

TRAJETÓRIAS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE DISCENTES LGBTQIAPN+

 <https://doi.org/10.56238/sevened2025.019-025>

Carlos Eduardo da Cunha Pereira

Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Bolsista de Projeto de Iniciação Científica também pelo curso de Pedagogia pelo CNPq.

Adan Renê Pereira da Silva

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) e Pós-Doutorando em Sociologia. Professor Adjunto da Faculdade de Educação do Departamento da Teorias e Fundamentos da Educação (DTF/FACED). Orientador. Doutor em Educação. Todas as titulações e atuações são pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

RESUMO

As trajetórias do curso de graduação para sujeitos LGBTQIAPN+ seguem repletas de desafios. A presente pesquisa debruça-se sobre um destes locais de formação, a Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Objetiva-se compreender como os estudantes interpretam a experiência no curso, com foco nas identidades LGBTQIAPN+ que possuem. Para tanto, empreendeu-se pesquisa qualitativa, com cinco participantes escolhidos pelo critério de amostra proposital, explanando sobre as citadas trajetórias, por meio da metodologia do grupo focal. Os resultados apontam para violências sofridas por discentes do curso, os quais, entre a ausência de formação inicial e continuada, sentem a reprodução de preconceitos e não possuem tratamentos equitativos por parte de docentes da Universidade e das escolas que frequentam no campo da prática, além de não terem suas demandas entendidas por profissionais da graduação, tidos como fundamentais para uma formação na égide dos direitos humanos. Isto posto, espera-se que o estudo aqui trazido possa fornecer subsídios para a transformação social, com investimento nos fatores protetivos que combatam as vulnerabilidades a que alunos e alunas são submetidos/as, podendo mesmo levar à evasão escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Diversidade sexual e de gênero. Equidade. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma leitura interseccional das opressões em um país colonizado como o Brasil. A ideia de que a citada colonização acabou não encontra respaldo na literatura científica e nas desigualdades sociais originadas da concentração de renda, do capitalismo e da colonização, beirando mesmo, qualquer defesa de uma pretensa “igualdade”, o negacionismo e as *fake news*. Pessoas racializadas, LGBTQIAPN+, mulheres, especialmente as negras, sofrem as mais diversas negações e violações de direito nos espaços sociais. Não se pode conceber a liberdade que não como uma luta constante, como bem defende Angela Davis (2011). Desenvolvamos um exemplo. Lélia González (2022), ao refletir sobre o (não) acesso à educação por parte de pessoas pretas e pardas, aponta que:

Outra dimensão das desigualdades raciais está constituída pelo acesso ao sistema educacional e às oportunidades de escolarização. Considerando-se as pessoas de cinco anos de idade ou mais na data de referência, a proporção de não brancos alfabetizados (40%) é quase o dobro de brancos (22%). O grau de desigualdade educacional experimentado por pretos e pardos aumenta rapidamente quando são considerados os níveis mais altos de instrução. O grupo branco tem uma oportunidade de 1,55 vez maior que os não brancos de completar entre cinco e oito anos de estudo e uma oportunidade 3,5 maior de cursar nove ou mais anos de estudos (Gonzalez, 2022, p. 115).

Este debate ajuda a pensar como a produção do fracasso escolar é um projeto de subalternização e pauperização de negros e demais minorias sociais, tendo em vista que as intersecções entre raça, classe, gênero e territorialidades são potentes na produção de opressões e explorações. Se a elaboração teórica marxista apontou com muita propriedade a divisão de classes ao longo da história, a interseccionalidade destaca que a classe trabalhadora não é um bloco homogêneo. Longe de disputar “quem é mais oprimido”, entende-se ser importante esmiuçar as diferenças para entender suas especificidades e melhor combater as desigualdades que se tornam violências. Ou acaso um homem branco, que é diretamente afetado pela exploração no trabalho, padece das mesmas violações de direitos de uma mulher trans, negra, pobre que sofrerá ofensas transfóbicas após um dia cansativo de trabalho, caso ela consiga estar empregada?

Estes aspectos propedêuticos são indispensáveis para que possamos pensar ciência com compromisso social, auxiliando o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, aqui objeto de estudo, a fortalecer seus/suas estudantes LGBTQIAPN+, para que sigam no curso sem evasão, afinal, se a educação não é a panaceia do mundo, tampouco pode ser desprezada em suas potencialidades. Atualmente, o curso de Licenciatura em Pedagogia possui, segundo dados de 2024, 588 discentes, sendo 277 no turno matutino e 281 no turno vespertino. Não foram encontradas informações sobre autodeclarações no campo da sexualidade e do gênero.

Isto posto, a presente pesquisa questiona-se: como estudantes LGBTQIAPN+ (que existem no curso com suas identidades de gênero e orientações sexuais variadas) compreendem suas trajetórias de escolarização no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas? Para responder à

pergunta norteadora, objetivou-se compreender como os/as participantes conduziram o debate na perspectiva de um grupo focal.

Os/As acadêmicos foram convidados/as pelos autores deste texto por meio de busca ativa, sendo o principal critério de inclusão sentirem-se à vontade para participar do estudo, que é parte de uma pesquisa de iniciação científica com recursos pecuniários do CNPq. Desta busca ativa, cinco acadêmicos/as demonstraram-se dispostos a colaborar com o empreendimento: uma acadêmica transexual heterossexual, um estudante cisgênero bissexual, uma acadêmica cisgênera lésbica e dois estudantes cisgêneros gays. Todos e todas preferiram o anonimato, razão pela qual foram tratados/as por pseudônimos e sem fornecimento de maiores informações sobre em que período do curso estão matriculados, idades ou quaisquer outros elementos que pudessem redundar em identificação. Aliás, este já é um primeiro dado importante: por que, dentro do ambiente acadêmico, estudantes preferem não ser identificados? Pode-se conjecturar um possível medo de represálias?

O grupo foi conduzido pelo acadêmico que é um dos autores da pesquisa, para que ninguém se sentisse constrangido pela presença do docente orientador. De modo geral, os eixos para debate orbitaram em torno do que o curso representa, o motivo de terem escolhido a Pedagogia, como os/as futuros/as docentes lidam com questões de diversidade e os principais desafios e perspectivas da formação desde a entrada até o momento atual da licenciatura.

Um outro motivo que levou os pesquisadores a optar pelo grupo focal foi a possibilidade de troca coletiva, de compartilhamento de angústias, de ventilação de esperanças por se perceber que os sofrimentos não são isolados ou particulares e sim construídos socialmente. Quando levadas para o coletivo, há instilação de acolhimento e redes de apoio podem ser potentes alternativas. Ao se perceberem como vítimas de violências – que podem ser descobertas nestas situações de diálogo – os/as discentes mobilizam-se a se fortalecerem no grupo, combatendo o ensino tecnicista e neoliberal reinante na universidade, que joga sobre os sujeitos responsabilidades que não são falta de competência ou de “mérito”, o que talvez não fosse possível de ser constatado se trabalhássemos com entrevistas individuais.

Tradi I (2009) destaca que o grupo focal auxilia a focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas de investigação, subsidiar a elaboração de instrumentos de pesquisa, com profundidade e observação participante, orientando o pesquisador para um campo de investigação e para a linguagem local, avaliando um serviço ou programa e desenvolvendo hipóteses de pesquisas para outros estudos. Um dos passos mais importantes é estabelecer o propósito da sessão. Em nosso caso, o propósito foi refletir sobre as trajetórias dentro do curso de Pedagogia de acordo com as especificidades da população LGBTQIAPN+.

Como recursos, foram utilizados caderno de campo para anotações de falas significativas e impressões, gravador, para posterior transcrição das falas, além da reserva de uma sala de aula somente

para a realização do grupo, de modo que nenhum tipo de ruído ou interferência na comunicação prejudicasse o andamento da pesquisa. O grupo focal durou, em média, duas horas, tendo sido conduzido por um dos pesquisadores, assumidamente LGBTQIAPN+, o que facilitou adequado estabelecimento do *rapport*.

Sobre os pontos de debate, os três principais acabaram se expandindo, na medida em que os/as estudantes foram se sentindo à vontade: o significado do curso de Pedagogia para os/as entrevistados, desafios para a permanência do curso, preparo ou ausência de preparo por parte dos/as docentes e grupo de apoio com os demais colegas da turma puderam ser debatidos articulando razão e afetividade. Por serem acadêmicos de vários períodos, percebeu-se que as diferentes vivências catalisaram o debate. Eticamente, a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, CAAE: 64651822.2.0000.5020, e todos/as os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consentindo em experimentar o grupo focal.

2 CONHECENDO A NEM TÃO CONHECIDA “DIVERSIDADE”: A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Em obra que versa sobre os percursos históricos da construção da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Cavalcanti (2022) destaca que houve, ao longo dos anos, ampliação dos debates de gênero, com a formação do núcleo “Trabalho, Educação e Diversidade”. Um dos eixos é “gênero como categoria de análise”. Não obstante, nas falas oriundas do grupo focal, prevalece a ausência de conhecimento deste eixo, talvez porque se sobressaísse uma discussão em torno da categoria mulher. Mas, de que mulher se fala? A mulher “universal”? Branca, classe média, heterossexual e cisgênera? Dado o desconhecimento dos/as participantes do grupo focal durante o debate, crê-se que o questionamento é pertinente. Concorde-se com Luciano *et al* (2022), para quem uma possível saída a este impasse – desconhecimento ou mesmo não identificação - seria superar e romper com certos mecanismos internos, com destaque à burocracia excessiva que gera conflitos, impasses, falta de informações planejadas e desgastes entre os diferentes tempos, processos e negociações internas. É preciso atitude de humildade, abertura ao novo e autocrítica acadêmica no que diz respeito aos conteúdos e metodologias frente aos processos burocráticos. Hipotetiza-se, assim, que as categorias gênero e diversidade sexual pudessem ser mais pluralizadas e acolhedoras.

Para além disso, há de se rememorar que a construção histórica da ciência fez-se por cisões. Corpo-mente, razão-emoção, intelecto-afeto são resultados de um predomínio positivista que viu nos seres humanos máquinas que podiam ser explicadas por estudos laboratoriais com animais, como bem exemplificam os experimentos behavioristas (Bock *et al*, 2002). Como contraponto, bell hooks (2021) ressalta a dificuldade de falar de amor enquanto forma de acessar as pessoas. Segundo ela, ao explanar sobre este sentimento para homens e mulheres da geração dela, hooks descobriu que elas e eles ficavam

assustadas/os ou nervosas/os, especialmente quando a autora comentava que não se sentia amada o suficiente. Apavoradas/os, com um certo sentimento fóbico, aconselhavam bell hooks a buscar terapia.

Escolhemos não refletir teoricamente este texto com base nas estatísticas. Dados da Antra – Associação Nacional de Travestis e Transexuais (2023) e do Grupo Gay da Bahia (2023) não apresentam novidades: o Brasil segue como o país que mais mata suas populações LGBTQIAPN+, especialmente travestis e transexuais. Ao negar chamar estudantes pelo nome social ou proibir o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero, não há evasão escolar: há, sim, expulsão dos ambientes educativos. A escola é hostil, a universidade é hostil a esses grupos. Se esses dados chocam inicialmente, parece que logo se perdem no cotidiano. Precisamos falar do amor que se expressa de diferentes formas: na amizade, nos relacionamentos, na empatia, no olhar com genuíno respeito pelas diferenças que nos constituem. Os membros do grupo focal não se cansaram de sinalizar esta dolorosa ausência: a Faculdade de Pedagogia é descrita como “fria”.

