

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO

**Educação em Direitos Humanos e Enfrentamento às
LGBTIfobias: Narrativas de Professoras/es do Curso
Normal**

Douglas Luiz de Oliveira Moura

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENFRENTAMENTO ÀS
LGBTIFOBIAS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES DO CURSO
NORMAL**

DOUGLAS LUIZ DE OLIVEIRA MOURA

*Sob a Orientação do Professor
Aureliano Lopes da Silva Junior*

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de **Mestre**, no Programa de
Pós-Graduação Psicologia, área de
Processos Psicossociais e Coletivos.

Seropédica, RJ
Outubro de 2023

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M929e Moura, Douglas Luiz de Oliveira, 1984-
Educação em Direitos Humanos e Enfrentamento às
LGBTIfobias: Narrativas de Professoras/es do Curso Normal
/ Douglas Luiz de Oliveira Moura. - SeropédicaRJ, 2023.
89 f.

Orientador: Aureliano Lopes da Silva Junior.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Ruraldo
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
2023.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Narrativas de
professoras/es. 3. Enfrentamento às LGBTIfobias. I.
Silva Junior, Aureliano Lopes da, 1982-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa
de Pós-Graduação em Psicologia III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta dissertação, desde que seja citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO



TERMO Nº 1152 / 2023 - DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)

Nº do Protocolo: 23083.069798/2023-31

Seropédica-RJ, 18 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Educação em Direitos Humanos e enfrentamento às LGTBIfobias: narrativas de
professoras/es do curso normal.

Douglas Luiz de Oliveira Moura

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia,
no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, área de Concentração em Psicologia

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17/10/2023

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Aureliano Lopes da Silva Junior, UFRRJ, presidente/orientador

Dra. Joyce Alves da Silva, UFRRJ, membro titular

Dr. Thalles do Amaral de Souza Cruz, ProPEd/UERJ, membro titular

(Assinado digitalmente em 18/10/2023 10:16)

AURELIANO LOPES DA SILVA JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matrícula: 1331797

(Assinado digitalmente em 18/10/2023 13:28)

JOYCE ALVES DA SILVA
PRO-REITOR(A) ADJUNTO(A)
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: 1742750

(Assinado digitalmente em 18/10/2023 10:16)

THALLES DO AMARAL DE SOUZA CRUZ
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 092.510.017-07

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: 1152, ano: 2023, tipo: TERMO, data de emissão: 18/10/2023 e o
código de verificação: aeeb88f504

DEDICATÓRIAS

À minha mãe Maria Joaquim (*in memoriam*), cujo amor transcende o tempo e o espaço.
Você sempre viverá nas minhas melhores lembranças!

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Início expressando minha profunda gratidão a Exu, o senhor dos caminhos, por me guiar até este momento. Agradeço a Jagun, meu Orixá, aquele me escolheu e me fez renascer. Agradeço a Oya, senhora dos ventos e dos raios, que rege os meus caminhos e inspira em mim a determinação para perseguir incansavelmente meus objetivos.

Minha gratidão se estende também às minhas ancestrais, mulheres fortes e destemidas, cujo legado me inspira diariamente. Aos meus amigos, à minha família de sangue, à família afetiva e à família espiritual, a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para minha jornada até aqui, o meu mais profundo agradecimento.

Agradeço ao meu orientador, professor Aureliano Lopes da Silva Junior, por sua generosidade, dedicação e sensibilidade ao conduzir esta dissertação.

Agradeço ao Professor Ronald Clay dos Santos Ericeira, pela oportunidade concedida e pelos valiosos feedbacks que recebi durante meu estágio na docência e na construção desta dissertação.

Agradeço à professora Joyce Alves da Silva e ao professor Thalles do Amaral de Souza Cruz, cujas sugestões e apontamentos durante a qualificação foram fundamentais para a construção desta dissertação.

Por fim, agradeço imensamente às professoras e professores do curso normal que gentilmente participaram das entrevistas, assim como todos alunos LGBTI que desafiam a cisheteronormatividade, tornando a escola um lugar de novas possibilidades. Vocês são uma fonte inesgotável de inspiração e esperança.

RESUMO

MOURA, Douglas Luiz de Oliveira. **Educação em Direitos Humanos e enfrentamento às LGBTIfobias: narrativas de professoras/es do curso normal.** 2023. 79p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Esta dissertação tem como tema a Educação em Direitos Humanos e enfrentamento às LGBTIfobias: narrativas de professoras/es do curso normal, tendo como objetivo analisar as práticas pedagógicas e didáticas das/os professoras/es de um curso normal no enfrentamento às LGBTIfobias. Justifica-se a presente pesquisa mediante a necessidade de uma formação de professoras/es voltada para o respeito às diversidades e às diferenças das/os educandas/os. Trata-se de pesquisa qualitativa, em que a metodologia do estudo contempla, inicialmente, a coleta de informações de natureza teórica, através de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se referenciais teóricos que abordam os temas: sexualidades, gênero, diversidades, educação em direitos humanos, formação de professores e narrativas. Em um segundo momento foi realizada uma pesquisa de campo e entrevistas narrativas com cinco professoras/es do Ensino Médio na modalidade normal de um colégio Estadual localizado na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Essas/es professoras/es foram selecionadas/os a partir de convite e aceite para participarem das entrevistas. As entrevistas narrativas foram categorizadas de acordo com a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e, como resultados, chegou-se às seguintes categorias: A primeira categoria se refere à formação das/os professoras/es, tratando especificamente da formação inicial ou continuada sobre estudos de gênero, sexualidade e diversidade sexual. A segunda categoria trata de como as/os professoras/es constroem o tema do enfrentamento às LGBTIfobias na escola, que se organizam em dois movimentos: 1) Como tema transversal; 2) Como tema que gera tensões na relação entre escola e família. A terceira categoria refere-se à Gestão da Diversidade na escola, portanto, às respostas que professoras/es dão à urgência do debate de enfrentamento às LGBTIfobias na escola, que se organiza em três movimentos: 1) As discriminações e violências contra alunas/os LGBTI; 2) Transgeneridades na escola; 3) As possíveis práticas pedagógicas e didáticas no enfrentamento às LGBTIfobias na formação de professoras/es. Dessa forma, conclui-se que a escola não é um cenário estático, mas sim um terreno complexo onde diferentes realidades se entrelaçam. Ela pode tanto reforçar os preconceitos e as desigualdades quanto proporcionar oportunidades para desafiar e transformar esses padrões prejudiciais. Isso enfatiza a importância do ambiente escolar e das práticas pedagógicas e didáticas que reconhecem a pluralidade das/os educandas/os, criando um ambiente que respeita e valoriza as diferenças entre os sujeitos.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos. Narrativas de professoras/es. Enfrentamento às LGBTIfobias.

ABSTRACT

MOURA, Douglas Luiz de Oliveira. **Human Rights Education and the Confrontation of LGBTIphobia: Narratives of Teachers in the Normal Course.** 2023. 79p. Dissertation (Master's in Psychology). Institute of Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

This dissertation explores the theme of Human Rights Education and the confrontation of LGBTIphobia through the narratives of teachers in a normal course, with the objective of analyzing the pedagogical and didactic practices of these teachers in addressing LGBTIphobia. The research is justified by the need for teacher education that emphasizes respect for the diversity and differences of students. It is a qualitative study, with the methodology initially involving the collection of theoretical information through bibliographical and documentary research, using theoretical frameworks that address topics such as sexualities, gender, diversity, human rights education, teacher training, and narratives. In a second phase, field research and narrative interviews were conducted with five high school teachers in the normal course at a state school located in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. These teachers were selected based on invitations and their acceptance to participate in the interviews. The narrative interviews were categorized using content analysis (Bardin, 2016), leading to the following categories: The first category pertains to the training of teachers, specifically focusing on initial or continuing education regarding gender studies, sexuality, and sexual diversity. The second category explores how teachers address the issue of confronting LGBTIphobia in the school, organized into two movements: 1) As a cross-cutting theme; 2) As a topic that generates tensions in the relationship between the school and the family. The third category concerns Diversity Management in the school, focusing on the responses that teachers provide to the urgency of addressing LGBTIphobia in the school, organized into three movements: 1) Discrimination and violence against LGBTI students; 2) Transgender identities in the school; 3) Possible pedagogical and didactic practices in addressing LGBTIphobia in teacher education. As a result, it was concluded that the school is not a static setting but a complex terrain where different realities intersect. It can either reinforce prejudices and inequalities or provide opportunities to challenge and transform these harmful patterns. This emphasizes the importance of the school environment and pedagogical practices that recognize the plurality of students, creating an environment that respects and values the differences among individuals.

Keywords: Human Rights Education. Teacher Narratives. Confrontation of LGBTIphobia.

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Entrevista narrativa.....	30
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. O ENFRENTAMENTO ÀS LGBTIFOBIAS NO CONTEXTO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	4
1.2 O Programa Brasil sem Homofobia (PBSH- 2004); O Projeto Escola sem Homofobia (PESH – 2011) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024)	7
2. O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA E NA CONSTRUÇÃO DE VALORES HUMANOS	12
2.1 Escola e respeito à diversidade	12
2.2 Educação em direitos humanos e cidadania LGBTI	15
2.3 A escola frente as reproduções de preconceitos, rejeição e violência	18
3. O RESGATE DOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA A RESPEITO À DIVERSIDADE E Á CIDADANIA DE TODAS/OS	21
3.1 A importância da temática dos direitos humanos e cidadania LGBTI na formação inicial de professoras e professores	21
3.1.1 Recomendações para a criação de culturas inclusivas para com a diversidade na orientação sexual, especialmente com foco de aplicação na comunidade escolar.....	23
3.1.2 Recomendações para a implementação de práticas inclusivas através dos instrumentos curriculares	24
3.1.3 Quais práticas podem ser implementadas pelos professores para auxiliar nesse enfrentamento	25
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	28
4.1 Caminhos metodológicos	28
4.2 Produção dos dados: entrevistas narrativas	28
4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	30
4.4 Análise do conteúdo	30
5. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS/OS PROFESSORAS/ES DO CURSO NORMAL ACERCA DO ENFRENTAMENTO ÀS LGBTIFOBIAS	32
5.1 Formação inicial e/ou continuada das/os professoras/es	32
5.2 Como os professores constroem o tema do enfrentamento às LGBTIfobias na escola.....	37
5.2.1. Diversidade sexual e de gênero como tema transversal	37
5.2.2. Como tema que gera tensões entre a escola, família e religião	40
5.3 Categoria Gestão da Diversidade	42
5.3.1 Discriminação e violências LGBTIfóbicas normatizadas como brincadeiras	42
5.3.2 Transgeneridades na escola	44
5.3.3 A Utilização do nome social na escola	47
5.3.4 A Utilização do banheiro por estudantes trans na escola	52
5.3.5 As possíveis práticas pedagógicas e didáticas no enfrentamento às LGBTIfobias na formação de professores	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	75

INTRODUÇÃO

A construção dos direitos humanos tem por escopo proteger todos os seres humanos contra ilegalidades e abusos aos direitos e liberdades individuais. Partindo dessa premissa vislumbra-se solucionar, principalmente, problemas de grupos historicamente discriminados por razões raciais, sexuais, de gênero, religiosas, entre outras.

Nessa realidade se insere a questão da orientação sexual, das identidades e expressões de gêneros que representam um dos aspectos fundamentais para a vida dos indivíduos. Compreendendo mais do que relações sexuais ou genitalidade, sendo a construção que o indivíduo faz de si mesmo ao longo de seu processo de desenvolvimento.

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Interssexuais (LGBTI)¹, continuam sofrendo diversas ações discriminatórias, violências, fobias e opressões, práticas cujo fundamento é associado à persistência de construções culturais e ideológicas baseadas no preconceito e na estigmatização de todas/os que manifestem uma identidade diversa daquela que o poder patriarcal considera “normal” e que não reproduz o modelo sociocultural cisheteronormativo,² criado como “padrão” para a sexualidade humana.

Do mesmo modo, a luta pelo reconhecimento de que a sexualidade não pode ser adequada a um padrão de ser heterossexual e a necessidade de transformar os diversos domínios através dos quais a discriminação se manifesta no âmbito educativo evidencia a necessidade de realizar um estudo que compreenda como ocorrem as situações de discriminação, de forma direta ou indireta, em razão de orientação sexual e de identidades e expressões de gêneros na escola, ferindo o direito a uma educação que respeita as diferenças entre as/os educandas/os.

Por essa razão, o estudo a ser realizado abordará o tema Educação em Direitos Humanos e enfrentamento às LGBTIfobias: narrativas de professoras/es do curso normal. Esta abordagem se justifica pela constatação de que quando a escola responde ou reproduz os padrões socioculturais sob os quais seancora a sociedade patriarcal, o da cisheteronormatividade, que frequentemente estigmatiza e exclui as pessoas por motivos de diversidade afetivo-sexual ou identidades e expressões de gênero.

O interesse por estudar o enfrentamento às LGBTIfobias perpassa por motivações pessoais, sociais e acadêmicas. Os âmbitos pessoal e social estão diretamente relacionados à minha identificação como bicha preta e candomblecista³. Sou de uma família interracial de mãe negra e pai branco, composta por mim, minha irmã Mayara e meu irmão Jeferson. Um fato marcante na minha trajetória de vida foi a convivência durante minha infância, adolescência e

¹ Embora existam outras siglas no movimento social, essa pesquisa seguirá a recomendação da 3^a Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em 2016, a qual incluiu as pessoas Intersexo nessas políticas públicas e colocou oficialmente a letra I na sigla LGBT. Por isso será utilizada a sigla LGBTI e o termo LGBTIFobias. Ressalta-se que outras siglas diferentes vão aparecer ao longo do texto, pois optou-se por deixar como aparecem nos documentos oficiais da época, como por exemplo na página 9 “GLBT”.

² Cisheteronormatividade: [...]“é a naturalização e normatização de uma forma específica de se relacionar afetivo-sexualmente: um homem cisgênero se relacionando com uma mulher cisgênero, supondo uma linearidade entre corpo somático, prática sexual e identidade de gênero, linearidade que mantém o binarismo masculino-feminino” (Costa *et al.*, 2023, p. 67).

³ Candomblecista - substantivo masculino e feminino [Religião]. Pessoa que segue o Candomblé, religião afro-brasileira de origem nagô, banta etc.

juventude no terreiro de umbanda⁴, onde minha avó materna era mãe de santo⁵; O terreiro de umbanda foi o meu lugar de pertencimento e acolhimento, onde convivi desde criança com os meus irmãos e irmãs de santo gays, lésbicas e travestis. Dentro do terreiro as diversidades sexuais e de gêneros sempre foram respeitadas.

Paradoxalmente, no meu espaço familiar não existia esse respeito. Durante muito tempo neguei e reduzi ao silêncio um componente importante da minha existência: a minha sexualidade. Existia uma (o)pressão por parte do meu pai para que eu tivesse uma performance viril e masculina, já que ele sempre sonhou em ter um filho homem e era inconcebível o seu primogênito não atender ao padrão idealizado de masculinidade. Minha relação com ele sempre foi distante e fria, ao contrário da relação afetiva e respeitosa que tinha com a minha mãe e avó materna. Minha mãe sempre foi uma mulher forte e protetora, uma professora dedicada, que foi a minha inspiração para cursar o ensino médio na modalidade normal. Lembro-me dela com saudades e ternura. Como bicha preta e candomblecista vivenciei no meu cotidiano as interseccionalidades das múltiplas discriminações como homofobia, racismo e intolerância religiosa, por não me encaixar no “padrão” heteronormativo e por não ser praticante das religiões de cunho judaico-cristão.

Dito isso, outro fator que impulsionou na construção dessa pesquisa foi a minha entrada na Pós-graduação Lato-sensu em Direitos Humanos na Faculdade Internacional Signorelli. Comecei a pesquisar as Políticas Educacionais de enfrentamento às LGBTIfobias no Contexto Escolar sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos e constatei o abismo existente entre as Políticas Públicas Educacionais que visam garantir uma educação voltada para a cidadania plena de alunos e alunas LGBTI e a sua efetividade no cotidiano escolar. A escolha do Colégio Estadual, situado na baixada Fluminense, deu-se pela minha vivência como aluno do curso de formação de professores no período de 2000 a 2002, que nessa época pouco ou nada se falava do enfrentamento às LGBTIfobias na escola, sobre o papel das/os professoras/es e da comunidade escolar em não naturalizar essas práticas de violências e opressões. A abordagem que prevalecia no que tange a sexualidade centrava-se no enfoque médico-biológico, tratado superficialmente nas aulas de ciências temas como gravidez na adolescência e prevenção de doenças/infecções sexualmente transmissíveis.

O presente estudo tem por objetivo investigar o enfrentamento às LGBTIfobias no âmbito do ensino médio na modalidade normal em um colégio estadual na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Objetiva, também, compreender através das narrativas as possíveis práticas pedagógicas e didáticas das/os professoras/es no enfrentamento às LGBTIfobias sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

A metodologia deste estudo seguiu um processo realizado em duas etapas. Inicialmente, esse estudo envolve a coleta de informações teóricas por meio de pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uso de referências teóricas que abordam temas como sexualidade, gênero, diversidade, educação em direitos humanos, formação de professores e narrativas. Em uma segunda etapa, a pesquisa inclui a coleta de dados de campo, que compreende entrevistas narrativas com cinco professoras/es. A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa.

Posto isso, essa pesquisa está dividida em cinco capítulos com enfoque mais teórico e conceitual tratando das diversidades sexuais e de gêneros, do enfrentamento às LGBTIfobias e das narrativas das/os professoras/es do curso normal, analisadas sob a perspectiva da educação em direitos humanos. O primeiro capítulo, intitulado O Enfrentamento às LGBTIfobias no Contexto Escolar à luz da Educação em Direitos Humanos traz um levantamento da legislação

⁴ Umbandista - relativo à, pertencente à ou próprio da umbanda ou do umbandismo. A Umbanda é uma religião nascida no Brasil e que une elementos da cultura africana, indígena, nordestina, entre outras.

⁵ Mãe de Santo - nos candomblés e em alguns centros de umbanda, mulher sob cuja responsabilidade geral está a direção espiritual e a administração do terreiro, e que responde, em última análise, pelo culto aos orixás.

internacional e nacional e das políticas públicas educacionais de enfrentamento às LGBTIfobias no contexto escolar.

O segundo capítulo, intitulado O papel da escola na promoção da cidadania e na construção de valores humanos, trata do papel que a escola desempenha na promoção da cidadania e na construção de valores humanos. Nesse capítulo foi analisado, sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, a forma como a escola lida com a diversidade e com as diferenças entre as/os educandas/os, especialmente quando se trata das questões de gêneros e sexualidades.

No terceiro capítulo, intitulado A importância da temática dos direitos humanos e cidadania LGBTI na formação inicial das/os professoras/es, sendo ponto central a promoção de culturas inclusivas nas escolas, destacando como a inclusão das questões relacionadas à diversidade de gênero e sexual na formação de professoras/es contribui para a criação de ambientes escolares onde as diferenças são valorizadas e respeitadas.

No quarto capítulo, que intitulado de Caminhos metodológicos, teve por objetivo apresentar as escolhas metodológicas, o universo em que se situam as/os participantes da pesquisa e o perfil destas/es. E no quinto e último capítulo, denominado Análise das narrativas das/os professoras/es do curso normal acerca do enfrentamento às LGBTIfobias consiste na análise das narrativas das/os professoras/es entrevistadas/os, trazendo suas reflexões acerca das suas possíveis práticas pedagógicas e didáticas no enfrentamento às LGBTIfobias. Por fim, apresento as considerações finais.

1. O ENFRENTAMENTO ÀS LGBTIFOBIAS NO CONTEXTO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1.1 Enfrentamento às LGBTIfobias no contexto escolar à luz da educação em direitos humanos

A tríade educação, direitos humanos e diversidade sexual e de gênero se converte em um todo inseparável para a construção de uma sociedade justa, na qual o respeito e a empatia resultem na liberdade de cada um/a, a fim de que se possa ser o que/quem deseje ser.

Neste sentido surgem interrogações sobre que conteúdos devem ter a educação, que sujeitos deve contemplar, que direitos deve promover, como educar na diversidade, em que consistem os direitos humanos das pessoas LGBTI, qual a relação entre os instrumentos internacionais de direitos humanos e a realidade cotidiana das pessoas.

Nesta ordem de ideias é importante analisar o marco geral dos direitos humanos no plano internacional para descender às políticas públicas imediatas de educação em direitos humanos, cotejando as experiências qualitativas de aplicação dessas políticas. Esta análise parte da ideia de que a sexualidade é uma dimensão constitutiva do ser humano, que se constrói e que é vivida durante toda a vida, desde o nascimento. Por isso mesmo ela representa muito mais do que relações sexuais ou genitalidade, sendo a construção que o indivíduo faz de si mesmo, ao longo de seu processo de desenvolvimento. É, portanto, uma condição inerente a todos os seres humanos e um direito que deve ser garantido, indistintamente, a todas/os (Gagliotto, 2014).

De um modo geral, no plano internacional os direitos humanos seguem a normativa que incorpora cada vez mais a proteção de direitos elementares das pessoas. Assim, as categorias de orientação sexual e de identidade de gênero assumem um papel preponderante quando se trata de proibir a discriminação por estas razões. Por exemplo, no ano de 2002 o Comitê dos Direitos da Criança interpretou que a orientação sexual estava compreendida na expressão “e outra condição social”, que genericamente expõe a Convenção Internacional dos Direitos da Criança como proibição de discriminação (Organização das Nações Unidas, 1989).

Dentre os mais recentes avanços na proteção internacional das minorias, destacam-se os Princípios de Yogyakarta, que visam à proteção de minorias não étnicas em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero. No ano de 2006 especialistas em direito internacional dos direitos humanos de 25 países diferentes se reuniram para elaborar um material voltado especialmente para a proteção da comunidade LGBTI. Os Princípios de Yogyakarta é um documento internacional do qual o Brasil é signatário, que reconhece as violações de direitos por motivos de orientação sexual ou identidade de gênero como violações de direitos humanos (Alamino; Del Vecchio, 2018).

Em 2011 a Organização dos Estados Americanos emitiu sua resolução n.º 2.653, por meio da qual instou a Comissão Interamericana de Direitos Humanos a investigar e estabelecer noções concretas e relevantes em função dos direitos emergentes da diversidade sexual. No ano de 2012, a Corte Interamericana de Direitos Humanos reproduziu a mesma ideia ao se referir ao conteúdo da mesma expressão, contida no art. 1.1 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, agregando à orientação sexual a categoria de identidade de gênero (CIDH, 2012).

Por isso, a CIDH criou o documento sobre termos e padrões relevantes nesta matéria, para o que estabeleceu definições específicas de sexo, gênero, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero. Ademais, sustentou que todas estas categorias configuravam o direito humano à vida privada, ampla e tradicionalmente reconhecido em diversos instrumentos internacionais de direitos humanos (Connell; Pearse, 2015).

O tratamento da questão da sexualidade no Brasil foi se constituindo como um campo de convergência de ideias procedentes de diferentes disciplinas científicas e instâncias sociais,

ou com alguma de suas dimensões. Esta ideia se evidencia em mensagens, materiais didáticos, projetos e/ou metodologias, que podem ser identificados nas práticas atuais de educação em sexualidade, onde aparecem refletidos fragmentos das “verdades” construídas desde a pedagogia, a sexologia, a medicina, a psicologia, o direito e os estudos de gênero, etc. (Silva; Guerra, 2011).

No mesmo sentido, comentam Silva e Guerra (2011) que, sobreposta por diversos limites, a introdução da temática da sexualidade nas escolas brasileiras adquiriu diversos contornos em diferentes momentos, até chegar ao momento atual, no qual coexistem enfoques biológicos, psicológicos, jurídicos, médicos, epidemiológicos e religiosos, com diferentes marcos interpretativos e muitas ambiguidades e contradições.

Para Silva e Guerra (2011), desde os tempos do Brasil colônia, com o papel central da Igreja Católica no sistema moral, a questão da sexualidade recebeu, nas escolas, uma profunda reprodução das ideias religiosas. Esta forma de educação em sexualidade, de natureza moral e religiosa, determinava normas, regras e proibições sobre o comportamento sexual de homens e mulheres, pautando-se essencialmente pelos costumes patriarcais, através de exemplos e mandamentos transmitidos oralmente.

Esse enfoque, prosseguem os autores, desenvolveu uma perspectiva de uma abordagem moralizante ou religiosa da sexualidade como modelo predominante, estabelecendo pautas de discriminação sobre identidades e práticas性uais em ações que defendiam o modelo de família heterossexual e condenavam o aborto, por exemplo (Silva; Guerra, 2011).

No século XIX, conforme Silva e Guerra (2011), com o aumento da concentração nos centros urbanos, foi necessário o desenvolvimento de políticas públicas e de ações que deslocaram a abordagem da sexualidade na educação, passando de um discurso religioso para um discurso que se aproximou da consideração da medicina. Essas ações foram influenciadas pelas ideias médicas e higienistas europeias e se concentraram na necessidade de combater doenças venéreas e práticas masturbatórias.

Nesse sentido foram editados livros, manuais e folhetos que consideravam que a abordagem importante e necessária da educação em relação à sexualidade fosse fundamentada na prevenção de doenças e na prevenção da dita gravidez precoce, cuidados de higiene e mudanças biológicas que ocorrem na adolescência (Silva; Guerra, 2011).

Na década de 60 do século XX, com a revolução sexual, o advento da pílula anticoncepcional e a eclosão de movimentos feministas, intensificou-se a ideia de incluir a sexualidade nos currículos, marcada por uma perspectiva biológica que foi evoluindo para outras temáticas, de acordo com problemas evocados pelas/os próprias/os alunas/os e passando a contemplar, ainda que timidamente, a ideia de uma educação em sexualidade distanciada da área médica e contemplando aspectos sociais, políticos e afetivos (Maia; Ribeiro, 2011).

Comentam Maia e Ribeiro (2011) que após o golpe de 1964 houve uma repressão a essas iniciativas, com marcado retrocesso no âmbito da educação sexual nas escolas e apenas no final da década de 80, diante de um quadro de inúmeras adolescentes grávidas e com a epidemia da AIDS entre jovens retomaram-se projetos de retorno da educação em sexualidade aos currículos escolares, mas apenas com enfoque biomédico e preventivo.

Diversas discussões ocorreram em todo o país, nos quais alunas/os e professoras/es dialogaram sobre o tema, levando à incorporação de outros enfoques, tais como abusos sexuais, assédio, exploração infantil, direitos sexuais e reprodutivos, etc., os quais foram considerados, em 1988, pelo texto constitucional e levados à Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - em 1997 (Brasil, 1997).

A Constituição de 1988 estabeleceu que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da Família. Para Pereira e Bahia, (2011) “construir uma sociedade democrática e livre de preconceitos, há de se garantir o acesso à educação, mas que esta se desenvolva como espaço de cidadania, liberdade e diversidade” (p. 51).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) – é o instrumento que elabora o precedente legal, através do qual o Ministério da Educação assume as atribuições de demarcar as diretrizes da educação (incluída a orientação sexual), através dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento que trata desse tema é apresentado da seguinte forma:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (Brasil, 1997).

Esse documento estabelece que é uma das funções da escola desenvolver uma visão integrada das vivências das/os alunas/os e reconhecer seu papel de educá-las/os para a sexualidade saudável, ligada à vida, ao prazer, ao bem-estar, promovendo a saúde, prevenindo doenças/infecções sexualmente transmissíveis de forma sistemática, fornecendo informações e realizando intervenções mais eficazes, por meio de ações educativas continuadas que permitam elaborar as informações repassadas e discutir os obstáculos emocionais e culturais que impeçam as/os alunas/os de adotarem condutas preventivas.

Considera, ainda, que as/os jovens permanecem na escola por longo período, o que favorece o convívio e o desenvolvimento de relacionamentos amorosos, sendo a escola, portanto, um local privilegiado para tratar do tema da sexualidade, da prevenção de doenças/infecções sexualmente transmissíveis, do conhecimento e da valorização dos direitos sexuais e reprodutivos, da prevenção de abusos sexuais e gravidez indesejada, assim como para a reflexão sobre a própria sexualidade. Essas ações promovem, ainda, a autoestima das/os alunas/os, favorecem o diálogo sobre questões tidas como polêmicas e delicadas vividas e experimentadas, além de temas mais amplos, como: o aborto, a homossexualidade, a prostituição, a pornografia e inúmeros outros.

Os PCNs, contemplando a ideia de concretizar a educação como garantia do exercício da cidadania, da responsabilidade e da dignidade humana, enfocaram a necessidade de viver plenamente a sexualidade e, nesse sentido, a educação sexual surge como tema transversal interdisciplinar e não como disciplina específica e obrigatória.

É importante que as/os professoras/es trabalhem de forma colaborativa para harmonizar os conteúdos curriculares com as atividades extracurriculares. Nesse contexto, a integração da educação em sexualidade como um tema transversal se torna crucial. Isso permite abrir canais de comunicação e estimular reflexões entre os alunos sobre o impacto das informações que recebem acerca da sexualidade, provenientes de múltiplas fontes, tais como a família, os meios de comunicação, as redes sociais e os colegas.

Promover a discussão das informações recebidas permite que as/os alunas/os desenvolvam valores e atitudes alinhados a esses princípios, transcendendo abordagens tradicionais de viés puramente biomédico. Isso os conduz a se envolverem em um modelo educacional que vai além da simples compreensão da biologia, adentrando numa reflexão sobre a construção social da sexualidade e da diversidade. Nesse contexto, a sexualidade é compreendida como um fenômeno que abrange aspectos não apenas biológicos, mas também psicológicos, sociais e culturais.

Em 2009 foi promulgado o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3, estruturado em torno de seis eixos temáticos (interação democrática entre Estado e sociedade

civil; desenvolvimento e direitos humanos; universalização de direitos em contexto de desigualdades sociais; segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; educação e cultura em direitos humanos; e direito à memória e à verdade) subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas. Trazendo alguns avanços de direitos para a então chamada população LGBT, dentre estes temas destacam-se a união civil entre pessoas do mesmo sexo e o direito de adoção por casais homoafetivos (Moutinho; Aguião; Neves, 2018).

O PNDH - 3 também preconizava ações programáticas voltadas à população LGBT no âmbito educacional, destacando-se que deveriam ser estabelecidas diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática. No entanto, o PNDH-3 sofreu duros ataques de setores conservadores de nossa sociedade e suscitou inúmeras críticas que partiram de parlamentares vinculados à Frente Parlamentar da Agropecuária (bancada ruralista), de parlamentares da Frente Parlamentar Evangélica (bancada evangélica) e da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana. Esses foram alguns dos grupos que manifestaram repúdio ao programa (Moutinho; Aguião; Neves, 2018).

1.2 O Programa Brasil sem Homofobia (PBSH- 2004); O Projeto Escola sem Homofobia (PESH – 2011) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O Brasil Sem Homofobia (Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual) foi lançado em atendimento à diretriz “elaboração do plano de combate à discriminação contra homossexuais”, prevista no Plano Plurianual 2004-2007 do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, com objetivo de promover a cidadania de LGBTI a partir da equiparação de seus direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas (Amaral Júnior, 2016).

Com a criação do Programa Brasil sem Homofobia, no qual diversos Ministérios passaram a desenvolver ações unificadas voltadas para a população LGBTI, foram adotadas medidas para contemplar as recomendações da Conferência de Durban. A Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, conhecida como a Conferência de Durban, realizou-se de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), esta conferência teve como objetivo abordar questões cruciais relacionadas ao racismo e à intolerância.

O Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004) conta com pontos essenciais para a cidadania LGBTI. O primeiro deles corresponde à promoção e articulação de políticas que contemplem os direitos LGBTI. Nesse sentido, ele prevê parcerias entre instituições de governo, institutos de pesquisas e universidades. Estas parcerias se estabelecerão para a criação de estratégias, provimento de instrumentos técnicos e recursos de pesquisa das condições sociais e econômicas e da realidade do combate à discriminação por orientação sexual dessa população. O segundo se refere a questões legais e de justiça, promovendo, apoiando e incentivando a elaboração de projetos de lei que busquem enfrentar a discriminação que existe quanto à orientação sexual, garantir os direitos LGBTI e traçar estratégias conjuntas entre os poderes Legislativo e Judiciário para fortalecer essas questões (Brasil, 2004). O terceiro ponto é a cooperação internacional, respeitando-se os tratados e convenções internacionais de direitos humanos subscritos pelo Brasil para enfrentar verdadeiramente a discriminação por orientação sexual como violação aos direitos e liberdades fundamentais garantidos na Constituição Federal e nos documentos internacionais (Brasil, 2004). O quarto ponto é o direito à segurança, através do estímulo e apoio a iniciativas voltadas para a implantação de políticas públicas de

capacitação e de qualificação dos recursos humanos para que acolham e atendam a população LGBTI sem qualquer discriminação. Além disso, a formação de efetivos policiais e guardas municipais para o combate à então nomeada homofobia como garantia dos direitos humanos e a sistematização de casos de crimes de homofobia para estabelecer uma literatura criminal referente a esta questão (Brasil, 2004).

No âmbito da educação, foco desse trabalho, preconiza a valorização e a promoção ao respeito e à convivência pacífica, que se ensine a não discriminação em razão da orientação sexual. Esta educação não prescinde de novas diretrizes curriculares que promovam ações de respeito à cidadania e não discriminação, pois o PBSH, no capítulo V, tópico 23, assegura o rol de ações previstas no âmbito da educação (Brasil, 2004, p. 22):

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual:

- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLBT;

Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (Brasil, 2004).

Outros pontos específicos citados no documento são políticas específicas para a juventude, prevenindo a homofobia nas escolas e a discriminação social de jovens LGBTI, políticas para mulheres, inserindo as mulheres lésbicas em programas de proteção, assistência e prevenção, e políticas contra o racismo, combatendo a discriminação por orientação sexual agravada pela discriminação por racismo, homofobia e preconceito de gênero (Brasil, 2004).

No âmbito do direito à educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – firmou um convênio para elaboração de material destinado à formação de professoras/es para abordar as questões de gênero e sexualidade com as/os alunas/os. Assim, em 2009 surgia o Projeto Escola sem Homofobia, cujos materiais que seriam distribuídos às escolas brasileiras foi alvo de polêmica, levando à suspensão do projeto no ano de 2011 (Silva, 2015).

Como observa Amaral Júnior (2016):

O Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH) recomenda em seu componente V (Direito à Educação), diretriz 23, o fomento e o apoio a cursos de formação de professoras na área da sexualidade, a equipes multidisciplinares encarregadas de avaliar livros didáticos de modo a rever os aspectos discriminatórios que porventura apareçam neles, o estímulo à produção de materiais educativos para alunas e professoras, bem como a divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana. Fica assim anunciada a tomada de posição do governo brasileiro de que a escola atua como agente responsável pela produção, reprodução e naturalização da homofobia tanto em seus conteúdos disciplinares como em suas interações interpessoais cotidianas (Amaral Júnior, 2016, p.49).

Os objetivos do Projeto Escola sem Homofobia, conforme Silva (2015), são os seguintes:

Trata-se de um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos que visam à desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e para o convívio democrático com a diferença, contribuindo para: - Alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia. - Promover reflexões, interpretações, análises e críticas acerca de algumas noções que frequentemente habitam as escolas com tal “naturalidade” ou que se naturalizam de tal modo que se tornam quase imperceptíveis, no que se refere não apenas aos conteúdos disciplinares como às interações cotidianas que ocorrem nessa instituição. - Desenvolver a criticidade infanto-juvenil relativamente a posturas e atos que transgridam o artigo V do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. - Divulgar e estimular o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos - Cumprir as diretrizes do MEC; da SECAD; do Programa Brasil sem Homofobia; da Agenda Afirmativa para Gays e outros HSH e Agenda Afirmativa para Travestis do Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e das DST entre Gays, HSH e Travestis; dos Parâmetros Curriculares Nacionais; do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT; do Programa Nacional de Direitos Humanos III; das deliberações da 1ª Conferência Nacional de Educação; do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; e outras. (Silva, 2015, p. 45).

A polêmica criada por mobilizações de setores conservadores tanto no Congresso Nacional como na sociedade, acusando o material de “estimular a homossexualidade e a promiscuidade” e atribuindo-lhe a alcunha de “kit gay”, representou enorme retrocesso. Ao invés do avanço do programa Escola sem Homofobia, ocorreu uma campanha de mentiras envolvendo uma cruzada moral contra a dita “ideologia de gênero”. Essa perspectiva foi alimentada e incentivada por grupos cujo objetivo foi impedir a evolução de políticas educativas voltadas para os direitos sexuais (Miskolci, 2018). Conforme Cruz (2014), após meses de muita polêmica e pressionada pela bancada religiosa, no dia 25 de maio de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff ordenou que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) suspendesse a distribuição do material educativo nas escolas públicas brasileiras.

Salienta Cruz (2014):

Além de terem conseguido o veto da Presidenta Dilma em relação à produção e distribuição deste material educativo do MEC, a bancada religiosa fez um acordo com o Governo Federal para que seus/ suas representantes sejam ouvidxs em todas as iniciativas governamentais que tratassem das “questões de costumes” e “comportamentais” (Cruz, 2014, p. 95)

O Programa Brasil sem Homofobia tinha como objetivo “[...] garantir a cidadania da comunidade LGBT no Brasil através da criação de políticas afirmativas dos direitos dos homossexuais.” (Rossi, 2008, p. 10) e o projeto Escola sem Homofobia, parte integrante do programa, surgia como uma iniciativa significativa no contexto das políticas públicas voltadas para a diversidade sexual e de gênero na escola. Tanto o Brasil Sem Homofobia como os esforços para a criação do vetado Escola Sem Homofobia foram importantes marcos na trajetória das políticas para a população LGBT no governo petista.

Se por um lado tivemos o veto e proibição do projeto Escola Sem Homofobia, por outro tivemos a Conferência Nacional da Educação, realizada em 2014, que em seu documento final traz proposições sobre o tema da LGBTIfobia, inserindo estudos de gênero, identidade de

gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual como disciplina obrigatória nos currículos de formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, licenciaturas e bacharelado, pós-graduações, ensino fundamental e médio, “em todas as áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, em articulação com a promoção dos direitos humanos” (CONAE, 2014, p. 10).

Esta iniciativa contempla os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, que estabelece que devem ser incluídas nas diretrizes curriculares de formação de docentes temas que estejam relacionados com as problemáticas tratadas transversalmente, como gênero, educação sexual, pluralidade e meio ambiente, dentre outras (Brasil, 2001).

Contudo, os retrocessos pelos quais as políticas públicas têm passado nos últimos anos têm comprometido o atendimento desses objetivos e metas. Situação exemplificativa desta realidade foi a retirada do texto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, sancionado pela Lei n.º 13.005/2014, dos termos igualdade de gênero, sexualidade e orientação sexual.

Esse retrocesso ocorreu com base em discussões motivadas por uma intensa resistência conservadora no Legislativo, mobilizada por deputadas/os e senadoras/es ligadas/os a igrejas católica e evangélicas e outras/os parlamentares ancoradas/os em discursos morais marcados pelo preconceito, às LGBTIfobias, o machismo, o sexismo, a misoginia, etc., cujo propósito principal foi antagonizar com as políticas públicas perpetradas durante os governos progressistas do Partido dos Trabalhadores (Mendes; Maheirie; Gesser, 2021).

Enfatizam Mendes, Maheirie e Gesser (2021) que a retirada desses termos do PNE reforçou o avanço do ultraconservadorismo e a atuação de parlamentares comprometidas/os com a agenda neoliberal, que prosseguem no intento de precarizar cada vez mais os direitos das minorias, atuando contra a educação pública através de projetos de lei e iniciativas que têm como objetivo principal impor retrocessos que inviabilizem a reflexão sobre as questões de gênero, invisibilizem sujeitos LGBTI e as/os condenem novamente a viver conforme os parâmetros discriminatórios impostos pela cisheteronormatividade.

Conforme Vianna e Bortolini (2020):

[...] o discurso antigênero e a disputa pela aprovação de pautas conservadoras ficam manifestas na omissão do termo gênero e de todas as palavras a ele relacionadas, tais como mulher, homem, orientação sexual, sexualidade. Assim como no corte e/ou limitação da agenda LGBT em vários planos e no veto ao trabalho com gênero e sexualidade nas escolas sob o argumento de que a “ideologia de gênero” seria nefasta para a educação de crianças e jovens (Vianna; Bortolini, 2020, p. 20).

Após a retirada de qualquer menção explícita dos termos igualdade de gênero, sexualidade e orientação sexual do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), observou-se a proliferação em todo o país de uma série de projetos de lei que tinham como objetivo proibir a abordagem destas temáticas nas instituições de ensino. Estes projetos de lei sugeriam, inclusive, punições para profissionais de educação que persistissem em tratar desses temas. Em 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou inconstitucional uma lei de Alagoas que instituia no estado o programa “Escola Livre” e três normas municipais que proíbiam o ensino sobre questões de gênero e sexualidade na rede pública.

Em seu voto, o ministro relator Luís Roberto Barroso reafirmou o comprometimento preconizado pela Constituição Federal de 1988 que erigiu a liberdade acadêmica à condição de direito fundamental, notadamente por sua relação intrínseca e substancial com a liberdade de expressão, com o direito fundamental à educação e com o princípio democrático:

[...] A vedação da abordagem dos temas de “gênero” e de “orientação sexual” no âmbito escolar viola os princípios da liberdade, enquanto pressuposto para a cidadania; da liberdade de ensinar e aprender; da valorização dos profissionais da educação escolar; da gestão democrática do ensino; do padrão de qualidade social do

ensino; da livre manifestação do pensamento; e da livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (artigos 1º, II e V; 5º, IV e IX; e 206, II, V, VI e VII, da Constituição Federal) [...] (Supremo Tribunal Federal, 2020).

A decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020, declarando a constitucionalidade das leis que proibiam a abordagem de questões de gênero e orientação sexual nas escolas, foi, de fato, um marco significativo no cenário jurídico e educacional do Brasil. Ela reforçou a importância da promoção da igualdade, da não discriminação e do respeito à diversidade nas escolas, garantindo o direito de discutir questões de gênero e orientação sexual no contexto educacional.

No entanto, é importante notar que antes mesmo dessa decisão, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 já continha diretrizes que enfatizavam a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual, o que já permitia a abordagem dessas questões em sala de aula. A substituição da expressão "igualdade de gênero e de orientação sexual" por "cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" no PNE (2014-2024) pode ser vista como uma mudança de terminologia, porém, tratava-se de uma derrota simbólica e política importante para o campo político progressista naquele contexto.

É importante destacar que, embora o Brasil não tenha mais programas específicos como o "Brasil sem Homofobia" ou a sua tentativa de desdobramento o "Escola sem Homofobia", esses programas se configuraram como macropolíticas importantes com impacto na promoção dos direitos para população LGBTI e no combate às LGBTIfobias.

2. O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA E NA CONSTRUÇÃO DE VALORES HUMANOS

2.1 Escola e respeito à diversidade

A primeira década do século XXI pode ser caracterizada como tempo de debates e de lutas, não apenas pela permanente ampliação do direito ao acesso e permanência na educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, mas, sobretudo, pela busca pela melhoria da qualidade de ensino e da educação.

Um dos caminhos dessas lutas foi a construção de escolas abertas aos saberes e à diversidade do cotidiano social, implantada em espaço multicultural, interdisciplinar, integrado e inclusivo. São recorrentes posturas e discursos críticos em relação ao sistema de ensino excludente e homogeneizado e à sua concepção da formação acadêmica dissociada da formação humana.

Ainda que existam políticas que expandam os direitos dos sujeitos da diversidade, a escola somente se transformará em um espaço de inclusão da diversidade se propiciar o debate, a investigação das relações sociais e da transformação do sujeito, por meio de uma educação sexual fundamentada nas relações humanas (Silva Junior, 2016).

Essa posição contesta a escola excludente e defende uma escola para todas/os, a escola como um espaço de acolhimento, de inclusão, de respeito e recuperação de identidades, culturas, experiências e vivências múltiplas e variadas (Oliveira; Silva, 2009).

Para Oliveira e Silva (2009), especificamente, tornou-se visível e explícito o crescente interesse do Estado e de alguns setores da sociedade por reconhecer o pluralismo no interior da sociedade brasileira e a educação escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas. Esse interesse emergiu de forma mais contundente em determinados momentos, como reação às demandas, lutas e necessidades de determinados setores sociais, especialmente daqueles considerados “minorias”.

Um exemplo disso é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), que garante o direito à escola a todas as pessoas, sem discriminação. Ainda são exemplos, dentre outros: a introdução de temas transversais como a ética e a pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997; a Lei n.º 10.172, de 2001 (Brasil, 2001), que estabeleceu que devem ser incluídas nas diretrizes curriculares de formação de docentes temas relacionados com as problemáticas tratadas transversalmente, como gênero, educação sexual, pluralidade e meio ambiente, dentre outras; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), que defende que as crianças e adolescentes em idade escolar ingressam na escola com a garantia de políticas públicas que preconizam a inclusão total.

Estas questões ressaltam a importância de contemplar a educação para a diversidade, sobretudo quando se coloca a relevância da diversidade de gênero, raça/etnia, orientação sexual, crenças, padrões físicos e psicológicos, que conforma o tecido social e, por isso, não pode ser alheia à escola.

Discutir o problema da diversidade no contexto da pluralidade que se encontra no meio escolar requer analisar a rede de significados que esta problemática adquire em diferentes lugares sociais e determinar quais são as implicações de pensá-la desligada da desigualdade social e da discriminação. Conforme Silva (2009):

[...] em geral, a ideia da diversidade se apoia em um vago e benevolente chamamento à tolerância e ao respeito para com a diferença. [...] Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São

tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais é preciso que a escola se posicione (Silva, 2009, p. 70).

Nesse sentido, conforme Silva (2009), a abordagem da diversidade esperada da escola se afasta da posição de aceitação, tolerância para com o diferente e do slogan “ser diferente é normal”, difundido pelos meios de comunicação. A diversidade se constitui, para a escola, em um movimento, em um campo político de embates e de constituição de identidades, no qual as relações não mais podem ser relações de poder, de autoridade, de dominação ou de classificação excludente.

Em consequência disso, de acordo com Pires (Pires, 2011), a escola não pode confundir o respeito e a tolerância com uma atitude de dissimulação ou de omissão diante das diferenças entre suas/es alunas/os - que fazem parte da sua realidade cotidiana -, em uma tentativa de homogeneizar currículos, práticas pedagógicas e concepções sobre a/o aluna/o. Tampouco se torna possível pensar em educar para a diversidade apenas a partir do chamado movimento multi/pluri/cultural, que se configura como favorável à construção de currículos “culturalmente inclusivos”, incorporando tradições culturais e sociais de grupos específicos, características econômicas, culturais das realidades locais e regionais.

A abordagem da diversidade, indo além, deve ser concebida como resultante de reivindicações de grupos sociais para que seus saberes e suas manifestações culturais e histórias sejam valorizados e reconhecidos, mas também como “de posições de sujeitos complexos, oriundos desses grupos, com suas diferenças, suas potencialidades e limitações, suas escolhas pessoais e coletivas” (Pires, 2011, p. 80).

As/os professoras/es desempenham papéis importantes na educação para a diversidade, como desconstrutoras/es de discursos antidemocráticos, monoculturais, difusores de estereótipos e preconceitos excludentes. Hargreaves (2013) alerta sobre isso e denuncia:

[...] nos últimos anos, nos temos tornado muito tímidos em relação a promover abertamente a justiça social nas escolas públicas. Ao invés de raça ou classe, falamos de “diversidade”. As injustiças da exclusão são substituídas pela tecnicidade das lacunas do rendimento. A indignação política e moral com relação ao empobrecimento deu lugar a debates técnicos sobre a excelência. Os educadores exaltam a importância de ter um propósito moral, mas, com exceção de alguns clichês, não se atrevem a dizer qual deveria ser este propósito. Nossa diluído vocabulário evidencia uma falta de coragem e uma perda de ousadia (Hargreaves, 2013, p. 216).

Assim, mais do que um conteúdo escolar e acadêmico, a diversidade crítica e revolucionária é uma postura ética e política assumida pela escola com relação a uma sociedade na qual as diferenças devam ser respeitadas. A escola, além de preparar para viver em uma sociedade em constante mudança, deve transmitir uma visão transformadora dessa sociedade, responsável por formar cidadãs/os capazes de tornar real essa visão.

Assinalam Oliveira e Silva (2009) que, apesar de importantes experiências renovadoras e mudanças positivas ocorridas nas últimas décadas, a realidade educacional ainda parte de uma visão de mundo e de sociedade na qual não cabe a vivência da diversidade. Isso pode ser percebido no fortalecimento de estereótipos, de padrões morais e religiosos, de fórmulas reducionistas e conservadores nas avaliações, de uma democracia participativa exercitada superficialmente, de uma inclusão que não atende adequadamente a todas/os, de currículos que não contemplam a convivência e o respeito à identidade de gênero, às crenças religiosas e à interculturalidade, enfim, a todos os aspectos que compõem a questão da diversidade na escola (Oliveira; Silva, 2009).

Segundo Oliveira e Silva (2009), educar para a diversidade, nesse cenário, significa um modelo de escola laica, não discriminatória, de cuja gestão participe efetivamente a comunidade educativa orientada a atender a diversidade das/os alunas/os desde uma perspectiva

compreensiva, enraizada na comunidade e dirigida a formar integralmente a personalidade de suas/eus alunas/os.

O tratamento adequado da diversidade requer maior rigor no controle social sobre o sistema educacional e deve iniciar desde as primeiras etapas educativas, na atenção às necessidades de cada criança e no reconhecimento de todas e de cada uma como pessoas completas e diferentes.

No âmbito do Ensino Fundamental, isso implica garantir uma série de condições, ajustadas ao contexto de cada realidade concreta. A primeira delas, destacada por Miskolci (2018), são professoras/es capacitados para atender as/os alunas-aos conforme a realidade de cada contexto. Em segundo lugar, essas/es professoras/es também devem ter disponibilidade de tempo para a reflexão e para a participação, comprometidas/os em envolver toda a comunidade educativa na tarefa de educar.

Acrescenta Miskolci (2018) uma terceira condição em relação à escola, correspondente à coordenação vertical entre todas as etapas de ensino, desde o início da escolarização. Ademais, uma organização flexível de tempos e espaços e dos modelos de turmas, o que tem como pressuposto possibilitar e facilitar a realização de interações entre todas/os as/os alunas/os e análise, revisão e reformulação permanente do currículo e de seus pressupostos.

Em termos de políticas públicas, Miskolci (2018) ressalta outra condição, que é a formação continuada de professoras/es em relação ao tema da diversidade, da inclusão e do respeito às identidades presentes na escola e de todos os temas que os compõem.

Por fim, observa Miskolci (2018) a necessidade de criar um clima acolhedor e afetivo, que permita às-aos alunas/os aprenderem juntas/os e colaborativamente. Desta forma, a comunidade educativa, em todos os seus setores, deve ter compromisso com a atenção e o respeito à diversidade em todas as suas manifestações como parte do projeto educativo da escola, e não como algo considerado paralelo ao currículo e às práticas do cotidiano escolar.

No Ensino Médio, a atenção aos marcadores sociais da diferença também deve ser integrada na dinâmica cotidiana da escola, considerando a heterogeneidade dos grupos, utilizando-se dos materiais e recursos adequados, favorecendo a socialização e a integração e permitindo a convivência entre todos os membros da comunidade educativa, inclusive as famílias. A escola deve organizar-se para tornar real essa filosofia de trabalho, sempre ajustada à sua realidade concreta e à necessidade de mapear e desconstruir preconceitos e estigmas (Miskolci, 2018).

Educar para a diversidade pressupõe uma escola mais aberta, mais envolvida com o entorno, situada em uma comunidade e que seja capaz de colocar seus recursos a serviço dessa comunidade. Todas essas questões remetem para a consideração de uma escola que comprehenda, também, que a educação e a formação para a cidadania representam direitos que são fundamentais e de todas/os as/os alunas/os. Além disso, de acordo com Bulgarelli (2008), a qualidade dessa formação não é alcançada senão a partir do enfrentamento do desafio de educar para a diversidade, considerando três ângulos fundamentais.

O primeiro deles tem uma conotação social, correspondendo a favorecer as opções ideológicas e as decisões sociais e políticas contrárias à homogeneização e à desigualdade. No segundo aspecto, educativamente, potencializar a escola como espaço privilegiado para o trabalho com a diversidade e pela igualdade, orientada decididamente para essa finalidade a partir de sua organização, de seus currículos e de sua estrutura organizacional e pedagógica (Bulgarelli, 2008).

Em terceiro lugar, segundo Bulgarelli (2008), na realidade concreta, trabalhando com a comunidade ao invés de burocratizar as suas ações, favorecendo a participação das/os alunas/os, das/os professoras/es, das famílias e do entorno social de forma pessoal e coletiva, buscando, assim, o respeito à diversidade e à diferença na escola. Isso implica em criar um ambiente

escolar onde o respeito à diversidade e à diferença não sejam apenas um discurso, mas sim uma prática cotidiana, enraizada na cultura escolar.

2.2 Educação em direitos humanos e cidadania LGBTI

Atualmente existem inúmeras dúvidas em relação à conformação do que Nunes (1996, p. 27) denomina de “novas subjetividades” e, particularmente, em relação aos significados que essas subjetividades adquirem em uma escola tradicionalmente fragmentada.

Como prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), as crianças e adolescentes em idade escolar, atualmente, ingressam na escola com a garantia de políticas públicas que preconizam a inclusão total e essa ideia desafia as escolas, gerando incertezas sobre o conteúdo dessa educação integral.

A questão da sexualidade e da afetividade é um desses temas que geram controvérsias, pois, para Nunes (1996), os imaginários sociais instituídos sempre se mostraram efetivos em relação ao disciplinamento do corpo sexuado, o que em muito difere e se afasta da realidade dos sujeitos que a escola recebe atualmente e daquilo que elas/es pensam, sentem e se relacionam e do que esperam das/os adultas/os.

As experiências de educação em direitos humanos e cidadania na perspectiva LGBTI, nesse cenário, quer por suas diferentes modalidades de implementação, quer por sua omissão, requer o enfrentamento da diversidade com um olhar no qual não prevaleça o viés médico-biológico, exigindo mudanças de perspectiva, onde se reconheça a influência significativa de fatores sociais, culturais e psicológicos na formação das identidades de gênero e orientações sexuais.

Nesse sentido, Candau e Sacavino (2013) afirmam que:

Essa perspectiva supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver (Candau; Sacavino, 2013, p. 62).

Estas mudanças, para Nunes (1996), são consequências ou ocorrem ao mesmo tempo que mudanças econômicas, políticas, éticas, culturais, etc., que conformam uma nova trama de imaginários e práticas sociais que colocam em xeque as formas tradicionais de ver o mundo.

Uma dessas mudanças destacada por Nunes (1996) corresponde ao avanço tecnológico, que torna público temas da realidade social que não podem ser ignorados: a violência de gênero, o abuso sexual como forma de poder em todas as suas manifestações, o controle da sociedade sobre o corpo do sujeito através de construções rígidas de gênero e de orientação sexual, as novas identidades sexuais, os papéis de gênero, a identidade de gênero, a LGBTIfobia, etc.

Silva (2015) aborda esse tema reconhecendo que a questão da educação em direitos humanos e cidadania LGBTI é um terreno altamente conflitivo, onde circulam e convivem diversas formas de conceber o corpo, a feminilidade, a masculinidade, o desejo, o prazer, a identidade, etc., com diversos pontos de encontros, de oposições e de tensões, que impactam as subjetividades, especialmente no contexto e no âmbito da escola.

Em uma concepção da sexualidade ampla, para Silva (2015), o direito de viver plenamente a orientação sexual é uma trama constituída de múltiplas dimensões: social, psicológica, política, biológica, jurídica, ética, espiritual e outras, bem como “supõe que se abandonem lógicas reducionistas ou binárias que distorcem a condição humana e a simplificam, que reduzem ao analfabetismo sobre a sexualidade” (2015, p.73).

Para que seja alcançado esse objetivo, afirma Silva (2015) que devem ser pensados projetos com enfoques multicausais e interdisciplinares, nos moldes do que é preconizado pelos PCNs, com uma profunda leitura das novas práticas e dos significantes e imaginários sociais que subjazem a elas, apostando em uma formação em Educação Integral em Sexualidade Integral para o alcance de uma Educação Integral em Direitos e cidadania. Um dos obstáculos para implementação é alegação de muitas/os professoras/es não possuem formação adequada para abordarem essa temática.

Em 2005, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi elaborado o curso de formação continuada na temática de gênero, sexualidade, orientação sexual e educação das relações étnico-raciais (GDE) para professoras/es da rede pública de Educação Básica, visando a formação de profissionais da área de educação abordando as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, de maneira global e transversal. O Projeto-piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), foi aplicado inicialmente em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu). O projeto insere-se na orientação geral do Governo Federal para a implementação de políticas públicas promotoras da igualdade e do respeito à diversidade e aos direitos humanos (Cruz, 2019).

Foram oferecidas 1.200 vagas para professores e professoras das disciplinas de Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries, sendo elas distribuídas em número de 200 para cada município.

Conforme Cruz:

Um pressuposto importante d@s criador@s do GDE é que acreditam não serem suficientes a criação de leis antidiscriminação para o enfrentamento das violências sofridas por pessoas identificadas por alguns marcadores sociais da diferença. Além disso defendem que são necessárias ações para transformar os aspectos sexistas, racistas e lgbtfóbicos da cultura brasileira, e para isso, a escola é uma arena privilegiada, já que é o local estratégico na produção de subjetividades (Cruz, 2019, p. 138).

Segundo Candaú e Sacavino (2013), ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professoras/es e educadoras/es em geral, tanto na formação inicial, quanto na continuada. No mesmo sentido destaca Nunes (1996), que nesse marco o papel das/os professoras/es é de grande responsabilidade, porque não se comprometer com este processo constitui-se em uma forma de facilitar a reprodução do círculo vicioso da desinformação, da repetição de estereótipos, da disseminação de preconceitos, da naturalização da violência de gênero, da discriminação e da segregação, da homofobia, dentre outros problemas.

O curso de formação continuada na temática de gênero, sexualidade, orientação sexual e educação das relações étnico-raciais (GDE) visou romper este círculo vicioso, pois não bastam os textos normativos sem que hajam mudanças que promovam a discussão destes temas.

Salienta Cruz (2019):

Assim, ao se pensar nos efeitos do GDE enquanto política pública curricular, ao mesmo tempo que aponto para o exercício de um poder disciplinar capilar, ela também pode ser entendida concomitantemente como possuindo um caráter biopolítico. Isto porque o GDE visou fazer com que seus/suas* participantes internalizassem valores que permitam que parcela significativa da população brasileira (negr@s, índi@s, LGBT e mulheres) possa não só conviver na sociedade de forma menos discriminatória e estigmatizada, mas principalmente, deixar de serem mort@s simplesmente por fazerem parte destes grupos marginalizados. Além disso, a criação de um ambiente não discriminatório poderia oferecer bases sociais menos violentas à toda população, atingindo também grupos sociais outros que não eram o foco inicial de tal política (Cruz, 2019, p. 56).

Nessa perspectiva, é necessário permitir que as/os alunas/os possam questionar diversos preconceitos sobre diversidade sexual e de gênero e preconceitos sociais, como inúmeros estereótipos de gênero e orientação sexual, facilitando a construção de seus próprios projetos de vida, a tomada de decisões informadas e livres, o exercício de sua sexualidade de forma saudável, com um impacto altamente positivo sobre a sua qualidade de vida presente e futura.

Gagliotto (2014) observa, no mesmo sentido, que as questões que permeiam a orientação sexual integral são múltiplas e muito diversas e, considerando-as precisamente por esse motivo, são justificadas por inúmeras razões. A primeira razão descrita por Gagliotto (2014) é que dificilmente, na escola, são realizadas atividades pedagógico-didáticas que envolvam temas referentes à orientação sexual, às questões de gênero, à vulnerabilidade daquelas/es que assumem uma orientação sexual diferente daquela que é considerada padrão na sociedade, à responsabilidade, à valorização e ao respeito para com o próprio corpo e ao corpo do outro em relação à sexualidade, etc.

A segunda razão é que as/os alunas/os, desde crianças até adolescentes, perguntam sobre o tema da sexualidade com muito maior liberdade do que em épocas anteriores. Contudo, normalmente, uma grande parte das/os professoras/es não considera que essas questões sejam pertinentes a todas as disciplinas, preferindo que a abordagem dessas questões seja proporcionada por um/a professor/a da área de ciências ou através de um/a especialista.

Ainda, muitas/os professoras/es se mostram indiferentes, pois consideram que há outras questões prioritárias e que esse tema deve ser abordado no âmbito familiar (Gagliotto, 2014). A terceira razão, conforme Gagliotto (2014), é que enfoques de ensino da escola não costumam ser integrados e várias/os professoras/es desconhecem a base documental e legal da educação em direitos humanos no que tange a sexualidade, o respeito à diversidade e a abordagem das perspectivas de gênero. Um exemplo disto é que, na época da discussão do PNE, muitos/as foram intimidados/as juridicamente por notificações judiciais sem qualquer valor legal. Esse contexto e a resposta à essas ameaças podem ser acompanhadas no site “É para falar de gênero sim”⁶ criado por Alexandre Bortolini e Cláudia Reis.

Essas questões, segundo Gagliotto (2014), somadas a várias outras permitem encontrar diferentes estratégias que, a partir de sua análise, proporcionam maneiras para o alcance de uma educação integral em sexualidade, as quais tendem para ações diversas. A primeira delas é gerar um clima institucional de confiança e comunicação, para tornar possível o diálogo entre adultos e crianças, adolescentes e jovens sobre temas relacionados com suas necessidades, temores e preocupações em relação à orientação sexual, identidade de gênero, bem como respeito à diversidade e à convivência pacífica.

Souza (2007) comenta que a infância e a juventude, atualmente, são muito diferentes entre si e em relação às características das crianças e jovens de épocas passadas e, portanto, produzem novas subjetividades, identidades e formas de vida diversas e heterogêneas que não podem ser enquadradas em padrões fixos.

Afirma também Souza (2007) que é necessária uma análise das concepções presentes nas/os alunas/os e professoras/es sobre a sexualidade, os preconceitos e/ou estereótipos em relação à sexualidade e à aprendizagem da sexualidade na escola. É necessário ainda conhecer quais são os temas que preocupam as/os alunas/os, tanto em relação a si mesmas/os como em relação aos/às outros/as.

Quanto às/aos professoras/es, analisa Souza (2007) que deve haver uma reflexão sobre o conceito que estes/as possuem sobre a sexualidade, os conhecimentos sobre as práticas de educação em direitos humanos e cidadania LGBTI na escola e a relação de sua matéria com esses conteúdos. É importante, nesse sentido, analisar os imaginários que circulam entre as/os docentes em torno de como consideram as perspectivas quanto ao presente e ao futuro de

⁶ Disponível em: https://www.facebook.com/eprafalardegenerosim/?locale=pt_BR

suas/eus alunas/os e da comunidade na qual se encontra a escola, bem como a relação que estabelecem entre essa questão e o exercício de sua prática pedagógica e didática.

Souza (2007) também observa que, especificamente em relação a essa questão, é preciso analisar as concepções vigentes sobre a sexualidade, visualizar o grau de reconhecimento da importância dessa questão para as/os professoras/es, despertando-se o interesse da comunidade escolar em colaborar com projetos integradores. A ideia, para Souza (2007), é que sejam levadas em consideração as distintas dimensões que perpassam o tema da sexualidade e, dessa forma, que se trabalhe a partir do cotidiano em diversas dimensões (ética, jurídica, sociocultural, biológica, psicológica, etc.), através de propostas que contemplam as vozes das/os alunas/os, das/os professoras/es e dos pais.

Essas experiências devem considerar as múltiplas dimensões da sexualidade, a complexidade das/os alunas/os, suas inquietudes, preocupações e vivências, suas necessidades e dúvidas, seu direito à informação e à formação. Temáticas como a violência de gênero, as novas masculinidades, a identidade de gênero, o abuso sexual, os direitos sexuais e reprodutivos, às LGBTfobias, o direito à livre orientação sexual, etc. podem ser abordados em diversos espaços no cotidiano escolar e desde diferentes enfoques disciplinares (Souza, 2007).

Como observa Gagliotto (2014), formar alunas/os na perspectiva de uma educação em direitos humanos e cidadania que inclua o enfrentamento a toda e qualquer limitação à consideração dos direitos LGBTI deve ser um dos objetivos centrais da escola, caso contrário a formação integral não acontece ou é apenas informação improdutiva.

Assim, gera-se um trabalho enriquecedor quando as/os alunas/os encontram um espaço no qual podem expressar livremente suas vozes, manifestar suas opiniões, sentimentos e propostas, criando-se espaços mais amplos onde aprendem sobre si mesmos e sobre os outros. Essa educação, em última análise, faz com que as/os alunas/os se tornem capazes de construir relações humanas e sociais mais saudáveis e equilibradas e, contrariamente, quando a escola não fala sobre a sexualidade ou quando aborda parcial ou preconceituosamente essa questão, um aspecto essencial da formação humana é negado às/aos alunas/os como pessoas, como cidadãs/ãos e como sujeitos de direitos.

2.3 A escola frente as reproduções de preconceitos, rejeição e violência

Uma das funções primordiais da escola é educar para a igualdade, que corresponde ao ponto de partida para a consecução da cidadania comprometida e participativa. Para Bulgarelli (2008), para construir esta cidadania é necessário realizar, por um lado, um exercício de autocrítica e, por outro, um exercício de observação da realidade do entorno, do tipo de sociedade em que se vive e dos papéis que homens e mulheres exercem nesta sociedade, com toda sua imensa diversidade. Essa autocrítica visa transformar e observar a realidade para organizar ações e, quanto às escolas, avaliar o que se ensina e como se educa meninos e meninas para reproduzirem papéis, atitudes e comportamentos, atenderem a expectativas tradicionalmente determinadas para cada um/a deles/as. Por mais que, normalmente, a realidade seja essa de normalização dos sujeitos, há também momentos em que a escola vai ser justamente o espaço de liberdade para vivenciar uma orientação sexual e identidades de gênero não hegemônicas.

Essa socialização não implica em coeducação, ou seja, não converte as escolas em locais de igualdade de oportunidades e de condições para a totalidade da comunidade educativa, não integra automaticamente a diversidade nos discursos e nas metodologias de ensino – para coeducar é preciso detectar desigualdades, preconceitos, LGBTIfobias e todas as formas de violência contra o que e quem difere de padrões preestabelecidos (Bulgarelli, 2008).

Conforme Braga (2019), definir, identificar, sentir-se parte integrante do mundo, do entorno, do coletivo ou grupo de amigas/os, colegas, familiares, é essencial para o

desenvolvimento humano. Para educar é fundamental oferecer referências positivas para conformar, para formar, para desenvolver a personalidade e, desse modo, desenvolver a identidade daquela/e a quem se educa.

Educar para a cidadania plena, portanto, envolve o respeito e passa, sobretudo, pelo reconhecimento de que não cabe à escola determinar como as pessoas devem viver as suas identidades, mas ajudar a identificá-las, harmonizá-las, equilibrá-las, reforçá-las e vivê-las plenamente dentro do contexto educativo e também nos entornos sociais.

É importante compreender a necessidade de coerência na abordagem do direito à orientação sexual por parte da escola, pois a invisibilidade, a ocultação, a negação da possibilidade de manifestação dessa orientação atenta contra a integridade psíquica do sujeito e impede o desenvolvimento da personalidade e identidade da/o aluna/o como pessoa, como cidadã/ão e como sujeito de direitos (Braga, 2019).

Do mesmo modo, para Caetano, Silva Junior e Goulart (2016), tradicionalmente muitas/os alunas/os LGBTI crescem ouvindo que sua orientação sexual é um insulto e sofrem diariamente com pressão social e preconceitos por parte de professoras/es e colegas. As/Os agressoras/es consideram que o fato de ser LGBTI seja uma marca de inferioridade ou um sintoma de vulnerabilidade e estigma. Não trabalhar pela inclusão desse tipo de diversidade na escola implica esvaziar uma parte importante da realidade educativa e negar a existência, como também fomentar o assédio homotransfóbico ou LGBTIfóbico.

Ainda, observam Caetano, Silva Junior e Goulart (2016), que quando a escola não considera a diversidade sexual adequadamente, tende a reduzir a forma de viver a sexualidade por parte das/os alunas/os LGBTI à mera consideração de que essa diversidade se limita “à cama”. Ser lésbica, por exemplo, passa a ser considerado apenas manter relações sexuais com mulheres, deixando de ser uma parte da identidade de uma pessoa, de sua maneira de viver, se relacionar, sentir, organizar sua vida, etc.

Na percepção de Caetano, Silva Junior e Goulart (2016), há uma ferramenta social repressiva e opressiva para as pessoas LGBTI, que é o “armário”. Tudo supostamente é heterossexual, a menos que se demonstre o contrário e, continuamente, é preciso demonstrar o contrário para se encaixar nos padrões impostos, porque não o fazer implicaria em não existir.

Propõe também Carneiro (2018) que, assim como aquilo que não é nomeado não existe, aquilo que não é visível também não pode existir. Portanto a visibilidade é existência, é o requisito para ser e para existir e negá-la é impedir a existência plena de alguém.

Pressupor a heterossexualidade de todas as pessoas é “colocar no armário” todas aquelas que não se encaixam nessa heterossexualidade, reforçando uma visão limitada da sexualidade humana. Em vez disso, é crucial adotar uma abordagem inclusiva que respeite a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. Ao fazer isso, não apenas criamos um ambiente mais acolhedor e respeitoso, mas também contribuímos para a construção de uma sociedade onde todas as pessoas possam viver autenticamente e sem o peso da invisibilidade.

Conforme Caetano, Silva Junior e Goulart (2016):

A heterossexualidade continua a preponderar em toda parte e cada vez que entra em contato com novas pessoas, com novos círculos, impõe que se coloque a todos na iminência de ter de sair de um novo armário. A cada novo ano de escolaridade é preciso sair de um novo armário, e não porque o aluno LGBT esteja dentro de um armário, mas porque a escola se empenha em colocá-lo, em aprisioná-lo em uma “caixa” heterossexual da qual deve sair continuamente. Assim, sair do armário como um fato concreto e sincrônico não tem sentido, é contínuo: o pão nosso de cada dia (Caetano, Silva Junior e Goulart, 2016, p. 131).

Da mesma forma, pressupor a heterossexualidade é reprimir a expressão de afetividade de um determinado grupo e obrigá-lo a silenciar, a não agir, a não existir, a não sentir.

Conforme Junqueira (2013):

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade (Junqueira, 2013, p. 285).

Neste sentido, o discurso educativo se torna opressor e não pode chegar jamais a ser inclusivo, já que não atende a uma parte da sociedade, condenando-a à invisibilidade e, assim, à não existência. O discurso educativo muitas vezes emerge das normas culturais, históricas e sociais preexistentes. Essas normas podem refletir visões limitadas sobre gênero, sexualidade, raça, classe social e outros aspectos da identidade. Quando o discurso educativo adere a essas normas sem questioná-las ou abordá-las criticamente, ele perpetua estereótipos e preconceitos que tanto limitam as possibilidades de sujeitos que se identificam com a norma, como marginalizam grupos específicos que, de alguma forma, questionam e/ou subvertem a norma (Junqueira, 2013). Essa marginalização resulta na invisibilidade desses grupos e na supressão de suas vozes, experiências e histórias.

3. O RESGATE DOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA A RESPEITO À DIVERSIDADE E Á CIDADANIA DE TODAS/OS

3.1 A importância da temática dos direitos humanos e cidadania LGBTI na formação inicial de professoras e professores

Conforme Lanz (2018), atualmente é impossível não observar que o avanço do ultraconservadorismo e do fundamentalismo religioso têm consequências nefastas sobre a temática da educação em direitos humanos que contemple a cidadania LGBTI, em contraposição ao que se avançou nos últimos treze anos, ou seja, de 2010 a 2023, em termos de políticas públicas que atribuíram respeito, visibilidade e atenção a essas pessoas.

A ideia da “ideologia de gênero”, opondo-se frontalmente à temática de gênero e do respeito à diversidade sexual se estendeu ao setor educativo⁷ apregoando que não cabe à escola evocar discussões sobre os temas da diversidade sexual e de gênero e que tais discussões disseminariam, entre as/os alunas/os, uma espécie de “apologia” à homossexualidade, como observa Lanz (2018). Ignorando que a função da escola é formar sujeitos críticos, apregoam a “ideologia de gênero” para contraporem-se frontalmente a uma educação democrática, que não somente socializa o conhecimento, mas, sobretudo, garante o direito a uma formação cidadã e de qualidade.

Esta ideia de “lutar contra a ideologia de gênero” levou à formatação do projeto Escola sem Partido, que considera que a escola não é um local para formar pessoas críticas e sim para adquirir conhecimento – que, nesse sentido, equivaleria a absorver informações e paradigmas acabados e acríticos sobre uma realidade única e homogênea (Lanz, 2018).

Ainda, segundo Lanz:

Todos os avanços vividos nas últimas décadas em uma perspectiva de gênero, de igualdade também em termos de orientação sexual, de luta contra os preconceitos, são considerados ameaças por esses grupos conservadores e, portanto, temáticas que devem estar e permanecer bem longe da escola. Essa desconexão com a realidade plural do país e do mundo leva a acusações infundadas sobre as escolas, buscando impor uma ideologia extremamente fundamentalista, conservadora, que pretende abolir do espaço educativo a criticidade, as discussões, os diálogos, isolando a escola da sociedade na qual se encontra imersa (Lanz, 2018, p. 51).

Tais entraves e retrocessos comprometem a formação de professoras e professores em relação a essas temáticas, considerando-se que a formação docente inicial se encontra ameaçada quanto à consideração da diversidade sexual e de gênero, com uma clara orientação a concentrar-se no modelo hegemônico tradicional da sexualidade. Assim, a formação de professoras e professores, desconsiderando as discussões e consensos já consolidados, volta-se à consideração binária de gênero e sexualidade, compreendendo o gênero como “ideologia e prática de construir dois sexos dos corpos humanos” e a sexualidade como a “noção de que os corpos machos e fêmeas derivam naturalmente de disposições diferenciadas de sentir, perceber, pensar e agir” (Braga, 2019, p. 11).

Junqueira (2018) comenta que, analisando questões curriculares, os planejamentos dos cursos de formação inicial de professoras e professores continuam a ser arcaicos comparativamente às reformas e avanços ocorridos nas últimas décadas. Quanto à formação comum de professoras/es, se encontram temas que são totalmente heteronormativos, ou seja, que sugerem que o masculino e o feminino são as identidades sexuais existentes e opostas entre

⁷ No caso do Brasil, a educação sempre foi o maior foco de embates desta estratégia conservadora.

si, em uma abordagem binária da sexualidade que tende a ser normalizada pelas/os professoras/es em sua prática docente, da mesma forma como tendem a ser normalizada em sociedade. As identidades LGBTI não são consideradas, o que implica invisibilidade nos currículos de formação de professoras/es (invisibilidade esta que se transfere à prática docente).

Aliada a essa perspectiva de Junqueira, Xavier Filha (2017) comenta que a diversidade sexual é um tema ausente na maioria dos cursos de formação de professoras/es, o que legitima a heterossexualidade na educação sexual e invisibiliza a diversidade sexual. Esse fato é consequência do enfoque reprodutivo da sexualidade, ou seja, olhar os corpos e as pessoas de acordo com sua genitalidade. Além disso, evidencia um forte moralismo, tabus que se inserem na educação desde o ensino básico até a formação de professoras/es, em um ciclo que se repete indefinidamente.

Ressalta Xavier Filha (2017) que, apesar dos avanços verificados com o Programa Brasil sem Homofobia e suas derivações em termos de políticas públicas e programas específicos, em termos de direitos humanos de pessoas LGBTI, a formação de professoras/es não conta em seus currículos ou em sua pedagogia com essa temática específica. Essa carência ocorre principalmente na incongruência que os programas de formação docente possuem em relação ao contexto atual.

Também Leão e Ribeiro (2013) afirmam que na formação de professor/a tende-se a acreditar que a diversidade sexual é a alteridade da heterossexualidade. Refletindo sobre a cisheteronormatividade na escola, os autores se referem à postura que a/o aluna/o, as/os professoras/es e as autoridades educacionais assumem diante das identidades de gênero e orientações sexuais não hegemônicas.

Ao serem vistas como a alteridade da heterossexualidade – e sem considerar que esta faz parte da diversidade sexual – se legitima a cisheteronormatividade no cotidiano escolar. Isso tem relação com o que socialmente se constrói como normal e patológico, pois se associa o tema da homossexualidade com a anormalidade e a doença (Leão; Ribeiro, 2013).

Com isso, segundo Leão e Ribeiro (2013), as instituições legitimam determinadas formas de entender e construir o outro com base em ideologias próprias. Através da formação de professoras/es baseada nesses parâmetros, a cisheteronormatividade é instituída na escola por meio de diferentes dispositivos de poder que se referem ao gênero, à sexualidade e ao corpo. Esse olhar cisheteronormativo sobre a sexualidade categoriza, estigmatiza e violenta o outro de acordo com as normas morais e sociais sobre como devem ser, sentir, assumir-se.

Souza e Dinis (2010), sobre a formação de professores na temática dos direitos LGBTI, consideram que também para muitas/os professoras/es em formação a questão da orientação sexual e das identidades de gêneros é algo que não cabe discutir na escola, considerando que o importante é que as-aos alunas/nos se adaptem às “normas sociais” e que o papel do/a professor/a é guiá-los nesse processo para adequá-las/os às formas de convivência “socialmente aceitas”.

Também ponderam que as/os professoras/es são, de certa maneira, obrigadas/os a cumprir normas, ainda que não concordem com elas e que mesmo que exista uma base, por incipiente que seja, de consideração do respeito ao direito à orientação sexual e do fomento da cidadania à alunas/os LGBTI, na sua formação, devem cumprir com as normas da instituição escolar. Quando a escola se mostra avessa a esse reconhecimento, o/a professor/a normalmente se adapta às regras ditadas pela direção. Essas práticas de vigilância heteronormativa são um claro exemplo da visão preconceituosa e homofóbica presente nas escolas (Souza; Dinis, 2010).

Louro (2018) evoca uma série de questões que sugerem possíveis mudanças a serem incorporadas à formação de professoras/es para abranger os aspectos relacionados com a formação de professoras/es para a atenção aos direitos humanos e à cidadania LGBTI. Destas questões pode-se derivar a proposta de aprendizagem e desenvolvimento da personalidade, que se refere ao conhecimento das características das/os alunas/os, seus contextos sociais,

diversidade afetiva e motivações, de tal forma que se especifique que o conhecimento da/o professor/a deve supor o respeito aos afetos das/os alunas/os e a forma como estas/es os vivem (Louro, 2018).

Também deriva, no mesmo sentido, a elaboração de propostas baseadas na aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões intelectuais e emocionais, em referência à importância que as propostas de desenvolvimento intelectual e emocional sejam realizadas, respeitando e considerando a diversidade existente nas/os alunas/os e valorizando essa diversidade de forma positiva (Louro, 2018).

Acrescenta Louro (2018) a proposta de promover ações de educação emocional em valores e formação cidadã, tendo como enfoque a importância de que estas ações sejam colocadas em prática a partir do respeito, da atenção e da consideração da diversidade afetivo-sexual das/os alunas/os.

Sousa e Cabral (2015) acrescentam que a universidade se converte no espaço onde o/a futuro/a professor/a pode reconhecer e modificar os preconceitos com os quais opera, bem como refletir sobre a pertinência desses preconceitos diante da meta de ensinar.

Dada a relevância e o impacto que um preconceito pode ter sobre o rendimento acadêmico de um/a aluno/a, é importante pensar em alternativas para responder à pergunta sobre o olhar que as universidades devem assumir quanto à diversidade sexual e de gênero e a necessidade de incorporarem espaços de reflexão sobre seus próprios preconceitos. Desta forma, ensinar sobre a inclusão na diversidade sexual e de gênero na formação inicial do/a professor/a é essencial para promover a cidadania LGBTI nas escolas (Sousa; Cabral, 2015).

Também Colling e Nogueira (2014), no mesmo sentido, afirmam que para que se desenvolvam propostas que promovam uma educação em direitos humanos LGBTI, é necessário que o corpo docente possua uma formação que permita conhecer e aplicar estratégias inclusivas e de diversidade. Para isso, as universidades que formam professoras/es, em seus distintos níveis, devem evidenciar compromisso e conhecimento teórico e prático, com um olhar que valorize a diversidade acompanhado de ações concretas, plasmadas em currículos nos quais a diversidade seja um recurso de apoio à aprendizagem e não um obstáculo ou déficit a sanar.

Na perspectiva acima, a educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na valorização da heterogeneidade. Um modelo que contempla essa premissa é o proposto por Booth e Ainscow (2021), do qual se depreendem três âmbitos de ação. O primeiro se refere às recomendações para a criação de culturas inclusivas quanto à diversidade na orientação sexual. O segundo contempla recomendações para a criação e/ou elaboração de políticas inclusivas dentro da mesma instituição de ensino, visibilizando a necessidade de olhar para a inclusão com foco na diversidade sexual. O terceiro remete a recomendações para a implementação de práticas inclusivas através dos diversos instrumentos curriculares atuais de formação inicial, que extrapolam, posteriormente, às práticas pedagógicas realizadas pelo/a futuro/a professor/a.

3.1.1 Recomendações para a criação de culturas inclusivas para com a diversidade na orientação sexual, especialmente com foco de aplicação na comunidade escolar

Com base na proposta de Booth e Ainscow (2021), a identidade vai se construindo durante toda a vida do ser humano, a partir de seus interesses e interações sociais, culturais e históricas. É muito mais útil pensar a sexualidade como um espectro, um *continuum*, ao invés de categorias rígidas.

Por isso, desde a mais tenra idade, devem ser gerados espaços inclusivos nos diferentes âmbitos por onde o ser humano vai se desenvolver. Especificamente na área da educação, onde o sujeito convive em uma sala de aula que é heterogênea, com uma sociedade heterogênea e

que se situa em um mundo heterogêneo, ações que sejam efetivas para tratar da temática da inclusão são primordiais.

Este tratamento não somente permitirá ter possibilidades de diversidade de olhares sobre o mundo, mas também favorecerá as condições para que essas diversidades se mantenham, melhorando o clima para a aprendizagem, promovendo espaços que melhorem a convivência dos sujeitos no espaço escolar e na sociedade.

A criação destas culturas inclusivas pode proporcionar atividades onde se vivenciem ações educativas positivas, nas quais tenha sido exitosa a incorporação de estratégias inclusivas desde a diversidade sexual. São aspectos que devem ser incorporados como prática cotidiana na formação docente inicial, especialmente destacando os benefícios e oportunidades e tensionando a dimensão da valorização da alteridade.

Como comentam Leão e Ribeiro (2013), a promoção da empatia é uma ação de inclusão e valorização da alteridade. Deste modo, todo trabalho dirigido a reconhecer a outra pessoa e suas necessidades tem um impacto positivo na possibilidade de colocar-se no lugar dos/as demais. Isso diminui as ações associadas a bullying, à violência ou à discriminação, gerando atitudes positivas para com o “diferente”.

Conforme o que recomenda Xavier Filha (2017), é necessário incorporar ativa e explicitamente na formação docente o tema da desmistificação da diversidade na orientação sexual e identidade de gênero e as crenças associadas ao seu desenvolvimento, características e atitudes. Por um lado, as instituições de ensino superior adquirem um papel primordial nesta recomendação, garantindo desde a formação inicial e na formação continuada a promoção do sentido da igualdade e da diversidade.

No mesmo sentido, no ensino de diretrizes às/aos professoras/es em formação ou em exercício também é plausível a problematização de estereótipos referentes à diversidade sexual e a inclusão de espaços de prática crítico-reflexiva que mobilizem e instalem a pergunta sobre o que se considera “normal” e o que se considera “diverso”, trabalhando, assim, no imaginário coletivo acerca de tais temas. Dessa jeito, se torna possível visibilizar as formas como isso afeta a tomada de decisões pedagógicas (planejamentos, avaliações, uso de recursos, relação com os alunos e famílias, etc.) (Xavier Filha, 2017). Assim sendo, se enfrentam as formas naturalizadas pelas quais professoras/es, de uma maneira quase espontânea, agem em relação aos/as seus/as alunos/as, porque se problematiza as consequências que essas formas de pensar têm na configuração do espaço escolar.

3.1.2 Recomendações para a implementação de práticas inclusivas através dos instrumentos curriculares

Para Booth e Ainscow (2021), grande parte das atitudes e identidades de um sujeito se conformam em sua passagem pela escola. É na sala de aula que algumas das formas de ser se conformam, são praticadas, são provadas e se fortalecem, convertendo a escola em um espaço de oportunidades para as interações sociais e pessoais positivas.

É neste espaço que o trabalho pedagógico deve promover a criação do respeito às identidades sexuais singulares (em contraste com a desqualificação da outra pessoa e suas diferenças). Gerar espaços de interação protegida é vital para a conformação inclusiva da diversidade no espaço educacional.

Neste sentido, pensar a heterogeneidade de uma forma estática tem efeitos negativos importantes, já que incita a pensar que é necessário um currículo ou um modo de ensinar específico para cada aluna/o, quando o foco deve ser a implementação de práticas inclusivas e o uso diverso dos instrumentos curriculares existentes (Booth; Ainscow, 2021).

Desta forma, é pertinente a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo para tornar visível e tomar consciência de que há muito mais referências comuns compartilhadas do que diferenças

vistas como inconciliáveis. Segundo Booth e Ainscow (2021), o currículo oferece o trabalho a partir do transversal, onde se revisem as representações e os aspectos sociais em diferentes instâncias ao longo da escolarização e em adequação aos diversos contextos que a prática docente gera. É imperioso trabalhar a sensação de ameaça que o diferente pode parecer representar, a modificação das impressões e convicções geradas pelas experiências anteriores ao processo formativo. É justamente na adaptação do currículo que se pode construir espaços de conhecimento mútuo e de respeito, através de temas precisos e pertinentes, associados aos direitos humanos, à diversidade e à inclusão educacional, com foco na alteridade.

Booth e Ainscow (2021) comentam que uma forma de implementar práticas inclusivas é o cuidado que as/os formadoras/es de futuras/os docentes têm em relação à linguagem. Promover o uso da linguagem, de conceitos específicos e de autoras/es com pensamento que permita eliminar estígmas quanto ao diferente e, ao mesmo tempo, questionar os papéis estereotipados tradicionalmente atribuídos ao fato de ser homem ou mulher, bem como reconhecer a possibilidade de que existam pessoas que não se identificam com nenhuma destas duas categorias é fundamental.

Braga (2019) acrescenta que o estereótipo de gênero pode se apresentar em vários níveis e práticas pedagógicas: na construção de exemplos, na referência a eventos e trajetórias de sujeitos inseridos na diversidade sexual e de gênero ou identitária e, também, nos apelativos para referir-se a eles e elas. Recomenda que se utilize uma linguagem inclusiva que respeite a diversidade e que modele a forma de fazê-lo posteriormente na sala de aula e na escola. A transformação na compreensão do diferente e do normal é algo que pode ser aprendido.

3.1.3 Quais práticas podem ser implementadas pelos professores para auxiliar nesse enfrentamento

As práticas pedagógicas e profissionais das/os professoras/es desempenham um papel fundamental no enfrentamento às LGBTIfobias (preconceito e discriminação contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais) nas escolas.

As práticas inclusivas já foram abordadas no item anterior, em que as/os professoras/es podem adotar uma abordagem inclusiva em sua prática pedagógica, garantindo que todas/os as/os alunas/os, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, sejam respeitadas/os e se sintam seguras/os na sala de aula. Isso pode incluir a utilização de materiais didáticos que representem a diversidade sexual e de gênero, bem como promover discussões sobre o tema.

Também podem buscar constantemente se informar e se capacitar sobre questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Isso pode envolver a participação em workshops, treinamentos e atividades de formação sobre LGBTIfobia, identidade de gênero, orientação sexual e direitos LGBTI. Quanto mais as/os professoras/es estiverem informadas/os, melhor preparadas/os estarão para abordar essas questões em sala de aula.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) afirma que “é necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados” (Brasil, 2009, p. 32), visto que:

[...] O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (Brasil, 2009, p. 11).

Assim, o PNEDH demonstra a necessidade da formação continuada dos/das profissionais da educação, explicando que:

[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (Brasil, 2009, p. 33).

As/Os professoras/es também podem oferecer apoio individualizado às/os estudantes LGBTI. Isso pode incluir a disponibilidade para conversas e orientação, garantindo que essas/es alunas/os se sintam seguras/os para expressar sua identidade de gênero ou orientação sexual. As/os professoras/es também podem encaminhar as/os estudantes para recursos e serviços de apoio disponíveis na escola ou na comunidade.

Segundo Trombini (2022):

Acho que expectativas são diferentes de desejos. Eu quero que pessoas em geral sejam acolhidas e respeitadas dentro das escolas, que assim seriam de fato um espaço democrático. Que, enquanto microcosmos social, as instituições de ensino pudessem abranger discussões e complexidades nas quais se inserem, e que pudessem romper com o ciclo de reprodução de opressões como racismo, LGBTfobia, capacitismo, gordofobia, xenofobia... porém é algo utópico pensar nessas transformações de questões tão arraigadas em um futuro próximo, ainda que, na história, tantas tenham acontecido e sigam acontecendo, a cada dia, nas minúcias das frestas e brechas do sistema (Trombini, 2022, p. 1).

As/os professoras/es têm a responsabilidade de criar um ambiente de respeito e empatia entre as/os alunas/os. Elas/es devem estabelecer regras bem definidas contra o preconceito e a discriminação e intervir sempre que testemunharem comportamentos LGBTIfóbicos. É importante que as/os alunas/os saibam que tais comportamentos não serão tolerados e que a diversidade é valorizada na sala de aula:

Se o aluno convive diariamente com o professor, muitas vezes mais do que convive com sua família, é papel desse profissional fazer com que o seu aluno se desenvolva em todos os âmbitos, inclusive no combate ao *bullying*. (...) muitas vezes, há a falta de sensibilidade moral (empatia) do professor para compreender o sofrimento causado nos casos de *bullying*, bem como há a reafirmação do heteroexismo através de comportamentos homofóbicos por parte do professor. (...) o professor, ao se deparar com situações de *bullying* (independentemente da tipologia), necessita de estratégias especiais para saber dialogar, na perspectiva de erradicar esse tipo de violência das salas de aula. Como profissional comprometido com a educação deve, através de um currículo, trabalhar na perspectiva da diversidade, inclusive transmitindo questões éticas e debatendo sobre respeito mútuo, justiça, cidadania e solidariedade (Braga, 2017, p. 1).

Também podem colaborar com outras/os profissionais da escola, como psicólogas/os, assistentes sociais e diretoras/es, para desenvolver estratégias conjuntas de combate à LGBTIfobia. Essa parceria pode envolver a implementação de políticas escolares inclusivas, a organização de eventos educacionais e o estabelecimento de redes de apoio para estudantes e suas famílias.

Ainda, as/os professoras/es podem buscar maneiras de incluir temáticas LGBTI no currículo de diferentes disciplinas. Isso pode envolver a abordagem de questões relacionadas à história, literatura, ciências sociais, saúde e direitos humanos, levando em consideração as

contribuições e desafios enfrentados pela comunidade LGBTI. Assim sendo, indo ao encontro à visão de Herculano (2019) sobre o assunto:

Uma questão que podemos pensar é que, tanto os professores quanto a gestão escolar, por exemplo, não devem permitir que os temas de gênero e sexualidade sejam colocados às margens das diretrizes escolares, visto que disciplinas como Ciências, Língua Portugues e Matemática, entre outras, detêm centralidade na constituição do currículo escolar. Levando em consideração o teor basilar de tais disciplinas na construção da normalidade da grade curricular, afirma-se que (...) ao conceito de centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade (...). Desse modo, conteúdos que não tem o mesmo peso na grade curricular, como o gênero e a diversidade sexual, são tratados como secundários, de forma esporádica ou mesmo ininterrupta. Estes conteúdos, quando fora do lugar central, assumem e ocupam o lugar do diferente, do excêntrico; habitam as fronteiras ou, quando não, são simplesmente excluídos da composição escolar (Silva, 2019, p. 102).

Como reforça Gagliotto (2014), formar alunas/os na perspectiva de uma educação integral em sexualidade deve ser um dos objetivos centrais da escola, caso contrário essa formação não acontece ou é apenas informação unilateral e improdutiva. Desta forma, para a autora, do trabalho enriquecedor que se gera quando os alunos/as encontram um espaço no qual podem expressar livremente suas vozes, manifestar suas opiniões, sentimentos e propostas, se criam espaços mais amplos, onde aprendem sobre si mesmas/os e sobre as/os outras/os. Essa orientação, em última análise, faz com que as/os alunas/os se tornem capazes de construir relações humanas e sociais mais saudáveis e equilibradas e, com isso, promovem uma cultura de respeito, inclusão e igualdade nas escolas. Contrariamente, quando a escola não fala sobre a sexualidade ou quando aborda parcialmente essa questão, um aspecto essencial da formação humana é negado às/aos alunas/os.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar as escolhas metodológicas, o universo em que se situam os sujeitos pesquisados, o perfil destes e os resultados produzidos a partir da análise dos dados. A estrutura do capítulo compreende três partes: A primeira traz uma apresentação da metodologia e dos procedimentos adotados. A segunda é composta pela caracterização do universo e dos sujeitos da pesquisa. E a terceira consiste na análise das narrativas das/os professoras/es entrevistadas/os acerca das suas possíveis práticas pedagógicas e didáticas no enfrentamento às LGBTIfobias.

4.1 Caminhos metodológicos

A metodologia do estudo contemplou, inicialmente, a coleta de informações de natureza teórica, através de pesquisa bibliográfica, direcionando-se para pesquisa de campo no segundo momento.

A pesquisa bibliográfica analisou a temática das diversidades sexuais e de gêneros, do enfrentamento às LGBTIfobias e das narrativas de professoras/es.

Quanto ao método, a investigação foi conduzida pelo viés qualitativo, pois tal método não apresenta regras rígidas de parâmetros objetivos quando empregado, ou seja, a pesquisa não se detém a estatísticas e sim, a aspectos subjetivos, ligados a “citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2004). O objetivo desta abordagem concentra-se na construção da realidade, trabalhando com o universo da subjetividade humana em um nível referencial que não pode ser quantificado, preservando-se então os significados das relações que não aderem à operacionalização de variáveis.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) afirmam que “a vertente qualitativa trabalha preferencialmente no contexto da descoberta” (p. 58). Logo, por ser mais participativa e menos controlável do que a pesquisa quantitativa, os elementos participantes podem orientar os caminhos da pesquisa por meio de suas interações com o/a pesquisador/a, sendo, portanto, utilizada quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão.

Segundo Gil (2002):

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação (Gil, 2019, p. 133).

Durante o processo de investigação não se pode deixar de valorizar a imersão do/a pesquisador/a no contexto em interação com os/as participantes na busca em assimilar os significados atribuídos aos fenômenos estudados.

4.2 Produção dos dados: entrevistas narrativas

A produção dos dados ocorreu com a realização de entrevistas narrativas, visando analisar as percepções das/os professoras/es acerca de suas práticas profissionais e pedagógicas e suas possíveis repercussões no enfrentamento às LGBTIfobias. Foram realizadas cinco entrevistas individuais com professoras/es do curso normal de diferentes áreas de formação,

utilizando-se de um roteiro com perguntas semiestruturadas (Anexo A). O convite para participação nas entrevistas foi feito por intermédio de um dos professores participantes. Segundo Muylaert *et al.* (2014) “as entrevistas narrativas permitem o aprofundamento das investigações, a combinação de histórias de vida com contexto sócio-histórico [...]” (p. 1), ao passo que Eugenio e Trindade (2017) afirmam que:

As entrevistas narrativas se propõem, a priori, a trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, sobretudo, com histórias de vida dentro de um contexto sócio-histórico. Elas possibilitam identificar e refletir sobre aspectos característicos a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo (Eugenio; Trindade, 2017, p. 117).

Para Maria Goreti Souza e Carmen Lúcia Cabral (2015) a narrativa passou a ser um importante método de pesquisa e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores/as, constituindo-se em um espaço privilegiado de investigação. Ao narrar a/o professora/o tem a possibilidade de refletir sobre a ação docente e, sobre aspectos de sua vida pessoal e social.

As investigações que utilizam as narrativas possibilitam ouvir outras vozes e observar, interpretar a realidade a partir de outras perspectivas: “As narrações de nós mesmos nos ajudam a construir nosso significado, tanto para cada um quanto para os outros na sociedade” (Rabelo, 2011).

Nelson (2015) propõe um trabalho com narrativas de professoras/es que possibilite, por um lado, auxiliar na formação de novas/os docentes, considerando as suas experiências e as de colegas que estejam atuando há mais tempo. Por outro lado, ao valorizar tais experiências, a pesquisa narrativa permite colocar sob escrutínio tópicos distanciados do discurso e do conhecimento acadêmico, por vezes atingidos por um certo elitismo que exclui aquilo que pode ser relevante às/aos participantes de uma sala de aula, além de “iluminar dimensões de ensino/aprendizagem que podem ser difíceis de pesquisar empiricamente, [...] e desenvolver as capacidades criativa e imaginativa de professoras/es” (NELSON, 2015, p. 237-238)

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), na entrevista narrativa as/os entrevistadas/os devem se sentir encorajadas/os a falar livremente. Para isso, há uma questão orientadora geral, ou seja, uma questão inicial, que aborde algo de sua vivência, de seu dia-a-dia, que a/o motive a falar naturalmente sua trajetória de vida, por exemplo. Dessa forma, as narrativas podem propiciar à/ao colaboradora/o entrevistada/o a condição de contar um pouco mais sobre suas histórias, suas experiências pessoais, acadêmicas e sociais. Nessa perspectiva, as/os autoras/es acima citadas/os destacam que:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 91).

O roteiro utilizado para as entrevistas narrativas desta pesquisa se estruturou a partir de três perguntas específicas sobre trajetória profissional como docente, tempo de lecionação no curso normal e sobre a formação inicial ou continuada sobre estudos de gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual e de gênero; e 13 perguntas específicas estruturadas a partir dos eixos: prática profissional e pedagógicas no combate às LGBTIfobias, atuação da escola diante da questão da identidade sexual e de gênero, legislação de combate às LGBTIfobias e utilização do nome social. As respostas a estas perguntas foram transcritas e posteriormente analisadas através de análise de conteúdo temático-categorial (Bardin, 2016).

As entrevistas foram registradas em áudio com a autorização prévia das/os professoras/es entrevistadas/os, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAEE: 58951322.1.0000.8044. Conforme acordado com as/os participantes, suas identidades foram mantidas em total sigilo.

4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O recorte utilizado para a realização das entrevistas narrativas foi feito através da indicação de um dos professores entrevistados. O critério era entrevistar professoras/es que estivessem dispostas/os a colaborar com a pesquisa, portanto, a amostra se caracteriza por diferentes perfis (mulheres e homens de diferentes idades e tempo de magistério). Participaram da pesquisa cinco professoras/es, sendo três mulheres e dois homens.

Segue abaixo, os quadros descritores do perfil das/os participantes da pesquisa indicando a disciplina em que cada docente é habilitada/o, gênero, raça, idade e o tempo que atua no magistério e especificamente no curso normal.

Tabela 1. Entrevista narrativa.

	GÊNERO/IDADE/RAÇA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE LEÇÃO NA CURSO NORMAL	DISCIPLINA
Participante 1	Masculino cisgênero/38 anos/Pardo	11 anos	7 anos	Português
Participante 2	Masculino cisgênero/51 anos/Pardo	29 anos	16 anos	Disciplinas Pedagógicas
Participante 3	Feminino cisgênero/ 52 anos/Branca	23 anos	13 anos	Disciplinas Pedagógicas
Participante 4	Feminino cisgênero/59 anos/ Negra	20 anos	15 anos	Disciplinas Pedagógicas
Participante 5	Feminino cisgênero/36 anos/ Parda	15 anos	4 anos	Matemática

Total de participantes: 5

Fonte: elaborado pelo autor.

A idade das/os entrevistadas/os variou entre 36 e 59 anos. O tempo de docência variou entre 11 e 29 anos, e o tempo de docência especificamente no curso normal variou entre 4 e 16 anos. Três participantes são oriundos de Faculdades Privadas edois participantes são oriundos de Universidades Públicas.

4.4 Análise do conteúdo

Para analisar os dados coletados através das entrevistas narrativas optou-se pela utilização da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). Conforme Souza e Santos (2020), a Análise de Conteúdo objetiva analisar o que foi dito em meio a uma

investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A opção pela análise categorial se justifica no fato de ser uma alternativa mais assertiva quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos.

Segundo Bardin (2016) o conceito análise de conteúdo surge no final dos anos 1940-1950, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld, mas somente em 1977, foi publicada a obra de Bardin, —*Analyse de Contenu*, na qual o método foi configurado nos detalhes, servindo de orientação atualmente para este tipo de análise. Para Bardin (2016), análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 47).

A análise de conteúdo se organizou em três fases: pré-análise, que corresponde à organização do material e a leitura “flutuante”; exploração do material, que corresponde às operações de codificação dos dados e, por fim, o tratamento dos resultados (Bardin, 2016). Os dados obtidos nas entrevistas possibilitaram a criação de categorias de análise, suas respectivas subcategorias e elementos temáticos. A partir de cada questão, houve a organização das categorias temáticas, por meio das quais foi possível identificar as subcategorias e os elementos de análise (unidades de registro). Foi definido como unidade de registro (UR) o tema. O tema é geralmente usado como unidade de registro para estudar opiniões, atitudes, crenças, etc., e frequentemente utilizado como base para analisar respostas à entrevistas e questões abertas. Já a unidade de contexto serve para a compreensão da unidade de registro (Bardin, 2016).

5. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS/OS PROFESSORAS/ES DO CURSO NORMAL ACERCA DO ENFRENTAMENTO ÀS LGBTIFOBIAS

Com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016) realizei a análise categorial de conteúdo, a partir de três grandes categorias. A primeira categoria se refere à formação das/os professoras/es, tratando especificamente da formação inicial ou continuada sobre estudos de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

A segunda categoria trata de como as/os professoras/es constroem o tema do enfrentamento às LGBTIfobias na escola, que se organiza em dois movimentos: 1) Como tema transversal; 2) Como tema que gera tensões na relação escola e família.

A terceira categoria refere-se à gestão da diversidade na escola, portanto, às respostas que professoras/es dão à urgência do debate de enfrentamento às LGBTIfobias na escola, que se organiza em três movimentos: 1) As discriminações e violências contra alunas/os LGBTI; 2) Transgeneridades na escola; 3) As possíveis práticas pedagógicas e didáticas no enfrentamento às LGBTIfobias na formação de professoras/es.

5.1 Formação inicial e/ou continuada das/os professoras/es

No contexto educacional, os estudos de gênero e sexualidade têm mostrado sua relevância ao questionar práticas pedagógicas e curriculares que podem reforçar estereótipos de gênero e perpetuar preconceitos. A formação de professoras/es e a inclusão de conteúdos que abordem essas questões tornam-se fundamentais para criar ambientes escolares mais inclusivos, respeitosos e seguros para todas/os as/os estudantes.

Conforme Gesser *et al.* (2012, p. 230):

Embora no Brasil ainda não haja nenhuma lei que regulamente o trabalho voltado à educação sexual nas escolas, existem vários documentos que respaldam o desenvolvimento de intervenções nessa área, visando tanto à prevenção de doenças e promoção de saúde como também à garantia dos direitos humanos. Entre os documentos que apoiam a atuação profissional nesse campo, destacam-se: a) Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997); b) Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90); c) Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004a); d) Programa Brasil Sem Homofobia (Brasil, 2004b); e) Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola; f) Programa de Saúde na Escola - PSE (Brasil, 2008). (Gesser *et al.*, 2012, p. 230).

Salienta Santos Souza *et al.* (2022, p. 16) que os temas gênero e sexualidade nem sempre figuram de maneira explícita nos currículos acadêmicos. Logo, é preciso subverter, problematizar e/ou transgredir essa lógica e assegurar que todos os grupos sociais estejam e sejam colocados em discussão pelos currículos das instituições de ensino superior de formação de professoras/es.

Conforme Santos Souza *et al.* (2022):

Sabe-se que a sexualidade é constituinte na pessoa, pois quando não se fala sobre sexualidade, o corpo fala, o espaço fala e o silêncio fala. Assim, é relevante citar que gênero e sexualidade, mesmo quando não se fazem presentes nas práticas pedagógicas, são circulantes nos discursos não ditos e se manifestam nos discursos “silenciados” das pessoas e da escola (Souza *et al.*, 2022, p. 16).

Objetivando identificar as narrativas das/os participantes acerca da categoria formação inicial e continuada foi feita uma pergunta específica: na sua formação inicial e/ou continuada, você teve algum contato com estudos de gênero, sexualidade, diversidade sexual ou de gênero?

Do universo de cinco participantes, apenas um participante tinha formação continuada na área. As demais narrativas evidenciam que existe a ausência da formação específica para diversidade sexual e de gênero.

O Participante 2 narrou que teve formação continuada em 2003, porém essa formação não tratou apenas do estudo de gêneros e sexualidades, foi uma formação mais ampla que dialogava com a Educação em Direitos Humanos: “Então, em 2003, por aí, assim, eu tive uma formação que foi muito interessante. Foi assim, um divisor de águas. A Rede de Desenvolvimento Humano, trouxe uma abordagem muito interessante, muito bacana sobre o tema gênero, tínhamos pedagogos, historiadores, antropólogos oferecendo essa formação” (Participante 2). Já a Participante 5 narrou sobre ausência da temática na sua formação inicial: “Não tive estudos de gênero e sexualidades na minha formação inicial. Minha formação sempre foi voltada para área das ciências exatas, mesmo nas disciplinas pedagógicas não eram abordadas essas temáticas” (Participante 5).

Para as/os professoras/es participantes as diversas dimensões da sexualidade e gênero não foram contempladas nos cursos de graduação, principalmente na época que se formaram. Alguns professores relataram que durante sua formação inicial não receberam qualquer abordagem específica sobre estudos de gênero e sexualidades, e que isso gera desconforto e insegurança ao lidar com essas questões em sala de aula. A narrativa da Participante 3 corrobora essa ausência da formação inicial sobre gênero e sexualidade: “Não tive, no tempo que eu fiz a faculdade não se falava muito diversidade de gênero e sexualidade” (Participante 3).

Ainda conforme Santos Souza *et al.* (2022):

Pondera-se que, no discurso dos docentes, os temas pertinentes às necessidades dos educandos/as muitas vezes não fazem parte do currículo universitário, provocando em muitos recém-graduados angústias frente às questões socioculturais que se fazem presentes na prática pedagógica e que não encontram respostas na formação inicial docente e quiçá nos espaços de formação continuada oferecidos pelas escolas (Souza *et al.*, 2022, p. 18).

Essa ausência dos estudos de gênero e sexualidade não pode ser pensada de maneira isolada, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre os currículos dos cursos de licenciaturas. Conforme afirmam Silva e Silva (2009), os fazeres pedagógicos e os currículos abrangem relações de poder, assim sendo nunca são neutros em seus efeitos e resultados.

A formação inicial e continuada de professoras/es é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e respeitosa para a diversidade. No entanto, um problema recorrente nas instituições de ensino é a ausência ou insuficiência da abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidades nos currículos e programas de formação de docentes. Essa lacuna na preparação dos educadores tem consequências significativas para o ambiente escolar e no processo de aprendizagem das/os estudantes, além de perpetuar estereótipos e discriminações de gênero e orientação sexual.

É perceptível, nesses destaques, que há insegurança para a abordagem das questões relativas a gênero e/ou sexualidade no ambiente escolar. Quanto a isso, Louro (2014) pontua que: “[...] essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no ‘científico’ (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (Louro, 2014, p. 137).

Tal qual o pensamento de Louro (2014), fica evidente a partir dos discursos apresentados que, por se sentirem receosos para fazer tal abordagem, fazem-na de forma

superficial, biologizada e não reflexiva. Além do mais, Louro (2014) relata que, ao realizar a abordagem das questões relativas à sexualidade durante as aulas, são atribuídos juízos de valores.

Ao introduzir o tema nas aulas, é comum que valores culturais, religiosos ou pessoais das/os professoras/es sejam projetados sobre o assunto. Através da narrativa do Participante 1, podemos perceber essa atribuição de valor moral acerca do que conceberia como um comportamento desejável ao abordar as questões relativas à sexualidade:

Então a gente sempre está orientando nesse sentido, conversando abertamente sobre essas questões de sexualidade. O que eu chamo a atenção, às vezes, é do comportamento vulgarizado. Isso me incomoda muito, incomoda a escola. Porque muitos querem extrapolar, e às vezes na família nem são dessa forma. Às vezes são, digamos assim, numa linguagem popular, dentro do armário e na escola querem trazer um comportamento muito agressivo, muito vulgar. A gente tem batido nessa tecla, porque aqui não é lugar para isso. Independente (sic) de ser hétero ou ser homossexual, a escola não vai dar liberdade para essas vulgarizações (Participante 1).

Ao negligenciar esses temas, as instituições de ensino acabam contribuindo para a reprodução de uma cultura cisheteronormativa que desconsidera a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais presentes na sociedade.

A ausência da formação inicial em gênero e sexualidades pode ser resultado de diversos fatores, como a falta de ênfase nas questões de diversidade nos currículos dos cursos de licenciatura. Segundo Silva (2007), “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (p. 150).

Dessa forma, então, seria importante e interessante tentar olhar para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas e reforçadas sobre sexismo e preconceito, assim como as mais diferentes formas de exclusão (Ferreira, 2016, p. 46).

A invisibilidade das questões de gênero e sexualidades nos currículos de formação docente também é corroborada por Louro (2014), que ressalta que “a formação de professores ainda está baseada em concepções tradicionais e essencialistas de gênero, sem contemplar a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais que existem” (p. 95).

Muitos programas de formação de professoras/es ainda seguem uma abordagem tradicional centrada em modelos binários de gênero, ignorando as discussões sobre identidade de gênero e não conformidade normativa e a fluidez das identidades. A narrativa da Participante 3 reforça essa centralidade do modelo binário de gênero:

[...] Eu acho só mais complicado esse negócio de mudar o nome, você se acostuma a chamar a pessoa por um nome masculino ou feminino. Daí se transformam, viram de outro sexo, isso é muito complicado para mim. Eu não tenho nenhum preconceito, mas, tenho dificuldade nisso. Como é que eu vou mudar agora? Aí você tem que se acostumar com isso (Participante 3).

Conforme Guarany e Cardoso (2022) “Os currículos já são produzidos por discursos generificados e cisheteronormativos, como vêm destacando os estudos de gênero.” (p. 2) Aposte-se na reprodução das formas padrão de ser homem e mulher, que limita e marginaliza as experiências que se desviam desse modelo cisheteronormativo. Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] Num determinado dia na escola de Ensino Fundamental, uma colega professora levou a classe dela para o laboratório de informática, onde ela dividiu a classe em dois grupos, o grupo de meninas e o grupo de meninos. Estavam no auge os filmes da

Barbie, então, as meninas, imediatamente, foram acessar conteúdos que levasssem elas à Barbie. Os meninos foram direcionados para um outro foco. Mas aí nós tínhamos um menino que não havia nenhuma demonstração de comportamento ou característica física que a gente pudesse classificar ele em algo diferente de menino, do sexo masculino. Só que, de repente, ele verbaliza, tia, eu quero ficar com as meninas, eu quero acessar o site da Barbie. E, para a minha surpresa, que não foi o pedido dele, a minha surpresa foi a postura da professora. A ignorância da minha colega, sendo professora e psicóloga, ela disse que não, porque o site de Barbie era para menina, e que menino deveria fazer outra coisa, então, aquilo me chocou muito.

A falta de preparo das/os educadoras/es para lidar com questões de gênero e sexualidades pode gerar uma cultura de silenciamento, na qual as/os estudantes se sentem inseguras/os e desrespeitadas/os em relação às suas identidades. As/os estudantes que não se encaixam nos padrões tradicionais de gênero ou orientação sexual frequentemente enfrentam hostilidade por parte de colegas e a falta de intervenção das/os professoras/es pode perpetuar essa cultura de exclusão. Vejamos a narrativa da Participante 4:

[...] Tem muita coisa para rever, tem muita coisa para a gente acertar. Eu só tenho a dizer que esse pessoal é tão importante quanto uma pessoa hétero. Digamos assim, e a gente precisa respeitar. Aceitar, ter empatia, orientar, como a gente orienta qualquer aluno. Às vezes, dentro da escola, a gente fica meio chocada com algumas situações que envolvem esses estudantes, sou de outra geração, ainda é difícil entender algumas coisas. Não entendo, às vezes, mas respeito (Participante 4).

Além disso, a falta de formação adequada das/os professoras/es pode contribuir para o aumento de casos de violência e discriminação, especialmente contra estudantes LGBTI.

Para enfrentar esse desafio, é fundamental repensar os currículos dos cursos de formação de professoras/es, inserindo conteúdos relacionados a gênero e sexualidades de forma transversal e interdisciplinar à luz da educação em Direitos Humanos. A inclusão de estudos de gênero e sexualidades no currículo dos cursos de formação docente é essencial para promover uma educação que respeite a diversidade e prepare as/os professoras/es para lidar com a complexidade das questões de gênero na sala de aula.

A formação continuada também desempenha um papel importante na capacitação das/os educadoras/es para lidar com questões de gênero e sexualidades. Através de cursos, palestras e debates, as/os professoras/es podem aprofundar seus conhecimentos e adquirir novas habilidades para criar um ambiente educacional inclusivo e respeitoso. A formação continuada é uma oportunidade para que as/os professoras/es se atualizem e se tornem agentes de transformação na educação, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Mesmo não tendo a capacitação sobre gênero e sexualidade na formação inicial, a narrativa da Participante 3 ratifica a necessidade da formação continuada.

[...] Acho que a escola precisa trazer especialistas na área de sexualidade para preparar a gente. Eu sinto falta dessa capacitação. Quem sabe trazendo um palestrante para falar com a gente num dia de planejamento das disciplinas, seria importante aprender para passar para os nossos alunos do curso normal (Participante 3).

A participante 4 também reforça a necessidade da formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas sobre a temática de diversidade de gênero e sexualidades. A formação continuada ofereceria a oportunidade de adquirir conhecimentos atualizados e estratégias pedagógicas que são fundamentais para lidar com essas questões sensíveis de forma respeitosa e inclusiva, como narra a participante 4:

Eu sinto a necessidade de um amplo debate para compreensão desses temas, de capacitação para aprender a lidar com isso tudo. O que sei é lendo algumas coisas, mas não me sinto preparada ainda. Acredito que a escola poderia promover debates sobre essas questões, que são difíceis para mim. Ainda tenho dúvidas de como abordar essas questões nas minhas aulas. Fico na dúvida: será que isso eu posso falar? Tem alunos que não são, digamos, assumidos. Tem outros que fazem questão de dizer sobre a sua sexualidade. Então, é importante essa preparação (Participante 4).

Em 2006 foi lançada uma das iniciativas mais exitosas para promoção da formação continuada de professoras/es e profissionais da educação, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que foi oferecido em um resultado de uma articulação entre diversos ministérios (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), o Conselho Britânico (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) constitui-se em um curso de atualização para professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das diversas áreas de conhecimento. Seu projeto piloto, em 2006, foi realizado em seis municípios brasileiros (Dourados, Maringá, Niterói, Nova Iguaçu, Porto Velho e Salvador), com o objetivo de desvelar e combater de modo mais eficaz as formas pelas quais se estabelecem os processos discriminatórios na escola, em especial o racismo, o sexism e a homofobia (Barreto; Araujo; Rohden, 2008)

Conforme Meirelles (2017):

Reconhecendo a escola como um ambiente paradoxal no qual ocorrem construções, desconstruções, reificações e transformações de preconceitos e discriminações de gênero, o GDE buscou detectar situações banalizadas pelo cotidiano e enxergá-las como situações problema, fazendo surgir um novo olhar que estivesse em consonância com novos conceitos, com novas formas de vida e novas relações sociais na perspectiva de gênero e diversidade (Meirelle, 2017, p.49).

Segundo Carrara *et al.* (2017), o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) buscava trabalhar de forma articulada, questões de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais e violências decorrentes desses aspectos, utilizando tecnologias para Educação a distância. Como Heilborn e Carrara afirmam (2009):

A proposta do curso é contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, promovendo uma compreensão integral e transversal dessas problemáticas. O curso parte da concepção de que, embora possuindo especificidades, os processos sociais de estigmatização e discriminação baseados no gênero, raça e sexualidade, articulam-se de modo complexo e necessitam de uma abordagem conjunta. Precisam, em especial, ser analisados à luz dos direitos humanos, para que os preconceitos possam ser combatidos na escola e fora dela (Heilborn; Carrara, 2009, p. 13).

Com essa iniciativa, os temas gênero, identidade de gênero e orientação sexual puderam ser considerados pela política educacional como uma questão de direitos humanos, através da promoção de uma política de formação continuada de professoras/es. Vejamos a narrativa do Participante 1:

Infelizmente eu não tive formação inicial ou continuada em gênero e sexualidades, optei por fazer cursos mais voltados para minha área de formação, porém, tenho buscado de maneira individual por meio de livros e cursos online, mas, sinto falta de um curso de formação continuada para capacitação sobre gênero. Nós, professores do

curso normal, formamos outros professores, então, é importante saber sobre essas questões (Participante 1).

Além da ausência dos estudos de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professoras/es, existem questões culturais, religiosas ou políticas que podem influenciar as resistências para a inclusão desses temas nos currículos educacionais, de modo a gerar um ambiente de silenciamento e invisibilização das experiências de estudantes LGBTI e perpetuar um clima de exclusão e violências diversas.

5.2 Como os professores constroem o tema do enfrentamento às LGBTifobias na escola

5.2.1. Diversidade sexual e de gênero como tema transversal

A escola é um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, formação de valores e promoção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. No entanto, esse ambiente educacional nem sempre tem sido capaz de oferecer uma experiência positiva para estudantes LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais), que frequentemente enfrentam situações de preconceito, discriminação e violência. Diante desse cenário, o enfrentamento às LGBTIfobias na escola torna-se uma questão crucial para a promoção de uma educação inclusiva e respeitosa da diversidade. Partindo dessa premissa, faz-se necessário compreender as percepções, atitudes e práticas das/os docentes em relação à essa temática e sua influência na promoção de ambientes escolares mais seguros e acolhedores para todas/os as/os estudantes.

Conforme Louro (2018), “a escola é um espaço de produção e reprodução de saberes, e também de normas que estabelecem o que é ‘normal’ e o que é ‘desviante’ em relação à sexualidade” (p. 6). Essa perspectiva nos leva a questionar como as práticas e discursos presentes na escola podem reforçar estereótipos e discriminações que afetam diretamente as/os estudantes LGBTI. Vejamos a narrativa do Participante 1.

[...] Então a gente sempre tem essa fala de orientação, de cobrança, mas a gente deixa claro que não é pela questão da orientação diferente, digamos assim, que independente da orientação sexual, mais a cobrança é por causa do comportamento, da extração do comportamento que não cabe no ambiente escolar. Então, a gente tem aqui uma leva, principalmente no público de lésbicas, que elas extrapolam muito os limites. Não é só beijinho, elas quererem ficar sentada no colo uma da outra, se acariciando, usando o banheiro masculino, entendeu? Então, gera desconforto perante os outros alunos. Isso nos incomoda, é difícil a gente lidar com essas questões. Ainda mais no curso normal, elas serão professoras, mesmo que não sejam, vão fazer estágio, vão se deparar com as crianças, estarão nesse período, dentro desse ambiente escolar e esse comportamento não é legal (Participante 1).

Paulo Freire (2019) destaca a importância da educação como prática libertadora, que deve promover o diálogo, a conscientização e a transformação social, o que nos instiga a refletir sobre o papel das/os educadoras/es no enfrentamento à LGBTIfobias na escola. Nesse contexto, as/os professoras/es têm um papel fundamental como agentes de mudança, capazes de criar espaços de aprendizagem que promovam a diversidade e o respeito às diferenças.

Tratar a diversidade sexual e de gênero na escola como um tema transversal é essencial para promover uma educação inclusiva, respeitosa e livre de discriminações. Nesse contexto, as/os professoras/es desempenham um papel fundamental na construção desse tema de forma holística, integrando-o em diferentes disciplinas e atividades educacionais. Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] Minhas disciplinas são de caráter humanizador. Então, se eu estou falando de didática, se eu estou falando de história e filosofia da educação, posso trabalhar de maneira transversal, principalmente as disciplinas de história e filosofia da educação, o que eu tenho nessa História? Existem momentos que a escola é só de meninos, outros momentos que a escola é só de meninas. Percebe através da história da educação, posso falar sobre gênero, das mudanças na escola e de quem tinha direito ao ensino. Se eu viajar pela antiga Grécia, nessa história, eu tenho os meninos que vão para a escola, e as meninas para estudar têm que ir para a ilha de Lesbo, para trazer o termo lésbica consigo, a minha disciplina está aí para fazer esse trabalho (Participante 2).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1997, e mais especificamente nos temas transversais, gênero aparece e é trabalhado no volume que trata da "orientação sexual". O documento que versa sobre a temática está estruturado em duas partes. Na primeira justifica a inserção da temática no espaço escolar como um dos temas transversais devido ao aumento de infecções sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência. Afirma, ainda, que "a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores" (Brasil, 2000, p. 111). Vale ressaltar que, embora haja certo avanço em relação à questão de gênero e sexualidade, as temáticas deveriam estar consideradas em todo o documento de forma mais clara e mais contundente, e estar mais presente nos cursos de formação de professoras/es, tanto inicial como continuada, bem como nas práticas escolares de forma efetiva. Conforme Silva (2013):

[...] embora os PCN's e os Temas Transversais, dentre eles a "Orientação Sexual", tenham sido aprovados há mais de dez anos, ainda hoje questões de gênero e sexualidade são pouco discutidas nas escolas. E quando há essa discussão, só são trabalhadas as questões disciplinares, atuando como vigilância das práticas sexuais, de acordo com os ideais do Estado e da sociedade, utilizando-se de seus diversos mecanismos, dentre eles a escola, para controlar o exercício da sexualidade, tratando apenas questões biológicas, como reprodução, aparelho genital e prevenção da gravidez precoce, as DST's e AIDS (Silva, 2013, p. 206).

A narrativa do participante 2 corrobora com o tratamento das questões ligadas às diversidades de gênero e sexuais como tema transversal:

[...] Eu sempre trago esses assuntos como tema transversal. Em praticamente todas as minhas aulas aparecem. Agora, por exemplo, eu estou com uma disciplina do segundo ano da formação de professores, que se chama ateliê pedagógico, e o tema do segundo semestre, o eixo, perpassa o ano todo e se chama diversidade (Participante 2).

Um aspecto importante a ser considerado é a dinâmica das relações entre os sujeitos dentro da escola. As relações de poder podem se manifestar de diversas maneiras, seja através de hierarquias implícitas entre professoras/es e alunas/os, seja por meio de discriminação com base em gênero, raça, classe social ou outras características. Conforme Meirelles (2017), "seja nas relações entre os sujeitos, seja no currículo oculto, os estereótipos sobre o que deve preencher os requisitos de "normalidade" vão engendrando comportamentos excludentes." (p. 39). Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] Como eu já citei, a gente vai ter práticas e práticas. Nós temos práticas acolhedoras, práticas que não são nem de longe acolhedoras, as vezes sem perceber são perpetuadas práticas pedagógicas que não são inclusivas, pelo contrário, excluem aqueles que não atendem a um determinado padrão social dito como normal (Participante 2).

Ao integrar o tema da diversidade sexual e de gênero em diferentes disciplinas, as/os professoras/es podem estimular reflexões críticas nas/os estudantes. A abordagem transversal permite uma visão mais abrangente das questões de gênero e sexualidade, promovendo a desconstrução de estereótipos e preconceitos, já que articula essas informações entre as diferentes áreas do conhecimento, passando por referências sociológicas, culturais e psicológicas, possibilitando a transformação da escola num lócus de reflexão (Nascimento, 2009).

A proposta enfatiza, ainda, a importância do conhecimento teórico sobre a temática da sexualidade, considerando que a consciência sobre quais são os valores, as crenças, as opiniões e os sentimentos que a ela se relacionam, assumem papel primordial para o desenvolvimento de uma postura ética da/o professor/a na efetivação de sua prática profissional (Nascimento, 2009).

Ao contextualizar a temática em diferentes áreas do conhecimento, as/os educadoras/es podem ampliar a compreensão das/os estudantes sobre as complexidades das questões de gênero e sexualidade. Sendo assim, a inclusão do tema da Orientação Sexual nos PCN precisa ser pensada como um marco dentro das políticas públicas brasileiras para a educação, o que abriria espaço para novas oportunidades de debates no ambiente escolar acerca dos temas de gênero e sexualidade (Abreu; Santos, 2015).

Ao construir o tema da diversidade sexual e de gênero na escola como transversal, as/os professoras/es têm a oportunidade de promover uma educação que valoriza a diversidade de gênero e sexualidade. Integrar esse tema em diferentes disciplinas e atividades educacionais, utilizando a literatura e a cultura como recursos de sensibilização e envolver toda a comunidade escolar são estratégias importantes para criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

A narrativa do Participante 2 reforça ao tratamento a temática do enfrentamento às LGBTIfobias como tema transversal. Vejamos a narrativa:

[...] Desde 2010 eu não atuo mais no Ensino Fundamental. Olha quantos anos, já são 13 anos que se passaram e será que a escola não deu conta de tema transversal? Mas o problema da escola é que as coisas são trabalhadas como se fossem gavetas ou compartimentos. Eu dou conta da matemática simplesmente, você da língua portuguesa, outro da história e geografia. O ser que está envolvido nessa matemática, história e geografia, ele não é tratado, mas tem um tema transversal. Só que como tema transversal, a pessoa não entende que também fala em matemática, que também trabalha em geografia, e afí fica de fora. Eu poderia ir em matemática pegar as estatísticas, dizendo quantas mulheres pretas lésbicas morrem nesse exato momento que a gente está aqui conversando. Eu poderia falar do homem suburbano, pobre, preto, gay, que sofre violência e que morre nesse exato momento, dentro da matemática. E se eu pular para a sociologia, o tema está todo trabalhado. E a história desse povo, como é que vem se construindo para chegar até agora. Então, esse espaço, os parâmetros curriculares, os referenciais, os marcos legais nos permitem pensar a escola fora da caixa e direcionar o que a escola pode fazer. Mas, infelizmente, os bancos acadêmicos não formam pessoas para trabalhar com essa questão diversa. Nós somos formados para lidar cada um de maneira individual com o seu saber. E esquecemos que, antes de ser formador de conteúdo, somos formadores de pessoas.

O tratamento da diversidade sexual e de gênero de forma transversal na formação de professoras/es do curso normal é fundamental para preparar as/os educadoras/es para lidar de maneira sensível, acolhedora e respeitosa com questões relacionadas à identidade de gênero e orientação sexual das/os estudantes. A inclusão dessa abordagem no currículo da formação de professoras/es pode promover uma educação mais inclusiva, combater a discriminação e prevenir a reprodução de estereótipos de gênero e LGBTIfobias na escola. É fundamental que as/os professoras/es percebam que elas/eles são formadoras/es de opinião e inspiração em contato com alunas/os todos os dias em sala de aula.

5.2.2. Como tema que gera tensões entre a escola, família e religião

A família, a escola, a religião, a ciência, a lei e o governo esforçam-se para determinar o que é sexo, o que ele deve ser, ou mesmo para estipular quando, como, onde e com quem se pode fazer sexo. Quase sempre, essas prescrições são transmitidas e justificadas em nome de uma ordem universal e imutável, fundada em Deus ou na Natureza. Dessa maneira, encobre-se o fato de que tais regras, supostamente em concordância com a “verdade” profunda do sexo, são construções sociais (Pereira; Barreto; Araújo, 2009).

Conforme Sepulveda (2016), “A escola laica ainda que seja um projeto desde o Brasil republicano, está longe de se realizar nos cotidianos das escolas, o que acaba por influenciar nas práticas tecidas por algumas professoras, práticas essas que muitas vezes acabam sendo de discriminação e perseguição” (p. 120). Ainda segundo Sepulveda (2016):

A igreja cristã, ao condenar a homossexualidade, promoveu a heterossexualidade monogâmica como norma, e para isso passou a pregar que as relações homossexuais eram um dos pecados mais graves, tais como o canibalismo, a bestialidade ou ingestão de imundices. Essa visão passou a influenciar na maneira como as pessoas com orientação homossexual passaram a ser tratadas (Sepulveda, 2016, p. 121).

A narrativa do Participante 1 reforça essa relação tensionada entre família, escola e religião, quando se trata das diversidades sexuais e de gêneros. Vejamos a narrativa:

[...] O que eu percebo em alguns alunos que eu recebo é que a religião é um obstáculo para esse aluno exercer sua sexualidade, sua orientação sexual. A religião de muitas famílias faz com que esses adolescentes cheguem aqui reprimidos, com medo e aqui eles se sentem à vontade para extravasar, para exercer a sua sexualidade com uma certa entre aspas, liberdade. Então, eu já tive três casos assim, aqui, e isso é muito comum, sobretudo as religiões pentecostais, né, do cristianismo. A gente percebe isso que são um pouco opressoras nesse sentido (Participante 1).

A resistência conservadora à inclusão de questões de gênero e sexualidade no currículo escolar muitas vezes se baseia em argumentos religiosos e morais. A Igreja Católica e parte das lideranças evangélicas alegam que a abordagem desses temas nas escolas vai contra seus princípios religiosos e representa uma ameaça aos valores tradicionais da família. Essa oposição tem sido expressa de várias formas, incluindo mobilizações nas redes sociais, pressão sobre políticos e tentativas de barrar a implementação de políticas inclusivas.

De acordo com Carvalho e Sívori (2017, p. 3):

De outro lado, tais grupos têm sistematicamente bloqueado iniciativas federais contra a homofobia na educação e mais recentemente realizado campanhas contra a chamada “ideologia de gênero”, impondo uma sorte de mordaça à abordagem de gênero e diversidade sexual no currículo escolar

No contexto brasileiro, o embate sobre questões de gênero e sexualidade no currículo escolar também está ligado à polarização política. A formação de um “bloco parlamentar” cristão, composto por legisladores conservadores, tem exercido influência considerável no Congresso Nacional, o que torna mais difícil a aprovação de políticas progressistas nessa área. Essa polarização política tem impactos significativos na educação pública, deixando os educadores muitas vezes em uma posição delicada, tentando equilibrar as demandas políticas com o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva.

Segundo Reis e Eggert (2017), [...] “percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como

organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais” [...] (p. 10). Vejamos a narrativa da Participante 3:

[...] É complicado para mim lidar com essas questões. A (sic) maioria das vezes esses alunos não são assumidos para a família. Tive uma aluna que a mãe quase agrediu a namorada dela, pois não aceitava a sexualidade da filha. Não foi dentro da escola, mas isso repercutiu aqui dentro. Daí eu não posso me opor ao que a família pensa. A família não aceita, o que eu vou fazer? Só me coube aconselhar e orientar a aluna (Participante 3).

Conforme Reis e Eggert (2017, p. 12):

Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBTI comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula

É importante compreender que o termo "ideologia de gênero" é uma construção política e retórica que não tem base teórica ou acadêmica nas ciências sociais e de gênero. O conceito é frequentemente utilizado de forma pejorativa para desacreditar discussões sobre diversidade de gênero, sexualidade e orientação sexual.

De acordo com Mattos (2018, p. 576):

O uso do termo “ideologia de gênero”, inclusive, é um forte indicador dessa estratégia. Ao empregarem uma expressão que absolutamente não é utilizada no diverso e heterogêneo campo dos estudos de gênero e sexualidades, tais movimentos agrupam, de maneira simplista e pejorativa, distintas abordagens, reflexões e propostas metodológicas, promovendo um epistemicídio de ideias e conceitos que vêm sendo debatidos e construídos há décadas por feministas e teóricas/os LGBT.

O avanço de movimentos ultraconservadores que se opõem à abordagem de temáticas relacionadas a gênero e sexualidades nas escolas tem sido um fenômeno observado em alguns países nas últimas décadas. Esses grupos frequentemente se referem a essa abordagem como "ideologia de gênero" e alegam que ela impõe ideias e valores aos estudantes contra a vontade de suas famílias. A narrativa da participante 3 é permeada por essa ideia.

[...] Eu sempre respeito as famílias também. Eles são adolescente (sic), estão no curso de formação de professores, mas, ainda não tem a mentalidade e capacidade formada. É uma tensão lidar com as famílias e os adolescentes. Eu vejo essa questão do nome, já tive alunas que queriam ser chamadas por outro nome, eu respeito isso, mas já teve responsável que veio aqui me questionar, pois não tinham autorizado isso. Eu expliquei para minha aluna que os pais precisavam autorizar, ela comprehendeu, mas fui questionada em um tom não amigável pelo responsável (Participante 3).

Outra narrativa reforça que um dos principais motivos para o temor das/os professoras/es ao abordar a diversidade sexual e de gênero na sala de aula é o receio de enfrentar reações negativas por parte de pais e responsáveis. Alguns/as familiares podem apresentar resistência em discutir tais temas com seus/as filhos/as, acreditando que eles/as não são

apropriados para o contexto escolar ou que podem influenciar negativamente suas identidades. A Participante 5 narrou a dificuldade em tratar da temática:

[...] Acho melindroso esse assunto eu tento focar na matéria apenas. Eu tento evitar, porque eu acho que essa temática pode gerar conflitos com algumas famílias, porque na sala de aula são várias pessoas que pensam diferente e aí eu prefiro não ter o conflito. E nunca criei nenhuma atividade, nem nenhum momento de reflexão com os alunos sobre esse assunto, eu vejo como algo tenso (Participante 5).

As/os professoras/es que enfrentarem seus receios relacionados à abordagem da diversidade sexual e de gênero na sala de aula podem auxiliar na desconstrução de preconceitos contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e inclusivos. Ao evitar o tema, os educadores podem reforçar o silêncio e contribuir para cultura da invisibilidade, como podemos ver na narrativa da Participante 5 a seguir:

[...] Na sala de aula a gente tem várias meninas que gostam de menina, e meninos que gostam de menino, e a família as vezes não sabe. Eu volto para a minha disciplina, não estou preocupada para saber se menina gosta de menina, menino gosta de menino, se quer isso, se quer aquilo. Eu estou ali para ensinar o conteúdo, então eu não me atento muito para isso, entendeu? (Participante 5).

Há famílias que não são conscientes da homossexualidade ou da bissexualidade de seus/as filhos/as até que estes/as a manifestem e, longe de reagirem contrariamente, sentem uma profunda frustração por não terem estado presentes para apoiá-los/as e dissipar suas dúvidas durante o processo de autoconhecimento e identificação (Louro, 2014). Na narrativa do Participante 2, podemos observar essa preocupação com a reação da família, quando se trata das homossexualidades ou transgenerideade na escola.

[...] Quando a gente fala de criança, isso é muito complicado, porque você precisa respeitar o ser que está ali e, ao mesmo tempo, você precisa respeitar a família desse ser. São situações muito complicadas, a criança não pode expressar a sua vontade, às vezes até não tem condições psíquicas e até moral para poder assumir uma postura, mas ela já fala alguma coisa. E nós, como professores, precisamos ficar atentos a esse movimento, até para a gente não criar problemas maiores em cima disso. Passo isso para minhas alunas do curso normal (Participante 2).

Observa Louro (2014) que estas situações são evitáveis quando se incluem as famílias na tarefa de erradicar essas violências nas escolas e fomentar a sensibilização para com a diversidade afetivo-sexual e identidades não hegemônicas. As famílias também necessitam de formação e apoio para aprenderem a agir e educar seus/as filhos/as para o respeito às diferenças, já que muitas manifestam um estado de vulnerabilidade por não disporem de informações e habilidades para intervir em seu próprio espaço social.

5.3 Categoria Gestão da Diversidade

5.3.1 Discriminação e violências LGBTIfóbicas normatizadas como brincadeiras

Com relação a alunas/os que estabelecem relações afetivo-sexuais não heterossexuais e àquelas/es que têm identidades de gênero tidas como “dissidentes”, cabe às/aos professoras/es buscarem estabelecer uma convivência respeitosa, esclarecer e familiarizar as demais pessoas para com estas realidades, de modo a visibilizar as diferenças não como estigmas, mas como direitos.

Para que as/os alunas/os aprendam a respeitar as diferenças é fundamental que tomem contato com estas diversidades, as conheçam e estabeleçam relações com elas. Caso contrário, se perpetuarão mitos e preconceitos que, longe de educar em valores positivos e igualitários, fomentam aversão, ou seja, rejeição para com as pessoas LGBTI. Vejamos a narrativa da Participante 4: “Eu sempre trabalhei com a questão racial, essa é a maneira que começo para abordar combate as violências contra negros, mulher e homossexuais, sempre faço atividades que começam falando sobre racismo e daí vou incluindo as outras violações” (Participante 4).

A discriminação no ambiente escolar pode se manifestar de várias maneiras, desde piadas ofensivas até agressões físicas. O impacto dessas ações pode ser devastador, levando à exclusão social, quadros psiquiátricos como ansiedade ou depressão e baixo desempenho escolar nas/os estudantes que são alvo desse comportamento discriminatório.

Conforme Junqueira (2014):

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: Classismo, racismo, sexism, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (Junqueira, 2014, p. 101).

É crucial que todos os membros da comunidade escolar reconheçam a gravidade da discriminação e estejam cientes de suas consequências prejudiciais. A conscientização é essencial para promover uma cultura de respeito e igualdade na escola. Além disso, é fundamental que as/os alunas/os se sintam encorajadas/os a relatar qualquer forma de discriminação que testemunhem ou sofram, sabendo que tais violações serão tratadas com seriedade. A Participante 3 narrou que já presenciou práticas discriminatórias contra alunas/os LGBTI na escola:

[...] Entre os alunos, às vezes saem aquelas piadinhas, mas assim, brigas na escola eu não presenciei. Só mesmo assim, coisa de criança. Uma piadinha com a outra dentro de sala de aula, mas aí que a gente corrige brigando, falando que todo mundo tem que se respeitar (Participante 3).

A narrativa da Participante 5 também reforça essas práticas discriminatórias como uma brincadeira entre os alunos:

[...] Então, de professor para aluno eu nunca presenciei, não que eu me lembre. Mas de aluno para aluno, a gente sempre percebe algumas brincadeiras, de mau gosto, E aí a gente chama atenção, fala que não pode e tenta não chegar a um nível de ter que tomar atitudes mais sérias, para não levar pra coordenação, direção, chamar responsável (Participante 5).

Para diferenciar a violência das brincadeiras típicas da adolescência é importante considerar a intenção por trás das ações, o consentimento de todas as partes envolvidas, o impacto emocional causado e a presença ou ausência de danos reais. Um comportamento que começa como uma brincadeira inofensiva pode rapidamente cruzar a linha para a violência se não houver cuidado.

Ao considerar a discriminação como uma brincadeira, minimizamos a seriedade do problema e desvalorizamos o sofrimento das vítimas. Tal tratamento pode reforçar uma cultura de tolerância à discriminação, criando um ambiente escolar hostil e inseguro para muitas/os estudantes LGBTI.

Conforme Junqueira (2013):

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão (Junqueira, 2013, p. 487).

E, não raro, no contexto específico das escolas, essa minimização da discriminação pode criar um ambiente prejudicial para estudantes LGBTI. Ao não abordar de forma séria e sensível as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, a escola pode se tornar um local hostil e inseguro para essas/es estudantes que, como afirma Rogério Diniz Junqueira (2010), “fazem com que a pedagogia do insulto seja acompanhada de tensões de invisibilização e revelação (frequentemente involuntária), próprias de uma pedagogia do armário” (p. 213). Isso pode afetar negativamente o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dessas/es jovens.

Salientam Correa e Sepulveda (2021) que:

Nos mais diferentes níveis dentro do espaço escolar é possível encontrar a LGBTIfobia, seja nos livros didáticos, nos conteúdos que não levam em conta a diversidade presente na sociedade, ou seja, assunto heterocêntricos, nos currículos, na chamada durante as aulas, seja no número vinte e quatro ou na recusa de professorxs de chamar alunas travestis ou alunxs transgênerxs pelo nome social e nas piadas que por vezes são utilizadas até mesmo como ferramenta didática. Também presente nos escritos pelas paredes das escolas, principalmente nos banheiros masculinos. Em comentários na sala dxs professorxs e nos conselhos de classe e muitas vezes, se tornando ameaça, humilhação, deboche e exclusão (Correa; Sepulveda, 2021, p.98).

É fundamental reconhecer que a discriminação não deve ser tratada como uma brincadeira. Em vez disso, devemos promover a conscientização sobre a importância da igualdade, do respeito mútuo e da inclusão de todas as identidades de gênero e orientações sexuais. Ao criar um ambiente escolar acolhedor e seguro para todas/os, estamos contribuindo para o desenvolvimento saudável e bem-sucedido de todas-aos s/os estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

5.3.2 Transgeneridades na escola

Segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2010) a Transgeneridade pode ser explicada pelo modo como algumas pessoas se identificam com o gênero oposto ao atribuído no nascimento. De acordo com Nery e Gasparini (2015, p. 61), “a transgeneridade representa um âmbito de vivências subjetivas e intersubjetivas relacionadas ao rompimento com as normas binárias e essencialistas de gênero”. Assim, considera-se que as pessoas trans desafiam a concepção convencional de gênero, contestando a ideia de que a identidade de gênero deva ser rigidamente encaixada em categorias binárias. Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] Tive uma aluna trans que queria vir com o uniforme do curso normal, saia pregueada, sapatilha preta e blusa de tergal branca. Daí eu falei assim: ué, não tenho nada que diga que você não possa se manifestar, se apresentar da forma como você entende. Eu só vou conversar com a direção, expliquei direito, tá? E aí, a partir daquele momento foi dado a essa pessoa o direito de vir com o uniforme. Claro que isso foi uma revolução, né, aquela coisa na escola, mas depois foram se acostumando (Participante 2).

A transgeneridade emerge como uma afirmação de autonomia em relação à fixidez das normas cisheteronormativas que historicamente definiram a sociedade. Ela é um testemunho vivo de que a identidade de gênero é fluida, multifacetada e moldada por diversos fatores,

incluindo experiências pessoais, sociais e culturais. Essa fluidez identitária desafia as limitações impostas pelas concepções tradicionais de gênero, que frequentemente procuram enquadrar os indivíduos em papéis predefinidos com base em sua anatomia biológica.

Conforme Jesus (2010):

Ainda hoje há quem diga ou escreva, desavisadamente, que pessoas transexuais “nasceram homens/mulheres e viraram mulheres/homens” ... Ora, todos os seres humanos nascem com um sexo e se tornam alguém de um gênero igual ou diferente desse sexo, não apenas as pessoas transexuais. O raciocínio acima criticado é fruto, portanto, de um estereótipo. É preciso estar ciente de que não é especificidade das mulheres e homens transexuais adequarem os seus corpos para serem, externamente, o que são internamente (Jesus, 2010, p. 3).

É crucial reconhecer que, apesar dessa diversidade de identidades e experiências, muitas vezes as pessoas transgêneras são marginalizadas e estigmatizadas pela sociedade. A imposição do estigma é uma estratégia que perpetua a ideia de uma normalidade binária autorrealizável, um paradigma no qual apenas as identidades de gênero tradicionalmente aceitas são consideradas válidas e legítimas. Isso resulta em um ciclo prejudicial no qual a singularidade de cada pessoa é reprimida em nome de uma conformidade estrita com as normas dominantes.

Salienta Silva (2019a) que:

“essa exclusão inicia-se na vida dessas pessoas quando ainda estão na infância por trás dos muros escolares, uma vez que, a tarefa (im)posta à escola de formar ‘todos os sujeitos’ traz para dentro da instituição e para todos aqueles que ali convivem o desafio de lidar com a diversidade” (Silva, 2019^a, p. 23).

Segundo Acioli (2014), as pessoas com formação no campo da educação se sentem despreparadas para lidar com essas questões no cotidiano e afirma que as escolas ainda possuem certa resistência em incorporar debates acerca da sexualidade e da identidade de gênero no seu contexto escolar. Vejamos a narrativa da Participante 3:

[...] Na pandemia da covid 19, tive uma aluna que saiu com nome feminino. Era uma menina linda. Aí dois anos de pandemia, quando ela voltou, ela voltou um homem. Tomou hormônio. Aí voltou como nome masculino. Aí pra (sic) mim foi difícil, porque eu falava para ela: eu não vou conseguir te chamar pelo nome masculino. Dois anos a gente lidando como menina. Aí ela falava, eu entendo. Isso é tudo e questão de costume. Aí foi assim. Ela já estava no finalzinho do curso normal. Eles voltaram a estudar em setembro. Então pra (sic) mim no início foi difícil (Participante 3).

A exclusão de indivíduos transgêneros e a subsequente evasão escolar têm se tornado problemas cada vez mais prementes em nossa sociedade. Essas pessoas enfrentam um ambiente hostil no qual são frequentemente alvo de insultos e agressões por parte de colegas e até mesmos professores/es. Vejamos a narrativa da Participante 4:

A gente fica até sem saber o que falar, porque ainda é tudo muito recente. Acho que a escola não está tão preparada para lidar. Tenho alguns alunos que hoje se identificam como meninas, vejo que pra (sic) eles ainda é muito difícil estar na escola. Mesmo a gente protegendo, eles ainda sofrem muito (Participante 4).

Esses atos de transfobia são muitas vezes justificados sob o pretexto de que as/os estudantes transgêneras/os não se conformam às normas de gênero tradicionalmente associadas ao sexo atribuído no nascimento. De acordo com Antonio (2020):

A instituição escolar necessita ser um local de processo de transformação não apenas no campo intelectual, mas também no tocante ao social. Ela não somente deve cumprir seu papel libertador de maneira a auxiliar na redução da transfobia estruturada na sociedade, mas também deve ser objeto de melhora de maneira a ser uma ferramenta de inclusão dos transgêneros. O inverso do que deve ser de um recinto acolhedor, o ambiente escolar se mostra opressor para com os transgêneros, estimulando a saída da escola e eliminando quase que por completo o acesso destes à educação (Antonio, 2020, p. 161).

As discussões sobre gênero têm se mostrado fundamentais na formação de professoras/es, desempenhando um papel crucial no respeito às diversidades. No entanto, abordar essa temática requer uma abordagem diferenciada por parte das/os professoras/es no planejamento e execução das aulas. É necessário desenvolver um currículo que não apenas inclua conteúdos específicos das disciplinas, mas também leve em consideração as complexidades das questões de gênero dentro dos contextos históricos, socioculturais e geográficos. Conforme Nóvoa (2019), a formação de professoras/es pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente, como corrobora a narrativa do Participante 2:

[...] Eu infelizmente não conheço nenhuma lei que trate do enfrentamento as LGBTIfobias, mas, eu gosto muito de trabalhar com o Estatuto da Criança e Adolescente, que diz, na ausência do pai e mãe e eu estando presente, um agente garantidor. Então, se eu presenciar qualquer situação de violência contra qualquer estudante eu preciso reportar a essa legislação. Essa legislação faz parte do currículo do curso normal, assim como LDB e os PCNs, não acredito que seja falta de legislação, mas, de vontade de romper com o que já está posto pela sociedade (Participante 2).

Quando se trata do ensino, é imperativo que as/os educadoras/es reconheçam que as questões de gênero não são isoladas, mas estão interconectadas com uma série de fatores que moldam as identidades individuais e coletivas. As normas de gênero, as relações de poder e as percepções culturais variam ao longo do tempo e entre diferentes sociedades. Portanto, a abordagem pedagógica deve ser sensível a essas nuances e levar em consideração as experiências e vivências diversas das/os estudantes, pois “Defendemos que o reconhecimento das diferenças no cotidiano escolar é uma questão de justiça social, curricular e de direitos humanos” (Junior; Aguiar; Maia, 2019, p. 473).

Uma estratégia eficaz para abordar as discussões de gênero de maneira integrada é incorporar esses temas de forma orgânica no currículo formal e oculto. O currículo formal abrange os conteúdos explícitos das disciplinas, enquanto o currículo oculto engloba as mensagens, valores e atitudes implícitas transmitidas pela escola. Ambos os aspectos são influentes na formação das/os alunas/os e podem ser ferramentas poderosas para promover a conscientização sobre questões de gênero.

Ao planejar aulas que abordem gênero e, de modo mais específico, a transgeridez, as/os professoras/es podem explorar maneiras criativas de integrar esses temas aos tópicos existentes. Por exemplo, nas aulas de história, é possível examinar como os papéis de gênero evoluíram ao longo dos séculos, destacando as lutas e conquistas das mulheres e de outras minorias de gênero. Nas aulas de ciências sociais, as/os estudantes podem explorar como as normas de gênero são construídas e perpetuadas pela sociedade, incluindo aqui o binarismo de gênero e a oposição cis/transgeridez, e como isso impacta as relações sociais. Vejamos a narrativa da Participante 3: “Nas minhas disciplinas pedagógicas procuro trabalhar o conteúdo que prepare meus alunos para a realidade da sala de aula, trabalho inclusão e diversidade para que possam lidar com esses temas quando estiverem realmente dando aula” (Participante 3).

Segundo Bento (2011), o espaço escolar é considerado como um dos maiores responsáveis pelo sofrimento vivenciado por pessoas trans e/ou não binárias, uma vez que nela são ensinados conteúdos construídos sob a ótica machista da cisheteronormatividade, como a história, a biologia, a filosofia, a sociologia, todas construídas fundamentalmente por homens cisgêneros e transmitidas através de uma lógica supostamente natural de seus desenvolvimentos. Vejamos a narrativa do participante 1: “Não vejo a escola como um lugar de acolhimento, porque as vezes os alunos são tratados como um número no diário. Não tem um olhar específico pra (sic) algumas questões ligadas a sexualidade, pelo contrário, às vezes esses alunos se sentem oprimidos” (Participante 1).

A inclusão de discussões de gênero pode ser desafiadora, especialmente em contextos onde a temática é vista como controversa ou inadequada. Portanto, a capacitação das/os professoras/es é essencial para que elas/es possam abordar esses tópicos de maneira sensível e fundamentada. Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional que englobem a compreensão das questões de gênero, a pedagogia inclusiva e a gestão de situações difíceis pode fortalecer a capacidade das/os educadoras/es de conduzir discussões produtivas e construtivas e efetivamente incluir as pessoas trans em sala de aula.

5.3.3 A Utilização do nome social na escola

O ambiente escolar desempenha um papel importante na construção de discursos sobre a sexualidade e gênero, podendo tanto produzir novas perspectivas quanto reforçar as ideias e estereótipos prevalecentes na sociedade. Mesmo que haja uma tentativa de evitar tocar nesses assuntos diretamente, a escola não está imune às influências sociais e culturais que moldam as concepções sobre sexualidade e gênero. Conforme Bortolini *et al.* (2014):

A escola é um espaço fundamental para a formação cidadã dos indivíduos. E como qualquer espaço social, é formado por pessoas, sendo estas atravessadas pelas mais diferentes ideias e processos. A escola, portanto, é um espaço que produz discursos sobre a sexualidade e sobre gênero e/ou reforça aqueles que são proferidos fora dos muros escolares, ainda que haja um “pacto silencioso”, uma tentativa de evitar tocar no assunto: “(...) a escola muitas vezes não é vista como um lugar onde a sexualidade deva ser expressada ou tolerada. Em seu aparente silêncio, na verdade, ela fala o tempo todo sobre sexualidade” (Bortolini, 2014, p. 13).

A utilização do nome social é uma medida essencial para garantir o respeito à identidade de gênero das pessoas, especialmente para as travestis e transexuais. O nome social é aquele pelo qual uma pessoa se identifica e é reconhecida socialmente, não necessariamente correspondendo ao nome registrado em seus documentos legais. Trata-se de um direito fundamental que visa assegurar a dignidade, a inclusão e o respeito à diversidade de gênero. