

As trajetórias escolares de sujeitos LGBTQIA+ amazônidas: possibilidades críticas para a formação de professores¹

Angelo Cabral ESPERANÇAⁱ

Iolete Ribeiro da SILVAⁱⁱ

Fábio Alves GOMESⁱⁱⁱ

Resumo

O artigo explicita, a partir das narrativas de trajetórias escolares e educacionais de sujeitos LGBTQIA+ amazônidas, as possibilidades críticas de formação de professores. Vinte e dois sujeitos LGBTQIA+ participaram da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada. A pesquisa é empírica, de abordagem qualitativa. O materialismo histórico-dialético e a psicologia sócio-histórica constituem os pressupostos teórico-metodológicos. As informações produzidas possibilitaram a elaboração de núcleos temáticos, examinados por meio da análise do discurso. Conclui-se que se faz necessária uma formação de professores inicial e continuada, que se constitua em uma escuta sensível dos (as) discentes como princípio inalienável na afirmação dos direitos humanos, isto é, no combate à LGBTQIA+fobia e na promoção da emancipação política e humana dos sujeitos da diversidade.

Palavras-chave: narrativas; LGBTQIA+; formação de professores; Amazonas.

*The school trajectories of Amazonian LGBTQIA+ subjects:
critical possibilities for teacher education*

Abstract

The article identifies the critical possibilities of teacher education from the narratives of school and educational trajectories of Amazonian LGBTQIA+ persons. Twenty-two LGBTQIA+ subjects participated in the research through semi-structured interviews. The study is empirical, with a qualitative approach. The historical-dialectical materialism and social-historical psychology constitute the theoretical-methodological assumptions. The information produced allowed the thematic nuclei, examined through discourse analysis. In conclusion, it is necessary to have an initial and continued teacher training, which constitutes a sensitive listening to the students as an inalienable principle in the human rights affirmation, in the fight against LGBTQIA+phobia, and in the promotion of political and human emancipation of the diversity subjects.

Keywords: narratives; LGBTQIA+; teacher education; Amazonas.

ⁱ Doutorando em Educação. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: angelocabralesperanca@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1932-3825>.

ⁱⁱ Doutora em Psicologia. Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: ioleteribeiro@ufam.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9416-6866>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Educação: Psicologia da Educação. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: fbgomes@uea.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4911-1185>.

*Las trayectorias escolares de los sujetos LGBTQIA+ amazónicas:
posibilidades críticas para la formación del profesorado*

Resumen

Este artículo explicita, a través de las narrativas de las trayectorias escolares y educativas de las personas LGBTQIA+ amazónicas, las posibilidades críticas de la formación docente. Veintidós sujetos LGBTQIA+ participaron en la investigación, mediante entrevistas semiestructuradas. La investigación es empírica, con un enfoque cualitativo. El materialismo histórico-dialéctico y la psicología social-histórica constituyen los supuestos teórico-metodológicos. La información producida permitió la elaboración de núcleos temáticos, examinados mediante el análisis del discurso. Se concluye que es necesaria una formación inicial y continuada del profesorado que constituya una escucha sensible del alumnado como principio irrenunciable en la afirmación de los derechos humanos en la lucha contra la LGBTQIA+fobia y en la promoción de la emancipación política y humana de los sujetos de la diversidad.

Palabras clave: narrativas; LGBTQIA+; formación de profesores; Amazonas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da revisão e da ampliação de discussões objetivadas a partir de uma pesquisa realizada por um dos autores, que resultou na tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O problema na área de educação que justifica a pesquisa é a produção do sofrimento ético-político pelas instituições públicas de ensino, infringido às pessoas que expressam orientações sexuais e gênero não hegemônicos no estado do Amazonas. Sawaia (2007, p. 109) define o sofrimento ético-político como aquele que “surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade e pelo impedimento de desenvolver, mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano”.

A pesquisa aqui depreendida parte da análise das narrativas de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais grupos e variações de sexualidade e gênero (LGBTQIA+), para compreender e explicar as significações sobre suas trajetórias escolares e educacionais como mediação constitutiva da subjetividade dos (as) sujeitos (as) amazônidas. Portanto, afirma-se que as significações sobre gênero, sexualidade e suas matizes são síntese de um longo processo histórico social de constituição, que produz e reproduz formas de sociabilidade em conformidade com cada momento histórico, social, econômico e, sobretudo, político. Desta feita, por muitas determinações histórico-sociais, a

vivência da sexualidade e das performances de gênero não inscritas nos padrões heteronormativos são significadas enquanto pecado, doença ou crime (ESPERANÇA, 2009, 2016; LOURO, 2018).