Entende-se que pesquisadores e pesquisadoras, quando tratam do tema das trajetórias LGBTQIAPN+ na universidade, optam por trazer produções que focam exclusivamente neste universo, quer-se dizer, esmiuçando autores e autoras que debatem unicamente pelo viés da diversidade sexual e de gênero. Não obstante, concordando com Angela Davis (2011), para quem a liberdade é uma luta constante, compreende-se que precisamos trazer diversas estratégias de combate às opressões, afinal, ninguém será livre enquanto todos e todas não o forem. Para justificar o exposto, traz-se a reflexão de Carla Akotirene (2019, p. 19) acerca da interseccionalidade como instrumento teórico-conceitual útil para refletir acerca das várias opressões de uma sociedade capitalista, colonial e patriarcal:

Surge da crítica feminista negra [a interseccionalidade] às leis antidiscriminatórias subscrita às vítimas do racismo patriarcal. Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas conexas de intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento. A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Como se pode depreender da articulação entre sociedade capitalista, colonialista, patriarcal, racista e LGBTQIAPN+fóbica o “topo” da pirâmide social não comporta todos e todas. A base é larga, o topo, não. Assim, ainda acompanhando Angela Davis (2011), o ideal seria extinguir as hierarquias sociais, para que a isonomia fosse realidade.

Na perspectiva de Louro (2013), se a cis-heteronormatividade compulsória não fosse uma realidade colonial, a discussão sobre gênero e sexualidade seria algo conversado no cotidiano, entendida para longe de pânico morais. Todavia, seria necessário criar o hábito de desfazer o tabu da

temática ancorada em leituras fundamentalistas judaico-cristãs. Este tipo de atividade – o debate franco, aberto - pode ser uma forma de iniciar a educação com as turmas e dentro das universidades. Louro (2013), por exemplo, explica que trabalhos com argila podem visibilizar a pluralidade de corpos, bem como mitos e representações culturais relacionados ao corpo de homens e mulheres. As constatações das diferenças familiares, na nomenclatura do pênis e da vulva, devem favorecer a compreensão da pluralidade cultural. Também deve se incentivar um clima de respeito e ajuda mútua, entre meninos e meninas, no trabalho de duplas que não enfatize binarismos de gênero. Antecipar conhecimentos corporais são excelentes para o trabalho com a puberdade, que inclusive muitos meninos e meninas estão vivenciando ao adentrarem a universidade.

No decorrer desta escrita, autoras negras, mulheres que pesquisam gênero e sexualidade na educação e teóricas da interseccionalidade vão nos conduzindo a pensar nos entrelaçamentos entre opressões e como focar apenas nas violências escolares carece de maior complexidade. Clóvis Moura (2003) explana sobre uma “síndrome do medo”, em que o desgaste psicológico das opressões cria um estado de pânico permanente, como bem ilustram exemplos da história recente das *fake news* de “mamadeira de piroca” (utilizada na campanha presidencial que elegeu Jair Bolsonaro) ou de uma irreal “ideologia de gênero” potencializada pelo “Movimento Escola sem Partido” (catapultando a conquista de cargos no Legislativo e adensando o retrocesso no campo dos direitos humanos). Para Moura (2023), a obsessão da violência leva os perseguidores a um verdadeiro “estado neurótico”, uma “paranoia” de negros contra brancos, religiosos fundamentalistas contra LGBTQIAPN+, homens contra mulheres.

A interseccionalidade, para Connel e Pearse (2015), agrega o que foi separado: falar desassociadamente sobre gênero ou raça não é suficiente para adensar as experiências de silenciamento e invisibilização em uma sociedade tão desigual e violenta, tendo em vista que elas interagem entre si. Da posição em que escrevemos, na Amazônia, o próprio território é fundamental, dados os saberes de negros/as, indígenas, quilombolas, ribeirinhas/os, que transformaram o “corpo-território” em memória da ancestralidade.

Lembra-se de uma palestra da professora Danielle Munduruku, vivenciada durante a Semana de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Em sua explanação, a docente foi enfática em explicar que a ideia de um “corpo-memória” não é uma metáfora. Durante a menarca, sua mãe orientou que Danielle colhesse o líquido da menstruação em uma cuia. Isto feito, a matriarca presenteou a filha com uma planta, a arruda, e orientou: “regue com a água que você colheu. Se a arruda adoecer, seu útero pode ter adoecido também”. Isto mostra que as dicotomias aqui já apresentadas não se sustentam da perspectiva de culturas que lutam contra a colonização. Seres humanos, plantas, animais são um só. E isto é revolucionário, contracolonial, para usar o termo de Antônio Bispo dos Santos (2024). Inclusive, emaranhando o pensamento indígena ao quilombola, pode-se pensar com Santos (2024) que

explorar a luta sistêmica precisa levar a enxergarmos as outras formas de vida sem o atravessamento do racismo. Nêgo Bispo explica que se fala muito de racismo, contudo, apenas dentro da espécie humana. Perde-se a amplitude da questão:

[...] Basta pensar nas variedades de peixes que tínhamos naquele tempo [referindo-se a um outro momento da comunidade] e em quantas temos hoje. Hoje, quando falamos em peixe, falamos em tambaqui e tilápia. Os outros peixes, que não são criados em cativeiro, não são mais considerados peixes em alguns lugares. Quando você oferece um peixe de água doce, pescado artesanalmente, as pessoas não querem. Só querem tambaqui ou tilápia, peixes que foram sintetizados. Se oferecer banana-roxa ou banana-da-terra, as pessoas não querem, só querem pacovan ou prata. As frutas vão se reduzindo a um ou dois tipos. O racismo acontece contra todas as vidas. Contra as raças de fruta, de peixes e também contra animais silvestres, que foram diminuindo (Santos, 2024, p. 81-82).

