

**Currículo, diversidade sexual e de gênero: tecendo reflexões sobre a formação docente**  
**Curriculum, sexual and gender diversity: weaving reflections on teacher training**  
**Currículum, diversidad sexual y de género: tejiendo reflexiones sobre la formación docente**

Recebido: 13/08/2020 | Revisado: 23/08/2020 | Aceito: 22/09/2020 | Publicado: 23/09/2020

**Pedro Paulo Souza Rios**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7981-9091>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: [peudesouza@yahoo.com.br](mailto:peudesouza@yahoo.com.br)

**Alfrancio Ferreira Dias**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5562-0085>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: [diasalfrancio@gmail.com](mailto:diasalfrancio@gmail.com)

**Resumo**

O artigo tece reflexões acerca das práticas de currículo e formação de professores, nas questões inerentes as relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual, por considera-las temáticas pertinentes à constituição das subjetividades humanas na contemporaneidade. Partindo desse pressuposto o presente estudo tem por objetivo analisar quais práticas de currículo concernentes às questões de gênero e diversidade sexual permeiam os cursos de formação docente, nas instituições públicas de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, no Estado da Bahia. Quanto aos procedimentos metodológicos optamos pelas narrativas por compreendermos que tais procedimentos nos possibilitaria maior capacidade de análise no que tange ao objetivo da pesquisa. A partir das narrativas é possível evidenciar que a diversidade acaba por questionar o currículo, a escola e sua prática pedagógica, fomentando a necessidade de que as temáticas que contemplem a diversidade sejam asseguradas nos distintos tempos e espaços do fazer educação. No campo da formação docente compreendemos a necessidade de uma revisão das propostas de currículo para os cursos de licenciatura do referido Território, objetivando assegurar maior espaço no currículo.

**Palavras-chave:** Currículo; Diversidade sexual; Gênero; Formação docente.

### **Abstract**

The article reflects on the practices of curriculum and teacher training, in the issues inherent to the relations of gender, sexuality and sexual diversity, considering them as themes relevant to the constitution of human subjectivities in contemporary times. Based on this assumption, the present study aims to analyze which curriculum practices concerning issues of gender and sexual diversity permeate teacher training courses, in public higher education institutions in the Identity Territory of Piemonte Norte do Itapicuru, in the State of Bahia. As for the methodological procedures, we opted for the narratives because we understand that such procedures would enable us to have a greater capacity for analysis with respect to the research objective. From the narratives it is possible to show that diversity ends up questioning the curriculum, the school and its pedagogical practice, fostering the need for the themes that contemplate diversity to be ensured in the different times and spaces of doing education. In the fields of teacher training, we understand the need for a review of the curriculum proposals for the undergraduate courses in that Territory, aiming to ensure more space in the curriculum.

**Keywords:** Curriculum; Sexual diversity; Genre; Teacher education.

### **Resumen**

El artículo reflexiona sobre las prácticas del currículo y la formación docente, en las cuestiones inherentes a las relaciones de género, sexualidad y diversidad sexual, considerándolas como temas relevantes para la constitución de las subjetividades humanas en la época contemporánea. A partir de este supuesto, el presente estudio tiene como objetivo analizar qué prácticas curriculares en materia de género y diversidad sexual permean los cursos de formación docente, en las instituciones públicas de educación superior del Territorio Identidad Piemonte Norte do Itapicuru, en el Estado de Bahía. En cuanto a los procedimientos metodológicos, optamos por las narrativas porque entendemos que tales procedimientos nos permitirían tener una mayor capacidad de análisis sobre el objetivo de la investigación. A partir de las narrativas es posible mostrar que la diversidad termina cuestionando el currículo, la escuela y su práctica pedagógica, fomentando la necesidad de que los temas que contemplen la diversidad estén asegurados en los diferentes tiempos y espacios de hacer educación. En el ámbito de la formación del profesorado, entendemos la necesidad de una revisión de las propuestas curriculares de los cursos de grado en ese Territorio, con el objetivo de asegurar más espacio en el currículo.

**Palabras clave:** Currículum; Diversidad sexual; Género; Formación del profesorado.

## **1. Introdução: gênero, diversidade e currículo**

Desde a mais tenra idade somos atravessados/as em distintos níveis pelas experiências vivenciadas no tempo-espaço escolar. Essas perpassam as questões do campo específico dos processos de aprendizagem e interação social, por meio das atividades desenvolvidas; às descobertas subjetivas inerentes ao autoconhecimento, ao afeto, a sexualidade, subjetivação de gênero, dentre outras, muitas vezes silenciadas nos momentos designados como sendo de aprendizagem, mas que emergem a todo instante, ocupando um tempo-espaço significativo nos processos de aprendizagem.

Discorrer acerca de tais vivências exige necessariamente tecer reflexões sobre o currículo que está posto nos cursos de formação docente e sua prática e sua posterior execução. Partimos da premissa de que currículo se refere às experiências intrínsecas aos processos pedagógicos nos quais docentes e discentes problematizam, sistematizam, constroem e reconstroem o conhecimento.

De acordo com Silva (2011), no que se diz respeito ao processo de planejamento e desenvolvimento de tais experiências aos/as docentes tem sido atribuído papel fundamental. Assim, compreendemos que para que o currículo seja desenvolvido é necessário que concomitante a tal tarefa suceda o desenvolvimento do/a docente. Tal constatação pressupõe dizer que pensar em currículo implica necessariamente pensar sobre a formação docente e sua prática.