Bueno e Ribeiro (2018) observam que as possibilidades e a resistência às temáticas da sexualidade no campo da educação remetem a iniciativas localizadas entre as décadas de 1940 e 1950, nos primórdios de produções bibliográficas sobre educação sexual; contudo, somente na década de 1990 iniciativas concretas foram elaboradas. Ou seja, a temática de gênero e sexualidade adentra o ambiente escolar brasileiro no período pós-ditadura militar e reestruturação da democracia, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com os Temas Transversais, a partir de 1990. Os Temas Transversais Gênero e Sexualidade configuraram-se facultativos, sendo assim, tal conteúdo didático-pedagógico não foi incorporado de maneira universal nas escolas, tampouco se transformou em política pública de formação de professoras e professores da educação básica (ESPERANÇA, 2009).

A análise histórica dos Planos Nacionais de Educação (PNE), documento norteador de objetivos e metas da educação nacional, explicita que a realidade político-social brasileira determinou a produção de tais documentos, predominando uma visão heteronormativa, que reverbera em políticas conservadoras em relação às discussões de gênero e sexualidade em contexto escolar (VIEIRA, J.; RAMALHO; VIEIRA, A., 2017).

A expressão da defesa de um currículo conservador pode ser verificada na discussão do PNE, na Câmara dos Deputados, em 2014, quando propuseram a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual”. Alicerçados em um discurso cristão, deputados e segmentos sociais conservadores discordaram veementemente do texto, apontando que discussões sobre gênero e sexualidade devem ser tratadas pela família, no âmbito privado (BRANDÃO; LOPES, 2018).

Em 2014, o PNE foi aprovado sem menções aos termos “gênero” e “orientação sexual”; o texto final alterou-se para: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 1).

A alteração do texto do PNE produziu importantes debates e discussões, que mobilizaram a militância, os diversos setores da sociedade civil organizada e as instituições de pesquisa e ensino no campo dos estudos de gênero e sexualidade. Tal resposta foi articulada politicamente na produção do Plano Municipal de Educação (PME), mas o número de

prefeituras que aprovou seus Planos Municipais de Educação, comprometendo-se com o debate de gênero e sexualidade, foi muito pequeno. O PME da cidade de Manaus, Lei nº 200, de 24 de junho de 2015, expressa, de forma genérica, a referência ao combate a toda e qualquer discriminação e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental.

Por meio da Portaria do MEC nº 1.570, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada, ignorando no texto do documento as contribuições das críticas produzidas nas Conferências Municipais e Estaduais de Educação e nos seus respectivos Planos de Educação quanto às questões que fomentem a cidadania LGBTQIA+, pondo em risco a afirmação dos direitos humanos no Brasil e, por conseguinte, comprometendo o processo de escolarização para o respeito à diversidade e o entendimento de escola como um lugar democrático de debates e construção de conhecimento (SILVA, 2020).

Tais questões configuram-se a partir das lutas e dos tensionamentos advindos dos movimentos sociais, pautados por políticas educacionais que reconheçam as discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, trazendo em sua gênese o desafio de transversalizar tais pautas não reconhecidas no processo educacional do país (WELTER; GROSSI, 2018; TAFFAREL; CARVALHO, 2019).

Não à toa, a questão de gênero e sexualidade se torna uma discussão necessária nos espaços públicos e políticos: em 2021, 316 pessoas LGBTQIA+ foram mortas de forma violenta no Brasil. A taxa de mortalidade dessa população teve um aumento de 33,33% neste ano, em comparação a 2020, quando o total de mortes LGBTQIA+ registrado pelo Observatório de Mortes e Violências contra foi de 237.

No Amazonas, segundo dados repassados pela Gerência de Diversidade e Gênero (GEDG), vinculada ao Departamento de Promoção e Defesa dos Direitos (DEPDD), os mais graves problemas sociais enfrentados no estado são a homofobia e transfobia. De acordo com o DEPDD, mais de 22.300 crimes contra a população LGBTQIA+ foram registrados pela Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP-AM), entre março de 2020 e março de 2021.

Diante do histórico de violências sofrido pela população LGBTQIA+, mais precisamente do estado do Amazonas, e da função social e histórica da educação enquanto mediação importante para a emancipação política e humana dos oprimidos, indaga-se: “Como

as narrativas sobre as trajetórias educacionais e escolares de sujeitos LGBTQIA+, isto é, a escuta do sofrimento ético-político dessa população, podem contribuir para a constituição de espaços formativos de professores para a diversidade no contexto amazônico?”

O objetivo geral deste estudo foi explicitar, a partir das narrativas de trajetórias escolares e educacionais de sujeitos LGBTQIA+ amazônidas, as possibilidades críticas da formação de professores para a diversidade no estado do Amazonas.