Causa um certo incômodo o uso de “racismo” para tratar a exploração predatória do ser humano no meio ambiente. Entendemos que provavelmente o autor esteja apontando o problema do especismo, a separação que o ser humano fez com a natureza. Ressalvas à parte, fato é que a crítica, guardadas as devidas proporções, é válida no sentido de que a colonização condiciona mesmo o paladar e padroniza gostos que ganham ares de “natureza”, ainda que não resistam a uma análise profunda que destacam o eurocentrismo que construiu sobejamente os padrões que se espalharam pelo mundo “exótico”.

Clóvis Moura (2016) destaca que o Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não somente durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco. Pensando interseccionalmente, não se é de espantar que mulheres trans e travestis também sejam vilipendiadas. Como conseguir postos no mercado de trabalho, se a escola se recusa a chamá-las pelo nome social e dar acesso aos banheiros de acordo com as identidades de gênero? Como conseguir espaços de trabalho dignos se as poucas pessoas trans que adentram a universidade são mantidas no ciclo da violência colonial contra seus corpos “dissidentes”? Se são mulheres trans, negras, pobres, sem a chamada “passabilidade”, trata-se de evasão escolar ou de expulsão de uma escola cis-heterocentrada? No intuito de tentar responder esse questionamento, concorda-se com Minayo (2014), para quem os sociólogos da ciência necessitam realizar investigações com objetivos sociais claros, estratégicos, voltados para compreender melhor os problemas, melhorar os serviços, avaliar programas de intervenção social e outros. Ou seja, além de produzir conhecimentos socialmente referendados, impende também transformar a realidade.

Inclusive, o preconceito sistemático contra populações LGBTQIAPN+ também no ambiente universitário advém do conjunto das bases ideológicas segregacionistas e materiais que (retro)alimentam o fracasso e mantêm determinadas funções sociais para demarcar quem tem sucesso e quem deve “desistir” (psicologizando problemas sociais). Um dos instrumentos ideológicos utilizados no sistema educacional para classificar o desempenho dos sujeitos e invisibilizar a

desigualdade é o currículo escolar. Este instrumento é fundamental para definir os sujeitos que se quer formar e a ideologia que se quer manter e construir (Cavalcanti *et al*, 2023). Lembro as palavras da acadêmica travesti Maria Clara Araújo dos Passos (2021), ao se sentir deslocada em uma universidade que afirmava “não ter demanda para nome social”, que ela faria uso, em detrimento do “nome morto”. Como permanecer em um local como este?

Da perspectiva dos professores e professoras, há uma sensação de “acossamento”. Sem formação continuada, muitos e muitas acreditam na existência de uma “ideologia de gênero” e saem espalhando pânico moral entre estudantes e familiares. A pauta de gênero e sexualidade segue incipiente. Docentes entrevistadas/os deixam entrever boa vontade em suas práticas, contudo, o cenário parece não ser dos mais favoráveis. Professoras encontram resistências para efetivar o conteúdo da formação acerca da inclusão da diversidade sexual e de gênero como parte do fazer docente. Parece existir a compra do discurso do “pânico moral” do que os setores conservadores chamam de “ideologia de gênero”. Os dados obtidos apontam múltiplas variáveis envolvidas, como as questões religiosas em duplo viés: tanto da fé que docentes professam, quanto a das famílias dos discentes (Silva, Mascarenhas; 2021).

Compreende-se ser importante refletir sobre as crises que se instalam em um contexto de disputas tão ferrenhas e acirradas. Os sujeitos sentem-se perdidos: enquanto membros de gêneros e sexualidades dissidentes pagam, muitas vezes com a vida, a falta de cuidado. Neste sentido, precisas as palavras de Louro (2015, p. 29):

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história [dos debates sobre gênero e sexualidade]. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição imediatista e prática leva a perguntar: o que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas.

Não é demais frisar a resistência de professores e professoras ao trabalho com a temática. Em pesquisa de Neves e Silva (2015), os pesquisadores pontuam discursos docentes que reconhecem a existência da diversidade sexual em contexto educacional. Concordam que precisam trabalhar o tema, independentemente do que pensam. Contudo, ao verbalizar que não concordam com a temática – por consequência, não concordariam também que pessoas LGBTQIAPN+ tenham direito de existir com dignidade? -, torna-se sempre presente o processo subjetivo de não cumprir as legislações educacionais que exigem tal conteúdo transversal, já que presentes nas normativas educacionais. Caracteriza-se, assim, o sentimento antagônico da contradição do que pensam os/as docentes, o que eles e elas acham

que precisam falar e o que (não) fazer. Será possível que a educação funcione em meio a tantos empecilhos?

De modo geral, tem-se assistido os impactos que os debates sobre gênero e diversidade sexual têm provocado nos ambientes formais de educação. Para muitos, especialmente em discursos do senso comum, as pessoas costumam interpretar o trabalho como “ideologia de gênero”, “forção de barra”, “homossexualizar crianças” (Silva; Mascarenhas, 2021). No entanto, a cada nova estatística trazida por grupos como a Antra e o Grupo Gay da Bahia, percebe-se que o tempo se esgota. É preciso retomar a ética e o respeito com pessoas nas suas especificidades. E, para combater o preconceito, é preciso dar nome às opressões. Mortes, violências, isolamento, homolesbotransfobia, *bullying* permanecem sendo desafios gigantescos para uma educação pública, gratuita, universal e que traga a pluralidade de ideias, como exige o artigo 205 e seguintes da Constituição Federal (Brasil, 1988).

3 “SINTO QUE NÃO EXISTO. E PREFIRO ASSIM CONTINUAR. SINTO VERGONHA QUANDO ESTOU SEM MÁSCARA E AS PESSOAS SORRIEM DO MEU ‘CHUCHU’”

Para iniciar o debate realizado no grupo focal, gostaríamos de frisar o momento inicial que disparou as discussões. Uma das participantes, mulher trans, chegou à sala com uma máscara N95. Ao ser indagada se estava gripada, a resposta foi surpreendente: “não, vim com essa máscara pois não tive tempo de fazer a barba. Sinto vergonha quando estou sem máscara e as pessoas sorriem do meu “chuchu”. “Chuchu” é um termo do pajubá usado como sinônimo de barba. Ainda que doloroso, não se pode negar que o desabafo sincero teve um efeito positivo no grupo. Todos se sentiram parte de uma vida enclausurada pelo preconceito e a empatia foi automaticamente instalada entre os/as presentes.

Os pontos centrais apresentados no grupo focal serão apresentados em três eixos: 1. Expectativas e realidades do curso de Pedagogia; 2. Vivências enquanto pessoas com sexualidade/gênero dissidentes e 3. Violências e reações diante das violações de direitos na educação. Os codinomes serão apresentados de forma a manter o anonimato pedido: Rosa (aluna trans), Girassol (aluno bissexual), Cravo (aluna lésbica), Crisântemo (aluno gay) e Comigo Ninguém Pode (aluno gay). O grupo focal foi realizado no dia 27 de novembro, em uma das salas de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Flor foi a aluna que adentrou a sala com a máscara N95. Como já estava fazendo uso da palavra, o espaço foi disposto em círculo para facilitar a interação face a face. Aproveitou-se que ela já estava falando do incômodo com a transfobia, e entramos no primeiro tópico para debate - expectativas e realidades do curso de Pedagogia:

É, pra mim, Pedagogia é uma forma de fazer a diferença, sei lá. Eu quero ser professora pra, sabe, mostrar pra criança e pro adolescente que tem jeito diferente de amar, que tem jeito diferente de ser, que o mundo é muito além do agora, do aqui. Porque, olha, a gente, como pessoa LGBTQIA+, já sofreu tanto por não ter representatividade positiva, né? Então eu penso que eu posso ser essa referência que eu não tive. Quando eu ‘tava’ na escola, era muito difícil,

as pessoas já se referiam às lésbicas como a “mulher macho”, uma coisa horrível que escutei de um professor inclusive. Já me entendendo trans e sem muita gente para me explicar se uma pessoa trans poderia ser lésbica, ficava aquele sentimento de desajustamento do mundo: eu existo? Quem sou eu? Um monstro? Este espaço é meu? É pra mim?

Quando Flor traz essa inquietação, o responsável pela condução do grupo focal realiza o acolhimento da demanda afetiva, no que é prontamente seguido dos demais membros. Na reunião de supervisão, um dos pontos de debate foi sobre como a “provocação” de pessoas preconceituosas é uma estratégia potente de gestar inadequações em pessoas sexo-gênero-dissidentes. Flor verbaliza isso de forma enfática, chegando a ser doloroso o questionamento feito: “eu existo? Quem sou eu? Um monstro? Este espaço é meu?”.

Um primeiro ponto a ser ventilado é que, consoante apontamento de Fávero e Abrão (2006), os discursos veiculados em determinada cultura organizam estratégias racionais por meio do qual exercemos nossos julgamentos e nos posicionamos diante do mundo. Quando Flor se sente à vontade para falar com seus iguais, ela lembra o clássico discurso de Sojourner Truth: “e eu não sou uma mulher?” (Nascimento, 2022), que provoca os ouvintes a dar uma resposta para uma dor tão mobilizadora. E ela, Flor, não pode ser professora?

Os questionamentos de Flor remetem à pesquisa de Luma Andrade (2015). Estudando mulheres travestis em contextos escolares, a pesquisadora faz uso do termo “evasão involuntária”. No livro, a transfobia foi apontada como um problema vivido por todas as travestis investigadas, reproduzindo um enquadramento disciplinar da cis-heteronormatividade. Logo, não é surpreendente a ausência de travestis na escola, por alguns motivos elencados por Andrade (2015): impedimento de acesso ao banheiro feminino, não reconhecimento do nome feminino da travesti na frequência e nos demais momentos do cotidiano escolar, falta de formação para a comunidade escolar sobre a diversidade na educação, especialmente no que se refere às travestis. Mantém-se a colonização de corpos por meio de binarismos estanques entre “homem” e “mulher”.

A fala de Flor também esmiuça a insuficiência de pensarmos as pessoas apenas na perspectiva da classe. No caso da participante, é o gênero o principal marcador social. Louro (2014) reflete com perspicácia a questão. Para ela, entender os efeitos dos vários marcadores sociais obriga a rever uma das ideias mais comuns nas teorias sociais críticas, isto é, a de que há uma categoria central, fundamental – em geral, a classe social – que seria base para a compreensão de todas as contradições sociais. Se se aceita que os sujeitos se constroem em múltiplas identidades, ou se afirmamos que as identidades são sempre parciais, não unitárias, teremos dificuldade de apontar uma identidade explicativa universal. Diferentes situações mobilizam os sujeitos e os grupos de distintos modos, provocando alianças e conflitos que nem sempre são passíveis de serem compreendidos a partir de um único móvel central, como o antagonismo de classe.

Girassol aproveita o discurso de Flor para relatar situações de bifobia no curso de Pedagogia. Ele relata o caso de um professor que, “em tom de brincadeira” (sic), perguntou quando a indecisão dele ia passar: “sempre te vejo com mulheres, que bissexualidade é essa?” Ainda que Girassol tenha sorrido, os efeitos foram nefastos. Graças à bifobia, sentiu-se veemente envergonhado diante da turma e, diante dos risos coletivos, nunca mais comentou com ninguém sobre sua bissexualidade.

Flor se sente à vontade para dialogar com seus pares, mas talvez não se sentisse assim com os/as professores/as, provavelmente pela mesma razão de Girassol. Neste caso, tanto o gênero quanto a orientação sexual se sobressaem e precisam ser ética, legal e cientificamente debatidos.

