
AS TEMÁTICAS DOS GÊNEROS E SEXUALIDADES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: a importância da intencionalidade de se debater essas questões nos cursos de licenciaturas e nas escolas

*Renan Corrêa
Juliana Oliveira
Denize Sepulveda*

Resumo

O texto examina como questões de gênero e sexualidade são abordadas — ou silenciadas — no curso de licenciatura em Geografia de uma universidade pública do Rio de Janeiro. A partir da metodologia “nos/dos/com os cotidianos”, a pesquisa analisa o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as práticas docentes, revelando que esses temas permanecem, em grande parte, restritos ao “currículo oculto”. Embora existam docentes engajados e iniciativas isoladas, falta uma intencionalidade institucional que inclua tais discussões de modo explícito e contínuo na formação inicial. O conceito de intencionalidade, apoiado na fenomenologia de Husserl, é utilizado para mostrar como decisões curriculares expressam disputas, consensos e silenciamentos, evidenciando quais vozes são reconhecidas ou excluídas. As entrevistas indicam que a ausência dessas temáticas resulta tanto da falta de envolvimento quanto de resistências políticas e culturais, muitas vezes associadas a perspectivas conservadoras e religiosas. O texto sustenta a necessidade de que o PPP inclua de forma deliberada não apenas debates sobre gênero e sexualidade, mas também a defesa da laicidade do Estado como princípio pedagógico, garantindo pluralidade, direitos humanos e enfrentamento das desigualdades. Assim, argumenta que omissões curriculares não são neutras, mas escolhas que podem reforçar preconceitos e exclusões. Por fim, propõe que universidades e escolas assumam a responsabilidade ética e política de promover uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a dignidade de todas as pessoas.

Palavras-chave: gêneros; sexualidades; geografia; formação de professores; intencionalidades.

THE THEMES OF GENDERS AND SEXUALITIES IN A TEACHER TRAINING COURSE FOR GEOGRAPHY: the importance of intentionally discussing these issues in teacher education programs and schools

Abstract

The text examines how gender and sexuality issues are addressed—or silenced—in the Geography teacher education program at a public university in Rio de Janeiro. Using the “in/of/with daily life” methodology, the research analyzes the Political-Pedagogical Project (PPP) and teaching practices, showing that these discussions largely remain within the “hidden curriculum.” While some professors are engaged and isolated initiatives exist, there is no institutional intentionality to integrate such content explicitly and continuously into teacher training. The concept of intentionality, grounded in Husserl’s phenomenology, helps reveal how curricular decisions mirror disputes, agreements, and silences, indicating which voices are validated or excluded. Interviews suggest that the lack of such discussions results from limited engagement as well as

political and cultural resistance, often tied to conservative and religious perspectives. The text argues for intentionally including in the PPP both debates on gender and sexuality and the principle of State secularism as a pedagogical guideline, promoting plurality, human rights, and the reduction of inequalities. In this sense, it emphasizes that curricular omissions are not neutral but reflect stances that may perpetuate prejudice and exclusion. Finally, it calls on universities and schools to assume an ethical and political commitment to a democratic, inclusive education that values the dignity of all individuals.

Keywords: genres; sexualities; geography; teacher training; intentions.

LAS TEMÁTICAS DE LOS GÉNEROS Y SEXUALIDADES EN UN CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA: la importancia de la intencionalidad de debatir estas cuestiones en los cursos de licenciatura y en las escuelas

Resumen

El texto examina cómo se abordan o se silencian las cuestiones de género y sexualidad en el curso de licenciatura en Geografía de una universidad pública de Río de Janeiro. Con base en la metodología “en/de/con lo cotidiano”, la investigación analiza el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) y las prácticas docentes, mostrando que estos debates siguen, en gran medida, confinados al “currículo oculto”. Aunque hay profesores comprometidos y acciones puntuales, falta una intencionalidad institucional que incorpore estos contenidos de manera explícita y continua en la formación inicial. El concepto de intencionalidad, tomado de la fenomenología de Husserl, es clave para entender cómo las decisiones curriculares expresan disputas, acuerdos y silencios, evidenciando qué voces son reconocidas o excluidas. Las entrevistas revelan que la ausencia de estas temáticas responde tanto a la falta de involucramiento como a resistencias políticas y culturales, muchas veces sustentadas en posturas conservadoras y religiosas. El texto sostiene la necesidad de incluir deliberadamente en el PPP no solo los debates sobre género y sexualidad, sino también la defensa de la laicidad del Estado como práctica pedagógica, promoviendo pluralidad, derechos humanos y la reducción de desigualdades. Así, afirma que las omisiones curriculares no son neutrales, sino decisiones que pueden reproducir prejuicios y exclusiones. Por último, insta a universidades y escuelas a asumir la responsabilidad ética y política de fomentar una educación democrática, inclusiva y comprometida con la dignidad de todas las personas.

Palabras clave: géneros; sexualidades; geografía; formación de profesores; intencionalidades.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada pelxs¹ autorxs em uma Universidade Pública no Estado do Rio de Janeiro e nasceu do desejo inquieto de compreender como os currículos – esses documentos que, muitas vezes, carregam a aparência de neutralidade e universalidade – estão imersos em disputas, escolhas, silêncios e resistências e dizem muito sobre os projetos de sociedade que defendemos, desejamos ou negamos. Assim, buscamos olhar para além do que está

¹ O uso do “X” na escrita busca promover maior igualdade entre homens e mulheres, contestando a regra gramatical do plural masculino, vista por alguns como sexista, e propondo um plural neutro em português, dito isto, o uso do “X” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática. De acordo com Caetano, “As próprias normas gramaticais, que utilizam o masculino como genérico para os dois sexos, apagam a presença das mulheres e suas histórias, silenciando-as e ocultando-as sobre a nomeação do homem, expresso no uso do masculino. A linguagem não somente reflete a sociedade, mas também a condiciona, limitando a e guiando sua maneira de pensar, já que é um instrumento de classificação e interpretação da realidade” (Caetano, 2019, p. 141).

formalizado nas ementas do curso de licenciatura de professorxs de geografia, lendo nos detalhes, entrelinhas e silenciamentos, as escolhas que são feitas e as que são deixadas de lado em relação às questões de gêneros e sexualidades no processo formativo dxs futurxs professorxs.