Como o estudo das narrativas da população LGBTQIA+ se dá por meio da análise e interpretação das significações, entende-se como imprescindível levar em conta o movimento dialético de produção das significações não contempladas nos currículos escolares. Para tanto, recorre-se ao arcabouço teórico-metodológico da psicologia sócio-histórica, de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), que concebe a produção de significações como fenômeno psicológico e se realiza como síntese individual e, ao mesmo tempo, coletiva do mundo simbólico, considerando a sociedade e sua cultura como base objetiva e subjetiva do seu desenvolvimento.

Diante da compreensão de que a ciência não é neutra e que é preciso assumir posições políticas que contribuam para uma educação libertária, este artigo problematiza e defende a importância das discussões de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professores da educação básica no estado do Amazonas. Sendo assim, defende-se que a pesquisa narrativa é um procedimento inovador, por dar voz aos sujeitos da educação e visibilidade à negligência na promoção dos direitos humanos e proteção da população mais vulnerável, no caso do nosso estudo, a população LGBTQIA+.

2 MÉTODO

O materialismo histórico-dialético e a psicologia sócio-histórica constituem a fundamentação teórico-metodológica deste estudo. A pesquisa que ofereceu base a este artigo foi empírica, exploratória, de abordagem qualitativa. O tipo de pesquisa exploratória compreende o fenômeno a partir de informações e referências fornecidas pelos sujeitos, e a partir dos significados atribuídos por estes (MYERS, 2006). A abordagem qualitativa fez-se adequada à pesquisa, pois parte do pressuposto de que, na pesquisa, é possível “incorporar a

questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e as estruturas sociais” (MINAYO, 2014, p. 10).

2.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Amazonas e integra um estudo maior, financiado pelo Edital Universal n° 01/2016. Participaram da pesquisa, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e apresentação do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CAAE n° 80880017.3.0000.5020), 22 sujeitos, sendo 11 homens autodeclarados cisgênero; cinco mulheres cisgênero lésbicas; duas mulheres transexuais; um homem cisgênero bissexual; uma mulher cisgênero bissexual; um homem transexual bissexual e um homem transexual. Os critérios de inclusão para participação na pesquisa foram: a) Ter 18 anos ou mais; b) Estar matriculada/o em instituições de ensino regular ou ter vivenciado a experiência de escolarização; c) Autodeclarar LGBTQIA+.

2.2 Procedimento de produção das informações

O procedimento de produção das informações desta pesquisa foi por meio de entrevista individual semiestruturada. Na entrevista individual, “o sujeito faz mais do que responder ante um instrumento, ele se expressa por meio dele, elabora e constrói sua experiência e a expressa de forma diferenciada mediante o indutor” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 97). Portanto, foi importante estabelecer um diálogo com o participante de uma forma não diretiva, permitindo um discurso livre, mesmo seguindo um roteiro de temas durante a entrevista (JACQUES, 1993). A pergunta disparadora foi: “Fale sobre a sua trajetória escolar enquanto estudante LGBTQIA+”.

2.3 Procedimento de análise e interpretação das informações

A composição do *corpus* teórico se deu pela gravação previamente autorizada das entrevistas dos sujeitos participantes e posterior transcrição, além da pesquisa bibliográfica, que

fundamenta a análise e interpretação adequada do material empírico. Ressalta-se que, em face da perspectiva crítica com a qual se comprometeu, no processo de pesquisa, para a análise dos dados, serviu-se da análise do discurso, observando-se as especificidades do objeto de estudo da educação e da linguística, visto que, nessa perspectiva de análise, considera-se a linguagem não como um meio neutro, pelo qual se pode refletir ou descrever o mundo, mas como constituinte central da vida social (GIL, 2008).

Considerou-se que o ser humano não se constitui autônomo, coerente e unificado, mas como um ser histórico, contraditório e multideterminado (ORLANDI, 2020; PÊCHEUX, 1996). Sendo assim, analisou-se o material da pesquisa, produzido a partir de uma perspectiva mais próxima da análise discursiva pós-estruturalista, que não privilegia tão somente uma hermenêutica dos discursos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para explicitar a proposição, a partir das narrativas de trajetórias escolares e educacionais de sujeitos LGBTQIA+ amazônidas e das possibilidades críticas de formação de professores para a diversidade, é imprescindível considerar a base histórica e social da produção das violências contra essa população. Reiterando a linguagem como constituinte central da vida social, propõe-se, como ponto de partida da análise, a produção das significações de sujeitos LGBTQIA+ acerca do tema em questão. Trata-se de um esforço teórico-metodológico para proposição de caminhos para a formação de professores na Amazônia, a partir da materialidade do processo de exclusão produzido e reproduzido pelas instituições de ensino.