Após a intervenção do pesquisador responsável pela condução do grupo focal, percebeu-se um aluno pensativo mais próximo do canto da sala. De forma delicada, indagou-se se ele gostaria de falar algo. Era Crisântemo, aluno homossexual que expôs já ter se sentido como Flor, ainda que de modo mais sutil, por ser lido como alguém “discreto”. A fala descamba novamente para a violência:

[...] eu tô só ouvindo o relato de vocês aí... fiquei pensando e só me veio a frase clichê na cabeça de que, pra mim, a Pedagogia representa a possibilidade de mudar o mundo. Acredito que, como educadores, temos a responsabilidade de mostrar que há pluralidade na vida e que o respeito é essencial para o desenvolvimento das crianças e principalmente dos jovens, que é onde o *bullying* começa com tudo. Só que, ouvindo a fala da Flor, somos muito violentados. Pais nos olham com desconfiança, achando que somos má influência, professores evangélicos tentam nos converter. E aí eu pergunto para vocês aqui dentro da sala: precisamos sofrer esses tipos de violência? Porque eu não vou denunciar, certeza que os professores do curso vão ficar contra mim e eu não quero desistir do curso, é a única chance que eu tenho de conseguir um emprego no futuro.

Nas intersubjetividades entre aluna trans, aluno bissexual e aluno homossexual, um ponto em comum: o descrédito, o medo, o silenciamento como (falta de) alternativa. Em uma visão essencialista, as pessoas são julgadas por seus gêneros e orientações sexuais, que nada dizem sobre o conhecimento técnico e humano dos/as discentes. Um ponto interessante são os meneios positivos de cabeça que tomam conta da sala: todos e todas concordam, como que a dizer ser geral a realidade, na medida de suas especificidades. Neste sentido, o moderador do grupo demonstrou preparo fundamental, pois teve sensibilidade e bom senso para conduzir o coletivo de modo a manter o foco sobre os interesses do estudo, sem negar aos participantes a possibilidade de expressarem-se espontaneamente (Trad I, 2009). Um momento exemplificativo disso foi quando, ao perceber que o grupo inteiro choraria, o moderador argumentou: “Ai amigas, amo vocês! Muito obrigado por me apoiarem, e sinto muito pelo que vocês já viveram tanto dentro quanto fora da universidade!”.

Neste momento, ao tratar todo mundo no feminino, a risada contagiou a equipe e “quebrou” o que poderia ser um dificultador para que o grupo focal permanecesse se desenvolvendo. Como uma das pactuações foi que cada participante falasse sem interromper os demais colegas, o encadeamento aqui apontado teve a felicidade de ser feito de forma organizada. No contexto amazônico em que o grupo focal foi realizado, uma diretriz das pesquisas indígenas pôde aqui ser efetivada: o compartilhar.

Explicando melhor, para Smith (2018), compartilhar é uma responsabilidade de pesquisa. O termo técnico para isso é a disseminação dos resultados, frequentemente muito aborrecida, muito técnica e muito fria para os não pesquisadores. Para os cientistas indígenas, compartilhar refere-se a desmistificar conhecimentos e informações falando em termos simples para a comunidade. Os encontros comunitários proporcionam um fórum muito intimidante, no qual se fala a respeito da pesquisa. Apresentações orais adequam-se a protocolos culturais e a expectativas. Geralmente, o público precisa se envolver emocionalmente com questões como reflexão profunda, tristeza, raivas, desafios e debates. Um orador qualificado é quem pode compartilhar abertamente, nesse nível, dentro das regras da comunidade.

Quando da preparação para o grupo focal, esta leitura foi uma das chaves para que pudéssemos não somente deixar os participantes à vontade, como também potencializar uma forma de dissipar barreiras oriundas da homolebotransfobia internalizada. Como se pode ver no próximo excerto, Comigo Ninguém Pode sentiu-se mobilizado, posto que, ao contrário de Crisântemo, ele era lido como um aluno “afeminado”. Estamos no segundo eixo, das violências vividas por membros com sexualidades dissidentes:

Sim, tem essa coisa da invisibilidade mesmo. E eu também acho que os comentários, mesmo aqueles que parecem “de brincadeira”, pesam muito. Tipo, umas piadinhas que às vezes a pessoa acha que são de boas, mas pra gente machucam. Ainda mais pra quem teve uma passagem pela escola horrível. Só que, com o apoio de amigos, a gente vai levando. Mas daí dizer que é fácil, é um grande abismo. Um dia, enquanto estava no estágio, chegou um pai com uma Bíblia e um aluno. Ele cochichou alguma coisa enquanto olhava pra mim e foi embora. As atividades continuaram. O aluno, no intervalo, me procurou. Perguntou: “tio, por que você gosta de usar camisas frouxas, parecidas com vestido?”. Na verdade, eram batas africanas. Eu me limitei a falar que é porque eu gosto. Ele continuou: “tio, meu pai falou que é roupa de viado. Eu acho muito bonita a sua blusa. Eu sou viado também?”

Uma pausa e alguns olhares de desaprovação se seguiram. Um dos presentes lacrimejou e o moderador perguntou se alguém gostaria de falar. De modo geral, as verbalizações foram de incentivo, em tons paliativos – afinal, dá para aliviar a dor? O sofrimento certamente não se esgotou. E a criança, o que deve estar pensando da própria sexualidade com um pai que vai com uma bíblia embaixo do braço para a escola e fala nestes tons homofóbicos?

Isto nos leva a reverberar a laicidade estatal como um contraponto à violência. Para Silva (2024), a citada laicidade precisa ser incentivada no ambiente escolar (das escolas às universidades), além de o debate sobre diversidade sexual e de gênero ser assegurado, mesmo diante da pressão de familiares, profissionais de educação e religiosos/as conservadores/as. É a liberdade de cátedra, junto do pluralismo de concepções pedagógicas e do conhecimento científico que podem assegurar a construção de uma sociedade efetivamente democrática, plural, em que as diferenças sejam preservadas e vistas como algo inerente, positivo aos/para seres humanos. E isso faz parte do ordenamento jurídico pátrio, devendo ser defendido pelos operadores e pelas operadoras do Direito

como valor e parte da norma jurídica, inclusive durante o exercício hermenêutico, quando sujeitos LGBTQIAPN+ denunciam violências na sociedade, especialmente nas escolas e na Universidade, território epistêmico da presente pesquisa.

