-se Y1 e Y2);
Am / Bf:	abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino;
(.)	um ponto entre parênteses expressa uma pausa inferior a um segundo
(2)	o número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos);
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz;
. ponto:	forte diminuição do tom da voz;
, vírgula:	leve aumento do tom da voz;
? ponto de interrogação:	forte aumento do tom da voz;
exem-	palavra foi pronunciada pela metade;
exe:::mplo	pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale ao tempo da pronúncia de determinada letra);
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada;
<u>Exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas;
°exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos;
Exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito;
(example)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parênteses;
()	parênteses vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parênteses varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba;
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos, assim como a interrupção da fala;
((bocejo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida));
//hm//	utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para ou //@(1)@// indicar sinais de feedback (“ah”, “oh”, “mhm”) ou risos do entrevistador.

Fonte: Weller, 2006.