Um breve retrospecto acerca da luta em defesa da alteridade e da inclusão de categorias sociais historicamente excluídas nos possibilita perceber que a academia tem sido evocada à responsabilidade, no sentido de fomentar uma discussão da qual possa emergir formas eficazes de respeito as diversidades. Tal fato implica necessariamente em discorrer sobre suas concepções perante os novos sujeitos e as novas demandas sociais que adentram a escola e reivindicam seu espaços nos currículos. A saber as minorias étnicas e raciais, a diversidade sexual e de gênero, dentre tantas outras que coabitam o espaço escolar.

Estudos tem sinalizado que o debate sobre as questões inerentes a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico em sua gênese na década de 1970 (Trevisan, 2000; Junqueira, 2013; Rios; Dias; Brasão, 2019), precedido da luta dos movimentos feminista, gays e lésbicos que fizeram vir à tona a exclusão de suas representações nas bases curriculares das instituições de ensino. No Brasil tais debates são intensificados nas universidades na década de 1990, especialmente no campo das ciências humanas e nos estudos voltados para os processos educativos.

Por seu caráter eminentemente normatizador, historicamente as diferenças, quaisquer que sejam elas, gênero, orientação sexual, étnica, geracional, tem sido tomado enquanto objeto de rechaça e estranhamento nas instituições de ensino. De acordo com Seffner (2009), Rios, Barros e Vieira (2017) as práticas de currículo acabam por legitimar categorias que são social e culturalmente aceitas como a norma, tentando silenciar toda manifestação que fuja aos padrões tidos como normal.

Não obstante às práticas excludentes de currículo, no tocante às diferenças que adentram a escola, estudos têm evidenciado cada vez mais a presença de pessoas/grupos reivindicando o direito de participação efetiva nos processos pedagógicos e na vida escolar, suscitando o debate e provocando mudanças no *modus operandi* vigente nos currículos (Junqueira, 2007; Caetano, 2016; Dias; Menezes, 2017; Rios; Dias, 2019; Cruz, 2014; Dias, 2014; Gomes-da-Silva, 2014; Sarat; Campos, 2014; Pinto; Carvalho; Rabay, 2017). Concerne, portanto, pensar currículo e formação docente em uma sociedade onde as identidades são marcadas pela pluralidade cultural, de gênero, orientação sexual, étnica, geracional.

Partindo de tais pressupostos, o presente estudo tem por objetivo analisar quais práticas de currículo concernentes às questões de gênero e diversidade sexual permeiam os cursos de formação docente, nas instituições públicas de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, no Estado da Bahia.

Com o intuito de maior compreensão do fenômeno analisado nesse estudo, compreendemos que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez essa perspectiva metodológica se ocupa em estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrínsecas relações sociais, estabelecidas em distintos ambientes (Lüdke & André, 1986).

Quanto ao método optamos pelas narrativas (auto)biográficas, por entender que essa perspectiva epistêmica consegue captar de maneira mais natural possível as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa (Souza, 2014), enfatizando dimensões pessoais que tendo por base suas experiências de currículo, entrecruzadas pelas vivências de gênero e diversidade sexual. Entendemos ainda que esse método evidencia a percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos, permeados pelas trajetórias de currículo no processo de formação docente.

Atualmente o Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru<sup>1</sup> conta com a presença de três instituições públicas de ensino superior: Universidade do Estado da Bahia –

---

<sup>1</sup> Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região (BAHIA, 2018).

UNEB, Campus VII; Universidade do Vale do São Francisco – UNIVASF e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, com um total de onze (11) cursos de graduação, sendo que desses nove (09) são de licenciatura, distribuídos da seguinte maneira: UNEB Pedagogia, Matemática, Biologia e Teatro; UNIVASF: Ciências da Natureza, Ecologia e Geografia; IFBAIANO: Ciências da Computação e Ciências Agrárias.

De acordo com Rios (2019), as instituições de ensino superior têm se constituído num polo inter-territorial de formação acadêmica, com atenção especial à formação docente, ao tempo em que se consolidado enquanto espaço cultural e de vivências políticas, sociais e científicas, além de favorecer experiências vinculadas as subjetivações de gênero.

## **2. Narrativas (auto)biográficas enquanto método de pesquisa: (re)significando as experiências**

As narrativas (auto)biográficas de formação, enquanto objeto de pesquisa, pode ser melhor compreendido quando pesquisados/as e pesquisador/a adentram por meio da memória no contexto em que ocorreram os fatos e, do qual é parte, fazendo emergir os fatos com a maior riqueza de detalhes possível. Em contrapartida, os mesmos devem ser analisado em suas diferentes nuances e de maneira integrada.

Isso requer que o/a pesquisador/a vá a campo buscando compreender o fenômeno em estudo a partir do prisma das pessoas nele envolvidas, considerando os fatos recorrentes e, portanto, com maior relevância para análise (Souza, 2007), sem negligenciar aqueles menos recorrentes, mas que tem muito a contribuir com a pesquisa.

Entendemos que vários distintos dados devem ser coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno estudado. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação. A pesquisa qualitativa pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos (Demo, 2006).

Considerando o objetivo traçado para esse estudo, optamos por trabalhar com análise documental, uma vez que nos propomos a analisar quais as práticas de gênero e diversidade sexual presentes nos currículos dos cursos de licenciatura do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Campus Senhor do Bonfim da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e; Campus Senhor do Bonfim do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO.