Nesse sentido, aprendemos com Ginzburg (1989) a necessidade de ler pistas e sinais nos documentos investigados:

[...] tentar entender através desses alguns significados daquilo que não temos capacidade de compreender de outro modo, captar neles informações do real não acessíveis pelos meios tradicionais de pesquisa; é esse o fundamento do paradigma indiciário. (Sepulveda, 2025, p. 55).

Para dar conta dessa empreitada investigativa, optamos por caminhar junto com a metodologia *nosdoscom* os cotidianos (Alves, 2002, 2008), pois tal abordagem parte de um princípio que atravessa profundamente o nosso fazer enquanto pesquisadorxs *nosdoscom* os cotidianos educacionais: a ideia de que pesquisar não é, ou não deveria ser, um exercício de observação distante, frio ou neutro sobre as realidades alheias. Pelo contrário, trata-se de um movimento de mergulho, de imersão, de estar junto e implicado nos processos que se pretendem compreender. Pesquisar *nosdoscom* os cotidianos é reconhecer que o conhecimento se constrói no fluxo dos acontecimentos diários, nas relações e interações, partindo dos saberes que brotam da experiência, dos territórios e das vozes dxs sujeitxs que vivem essas realidades, compreendendo-xs como produtorxs de seus saberes, pois, para pesquisarmos com os cotidianos, é necessário que “[...] estejamos abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega desses ‘espaçostempos’, nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos” (Andrade, Caldas, Alves, 2019, p. 24).

Essa metodologia, que se recusa a hierarquizar saberes ou estabelecer fronteiras rígidas entre pesquisadorxs e campo, possibilitou que esta investigação fosse além da análise técnica dos documentos curriculares, nos permitindo observar, por exemplo, como as intencionalidades se manifestam tanto na formalidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso em questão quanto nos silêncios, nas resistências, nos incômodos e nas ausências que marcam o dia a dia do curso. Foi através desse olhar atento ao cotidiano que percebemos que as discussões sobre gêneros e sexualidades, apesar de urgentes e presentes nas escolas, ainda aparecem de modo tímido nos espaços de formação de professorxs ou, muitas vezes, são empurradas para o chamado “currículo oculto” (Silva, 2020), aquele que não está escrito, mas se aprende pelas práticas, olhares, risos, julgamentos, silenciamentos e pelos valores das pessoas que habitam os cotidianos.

Ao escolher essa perspectiva metodológica, não tivemos a pretensão de produzir verdades absolutas ou receitas universais; nossa intenção foi, antes, tensionar, problematizar, provocar reflexões que possam contribuir para a construção de formações docentes mais abertas às multiplicidades, aos corpos dissidentes² e às existências que, historicamente, foram silenciadas nos currículos escolares e universitários. Em outras palavras, este artigo se propõe a ser um convite para que pensemos juntxs: que professorxs estamos formando hoje e para qual sociedade queremos caminhar amanhã?

² Denominamos de dissidentes as pessoas que experimentam e vivenciam suas sexualidades de maneiras diferentes em relação à heteronormatividade. Igualmente, xs dissidentes de gêneros são aquelas cujas expressões de seus gêneros não se apresentam na matriz binária do que é estipulado pela sociedade como o correto, ou seja, só há como existir dentro do binômio menina/menino ou mulher/homem e meninas e mulheres devem se comportar de maneiras femininas, meninos e homens devem se comportar de maneira masculina (Sepulveda, Sepulveda, 2018, p. 87).

INTENCIONALIDADES

Parafraseando Veiga (2013), um PPP se constrói em diversas dimensões, mas “[...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade” (Veiga, 2013, p. 13). A intencionalidade é um conceito muito importante dentro dos estudos filosóficos, mais precisamente dentro do campo da fenomenologia³, enquanto método e uma filosofia propostos pelo filósofo alemão Edmund Husserl, em 1913. Husserl afirma que “[...] a intencionalidade, enquanto propriedade fundamental da minha vida psíquica, designa uma peculiaridade que pertence realmente a mim enquanto homem e a cada homem quanto à sua realidade psíquica.” (Husserl, 1992, p. 31).

Husserl foi fortemente influenciado na elaboração de seu conceito de intencionalidade por dois contemporâneos, Franz Brentano⁴ e Gottlob Frege⁵, mas, diferentemente da perspectiva de Brentano, Husserl, formulou sua concepção de intencionalidade como a maneira que um sujeito se relaciona com determinados objetos, isto é, sua consciência está sempre em relação aos objetos percebidos. Podemos compreender a intencionalidade como a consciência em correlação, com aquilo que se dirige a alguma coisa. Diz Husserl: “Os vividos de conhecimento [...] têm uma intenção, intentam alguma coisa, referem-se de um modo ou de outro a uma objetualidade” (Husserl, 1992, p. 90).

[...] O princípio de intencionalidade é que a consciência é sempre ‘consciência de alguma coisa’, que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de *intention*). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito. (...) Isto não quer dizer que o objeto está contido na consciência como que dentro de uma caixa, mas que só tem seu sentido de objeto para uma consciência (Dartigues, 2005, p. 212).

O conceito husserliano de intencionalidade envolve percepção, propósito, pretensão e evidência, sendo a “intenção” o conteúdo significativo de algo: desejar um objeto, como um livro na estante, não implica estar diante dele, e outros elementos ao redor também podem ser percebidos nesse ato.

Segundo Coelho Junior (2002), o termo “intencionalidade” teve sua primeira utilização com a intenção de apontar a representatividade de algo intrínseco ao ser humano em relação ao objeto exterior, ou seja, para estabelecer a consciência como reluzente, tendo um sentido relativamente a esse objeto/algo. Já Leclerc (2015) vai nos chamar a atenção para a origem do termo, afirmando que:

A palavra ‘intencionalidade’ deriva do latim ‘*intention*’ (tensão, esforço, tendência, objetivo) e, por sua vez, do verbo infinitivo ‘*intendere*’ que denota, entre várias possibilidades, a ação

³ Para Husserl, a fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como estrutura da consciência enquanto consciência, ou seja, como condição de possibilidade do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto consciência transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente aprender (no plano empírico) ou constituir (no plano transcendental) os significados naturais e espirituais (Zilles, 2007, s/p).

⁴ Franz Brentano, filósofo e psicólogo alemão, foi o mestre de Husserl, que, entre os anos de 1884-1886, o introduziu na filosofia e forneceu os elementos fundamentais de sua pesquisa (Monteiro, 2021, p. 77).

⁵ Friedrich Ludwig Gottlob Frege foi um matemático, lógico e filósofo alemão, reconhecido por trabalhar na fronteira entre a filosofia e a matemática.

de puxar a corda de um arco (*arcum intendere*), esticar algo, dirigir-se para certo destino, prestar atenção, visar algo, etc. (Leclerc, 2015, p. 3).

O conceito de intencionalidade vem sendo estudado por outras áreas do conhecimento e, de acordo com estudiosxs do campo da linguística, “[...] a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.” (Koch, Travaglia, 2010, p. 97). Portanto, aquelxs que elaboram um texto – no caso da nossa pesquisa, o PPP do curso de geografia – tiveram uma intenção ou diversas intenções.

Destaca-se, igualmente, que a intencionalidade enquanto conceito está ligada à argumentatividade, essencial na elaboração de documentos como o PPP, pois, diante de ideias divergentes entre docentes, o debate é necessário para que as intenções se expressem no texto.

E decerto, pensar em educação, mais precisamente no espaço escolar, é admitir a existência constante de uma multiplicidade de opiniões, da presença de conflitos e também de divergências. Mas é óbvio que [...] há momentos de consensos e convergências, pois, se não fossem por eles, tal instituição não se sustentaria (Oliveira; Oliveira, 2018. s/p).

Compreender a intencionalidade como algo que vai além do desejo individual e se concretiza em escolhas e negociações coletivas permite reconhecer que todo projeto educativo é marcado por disputas, consensos e silenciamentos; no caso do PPP analisado, tornar visíveis essas intencionalidades foi fundamental para identificar, a partir de pistas e indícios (Ginzburg, 1989), quais vozes são legitimadas, quais são ignoradas e quais disputam espaço no currículo. Ao entender a intencionalidade não apenas como conceito abstrato, mas como prática que organiza discursos, define prioridades e molda realidades, torna-se possível tensionar o campo educacional e assumir que nenhuma decisão pedagógica é neutra, reforçando o compromisso ético de educadorxs na construção de sentidos que promovam justiça, inclusão e dignidade nos cotidianos escolares.

INTENCIONALIDADES DOCENTES SOBRE A DISCUSSÃO SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES

Durante a construção da pesquisa, dialogamos com docentes que participaram da elaboração do PPP da licenciatura em Geografia e apresentamos, neste momento, trechos de suas narrativas, mantendo seus nomes preservados. É importante destacar que o dissenso é parte de uma sociedade democrática; contudo, na narrativa dx docente “A”, não identificamos sinais de debates divergentes sobre gêneros e sexualidades durante a elaboração do PPP, apesar de elx afirmar que havia professorxs militantes envolvidos no processo. Isso indica que, embora engajados nas pautas LGBTQIAPN+, tais docentes não tiveram força política suficiente para inserir essas discussões no documento do curso. Vale lembrar que falar de PPP ou de currículo é falar de relações de poder (Corrêa, 2024).

Curiosamente por mais que a gente já fosse considerado, inclusive no contexto de ensino de geografia no Brasil, um departamento que propunha alguma vanguarda, estranhamente algumas... estranhamente não porque não foi intencional, estranhamente se fosse uma avaliação, ainda que fosse o departamento que propunha alguma vanguarda para algumas temáticas e renovação do ensino da geografia a gente não conseguiu ser

revolucionário o suficiente para abordar questões que, sei lá, dez anos depois estava muito exigente pra nós.

(...) a pergunta que era central dentro da reforma curricular era “qual é o professor que a gente precisa formar para a sociedade de hoje (vinte anos atrás) e no futuro, então o futuro é hoje. O futuro que a gente discutiu em 2003 tá sendo agora. A gente olhando para esse currículo e diz assim, aquele currículo não atende a um professor que precisa lidar com as questões dos jovens LGBTIQIA+⁶ na escola hoje, então hoje a gente precisa inserir de maneira mais explícita, deliberada e intencional, esse conteúdo na formação. Naquele momento não é que faltou sensibilidade, porque pelo que eu me lembro, nós já tínhamos na própria composição do departamento companheiros e companheiras que são militantes do campo e no entanto a gente não conseguiu transformar numa afirmativa institucional, é curioso estou pensando agora com você, é curioso como que a gente não colocou, a gente deu um avanço naquele momento, por exemplo, para tratar melhor a questão racial, que já era um embate, uma temática e uma luta deliberada e encarnada no curso, naquele momento nós éramos o curso de Geografia com mais negros no país, então a questão racial se tornou mais explícita e foi para o currículo, mas não virou nenhuma disciplina obrigatória naquela reforma, só vai ter uma disciplina obrigatória da questão racial na reforma que está em andamento para ser aprovada agora no Csepe, que tem uma nova reforma, tem um novo currículo já sendo refeito, já teve discussão (Entrevista com Docente A, 2023).