Percebendo que não havia falado muito, Cravo, discente lésbica, decidiu compartilhar suas inquietações. Movida pela crítica absurda ao colega que usava a bata, ela decidiu unir dois pontos do debate: o significado da Pedagogia e as violências vividas por ela:

[...] cara, eu também fiquei com medo de ser eu mesma no começo. É o combo, né? O medo de entrar na faculdade, medo do futuro, e ainda medo de me mostrar como lésbica. E é aquilo, eu não sou muito feminina, então já rolava um estranhamento. Mas com o tempo eu fui conhecendo uns amigos que me apoiaram, e isso foi me deixando mais confortável. Porém, também conheci pessoas preconceituosas que chegaram a insinuar estupro corretivo. Andando com um grupo de meninos, me perguntaram se eu nunca tinha ficado com homens. Ao responder que não, eles disseram: “ué, e como você pode saber que não gosta se nunca provou?” Meu corpo gelou. Em uma rápida defesa, respondi: “vocês também não devem ter ficado com meninos. Devo perguntar se precisam provar para ter certeza?” Ainda bem que eles não tiveram como argumentar. Fiquei realmente receosa, o matagal da UFAM pode ser um ótimo esconderijo para mais um corpo LGBT.

A fala de Cravo evidencia estereótipos de gênero: como deve se vestir um homem e uma mulher, o que já houvera sido percebido também com Comigo Ninguém Pode. Contudo, nem isso aplaca o desejo sexual de um homem cisgênero e heterossexual. A dominação é um elemento que justifica, na cabeça do estuprador, o prazer de submeter alguém à conjunção carnal. Cravo teve uma leitura perspicaz do significado da violência psicológica. Não obstante, quantas pessoas sem esta informação não foram vítimas de uma violência ainda mais cruel?

O que se conclui é que a escola, a universidade, enquanto espaços de socialização, de convivência, valorizam um único tipo de ser humano: o homem, branco, heterossexual, cristão e cisgênero. Torna-se hercúlea a tarefa de “cindir” esse “edifício” e, considerando que também existem crianças LGBTQIAPN+, elas passam a sofrer com o preconceito desde a tenra idade, carregando culpas que podem levar a psicopatologias como depressão e suicídio. Tudo isto provocado por uma sociedade colonizada, patriarcal, capitalista e cis-heteronormativa. Cientes desta realidade, os sujeitos da identidade padrão sabem fazer uso dos privilégios que a sociedade concedeu a eles.

Prosseguindo com a análise da fala, pode-se corroborar que a matriz heterossexual e cisgênera é uma forma dolorosa de subordinação de corpos, mentes, afetos e desejos. Nas precisas palavras de Aimé Césaire (2020, p. 24): “Nenhum contato humano, porém relações de dominação e submissão que transformaram o homem colonizador em peão, em capataz, em carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de dominação”. Para Césaire (2020), colonização é sinônimo de coisificação. Em suma: “Estou falando de milhões de homens em que foram inteligentemente inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo” (Césaire, 2020, p. 25).

Não obstante, Cravo visualiza na Pedagogia a vontade de fazer a diferença:

[...] eu tô só ouvindo o relato de vocês aí... fiquei pensando e só me veio a frase clichê na cabeça de que, pra mim, a Pedagogia representa a possibilidade de mudar o mundo. Acredito que, como educadores, temos a responsabilidade de mostrar que há pluralidade na vida e que o respeito é essencial para o desenvolvimento das crianças e principalmente dos jovens, que é onde o *bullying* começa com tudo.

Impende notar que Foucault (2017) aponta ser inexato que a instituição pedagógica impôs o silêncio à sexualidade das crianças e adolescentes. Ao não falar, muito se disse, inclusive de modo escamoteado: os temas chegaram aos adultos e às crianças, de um certo modo, diretos, “crus”, sem apuro. Entraram no debate educadores, médicos, administradores, pais, mães e responsáveis. A discursividade científica foi a tônica. Portanto, as falas aqui trazidas confirma(ra)m as teorias: a sexualidade sempre existiu, sempre foi debatida e os sujeitos “dissidentes”, com seus corpos e subjetividades, provocam curiosidades nas crianças, adolescentes e adultos.

Ou seja, o muro da escola não impede que a “diversidade” entre na sala de aula. Na ausência da educação, alguém deseducará ou explicará de maneira torpe. É o que se almeja enquanto projeto de sociedade? No curso de Pedagogia, da onde vieram os sujeitos que participaram do grupo focal, o senso crítico é pujante e, graças a isso, os/as interlocutores/as podem, na medida do possível, propor atividades de modo a tentar combater ou minimizar o preconceito. O corpo escolar participa do cumprimento das legislações educacionais? Sabe que se trata de temas transversais que podem ser trabalhados em quaisquer disciplinas? As cobranças por “corpos generificados” é algo do biológico ou do performático? Vigias, merendeiras, zeladores também são convocados a dialogar sobre o assunto?