Assim, o arcabouço teórico-metodológico da psicologia sócio-histórica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, possibilitou a análise dos núcleos centrais desta pesquisa, que explicitam múltiplas determinações que constituem o fenômeno. Para tanto, considera-se de fundamental importância a mediação das categorias significação, sentido e significado, compreendidas como processos constitutivos do real e, por conseguinte, dos indivíduos (AGUIAR *et al.*, 2009). Entretanto, não se limita à estrita dimensão semântica da palavra, pois, tal como Vigotski (2009), acredita-se que a palavra não expressa a totalidade das possibilidades de registro da realidade, porém, a constitui não como um meio neutro, a partir do qual se poderia

refletir ou descrever imparcialmente o mundo, mas como constituinte central do dialético movimento histórico da vida social.

Sob mediação do objetivo geral da pesquisa, que foi investigar as narrativas de trajetórias escolares e educacionais de sujeitos LGBTQIA+ amazônidas, para explicitação de possibilidades críticas de formação de professores para diversidade, depreendeu-se das narrativas dois núcleos centrais de análise intitulados: a) LGBTQIA+ nas escolas amazonenses: narrativas de violências, silenciamentos e transgressões; b) práticas pedagógicas vivenciadas e sonhadas para a escola.

3.1 LGBTQIA+ nas escolas amazonenses: narrativas de violências, silenciamentos e transgressões

A escola pode ser apresentada como um espaço onde não há possibilidades de ser plural, agindo como uma reprodutora das normas de gênero, onde as performances masculinas e femininas são bem-marcadas e devem ser seguidas, possibilitando a evasão escolar (BENTO, 2011). Dois dos entrevistados relatam que, para além da evasão, há o apagamento da existência nesse espaço, conforme trechos a seguir.

[...] eu fico pensando hoje né, se eu tivesse assumido a minha transexualidade no tempo da escola eu teria sofrido muito mais porque é uma coisa totalmente nova pros professores eles acham, não só pros professores, mas a parte da direção da escola é muito complicado, porque ser gay, ser lésbica dentro da escola é como se você sujasse a imagem da escola sabe? Como se você, você é minoria fora da escola, dentro da escola você não existe [...] (Abiurana).

Eu já assumi dentro da faculdade, eu já demonstrava o caráter diferente desde o ensino médio, porém eu só fui me assumir, assumir dentro da faculdade, apesar de um saber, saber o quê que eu era, tinha muita reclusão de dizer pros outros (Maçaranduba).

As experiências narradas expõem ausências de liberdade e de possibilidades. Café e Coroa (2020) trazem a importância de se reconhecer que a transgeneridade transcende os aspectos da aparência ou da genitália. Bento (2006) reitera que o reconhecimento e a legitimidade acabam sendo os pontos mais importantes, trata-se, então, de ver visto exatamente como o sujeito se vê, e de ser respeitado como tal.

Segundo afirma Dayrell (1996, p. 22), muitos docentes, acostumados a um único padrão de conteúdo no espaço escolar, “deixam de contribuir no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante das suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana”. E assim, esse espaço escolar em que o gênero, a sexualidade e a transfobia não são temas discutidos, permanece sendo uma ferramenta social de violações, com apoio de muitos professores e professoras (REIDEL, 2013), tal como mostram relatos desta pesquisa:

[...] justamente o professor de contabilidade um dia chegou na sala de aula dizendo que não queria ouvir a minha voz, “não, você cale a sua boca, hoje eu não quero ouvir a sua voz”, não, simplesmente assim, nós não brigamos, eu não nenhuma queixa dele na direção, nas nossas, nos nossos trabalhos, simplesmente chegou um dia na sala de aula dizendo que não queria ouvir a minha voz, só isso (Angelim-vermelho).

Inclusive a minha namorada, a gente começou no ensino médio [...], tinha um professor que era evangélico [...] e ele não aceitava o nosso relacionamento, a 59 gente não tinha assumido o relacionamento pra escola, mas as pessoas comentavam, nesses comentários chegou pra ele e uma vez a gente estava no estacionamento, acredita que ele tava dentro do carro escondido [...], quando ela veio e me beijou, ele saiu do carro gritando sabe, falando um monte de coisa, agrediu a gente com um monte de palavras, e falou que ia chamar os meus pais, eu falei que a mamãe sabia de toda a minha vida só que os pais delas não sabiam, e ela só não saiu da escola porque era o meu último ano na escola, então o pai dela não ia tirar porque eu já estava saindo, mas eu sofri bastante [...] (Abiurana).

Todas essas violências realizadas por educadores têm como objetivo invisibilizar as expressões de gênero e sexualidade de pessoas trans e é um processo que tem suas raízes na formação destes profissionais, uma vez que não lhes prepara para lidar com o gênero, a sexualidade e a diversidade (SILVA; NEVES; MASCARENHAS, 2019). Essa formação, segundo Dinis (2008), deveria problematizar tais temas na visão de docentes, visando combater atitudes excludentes, violentas e que silenciam estudantes em sala de aula. No entanto, enquanto isso não acontece, seja de modo inicial e/ou continuado, pessoas trans continuam reféns de violências:

Teve um professor que, professora, professor que, a gente bateu de frente, sabe? se recusava a me ouvir, a me dá ouvidos, e tive muito problema com professor, professora, muito mesmo, em relação à nota, quando eu ia discutir nota, notas erradas, era muito complicado, era muito complicado pra mim ver isso, porque na verdade eles não queriam que eu estivesse ali, a verdade era essa, acho que essas pessoas queriam de alguma maneira que eu me desmotivasse, desistisse (Angelim-vermelho).

É porque assim, eu tenho mostrado que, “ah não é só porque eu sou assim...” porque na verdade, antigamente eu acho que a visão dos professores era se você era assim [LGBT], você tem é... você ia ter problemas com notas e tudo mais, e eu tenho mostrado isso pros meus professores que eu sou assim, mas que sei separar as coisas, as minhas notas estão altíssimas entendeu, então eu tenho mostrado a diferença (Muirapixuna).

Nestas experiências, as barreiras se inscrevem pedagogicamente a partir das notas e do desempenho escolar para os sujeitos que fogem à normatividade, tanto no caso de Angelim-vermelho, que é silenciada ao fazer uma reivindicação, como para Muirapixuna, sobre a necessidade de provar que pode seguir no espaço escolar, em razão do seu bom desempenho. Junqueira (2010) explica que esse lugar de alto desempenho para onde estudantes transgêneros são direcionados representa não somente uma forma de aceitação e possibilidade de inclusão, mas também de super compensação, no caso, “sou homem trans, mas tenho notas boas”.

Segundo Moreira e Candau (2007), os mecanismos utilizados para silenciar e violar estão alinhados ao currículo oculto, conforme o modo de tratamento e as mensagens implícitas utilizadas na linguagem por educadores, educadoras e pela gestão da escola. Para Junqueira (2010, p. 210), o espaço educacional é permeado de estratégias curriculares e pedagógicas, implícitas e explícitas, “que interferem, direta e indiretamente, na formação, no desempenho escolar de cada um/a e na desigualdade da distribuição do ‘sucesso’ e do ‘fracasso’ escolar”.

Assim, observa-se que, de todos os modos, pretende-se que o processo de escolarização seja interrompido e a marginalização de estudantes se efetive, para que o espaço escolar seja solidificado apenas com estudantes que se encaixam nas regras heteronormativas (JUNQUEIRA, 2010).

Ele falava que eu tinha caso com um outro menino e o menino ficava todo sem jeito, achando que o pessoal ia tirar chacota com ele porque o professor dizia que eu tinha caso com ele. Não entendi. Evidentemente é um preconceito do professor fazer esse tipo de brincadeira, né?” Preciosa “[...] eu me lembro que eu tinha um amigo, um amigo hetero [...], isso no ensino médio, que o professor de matemática pegava no nosso pé de maneira agressiva sabe? Quando a gente estava junto não é, pra fazer um trabalho, conversando, ele chegava “mas vocês não têm vergonha na cara mesmo né, vocês são dois sem-vergonha”, esse meu amigo de boa sabe? Eu ficava chateada, ficava muito chateada com isso, isso era agressivo (Angelim-vermelho).

A partir dos próximos relatos, é possível observar outros meios encontrados pela instituição escolar para suprimir as expressões, corpos e presenças indesejadas, dentre os quais a religião e, mais explicitamente, as convenções e regras vigentes. Em relação aos

atravessamentos religiosos que perpassam a sexualidade e o gênero, Preciosa e Maçaranduba comentam:

Eu vejo muito nesse sentido, sabe? Que as pessoas religiosas, especificamente das religiões protestantes e pentecostais, enfim, eles são muito... Assim, vivem naquela ideologia que não, que aquele é o correto pra ele e que se desvia desse caminho, transgredir a isso pra eles é descartável, sabe (Preciosa).

[...] eu era atleta de valor a minha bolsa era por conta do esporte então seria uma situação ainda mais complicada ainda, porque eu estudar em um colégio que em certa parte ele é católico, e eu não vejo tanta abertura pra ver aspectos sobre o gênero, sobre essas coisas e a minha bolsa era pelo esporte, se eu tivesse um enfrentamento diferente sobre o meu gênero naquele momento eu perderia a bolsa ou a escola não saberia lhe dar com a situação (Maçaranduba).