Como é perceptível na narrativa acima, mesmo não tendo uma disciplina voltada para as questões raciais, a temática está presente no currículo do curso de geografia e isso é uma pista, um sinal da importância que foi dada à temática durante as discussões para elaborar o PPP. Contudo, sobre a intencionalidade da discussão sobre gêneros e sexualidades, por parte dxs professorxs militantes da causa LGBTQIAPN+ no departamento do curso investigado, temos pistas de que não ocorreu, ou seja, temos indícios de que essxs educadorxs não tiveram força política necessária para que as discussões sobre gêneros e sexualidades estivessem presentes no currículo do curso de geografia. É como diz Gayer Moreira (2021, p. 107), “[...] por muito tempo imperou um discurso de que essas pautas não seriam de interesse geográfico e estas questões foram negligenciadas, silenciadas ou desamparadas na produção do conhecimento”.

Precisamos destacar que não estamos afirmando que uma luta é mais importante do que a outra, mas, compreendemos que se os grupos minoritários⁷ (pretxs, mulheres, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, idosxs que inclusive quase nunca entram nessa conta, povos originários, dentre outrxs) se unirem na luta por seus direitos, certamente seremos mais fortes, isso também passa pela universidade, por uma formação principalmente inicial, que leve em consideração a exclusão desses grupos, como x próprix docente “A” diz:

No caso da geografia, tem outras justificativas para tratar do tema dentro do curso, que seria a gente reconhecer espacialmente a existência de uma população que sempre teve invisibilizada inclusive nos estudos de demografia na geografia da população, a geografia da população tradicionalmente lidou com o ser humano de maneira muito genérica, como um número, e a medida que a gente tem mudanças sociais, compreensões da atualidade

⁶ X entrevistadx está fazendo referência à sigla LGBTQIAPN+, que significa: lésbica, gay, bissexuais, transexuais, *queers*, intersexo, assexuais, pansexuais e não-binários.

⁷ Os grupos minoritários são aqueles que, historicamente, por diversos preconceitos como racismo, misoginia, machismo, elitismo, etarismo, dentre outros, foram excluídos da sociedade e não tiveram a plenitude de seus direitos básicos garantidos.

na sociedade, que reconhece diferenças e especificidades [...] (Entrevista com Docente A, 2023).

Ou seja, o que elx está dizendo é que é chegado o momento de compreendermos que a formação inicial de professorxs precisa abranger perspectivas do hoje, de uma sociedade como a conhecemos, mais contemporânea. Afinal, independentemente da intencionalidade da discussão das temáticas estarem nos cursos de formação, precisamos ter em mente que as questões dos gêneros e das sexualidades estão sempre presentes nos espaços educativos, sempre estiveram e estarão lá em qualquer escola e universidade, em qualquer turma ou disciplina, fazendo parte de todos os cotidianos (Louro, 1995, 2001), pois nos constituem como pessoas e fazem parte de nossas identidades (Sepulveda, 2025). Com relação à intencionalidade na formação, x mesmx docente “A” disse:

Bom, eu teria que fazer uma ideia de intencionalidade primeiro no viés do formal, o que que eu estou chamando do formal? O que está escrito na ementa. Você entra no ementário da UERJ e baixa lá todas as disciplinas, e o que está lá está escrito assim: “o objetivo é”, então acho que tem uma intencionalidade declarada em um currículo construído e que está explícito quase como uma normativa e tal nesse texto, nessa redação está meio como uma diretriz para que o professor trabalhe aquilo, essa é uma intencionalidade formal institucional, mas por trás dos currículos tem as ideologias e tem os debates, como eu olho para os currículos e aí a ideia de currículo não como documento escrito, mas com uma vivência, é um processo de disputa, então eu adicionaria a segunda abordagem para intencionalidade como aquilo que está como fundamento dessas ementas, que ideologia que está ali por trás? (Entrevista com Docente A, 2023).

X docente acima nos dá indícios que, nas ementas, há o que elx chama de intencionalidade formal ou declarada, ou seja, algo que vai direcionar a maneira como x docente irá ministrar uma determinada disciplina. Pinheiro (2023) destaca que a educação formal possui intencionalidade pedagógica, expressa em um currículo que reflete um projeto histórico assumido por seus mentores, formando pessoas para um tipo de sociedade.

X docente “B”, quando questionadx sobre a intencionalidade, refere-se a este termo como professorxs engajadx ou não engajadx:

Eu diria que se houvesse um professor ou professor engajado no tema, provavelmente conseguiria disputar o currículo, não sei se para ter uma disciplina obrigatória, mas talvez para ter uma eletiva, também não tem eletiva, se eu não me engano sobre o gênero sexualidade, tenho quase certeza que não tem, eu olhei a reforma curricular pouco tempo atrás e não encontrei. Isso nos indica assim, que não existiam professores engajados efetivamente com o tema, que eu acho que no processo de disputa curricular é importante (Entrevista com Docente B, 2023).

Um destaque importante a ser feito nessa fala é que, quando x docente se refere a não ter encontrado nenhuma menção às questões sobre gêneros e sexualidades na “reforma curricular”, elx está mencionando a reforma curricular que entrará em vigor nos próximos meses. Isso quer dizer que não tiveram intenção e/ou engajamento em 2004/2005 e, quase vinte anos depois, mesmo com o departamento com novxs docentes, a intenção e/ou engajamento com essa temática continua no mesmo lugar, fora do departamento e das aulas do curso.

A intenção com essa temática está presente apenas no que Silva (2020) chama de currículo oculto que é: “[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte

do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (Silva, 2020, p 78).

Sendo assim, são aprendidos/ensinados atitudes, comportamentos e valores no currículo oculto, mas é importante averiguar e questionar, assim como Silva (2020) faz, “quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens”, em outras palavras precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. E essa preocupação deve estar em todos nós, professorxs que lutamos pela democracia, uma vez que, atualmente, temas como deste artigo sofrem interdições a partir de visões fundamentalistas, que estão baseados em valores defendidos por grupos religiosos de diferentes vertentes do cristianismo.

Esses grupos conservadores nos veem como aqueles que querem destruir a família tradicional brasileira, ou seja, somos monstrxs porque nós assombramos elxs e, como afirma Cohen (2000), xs monstrxs nos obrigam a pensar uma nova forma da fronteira e da normalidade. E, já que somos vistxs dessa maneira e a universidade tem autonomia, é necessário construir um currículo monstruoso (Oliveira, Ferrari, 2020), a partir de lições monstruosas. Isso significa abrir novas possibilidades, ter contato com outras coisas, gerar movimento e desestabilizar a norma, uma vez que o currículo monstruoso nos estimula a olhar outros horizontes e a sair do lugar comum.

(DES)INTENCIONALIDADES CAUSAM DESCONHECIMENTOS QUE CAUSAM VIOLÊNCIAS QUE CAUSAM MORTES

Nossa militância se dá no campo educacional, atuando para contribuir que professorxs saibam lidar melhor com temas relacionados às questões dos gêneros e das sexualidades e não silenciem os problemas que surgem a partir deles, ou seja, a LGBTQIAPNfobia e misoginia, como vemos em nossas investigações em diversos cotidianos educacionais. Do mesmo modo, outrxs pesquisadorxs (Silva, 2018; Escolto, Tonini, 2018) vêm apontando ao longo dos últimos anos que a maioria dxs docentes não tratam da temática por falta de conhecimento e formação.

Retomando a entrevista com x docente A, elx alega falta de conhecimento sobre o tema como justificativa de não trabalhar as questões dos gêneros e sexualidades em suas aulas.

Então penso que hoje a gente precisa provocar de novo a universidade e olhar para os nossos currículos e ver se a gente dá conta, ao mesmo tempo que a gente se vê na necessidade de oferecer aporte teórico e compreensivo mesmo porque é tudo muito novidade para nós né, se você pegar, eu diria assim, grande parte dos professores que estão formando professores hoje a gente não teve esse debate na hora de nos formarmos, a gente incorporou porque estudamos por conta própria depois de formado ou porque a universidade colocou a demanda (Entrevista com Docente A, 2023).

Os discursos sobre desconhecimento ou aqueles que alegam somente se debruçarem em relação às temáticas a partir da demanda de determinadas turmas nos instigam, uma vez que tais narrativas podem ser o indício de inúmeras coisas – inclusive preconceito. Deve-se questionar esses posicionamentos, indagando se o desconhecimento é somente desconhecimento ou se haveria outros não-saberes por trás dessas alegações.

Este “não saber” protege, pois produz um distanciamento seguro, ou seja, o indivíduo, ao alegar o “desconhecimento” da questão, se desculpa de sua responsabilidade ética, pois como não sabia, não podia intervir. Este tipo de posicionamento, chamado por alguns homofobia passiva, impede que se formule em questionamentos, uma vez que esses assuntos não entram na “ordem do dia” (Nardi, Quartiero, 2012, p. 72).

O silêncio em relação à essa temática é estratégico e pedagógico, uma vez que o não falar se dá em relação a questões que são consideradas complexas ou da ordem da moral, então não são eleitas para serem trabalhadas em sala de aula. Ou seja, muitxs professorxs preferem não falar a respeito dessas temáticas. Afirmamos ao longo deste artigo que as demandas em relação às questões dos gêneros e das sexualidades estão dentro e fora das salas de aula das escolas e das universidades e, portanto, deveriam servir como exemplos do que nós e xs futurxs professorxs devemos ou não fazer.

Para ilustrar o que dizemos acima, trazemos neste momento um exemplo de um acontecimento ocorrido dentro do campus de uma universidade pública. Fato este que se repete cotidianamente em diversos espaços educativos e que são invisibilizados, pois não há a intenção de que determinadas informações sejam difundidas na sociedade. No *campus* universitário no qual tecemos nossa pesquisa, a estrutura física possui, em sua maioria, banheiros separados por gênero, excetuando-se os banheiros do primeiro andar de um determinado bloco. Em 2019, fomos procurados por um aluno trans da instituição, que relatou ter sido seguido por um segurança ao entrar no banheiro. O segurança, um homem cis, teria dito ao aluno trans que ele não estaria autorizado a usar o banheiro masculino da instituição.

Sepulveda, Corrêa e Sepulveda (2023) nos relembram que as pessoas LGBTQIAP+, como parte da sociedade brasileira, têm seus direitos garantidos na Constituição de 1988 e demais leis. O uso de espaços sociais, regulamentado pela Resolução n 12 de 16 de janeiro de 2015 (Brasil, 2015), define condições de acesso e permanência de travestis, transexuais e demais pessoas com identidade de gênero não reconhecida em diferentes ambientes, especialmente nas instituições de ensino, incluindo orientações sobre reconhecimento institucional e uso de banheiros.

Adicionalmente, a Resolução 12/2015, assegura especificamente o direito de pessoas trans utilizarem banheiros em estabelecimentos públicos que estejam de acordo com a sua identidade de gênero. Portanto, o segurança não poderia impedir o aluno de utilizar o banheiro masculino. Quando este assunto chegou à direção da unidade, a resolução proposta foi de que o discente utilizasse o banheiro dxs funcionárixs, demonstrando total desconhecimento também por parte da direção em relação à legislação vigente sobre os direitos sociais de pessoas trans. Quando tomamos conhecimento do ocorrido, entramos em contato com a direção da unidade para instruí-los sobre o uso e garantir o acesso do discente ao banheiro dxs alunxs.

É importante falar sobre essa situação vivenciada por um aluno trans dentro do *campus* de uma universidade pública para termos consciência de que nem nos espaços formativos os corpos trans estão livres e em segurança. Ademais, tais procedimentos deveriam estar sendo discutidos institucionalmente e intencionalmente dentro das salas de aula, nos documentos oficiais, nos currículos e não apenas discutidos fora de sala ou por demanda de alunxs de determinadas turmas. Casos como este, como já dito anteriormente, ocorrem todos os dias no Brasil, que, há mais de uma década, segue como o país no mundo com maior número de mortes violentas de pessoas trans.

X mesmx docente A acrescenta em sua narrativa que, quando trabalha com essa temática em suas aulas, isso se dá por necessidade dxs alunxs. Como elx trabalha com a disciplina de estágio, muitas vezes alunxs que estão cursando a disciplina trazem essa demanda e precisam discuti-la.

Eu especificamente nunca coloquei na programação original, digamos assim, nas ementas a temática. Eu trabalho com as disciplinas do campo do ensino, a temática aparece como uma demanda, por exemplo, no estágio, quando as questões afloram na escola e é

inevitável que os relatos dos estágios (estagiários) tragam, e aí sim a gente abre para discussão, esse é um ponto (Entrevista com Docente A, 2023).

Essa temática ser abordada na formação de futurxs professorxs de geografia somente quando ocorrem conflitos nas escolas em que xs estudantes estão estagiando é um dado preocupante. Silva (2018) nos alerta sobre a marginalização da temática que essa seletividade – ou seja, só tratar deste assunto quando ocorrem conflitos – pode trazer, pois parece que só olhamos para ela quando debatemos alguns problemas e não lembramos sobre as conquistas principalmente da comunidade LGBTQIAPN+.

Outra questão que precisamos destacar neste artigo, que deve ser trabalhada nos cursos de licenciaturas em geografia e que está relacionada com as temáticas dos gêneros, diz respeito às mulheres que, por serem consideradas como minorias, são invisibilizadas, assim como suas conquistas a partir dos movimentos feministas. Todavia, elas são maioria nos bancos escolares e nos cursos de licenciatura, então suas conquistas estão começando a surtir efeito e aparecendo em documentos oficiais, como exemplo, a conquista do voto feminino e, atualmente, a Lei número 14.164 de 2021, que institui:

[...] a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada todos os anos em março, tem a proposta de contribuir para a divulgação da Lei Maria da Penha, além de impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher (Lei 14.164, 2021. s/p.).

Essa lei é de muita importância não apenas para as mulheres, como também para a comunidade LGBTQIAPN+. Historicamente, as mulheres, a partir de suas lutas por direitos, vêm abrindo caminhos para todxs as pessoas pertencentes a esses grupos identitários, possibilitando precedentes para que esses assuntos não continuem às margens nos currículos das escolas e dos cursos de ensino superior, como de licenciatura em geografia.

Além das discussões nas salas de aula, é necessário questionar se esses debates estão gerando construções de práticas pedagógicas a fim de solucionar tais problemas, pois:

[...] quando essas temáticas permanecem como periféricas ao currículo, emergindo em algumas situações e logo sendo novamente escondidas, permanecem como marginais, reforçando talvez a noção de diferença numa perspectiva onde existem os comportamentos normais, que são corriqueiros e cuja discussão sobre eles fazem parte do cotidiano, como os relacionamentos heterossexuais por exemplo, e aqueles que são abordados pontualmente, no objetivo de respeitar as diferenças (Silva, 2018, p. 123).

É importante mencionar aqui que estamos, sim, fazendo questionamentos ao currículo que está sendo praticado no curso de Geografia da instituição pesquisada. Estamos dizendo, com isso, que a intencionalidade da discussão sobre gêneros e sexualidades precisa estar presente no currículo e no PPP do curso em questão, sendo praticada cotidianamente neste curso de licenciatura. Precisamos enxergar as identidades que estão sendo produzidas e dar ênfase também às que estão sendo silenciadas pelo currículo que está sendo praticado no curso, pois essas práticas constroem regimes de verdades⁸ (Foucault, 2006). Segundo Sepulveda (2025, p. 67), seria “[...] uma estratégia

⁸ Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral da verdade, isto é, os tipos de discursos que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que tem a função de dizer o que funciona como verdadeiro (Castro, 2009, p. 423).

para compreender os jogos do poder que produzem as verdades e o falso, ou seja, é uma maneira de problematizar a produção do verdadeiro e do falso pelo Estado e presente na sociedade.”

Ainda, segundo Foucault (2006, p. 27):

Meu problema é saber como os homens se governam (a si mesmos e os outros) através da produção da verdade (o repito uma vez mais, por produção da verdade não entendo a produção de enunciados verdadeiros, sem o ajuste de domínios onde a prática do verdadeiro e o falso pode ser, a esta vez, regrada e pertinente). Acontecimentalizar os conjuntos singulares de práticas para fazê-los aparecer como regimes diferentes de jurisdição e verificação. [...] Eu quis, em definitivo, problematizar o regimento da produção do verdadeiro e do falso no coração da análise histórica e da crítica política.

Ainda segundo o Sepulveda (2025), a ideia de hierarquização da verdade expressa diferentes formas de definir o que é considerado válido ou não. Com base em Foucault (1996), a verdade não existe de maneira isolada; ela é produzida por relações de poder que, ao mesmo tempo, são reforçadas por ela. Assim, analisar os regimes de verdade vai além de identificar discursos que dominam ou reprimem. Há uma relação de influência mútua entre poder e verdade: a verdade se forma por práticas linguísticas ligadas ao controle, enquanto o poder se apoia e se legitima nessas mesmas construções do que é tomado como verdadeiro.

Os discursos funcionam como instrumentos de normatização da verdade, baseados em princípios seletivos, uma vez que nem todos os indivíduos possuem igual oportunidade para se expressar livremente, nem têm suas perspectivas reconhecidas coletivamente. Assim, levantamos como pista que é a falta de reconhecimento das perspectivas da população LGBTQIAPN+ que influencia que o currículo e o PPP do curso pesquisado não possuam a intencionalidade de abordar as questões de gêneros e sexualidades.

Toda essa falta da intencionalidade da formação também encontra eco na sociedade, por causa de discursos morais e religiosos que enfatizam que tais temáticas não podem ser debatidas nas universidades e nas escolas. Por isso, compreendemos que a luta pela intensificação da defesa da laicidade do Estado deve ser fortalecida e feita intencionalmente, para que os espaços educativos incorporem as discussões sobre os gêneros e sexualidades.

A DEFESA DA LAICIDADE COMO INTENCIONALIDADE POLÍTICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR – BREVES CONSIDERAÇÕES

A partir da compreensão da intencionalidade como conceito central na construção dos PPPs, é necessário afirmar a laicidade do Estado como um compromisso que não pode permanecer apenas como princípio legal, mas deve se expressar igualmente como intencionalidade formativa, ética e política nos/dos/com os cotidianos das escolas.

Conforme discutido por Husserl (1992), a intencionalidade implica uma direção da consciência a um objeto, ou seja, toda ação pedagógica se dirige a algo, ainda que muitas vezes não o declare. Assim, os currículos e PPPs das universidades e das escolas, ao silenciarem temas como gêneros, sexualidades, raça ou a laicidade do Estado, não o fazem de forma neutra, porque existe intencionalidade implícita em toda aparente neutralidade e silêncio. Portanto, é necessário, de forma intencional, promover currículos pedagógicos – tanto nos cotidianos da Educação Básica como nos cotidianos formativos de professorxs – que discutam gêneros, sexualidades, raças, classes e a laicidade do Estado, afinal, parafraseando Paulo Freire, não é no silêncio que as pessoas se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2020, p. 29).

A laicidade – entendida como a separação entre Estado e religiões – garante a pluralidade e o respeito às diferentes cosmovisões, bem como constitui uma condição fundamental para que a escola pública seja um espaço democrático. No entanto, como nosso próprio texto indicia, muitas práticas escolares e universitárias – tomando como exemplo o PPP do curso de Geografia pesquisado – mantêm a laicidade no campo das intenções abstratas, cedendo espaço para o avanço de valores religiosos de matrizes conservadoras, sobretudo cristãs, que impactam negativamente o acesso de estudantes LGBTQIAPN+, de religiões afro-brasileiras ou de cosmovisões dissidentes.

Os conservadores temem a perda de valores tradicionais e carregam o pensamento de que todos os seres humanos são naturalmente desiguais, valorizam a meritocracia, portanto para eles o mundo é antidemocrático e desigual. [...] Deste modo o conservadorismo é o “tradicionalismo tornado consciente”, é a junção entre o político e o social formando um programa histórico, como uma proposta de “contra utopia”, ou seja, não temos somente um conjunto de pensamentos, mas temos aliados a estes pensamentos práticas e ações formando um novo estilo de pensamento (Sepulveda, 2025, p. 38).

Essas articulações conservadoras, dadas por meio da negação da igualdade e do ideal democrático, infiltram-se no cotidiano escolar sob a forma de discursos moralizantes, currículos silenciosos e práticas pedagógicas aparentemente neutras. No entanto, como lembra Paulo Freire, a educação é um ato político (Freire, 2021) e, portanto, toda omissão é também uma tomada de posição.

A laicidade, quando reduzida à formalidade legal e desvinculada da prática cotidiana, permite a naturalização de desigualdades e legitima a hegemonia de uma única matriz moral e religiosa. Nesse sentido, defender a laicidade como prática pedagógica implica assumir uma intencionalidade formativa voltada à construção de um espaço público inclusivo, crítico e comprometido com os direitos humanos. Romper com os conservadorismos institucionalizados nas escolas exige, portanto, que xs educadorxs reconheçam seu lugar na disputa simbólica por sentidos, currículos e modos de viver coletivos.

Nesse contexto, é urgente pensar a defesa da laicidade – como também as discussões dos gêneros e das sexualidades – como uma escolha intencional dentro do PPP e dos currículos das escolas e das universidades: uma escolha que se manifesta na formulação de ementas, na garantia de acesso a materiais pedagógicos diversos, no reconhecimento das múltiplas identidades culturais e religiosas e, sobretudo, na recusa a práticas proselitistas e normativas.

Por isso, defendemos que pensar o PPP e o currículo é reconhecer que eles são tecidos por dissensos, consensos e disputas. É nesse tecer que a laicidade deve ser inscrita como intencionalidade ativa, igualmente como as temáticas dos gêneros e sexualidades, e não apenas como norma institucional. Afinal, cada ato pedagógico é movido por uma intenção: ele traduz visões de mundo e sonhos de sociedade que orientam o fazer educativo e podem ou não cooperar para a construção da democracia. A ausência da laicidade nas práticas escolares é sintoma de um projeto que normaliza exclusões e silenciamentos, reforçando desigualdades históricas.

Portanto, defender a laicidade do Estado na educação exige mais do que declarativas de princípios: demanda ações intencionais, engajadas e visíveis no cotidiano escolar. Significa disputar os sentidos que sustentam os currículos, os ambientes de aprendizagem e as interações pedagógicas, para que as universidades e as escolas públicas sejam, de fato, espaços de liberdade, justiça social e dignidade para todas as existências.

Apple (1989) desenvolve uma análise fundamental ao destacar a importância de incluir o Estado nas reflexões sobre a educação, uma vez que o processo educacional é uma de suas principais responsabilidades. A partir do conceito de hegemonia formulado por Antonio Gramsci, Apple (1989) compreende o currículo como um campo de disputas simbólicas e políticas. Para ele, as escolas não podem ser vistas apenas como instrumentos de reprodução social nos quais professorxs moldam estudantes conforme a ideologia dominante. Aplicamos aqui o mesmo princípio para os cursos de formação de professorxs.

Consideramos que os cursos de licenciaturas e as escolas são espaços atravessados por contradições, em que diferentes projetos de sociedade se confrontam: grupos hegemônicos buscam impor suas ideologias, mas também encontram resistências e alternativas circulando. “O controle do aparato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quanto dos atores que trabalham nelas, é essencial na luta pela hegemonia ideológica” (Apple, 1989, p. 22).

Universidades, escolas e famílias são espaços centrais na construção e disputa da hegemonia. Nesse cenário, setores conservadores articulam-se ao neoliberalismo para ocupar esses ambientes, promovendo valores como individualismo, defesa de uma família patriarcal e misógina, além de discursos de ódio e violência simbólica. Essas instituições tornam-se elos entre a formação familiar e a preparação para o trabalho, e disputam sua orientação político-pedagógica em favor dessa hegemonia tornando-se estratégia de Estado.

Nos cotidianos universitários e escolares, múltiplos processos se revelam nas interações pedagógicas e curriculares em que crianças, jovens e adultxs muitas vezes assimilam, de forma dolorosa, códigos impostos por currículos marcados por lógicas neoliberais e conservadoras, negando identidades e vivências. Ao mesmo tempo, muitxs resistem, enfrentando mecanismos que tentam silenciar seus corpos, histórias, gêneros, sexualidades e formas de existir.

As táticas que emergem nos cotidianos escapam à lógica da normatividade justamente por não estarem institucionalizadas. Elas se manifestam nos interstícios do sistema, nos espaços não regulados, e carregam um caráter profundamente político ao subverterem o uso previsto de produtos, espaços e narrativas. Ao fazê-lo, produzem formas de autonomia e resistência diante das imposições dos poderes hegemônicos. “As práticas ordinárias são formas silenciosas e persistentes de resistência. Elas constroem uma rede de usos e significados que não correspondem ao discurso hegemônico” (Certeau, 1994, p. 18.)

Defender a laicidade como intencionalidade política nos currículos e PPPs reafirma que os sentidos da prática educativa estão em constante disputa. Universidades e escolas, como espaços de produção cultural e subjetiva, não são neutras nem mesmo em seus silêncios. Frente à ofensiva neoliberal e conservadora que transforma a educação em instrumento de regulação moral, apagamento de identidades e reforço de desigualdades, é urgente politizar seus cotidianos e tornar a laicidade uma prática viva.

Isso requer coragem ética e epistemológica para reconhecer conflitos, valorizar saberes subalternizados e transformar currículos em territórios de emancipação. Como lembra Certeau (1994), nas brechas do instituído surgem táticas de resistência. E é nelas, nas práticas pedagógicas voltadas à justiça social, que universidades e escolas reafirmam suas funções públicas, democráticas e laicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 39-48.
- ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos—após muitas “conversas” acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.) *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba, CRV, 2019. . p. 19-45.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução de Maria do Carmo T. Sampaio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Lara Wanderley. *Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.
- BRASIL. Lei 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2021.
- BRASIL. Resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização, 2015.
- CAETANO, Marcio. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba. Appris editora, 2016.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Consciência, intencionalidade e intercorporeidade. *Paidéia*, v. 12, n. 22, 2002. DOI: [10.1590/S0103-863X2002000100010](https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000100010).
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.
- CORRÊA, Renan. *Vai ter viado no mestrado sim, e eu nem sou pioneiro: quebrando armários no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.
- DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2005.

- ESCOLTO, Caio; TONINI, Ivaine Maria. Gênero e Sexualidade: Onde estão essas questões no currículo da Licenciatura em Geografia da UFRGS?. *Revista Para Onde*. v. 10, n. 2, 2018. DOI: 10.22456/1982-0003.85858.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: estratégia – poder e saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2006. vol. 4.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. p. 29.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 104.
- GAYER MOREIRA, Carlos André. *Geografias Queer & Currículo: por uma educação geográfica fora do armário*. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HUSSERL, Edmund. *Conferências de Paris*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LECLERC, André. *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Campo Grande: Alameda da Universidade, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e masculino. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clovis. *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17-23.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.
- MONTEIRO, Euder Daniane Canuto. O conceito de intencionalidade em Husserl. INCONFI DENTIA: *Revista Eletrônica de Filosofia Mariana-MG*, v. 5, n. 10, 2021. Disponível em <https://revistas.usp.br/paideia/article/view/46633>. Acesso em 05 ago. 2025.
- NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 11, 2012. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/1776>. Acesso em 25 de dez. 2025
- OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson. Lições assombrosas de um currículo monstruoso. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva. (org.). *Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro*. Salvador: Editora Devires, 2020. p. 146-162.
- OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de; OLIVEIRA, Renato José de. Retórica e argumentação: contribuições para a educação escolar. *Educar em Revista*, v. 34, n. 70, 2018. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/52510>. Acesso em 19 dez. 2025.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- SEPULVEDA, Denize. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. Curitiba: CRV, 2025.
- SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, Jose Antonio. Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam

em ser dissidentes? In: RODRIGUES, Alexsandro. *Crianças em Dissidências: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Devires, 2018. p. 87-102.

SEPULVEDA, Denize; CORREA, Renan; SEPULVEDA, Yuri. Os direitos das pessoas trans: entrelaces nos/dos/com os cotidianos das escolas. In: SILVA, Ana Patrícia da; MIRANDA, Márcia. (Org.) *Práticas pedagógicas em educação física escola: corpo consciente e questões de gênero no chão da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 59-71.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Entre silenciamentos e invisibilidades: ausência de discussões curriculares e políticas institucionais de gênero e sexualidade na universidade. *Diversidade e Educação*. v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9000>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ed.; 12 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2013.

ZILLES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 22, n. 1, p. 216-221, 2007. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000200005. Acesso em 16 mar. 2024.

Submetido em agosto de 2025
Aprovado em dezembro de 2025

Informações das autoras

Renan Corrêa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ProPEd

E-mail: naner_rj@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4206-358X>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024484066696308>

Juliana Oliveira

Universidade Federal Fluminense/PPGEdu-FeUFF

E-mail: jupadilha@id.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5879-7384>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0762125628170300>

Denize Sepulveda

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ProPEd

E-mail: denizesepulveda@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9049-5200>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9823519245400422>