Butler (2017) defende que o gênero não pode ser construído como uma identidade estável ou *locus* de ação do qual decorrem vários atos. Em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela subjetivação do corpo entre uma aresta social e social e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. Essa formulação retiraria a concepção do gênero do solo de um modelo substancial de identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo enquanto uma temporalidade social constituída. Para finalizar o debate teórico do grupo focal, vale a pena descolonizar o gênero e, para isso, valemos da epistemologia africana. Oyewumi (2024) explica não ser possível universalizar os discursos feministas de gênero. No caso de África, as categorias são fluidas. Elas não se apoiam no tipo de corpo, mas no posicionamento social, que é altamente situacional. O idioma do casamento que é usado para a classificação social não consiste, muitas vezes, das relações de gênero, como sugerem as interpretações de feministas sobre a organização e a ideologia da família. Em outros lugares, a autora conta ter defendido que o idioma do casamento/família em algumas culturas africanas é uma maneira de descrever a relação patrão/cliente que tem pouco a ver com a natureza do corpo humano. A análise

e interpretação da África devem resultar da organização das relações sociais, prestando muita atenção aos contextos culturais e locais específicos. Cruzando-se essas reflexões com experiências como a de Xica Manicongo (mulher trans negra) e Tibira do Maranhão (indígena Tupinambá vilipendiado pela homofobia), pode-se perceber o Brasil como caso paradigmático: a institucionalização da violência percorre todos os lugares, incluindo uma Faculdade de Pedagogia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos do término da escrita deste texto, entende-se que o objetivo foi alcançado, qual seja, compreender como os/as estudantes interpretam a experiência no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Por meio da coleta de dados em um grupo focal com cinco discentes LGBTQIAPN+, alguns desafios tornaram-se patentes: falta de preparo dos docentes do curso de graduação, das escolas em que eles e elas exercem práticas profissionais, além de ter que lidar com o conservadorismo – incluindo o religioso - que afeta não somente acadêmicos/as, mas também estudantes das escolas por onde transitam estes sujeitos sociais.

Ainda assim, os/as participantes carregam uma axiologia lisonjeira da Pedagogia, apostando na possibilidade de descolonizar gêneros e orientações sexuais. Contudo, conforme atesta a densidade experienciada no grupo focal, o processo é permeado de dores, incertezas e uma preocupante falta de apoio, o que pode mesmo levar estudantes a desenvolverem problemas psicológicos como depressão e/ou ideação suicida.

Longe de ser um tema esgotado ou que não traria mais novidades, o debate sobre gênero e sexualidade na educação intersecciona-se de formas promissoras e necessárias para nutrir outros imaginários acerca das plurais existências. Bairros periféricos, religiões neopentecostais, ausência de cumprimento de lei: são várias as situações que merecem atenção no campo de uma educação crítica e socialmente referendada. A Faculdade de Pedagogia já possui mais de cinquenta anos de existência e faz morada na universidade mais antiga do país, fundada em 1909 – a *Universidade Livre de Manaós*. Tantos anos gritam a urgência de avançar nas pautas progressistas, alavancando o tripé ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a Universidade. São anos e anos de eurocentrismo. Já passou da hora de ancestralizar, “amazonizar” o conhecimento: é preciso aquilombar, indigenizar, enegrecer, homolesbotransumanizar, de(s)colonizar este valoroso espaço de produção de saberes. Plurais, diversos, coloridos.

Desta forma, sugere-se que mais estudos possam ser realizados neste eixo, em outras faculdades, com outros cursos e por outros vieses, como os paradigmas quantitativos. Afinal, sabe-se que o número de cinco participantes de um grupo focal adensa a discussão, mas apresenta limites no tocante à generalidade dos sentidos e significados obtidos.

REFERÊNCIAS

- Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Dossiê dos Assassinatos contra a população LGBT. Brasília: ANTRA, 2023.
- Bispo, A. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu, 2024
- Bock, A. M. M et al. Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Scipione, 2002.
- Brasil. Constituição Federal. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- Butler, J. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- Cavalcanti, B. P. B. C. O trabalho técnico administrativo. In: Cavalcanti, B. P. B. C et al (Orgs.). 50 anos da Faculdade de Educação (FACED/UFAM): histórias e memórias. Belo Horizonte, CRV, 2022. p. 187-188.
- Cavalcanti, F. et al. Fundamentos psicossociais do fracasso escolar: um olhar no contexto amazônico. In: SÁ, Harald (Org.). Teoria e Fundamentos da Educação: perspectivas locais e globais. São Paulo: Alexa/Manaus: Edua, 2023. p.133-156.
- Césaire, A. Discurso sobre o colonialismo. São Paulo: Veneta, 2020.
- Connel, R.; Pearse, R. Gênero: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.
- Davis, A. A liberdade é uma luta constante. São Paulo: Boitempo, 2011.
- Fávero, M. H.; Abrão, L. G. M. “Malhando o gênero”: o grupo focal e os atos da fala na interação de adolescentes com a telenovela. Psicologia: teoria e pesquisa. N. 22, v. 2, p. 175-182, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200007>. Acesso em 22 mai. 2025.
- Foucault, M. História da sexualidade: a vontade de saber. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.
- Gonzalez, L. Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022
- Grupo Gay da Bahia (GGB). Assassinato de pessoas LGBT no Brasil. Salvador: GGB, 2023.
- Akotirene, C. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen e Sueli Carneiro, 2019.
- Andrade, L. N. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.
- Hooks, b. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.
- Louro, G. L. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Moura, C. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- Minayo, M. C. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde. São Paulo: Hucitec, 2014..
- Passos, M. Pedagogia das Travestilidades. São Paulo: Civilização Brasileira, 2021.
- Louro, G. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2021.

Louro, G. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Nascimento, M. C. Transfeminismo. São Paulo: Pólen, Sueli Carneiro, 2022.

Neves, A. L. M; Silva, I. R. Diversidade sexual e protagonismo de professores: uma análise sócio-histórica dos significados. São Paulo: Martinari, 2015.

Oyewumi, O. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Oyewumi, O. (Org). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2024. Belo Horizonte: Autêntica. p.171-182.

Silva, A. R. P.; Mascarenhas, M. S. A. Gênero, sexualidade e educação: perspectivas críticas. Manaus: Edua/São Paulo: Alexa Cultural, 2021.

Silva, A. R. P. Professores em disputa: um estudo de caso na rede municipal de Manaus. São Paulo: Appris, 2024.

Smith, L. T. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

Tradi I, L. A. 2009. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis: Revista de Saúde Coletiva. V. 19, n. 3, p. 777-797. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Acesso em 23 mai. 2025.