Segundo Bento, Xavier e Sarat (2020), embora as políticas educacionais estejam, de alguma forma, legalmente protegidas de interferências religiosas, na prática, observa-se maior aproximação e tentativas de grupos fundamentalistas em propor suas concepções cristãs à realidade escolar. Nesse sentido, uma vez que o gênero e a sexualidade sobressaem às normas morais e tradicionais cristãs, e são por isso combatidos, torna-se cada vez mais difícil que estudantes transgêneros encontrem espaço na instituição escolar, sem o risco de serem demonizados (SILVA; NEVES; MASCARENHAS, 2019) ou, como no caso de Maçaranduba, de ter uma bolsa de esporte colocada em xeque.

De acordo com Rossi *et al.* (2012), a escola tem utilizado uma lógica do silenciamento, a fim de se manter distante do que concerne ao gênero e à sexualidade. No entanto, uma vez que se percebe a estratificação de violências na escola, o silêncio e apaziguamento se mostra ensurdecido e combustível para contínuas violações. Além disso, segundo afirma Junqueira (2009a), à medida que a instituição se isenta, todo o núcleo escolar e seus profissionais tornam-se coniventes com as inúmeras violências e situações de opressão.

3.2 Práticas pedagógicas vivenciadas e sonhadas para a escola

A escola pode ser concebida como um espaço aberto e fértil para a construção de uma educação para o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico do estudante, levando em conta as singularidades vividas por cada uma e cada um dentro de seu espaço. Segundo Pamplona e Dinis (2017), cabe ao corpo docente e pedagógico assumir práticas que

favoreçam essas discussões. No entanto, todas as respostas dos entrevistados indicaram que a discussão sobre diversidade sexual e gênero na escola é escassa ou inexistente.

Que eu me recorde não teve nenhum momento que alguns professores chegaram e falaram sobre esse tema, que eu tive abertura pra poder conhecer o tema em si, eu conheci o tema dentro de um seriado, eu assistindo com a minha irmã [...] dentro da escola não via, ninguém, nem dentro dos meus amigos, o que os meus amigos conheciam era ser gay ou lésbica, nem ser bi eles não tinham muito essa possibilidade não enxergavam muito aqui, ou era isso ou era aquilo (Maçaranduba).

Então, na escola, o que eu pude analisar hoje em dia foi que a escola não está preparada pra te entender sabe? Pra te compreender, uma vez a professora chegou pra mim porque as minhas notas estavam muito baixas, ela falou que eu poderia ser assim, mas eu teria que ter pelo menos um estudo porque assim uma pessoa LGBT sem estudo hoje em dia ela não vai pra frente, então [...] (Abiurana).

[...] escasso na verdade né [...] na verdade é visto com uma brincadeira né, às vezes até chego a comentar a respeito com os professores, mas aí eles acabam levando pro lado maior, a maioria dos alunos ali não tem conhecimento de fato como funciona, eles acabam entrando na brincadeira e tal (Muirapixuna).

No sentido dos estágios que eu fiz na graduação, né, que tenho graduação em licenciatura em história e muito raramente tem esses debates dentro da sala de aula, né porquê... por n fatores, né. Um é que o professor muitas vezes não tem tempo de elaborar a aula, porque gênero e sexualidade se configuram como temas transversais, outra porque ele não quer mesmo por conta de ideologias políticas, religiosas enfim. Outra é por conta do curto tempo que tem dentro da sala de aula, vinculada a questões de provas, elaboração de provas, de questões burocráticas dentro da escola, enfim (Preciosa).

Olha, é importante, é necessário, mas ainda tá em uma quantidade pequena, [...] ainda tá, tudo aqui em Manaus ainda tá, em relação a isso ainda tá caminhando muito né, caminhou um pouquinho e agora parece que tá regredindo infelizmente, o que caminhou foi tão pouco, tão pouco que a gente caminhou tá querendo voltar pra trás, que é chato. [...] O pouco que caminhou foi tipo assim, não se falava de pessoas trans na escola hoje já se fala, é pouco, mas já se fala (Angelem-vermelho).

Segundo Pereira e Bahia (2011), essa discussão é necessária para que os seres humanos possam se relacionar melhor consigo mesmos e com os outros sujeitos, visando respeitar os diferentes grupos e culturas que fazem parte deste contexto. Para que haja a ruptura do modelo tradicional de educação para uma educação para a diversidade, o processo deve ser dialógico e participativo, e “o que parece ser minimamente desejável ao se falar em educação para a

diversidade, na diversidade e pela diversidade é justamente a transformação da relação pedagógica e da construção partilhada do conhecimento” (JUNQUEIRA, 2009b, p. 411).

Santana (2019) acrescenta que discutir essas questões possibilita a construção de práticas pedagógicas libertárias, que podem direcionar o caminho da inclusão. No entanto, não é a realidade observada nas escolas, visto que os currículos e projetos pedagógicos não conseguem abarcar as diversidades presentes (BARTOLONI, 2012). Isso pode ser demonstrado, também, nas ações dos professores, aspecto presente na fala de Maçaranduba.

Eu enxergo assim, eles meio que tentavam materializar a normatividade, tratar como hétero mesmo todo mundo, apesar de que eu passei em classes que tinham garotos homossexuais, mas eles não tratavam esse tema, eles não abriam, tratavam na heteronormatividade. [...] até temas como os livros que a gente lia, havia termos homossexuais os professores eles meio que não colocavam isso em campo [...] eles deixavam que a leitura ocorresse mais sem dar ênfase ao tema (Maçaranduba).

De acordo com Pamplona e Dinis (2017), todas as expressões de gênero e sexualidade que ameacem a normativa vigente tendem a ser tidas como monstruosas e indesejáveis, devendo ser tratadas, convertidas e curadas, e quem comumente exerce a função de silenciamento e punição são os professores. Porém, sabemos que não são os únicos, visto que toda a estrutura da escola, desde sua arquitetura até seus currículos, é desenhada para suprimir quem foge à norma (NERY; GASPODINI, 2015).

4 PARA NÃO CONCLUIR

A partir do estudo dessas trajetórias, foi possível deprendermos questões ético-políticas para o delineamento da formação de professores, na direção de uma educação inclusiva dos sujeitos LGBTQIA+. Ao compreender as narrativas dos/as estudantes, procura-se amplificar a identificação de suas demandas e necessidades de apoio no espaço escolar, reconhecer seus direitos e identificar conteúdos que podem ser priorizados na capacitação de professores, a fim de produzir formações cada vez mais inclusivas.

A formação de professores é atravessada por múltiplos dilemas e desafios. Destaca-se, aqui, o compromisso que essa capacitação deve ter com a superação das desigualdades socioeducacionais e o respeito à diversidade sexual e de gênero, notadamente voltados ao

público LGBTQIA+ e suas interseccionalidades (raça/cor, etnia, classe, território, geração, escolaridade e outras). De acordo com Wendt e Scholl (2011), as desigualdades socioeducacionais em grupos marginalizados são um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade. Os autores consideram que tal questão encontra-se vinculada a um estado de cristalização de práticas docentes, que se pautam em métodos pedagógicos concebidos para grupos homogêneos, desconsiderando, portanto, as especificidades de cada sujeito e seu processo de emancipação política.

Nesse contexto, os/as professores/as podem ser agentes de transformação social no ambiente escolar, desde que tenham acesso a uma formação inicial ou continuada comprometida com o respeito à diversidade sexual e de gênero. Essa é uma medida importante para que docentes não atuem de modo “improvisado” e/ou utilizem concepções sexistas na mediação realizada em sala de aula. Casos de homo-lesbo-transfobia geralmente ocorrem quando essas condições não são atendidas, conforme afirma Neves (2013).

A formação de professores já avançou bastante, mas ainda ocorre em um contexto heteronormativo. Não obstante, pode incluir conteúdos relacionados às sexualidades e identidades LGBTQIA+ e, sobretudo, deve considerar a perspectiva das pessoas que serão atendidas nessa política pública – os/as estudantes. A participação das pessoas LGBTQIA+ na tomada de decisões no espaço escolar pode colaborar na produção de espaços formativos que promovam a democracia, fomentem relações igualitárias e não privilegiem somente a heterossexualidade, a cisgeneridade e a perspectiva de gênero determinista e biologista.

A formação de professoras/es é apontada por Furlani (2007) como espaço de grande importância junto à desconstrução pejorativa sobre as vivências dos LGBTQIA+. A universidade, como espaço para a formação inicial, é um local estratégico para a construção de bons profissionais, que estejam dispostos a mudar a atual realidade.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), a reflexão sobre a formação de professores pressupõe o processo de conhecimento da trajetória pessoal de cada professor, ou seja, seria necessário que, ao ingressar em cursos de formação inicial ou continuada, o futuro docente tomasse consciência sobre suas próprias formas de aprender e de pensar. Tal preocupação é algo recorrente no contexto escolar, já que este é visto por alguns como um lugar apenas para “estudar”, “adquirir conhecimento”, delimitando-o como apenas “isto ou aquilo”, quando, na

realidade, a escola deveria tornar-se referência de local acolhedor e propício para se dialogar com o diferente, tal como é proposto nos princípios demonstrados na LDB.

A formação de professores é um espaço de grande importância junto à desconstrução pejorativa sobre as diversas formas das vivências sexuais. Esperança, Silva e Neves (2015) sugerem que as manifestações de pensamentos morais podem ser utilizadas para a construção de novos significados, desconstruindo e reconstruindo o sujeito. Porém, é de suma importância garantir que, durante este período de formação, sejam trabalhados tópicos como a diversidade sexual e a luta LGBTQIA+, para a garantia do direito à educação.

A formação dos professores é apenas um ponto nessa grande problematização. A forma de se ver a escola também deve ser levada em consideração, visto que esta deveria ter como objetivo final a construção de sujeitos críticos, um lugar de acolhida à diversidade, buscando sempre construir seres humanos sensíveis, maduros para a não violência e aceitação das pessoas tal como elas são, mesmo que isso seja diferente do que se está habituado.

A escola é uma instituição histórica na construção das sociedades, que cumpre papel primordial na formação de sujeitos. A escola pública brasileira respalda-se, do ponto de vista legal, no conceito de democracia e no exercício dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos (BRASIL, 1996). A partir de um olhar sócio-histórico, a escola e a formação de professores são influenciadas pelos modos de pensar e de se relacionar da sociedade, ao mesmo tempo em que contribui para as transformações sociais. Portanto, torna-se importante problematizar a relação entre as vivências escolares e os compromissos sociais da escolarização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura socio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

BENTO, Nosli Melissa de Jesus; XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola e infância: a transfobia rememorada. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 59, p. e205911, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/xCs6X8XvktzLTCzDFsVygqR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marça. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. Não é competência do professor ser sexólogo: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/6zbzwndPNLRv4yBnf6bZ7d/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, nº 248, p. 27.833-27.841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita; COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 235-254, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/32396>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-162.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nTn98Ch9xWZdqbcSFwXkykw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ESPERANÇA, Angelo Cabral. **Homossexualidade**: os significados e sentidos para docentes e discentes de cursos de Literatura da Universidade Federal do Amazonas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

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

Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 739-749, 2015. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2022.

ESPERANÇA, Angelo Cabral; SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das. Aspectos essenciais do processo sócio-histórico da homossexualidade no ocidente. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 218, p. 01, 2016. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd218/proceso-socio-historico-da-homossexualidade.htm>. Acesso em: 20 mar. 2022

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. O trabalho de campo na pesquisa psicológica e o processo de construção da informação na pesquisa qualitativa. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2002. p. 95-159.

JACQUES, Maria da Graça Correa. Um método dialético de análise de conteúdo. **Revista Psico**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 117-127, 1993.

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: MEC/Secad/Unesco, 2009a. p. 13-51.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009b. p. 367-444.

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

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>. Acesso em: 18 jun. 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília,

DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MYERS, Michael. Qualitative Research in Information Systems. **MIS Quarterly**, Auckland, v.21, n. 2, p. 241-242, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/249422>. Acesso em: 18 jan. 2022.

NEVES, André Luiz Machado. **Significados atribuídos por professores a protagonismo em projetos de igualdade de direitos voltados à diversidade sexual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

NERY, João Walter; GASPODINI, Icaro Bonamigo. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento. In: SOUZA, Rolf Malungo. **Coletânea Diversas Diversidades**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2015. p. 61-80.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PAMPLONA, Renata Silva; DINIS, Nilson Fernandes. A transexualidade em questão: problematizações nos contextos educacionais. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-24, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/48690>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 39, p. 51-71, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100005>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ŽIŽEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do Salto Alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROSSI, Celia Regina *et al.* Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 27, n. 88, p. 6-34, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/365>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SANTANA, Antônio Alves de. **Pessoas trans na escola: experiências e resistências no contexto do agreste pernambucano**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 96-118.

SILVA, Adan Renê Pereira; NEVES, André Luiz Machado; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Relações de gênero e diversidade sexual na escola: a docência na minimização de preconceitos em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 3, p. 33-48, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5507>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **Revista História, histórias**, Brasília, v. 8, n. 16, p. 143-169, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>. Acesso em: 15 jul. 2021.

TAFFAREL Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação: **Cadernos do GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523>. Acesso em: 18 jan. 2022.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>. Acesso em: 15 jul. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar. É possível ensinar gênero na escola? Análise de experiências de formação em gênero, sexualidade e diversidades em Santa Catarina. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 123-145, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018123>. Acesso em: 24 jul. 2022.

WENDT, Guilherme Welter; SCHOLL, Raphael Castanheira. Formação de professores para a diversidade: enfrentando o desafio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 209-212, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Xnk3PZr8tnpW3JtMZxFOmgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jan. 2022.

NOTA:

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas/FAPEAM.

Recebido em: 09/08/2022

Aprovado em: 29/11/2022

Publicado em: 14/07/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.