A análise documental aqui deve ser compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos. Essa concepção de

acordo com Pimentel (2001), evoca a noção de percurso e, portanto, não tem seu fim em si mesma. Nesse sentido, consideramos pertinente a coleta de entrevistas narrativas para melhor compreender o fenômeno em questão.

De acordo com Abrahão (2004), quando tomamos as narrativas como método de pesquisa adotamos a perspectiva teórica de que a realidade social é multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de maneira integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.

A entrevista narrativa enquanto instrumento de pesquisa nos permite conhecer histórias individuais ao tempo em que favorece conhecer a história de grupos e comunidades, uma vez que estrutura e ação se fazem presentes quando a trajetória individual é reconstruída através da narração. As narrativas analisadas nesse estudo foram coletadas entre os meses de março e maio de 2020.

O contato inicial com os/as colaboradores/as da pesquisa se deu por mensagens via whatsapp, com estudantes LGBTTQIA+ das instituições de ensino superior mencionadas acima, é importante dizer que os/as mesmos/as participam das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidades do Sertão – GENESES-Sertão. Nosso o intuito nesse momento foi esclarecer o objetivo do estudo em curso, de sanar possíveis dúvidas e convida-los/as para participar da pesquisa.

Considerando que nesse período estávamos em isolamento social em decorrência da pandemia ocasionada pela COVID 19<sup>2</sup>, em comum acordo ficou decidido que cada um/a escreveria a narrativa e encaminharia por e-mail. Posteriormente foram estabelecidos alguns contatos via aplicativo whatsapp para esclarecimentos necessários no tocante a narrativa encaminhada. Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, foi encaminhado aos/as por e-mail, que o assinaram e devolveram pela mesma via.

Quanto escolha dos/as participantes foi estabelecido como critério um discente LGBTTQIA+ de cada instituição de ensino, sendo que os/as mesmos/as deveriam estar devidamente matriculados/as em um dos cursos de licenciatura. Salientamos ainda que optamos pelo anonimato dos/as participantes e no discorrer das narrativas os/as mesmos serão denominados pelo último sobre nome, seguido do nome da instituição onde estudam. A seguir faremos uma breve apresentação de cada um/a deles/as.

---

<sup>2</sup> Período foram suspensas todas as atividades que exigiam aglomeração, dentre elas as aulas presenciais, para evitar a propagação do vírus, esse critério foi uma recomendação da Organização Mundial de Saúde – OMS.

Almeida Uneb tem 26 anos, é gay, discente do oitavo semestre do curso de licenciatura da Pedagogia, do Campus VII da UNEB e mora com a família. Em sua narrativa Almeida Uneb ressalta que: “[...] tudo mundo percebe de imediato que sou gay, mas também nunca fiz questão de esconder. Só que essa postura, mesmo dentro da universidade, tem um preço e não é barato”.

Oliveira Univasf é lésbica, mora com a namorada, tem 23 anos e está cursando o quinto semestre de licenciatura em Ciências da Natureza no Campus da UNIVASF Senhor do Bonfim. Em sua narrativa ela nos contou que: “As pessoas até tentam ser naturais por eu ser lésbica, mas como a gente vai para a discussão em sala de aula que o preconceito fica escancarado e muitos nem percebem”.

Santos Ifbaiano tem 22 anos, gay, mora com a família numa comunidade rural do município de Senhor do Bonfim e está cursando o quarto semestre de Licenciatura em Ciências Agrárias no IFBAIANO. Santos Ifbaiano relatou que: “[...] ser gay no interior ainda é muito difícil. Principalmente para quem é mais afeminado. A gente ouve piadas o tempo inteiro, inclusive de professores e colegas quando o assunto é sexualidade”.

A partir dos fragmentos fica perceptível a necessidade de problematizar as questões que se entrecruzam a diversidade de gênero, orientação sexual, sexualidade nas práticas de currículo, uma vez que elas são experimentadas ou revelada em expectativas, imaginações, anseios, crenças, posturas, valores, atividades práticas, papéis e convivências em distintos espaços, mas ao considerarmos que a convivência social durante a trajetória escolar/acadêmica acontece prioritariamente nesses espaços ou com pessoas que estão relacionadas a eles, compreendemos a importância dessas temáticas serem abordadas nos cursos de formação docente.

Louro (2007), ressalta que as vivência de gênero e sexualidade perpassam pelos espaços educativos e pelas práticas pedagógicas. Nesse sentido, corroboramos com Gatti e Barreto (2009), ao afirmar que nos currículos dos cursos de formação docente, seja ela inicial ou continuada, as questões relacionadas as subjetividades humanas não podem ser negligenciadas.

### **3. “[...] Gênero e sexualidade estão fora dos currículos de formação docente”: desafios a serem superados**

Discorrer sobre os estudos de currículo pressupõe termos claro o fato de esse se refere a um campo de estudo que deve ser compreendido em sua dinamicidade, não sendo, portanto,



possível identificar uma definição uniforme que dê conta de abarcar tal conceito. De acordo com Silva (2011), as teorias de currículo fazem parte de um território contestado, onde quase sempre àqueles/as que foram historicamente excluídos/as precisam reivindicar o direito de serem reconhecidos.

Sobre isso, é pertinente ressaltar que todo processo reivindicatório está necessariamente imbuído de tensões: de um lado se encontram aqueles/as que se auto intitulam os destinatários/as de direitos que lhes foram designados “naturalmente”; do outro lado, classificado como a margem, pelo primeiro grupo, se posicionam aqueles/as que foram/são excluídos/as social, cultural e historicamente, portanto, precisam contestar o direito de re-existirem. Esse permanente estágio de reivindicação pode ser facilmente identificado nos processos formativos. Sobre isso Almeida Uneb argumenta que:

[...]. Uma coisa é certa: a educação não foi pensada para quem não se enquadra nas regras sociais, culturais e todas as outras [...]. Quem é deficiente, negro, gay, travestir, trans, baixo, alto, magro, gordo e tantas outras diferenças, não cabem na escola e, se por acaso ou, por convicção, essas pessoas acreditam que esse lugar também é delas, aí meu filho se prepara porque estão o tempo inteiro sendo apontado como o problemático, pois a gente precisa se colocar o tempo inteiro em estado de reivindicação, de ser, de existir, de estar nos espaços, no currículo, na vida. [...], aqui por ser universidade e estarmos num curso de formação docente não é diferente, basta olhar a proposta do curso para verificar que não tem praticamente nada que contemple a diversidade e, quando tem de é porque é obrigatório, como por exemplo as questões étnicos raciais, que diga-se de passagem é uma reivindicação de décadas de lutas do movimento negro.

O excerto acima evidencia que os currículos elaborados e executados pelas instituições de ensino estão gerados a partir de numa concepção reprodutora e produtora de permanentes de desigualdades, classificando por meio de modelos heteronormativos quem permanece e quem sai. Essas práticas são pautadas em símbolos e códigos, que determina o que cada sujeito pode ou não pode fazer. Determinando o lugar dos meninos e das meninas, dos negros e das negras, dos/as heteros e dos gays, lésbicas, transexuais e travestis e tantos outras diferenças.

O currículo e suas práticas, por meio das atividades pedagógicas, aponta os modelos de gênero, étnico, estética e social, dignos de serem copiados. “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (Louro, 1997, p. 62).

É pertinente ressaltar que a imposição desse modelo não se dá de forma harmônica, ao contrário, ela acontece envolto de posicionamentos contrários e resistências, conforme



salientado acima por Almeida Uneb, sendo perceptível ainda na narrativa de Santos Ifbaiano (2020), ao afirmar: “A gente precisa está o tempo inteiro tendo que fazer o enfrentamento, os grupos denominados de “minorias” são rechaçadas do currículo imposto por pessoas brancas, heterossexuais e normativas”.

Entendemos que ao colocar em xeque a concepção de um currículo que leva em consideração modelos pré-estabelecidos, por uma cultura tomada como superior e, que portanto, no direito de determinar os modos de ser e viver por meio de processos de homogeneização, invisibilizando as diferenças, são estremecidos os projetos curriculares que têm por finalidade constituir uma identidade fixa e não passível de ser questionada. Nesse sentido Oliveira Univasf (2020) argumenta que:

[...] precisamos entender que a formação docente precisa considerar a diferença existente na escola como princípio da nossa ação enquanto professores. Precisamos estimular a capacidade crítica dos nossos alunos, provocando eles a pensarem sobre tudo que foi e, ainda é ensinado como sendo o certo, principalmente nas questões da sexualidade. [...]. Enquanto professor em formação eu preciso levantar esses e tantos outros temas durante as aulas, não posso e não devo me calar. A formação não pode ser entendida como algo de via única, principalmente nessas questões de sexualidade, gênero, orientação, etc.

Quando a formação docente desconsidera, invisibiliza e silencia as questões inerentes as diferenças que coexistem nas instituições de ensino acabam por desestabilizar os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, apto a conduzir processos que suscitem a transformação social, que tenham por base a respeito às diferenças.

De acordo com Derrida (2002): “oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária um dos termos é sempre privilegiado”, ou seja, as relações de poder constituídas nesse contexto são facilmente identificadas. Quando o modelo social é gerido a partir de princípios heteronormativos, tudo que está fora dessa ótica é passa a ser julgado como estranho, anormal e portanto, passível de silenciamento (Rios; Dias, 2020).

A narrativa de Oliveira Univasf, nos faz compreender que a formação docente precisa necessariamente levar em consideração as distintas subjetivações de gênero, sexualidade, étnica, dentre outras, presente na escola. Acreditamos não ser mais possível conceber práticas pedagógicas que excluam ou invisibilize as diferenças existentes na escola.

O currículo precisa abarcar o máximo possível as diversidades presentes dentro das instituições de ensino, problematizando, por exemplo, a seleção desse de componentes e

conteúdos que reforçam e naturalizam pressupostos heteronormativos em detrimentos de componentes e conteúdos que questionam tal naturalização. Segundo Silva (2014, p. 83): “questionar identidade e diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”.

Ao suscitar a necessidade de reivindicar a presença de sujeitos tidos historicamente como diferentes nos espaços escolares, o permanente enfrentamento perante a situações de exclusão cometidas àqueles/as tomados/as como estranhos/as, ou ainda a urgência em assegurar que questões do campo da subjetivações de gênero e sexualidade se constituam enquanto processos reflexivos, enquanto área do conhecimento, pelas instituições de ensino, se configurar enquanto possibilidade de problematização de modelo binários pré-estabelecidos.

Nesse perspectiva, “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (Silva, 2010, p. 97), o que pressupõe dizer que problematizar as temáticas relacionadas as questões de gênero e suas intersecções favorece o reconhecimento acerca das mesmas no contexto escolar, se constituindo enquanto área do conhecimento de grande relevância no processo de formação docente, devendo, portanto, ser assegurada no currículo, por considerarmos ser esse um lugar privilegiado, uma vez que se configura enquanto espaço reflexivo, onde são pensados os saberes e teorias a serem apreendidos durante a formação.

Tendo por pressupostos o arcabouço teórico que discorre a respeito dos estudos de currículo<sup>3</sup> e as narrativas analisadas nesse estudo consideramos salutar elucidar alguns elementos acerca da matrizes curriculares dos cursos de formação docente e instituições de superior de ensino mencionados no capítulo introdutório desse estudo, pensando, por exemplo: quantos componentes curriculares discorrem acerca da discussão de gênero, sexualidade e diversidade sexual durante a formação docente? Quais são as atividades formativas curriculares asseguradas no projeto pedagógico do curso que versem sobre tais temáticas?

Uma primeira constatação ao analisamos minuciosamente as matrizes curriculares dos referidos cursos é a ausência de componentes que suscitem tais questões na composição do

---

<sup>3</sup> Sobre currículo ver os trabalhos de Rudd e Goodson (2016), Uljens (2016), Fino (2016), Gomes-da-Silva (2014), Morgado, (2016), Pacheco e Sousa (2016), Moreira e Silva Júnior (2016) e Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017), Kovacs e Tinoca (2017), Pedro (2017), Ramos (2012), Almeida e Araújo JR (2013).

fluxograma da carga horária obrigatória. Consideramos importante ressaltar que foi feita uma análise dos projetos de curso e das matrizes curriculares das licenciaturas oferecidas nas três instituições. Essa averiguação também foi evidenciada nas narrativas. De acordo com Santos Ifbaiano (2020):

Nenhum dos cursos aqui do campus traz essas temáticas [...]. Já tive a curiosidade de olhar em todos os cursos e não tem nada, nem na carga horária obrigatória, nem na optativa [...]. Além disso, não recorro ter atividades aqui, seja de pesquisa ou extensão que abordasse a temática de gênero ou qualquer outras relacionada e os professores também quase não falam sobre isso.

A ausência de tais reflexões nos cursos de formação docente para os estudos em educação na contemporaneidade se apresentam no mínimo preocupante, por entendermos que discorrer sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade pressupõe, necessariamente, incorporar as interlocuções transversais no currículo da formação docente. A narrativa acima nos faz pensar que práticas distintas de formação docente precisam ser construídas, buscando avançar em relação à diversidade de gênero, assegurando a discussão em diferentes momentos da formação escolar e acadêmica. Sobre isso Almeida Uneb ressalta que:

Essa discussão deve estar presente desde a Educação Infantil e para que isso aconteça o curso de pedagogia precisa ter essa discussão [...]. A gente precisa entender que desde cedo as crianças vão aprendendo e desenvolvendo práticas machistas e homofóbicas, inclusive na própria escola, quando por exemplo definimos cores de meninos e cores de meninas, ou então quando não permitimos que menino não brinque de boneca e menina não brinque de bola [...], então ou a gente fala sobre isso na nossa formação ou não conseguiremos reinventar nossas práticas pedagógicas.

A formação docente deve assegurar e ampliar os espaços de reflexão sobre a ação, por meio de ações que implementem a reflexão sobre as questões de gênero e diversidade nos currículos de formação, uma vez que compreendemos que problematizar essa tema nos cursos de formação de docente, com aqueles/as que, conforme pontuou Almeida Uneb, estarão na linha de frente, acolhendo as demandas relacionadas às questões de gênero no contexto da escola.

Ainda em relação a análise feita nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura é possível inferir que apenas o curso de licenciatura em teatro da UNEB, Campus VII, apresenta o componente curricular: Teatro, Gênero e Sexualidades, como obrigatório. Nas matrizes de Pedagogia e Biologia a discussão é colocada como disciplina optativa, sendo ministrada uma vez em Biologia e nenhuma em pedagogia.

Nas demais licenciaturas não foi encontrado nenhuma componente ou espaços que viabilizasse a reflexão no que tange à discussão de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Conforme salientamos anteriormente essa ausência é no mínimo provocativa e nos faz pensar sobre como se dá a construção social das subjetivações de gênero, que naturaliza a heteronormatividade como o único modelo viável, silenciando e excluindo dos espaços escolares aqueles/as que ousam ser diferentes.

Esse silenciamento no que tange a reflexão acerca das questões de equidade de gênero e diversidade sexual na formação docente sinaliza de certa maneira a exclusão daquele/a que é rotulado como diferente, uma vez que lhe é negado o direito à voz e, portanto, se configura enquanto mecanismo basilar do preconceito, criando um aparato legal em torno do mesmo, ficando cada mais difícil enfrenta-lo, uma vez que o currículo funciona como instrumento de silenciamento e exclusão de categorias sociais historicamente marginalizadas.

Portanto, é imprescindível direcionar o nosso olhar para no sentido de problematizar que o currículo que está em desenvolvimento nos cursos de formação docente, considerando a escola e em sua complexidade devido às inúmeras demandas e desafios que nela convergem.

#### **4. “Precisamos pensar a docência a partir das diferenças”: desafios da formação docente na contemporaneidade**

Contemporaneidade é um conceito de origem latina, *com-temporaneu*, que significa viver na mesma época, particularmente a atual (Houaiss, 2001). Enquanto período histórico a contemporaneidade traz em seu bojo uma série de questões que pensávamos ser algo superado.

Lutas travadas em diferentes partes do mundo na década de 1960 e, nas décadas ulteriores, reivindicavam o direito de participação das mulheres na vida social, a equidade de raça, etnia e gênero, o direito à diversidade, liberdade sexual dentre outros, emergem no cenário contemporâneo enquanto pauta a ser problematizadas em distintas áreas do conhecimento, dentre elas, a educação, marcada por transformações e desafios, os processos pedagógicos torna-se cada vez mais complexa. Contudo, conforme ressaltou Santos Ifbaiano em sua narrativa:

A pauta de reivindicação há mais de cinco décadas é basicamente a mesma, ou seja, o direito de ser diferente e ser respeitada por isso, o que muda é o foco e a educação parece não ter entendido esse princípio [...]. Não tem como a universidade pensar em formar professores apenas para ministrar aulas, professores que dominem o conteúdo.

O professor precisa compreender que sua turma é composta de pessoas diferentes e ele precisa entender sobre isso para respeitar, pois as diferenças não estão mais dispostas a aceitarem caladas, como se o fato de ser diferente fosse algo errado.

O fragmento narrativo de Santos Ifbaiano suscita elementos presentes desde a segunda metade do século XX, e que dizem respeito a luta de diferentes grupos sociais pelo reconhecimento de suas concepções políticas, em sinal de confrontação a um arquétipo hegemônico que busca padronizar as diferenças a uma pretensa igualdade no trato social em detrimento da deslegitimação daqueles/as que não se enquadram nesse modelo.

Ao considerarmos o princípio da diferença, conceito que se desvela como consequência das lutas sociais travada por movimentos feministas e LGBTTQIA+, na processo de formação docente, precisamos compreender a escola precisa necessariamente ser reconhecida enquanto cenário das múltiplas formas de pensar, manifestar, construir e desconstruir as subjetivações de gênero, sexualidades, raça, etnia, dentre outros. Nessa perspectiva Oliveira Univasf ressaltou que:

Desde o tempo da educação básica que eu me sentia diferente. Diferente no sentido de não ser contemplada nos exemplos que eram usados em sala de aula [...] em ciências e biologia, por exemplo os professores só falam do corpo heterossexual, nunca o corpo gay ou lésbico, ou trans, ou travestis, ou qualquer outra diferença. Mas não é só isso, em literatura os poemas só retratam o romance entre homens e mulheres e assim por diante [...] e querem que a gente, se encontre e aprenda com exemplos que pra gente não diz nada.

Práticas pedagógicas que negligenciam a diferença acabam por tentar anular à constituição de processos subjetivos que fogem aos modelos heteronormativos, conforme salientado no fragmento acima, ao tempo em que esquecemos que o respeito as diferença se caracteriza na nova ordem social, facilmente identificada na contemporaneidade. Os sujeitos tidos como diferentes requerem o direito de manifestação da suas subjetividades, tendo por princípio a singularidade expressa em cada uma delas.

Frequentemente a escola tem pautado a execução do currículo em práticas pedagógica e paradigmas educacionais já superados com o intuito de silenciar manifestações individuais ou coletivas que reivindicam o direito a diferença. De acordo com Rios e Dias (2019), neste contexto, os sujeitos classificados como estranhos acabam por se colocar em estágio de permanente trincheira requerendo o direito de serem que são e de manifestação da diferença nos espaços sociais e culturais onde se encontram.

Segundo da Silva (2010) o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Nesse contexto, os distintos agentes envolvidos na construção do conhecimento, intermediados pelas práticas de currículo, precisam assegurar que determinados saberes sejam garantidos, uma vez que o currículo não diz respeito apenas a uma lista de conteúdos abstratos serem trabalhados no decurso do ano letivo, ele está necessariamente, imbuído das experiências e vivências concretas, construídas por pessoas que tem histórias de vida reais. Nesse sentido, Almeida Uneb (2020) argumenta que:

[...] a escola precisa urgentemente rever a maneira como o currículo está sendo aplicado, a forma como os conteúdos estão sendo trabalhados, os textos escolhidos, enfim, rever tudo isso é necessário, eu que sou gay, a menina que é lésbica, a trans, a travesti, a criança negra e tantas outras queremos ser reconhecidos no livro didático, nas histórias [...], mas antes disso é ainda mais urgente que os cursos de formação de professores revejam seus currículos. O mal precisa ser combatido na raiz [...] e a raiz nesse caso seria a formação, precisamos pensar a docência a partir das diferenças e isso só vai acontecer quando a diferença for tema das debates em sala de aula. A escola não pode mais tratar o menino que tem os trejeitos afeminados ou a menina que gosta de jogar bola da mesma forma que fui tratado. [...]. O mundo mudou e se a gente, quando digo a gente me refiro a escola, não ajustar o currículo levando em consideração essas mudanças continuaremos desenvolvendo prática obsoletas e excludentes.

A partir do excerto narrativo descrito acima é possível inferir que o currículo precisa ser compreendido não como conteúdo pronto a serem transmitidos aos/as estudantes. Enquanto prática pedagógica o currículo precisa ser entendido enquanto documento construído a partir de contextos sociais, políticos e culturais.

Ao argumentar acerca da necessidade de rever o currículo que perpassa a formação docente e conseqüentemente os conteúdos trabalhados em sala de aula Almeida Uneb (2020) compreende que os modos operantes de currículos são orientados pela dinâmica da sociedade e, portanto, questões como subjetivação de gênero, diversidade sexual, por serem inerentes aos sujeitos contemporâneos precisam ser asseguradas nos currículos.

Não podemos desvencilhar do fato de que as indagações intrínsecas da contemporaneidade acabam por influir os estudos no campo do currículo, suggestionados pelos/as estudiosos/as pós-críticos (Paraíso, 2016; Lopes, 2010). Nesse cenário novos desafios e problemáticas acabam sendo suscitados, fornecendo arcabouço vivencial e epistêmico alterando substancialmente a maneira como as questões ligadas a novas formas de conceber as diferenças de gênero, sexualidade, étnica e, conseqüentemente os sujeitos e os espaços onde elas ocorrem.

De acordo com Louro (2008, p. 23), “O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la”. Nesse sentido, uma formação docente que vislumbre problematizar as demandas que emergem da realidade escolar precisa romper com um modelo de educação oriunda do século passado onde prevalece “o esquema de superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino, sendo o processo formativo vigente fragmentado em disciplinas estanques, sem interlocuções transversais” (Gatti, 2013, p. 96).

Diversidade sexual e étnica, diferença, equidade de gênero, respeito as diferenças são conceitos cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Assim, entendemos que problematizar tais conceitos durante a formação docente é um desafio a ser superado, uma vez que a mesma se constitui enquanto espaço privilegiado, não somente para a reflexão, mas também para a proposição de pontos de vista que questione saberes construídos hierarquicamente como verdades a serem seguidas, em detrimento de saberes classificados como marginais, especialmente aqueles elaborados e sistematizados considerando as vivências de grupos sociais historicamente excluídos.

## **5. “Outro currículo é possível”: considerações**

Ao tecer as considerações deste estudo, reafirmamos urgência em problematizar as práticas de currículos presentes nos cursos de formação docente, com o intuito de compreender que as questões inerentes as relações de gênero, diversidade e sexualidades são argumentos construídos discursivamente e que práticas não-discursivas também estão intrínsecas nesse processo, o que pressupõe dizer que condições subjetivas, históricas, culturais, sociais e políticas dentre outras, corroboram para a difusão de distintos discursos que pleiteiam legitimidade.

Mesmo considerando que houve avanços no que tange as discussões teóricas acerca da necessidade reformulação de inúmeras temas relacionadas ao currículo e à formação de professores, as narrativas sinalizaram que ainda nos deparamos com práticas pedagógicas que tem por base um modelo educacional calcado no paradigma tradicional, cujo método é silenciar as vozes que destonam de modelos pautados na heteronormatividade, os/as estranhos, as manifestações de sexualidades classificadas como diferente.

Ao considerarmos o fato de que é através do currículo que a instituição escolar revela a sua forma de ver e de pensar o mundo, inferimos que na contemporaneidade, os cursos de formação docente precisam encarar os desafios que o tempo presente os impõe, uma vez que



os/as professores/as em formação necessitam estarem melhor preparados/as para lidar com a multiplicidade de situações que ocorrem no contexto escolar, dentre outras, nesse estudo ressaltamos a importância de serem levados em consideração as questões inerentes as relações de gênero e suas intersecções, tendo em vista que as mesmas interferem na constituição de sujeitos, logo, na construção de subjetividades, a educação deve se abrir para reflexão crítica de questões que perpassam o cotidiano escolar.

A partir das narrativas de Almeida Uneb, Oliveira Univasf e Santos Ifbaiano é possível evidenciar que a diversidade acaba por questionar o currículo, a escola e sua prática pedagógica, fomentando a necessidade de que as temáticas que contemple a diversidade sejam asseguradas nos distintos tempos e espaços do fazer educação. Uma escola que pensa e executa seu currículo a partir dos princípios da diversidade acaba por se posicionar contrária as múltiplas formas de silenciamento, exclusão e discriminação.

No que tange as especificidades da formação docente para diversidade sexual, de gênero compreendemos a necessidade de uma revisão das propostas de currículo para os cursos de licenciatura do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, objetivando assegurar maior espaço no currículo, considerando a quase que total ausência de tais discussões no âmbito da formação inicial.

Entendemos, portanto, que é necessário refletir, questionar e colocar essas temáticas na pauta das discussões, uma vez que elas permeiam os processos que constituem as subjetivações humanas e as universidades e escolas não podem ser omissas perante a exclusão de sujeitos que reivindicam o direito de serem diferentes.

## Referências

Abrahão, M. H. M. B. (2004). Pesquisa (Auto) Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 201-224

Almeida, R. R., & Araújo J. C. A. F. (2013). O Uso de Dispositivos Móveis no Contexto Educativo: Análise de Teses e Dissertações Nacionais. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 6(11), 25-36. Recuperado de <https://pontadelanca.revistas.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2538>

Bahia. (2020). Secretaria de Planejamento – SEPLAN. *Territórios de Identidade*. Salvador, 2018. Recuperado de <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>.

Caetano, M. R. V. (2016). *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris Editora, 2016.

Cruz, M. H. S. (2014). A Crítica Feminista à Ciência e Contribuição à Pesquisa nas Ciências Humanas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 7(12), 15-28. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2949>

Demo, P. (2006). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. (12a ed.), São Paulo: Cortez.

Derrida, J. (2002). *A Escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva.

Dias, A. F. (2014). Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas?. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 7(12), 103-112. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2958>

Dias, A. F., & Menezes, C. A. A. (2017). Que inovação pedagógica a pedagogia *queer* propõe ao currículo escolar? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, 10(23), 37-48, 2017. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7443>

Fino, C. N. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, 9(18), 13-22. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4959>.

Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Representações do Brasil. Recuperado de [www.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf](http://www.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf).

Gatti, B. A. (2013). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: EDUNESP.

Gomes-da-Silva, P. N. (2014). Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 7(13), 15-30. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3255>

Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro. Objetiva.

Hovdenak, S. S., & Wiese, E. F. (2016). Teacher Professionalism and Curricular Change - the Tension between Governance, Control and Professionalism in School. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 23-34. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4960>.

Kovacs, H., & Tinoca, L. (2017). Unfreeze the pedagogies: introduction of a new innovative measure in Portugal. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 73-86. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7446>

Ifbaiano. (2020). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Graduação Campus Senhor do Bonfim. Recuperado de <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/graduacao/>.

Junqueira, R. D. (2007). O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: *Seminário: Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande. Anais. Rio Grande, RS: FURG.

Junqueira, R. D. (2013). Pedagogia do armário: a normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 7(13), 481-498. Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

Lopes, A. C. (2010). Currículo, política, cultura. In Lucíola Santos, Angela Dalben, Julio Diniz, & Leiva Leal (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 23-37. Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L. (2007). (Org.). *O corpo educado. Pedagogias das sexualidades*. Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L. (2007). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2) (56). Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Macedo, R. S., & Guerra, D. (2016). Instituintes Culturais da Experiência Curricular-Formativa: Bases Teóricas para um Etnocurrículo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 35-44. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4961>.

Moreira, A. F., & Silva J. P. M. (2016). Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 45-54, 2016. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4962>.

Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, 9(18), 55-64. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4964>.

Oliveira, A. M., Gerevini, A. M., & Strohschoen, A. A. G. (2017). Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22), 119-132. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6429>.

Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2016). O (pós) crítico na Desconstrução Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, 9(18), 65-74, 2016. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4971>.

Paraskeva, J. M. (2016). “Brutti, Sporchi & Cattivi”: Towards a Non-Abysal Curriculum. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 75-90. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4966>.

Paraíso, M. A. (2016). Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, 17(33), 206-237. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>.

Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 99-108. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7448>

Pinto, É. J. S., Carvalho, M. E. P., & Rabay, G. (2017). As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22), 47-58. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6173>

Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 179-195. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>.

Ramos, M. da C. P. (2012). Ambiente, Educação e Interculturalidade. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 5(8). Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2284>

Rios, P. P., Cardoso, H., & Dias, A. (2018). Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. *Educação & Formação*, 3(2), 98-117. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/272>

Rios, P. P. S., Barros, E. R., & Vieira, A. R. (2017). Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto)biográficas acerca do estranho que habita em mim. *Revista Educação Santa Maria*, 42(1), 227-240. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24915>.

Rios, P. P. S. (2019). O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano. *Tese doutorado*. Orientador: Alfrancio Ferreira Dias. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão.

Rios, P. P. S., & Dias, A. F. (2019). “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4, 539-557. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6130/pdf>.

Rios, P. P. S., Dias, A. F., & Brazão, J. P. G. (2019). “Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser”: a construção do corpo gay na escola. *Revista Exitus*, 9, 775-804. Recuperado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaxitus/article/view/1033>.

Rios, P. P. S., & Dias, A. F. (2020). “Nossa história de vida é construída a partir do nosso corpo”: a produção do corpo viado na docência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 15(3), 1265-1283. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13574/9166>.

Rodrigues, L. (2016). Transgredir para empoderar: o empoderamento das jovens mulheres pela educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, 9(18), 91-98, 2016. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4967>.

Rudd, T., & Goodson, I. F. (2016). Refraction as a tool for understanding action and educational orthodoxy and transgression. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, 9(18), 99-110, 2016. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4968>.

Sarat, M., & Campos, M. I. (2014). Gênero, sexualidade e infância: (Con)formando meninas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 7(12), 45-56, 2014. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2951>.

Seffner F. (2009). Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar? *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 17(2), 67-81. Recuperado de [http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27750/pdf\\_55](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27750/pdf_55).

Silva, T. T. da. (2010). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T. T. da. (2011). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T. T. (2014). da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Trad. Sob a direção de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

Souza, E. C. de. (2007). *O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador, BA, UNEB.

Souza, E. C. de. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política do sentido. *Revista de Educação*, Santa Maria, 39(1), 39-50. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>.

Sousa, J. M. (2016). Repensar o Currículo como Emancipador. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 111-120. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4969>.

Trevisan, J. S. (2000). *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Max Limonad.

Univasf. (2020). Cursos Oferecidos pela UNIVASF. Recuperado de <http://portais.univasf.edu.br/estudante/informacoes-ao-estudante/cursos>.

Uljens, M. (2016). Non-Affirmative curriculum theory in a cosmopolitan era?. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, 9(18), 121-132. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4970>. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4970>.



**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Pedro Paulo Souza Rios – 70%

Alfrancio Ferreira Dias – 30%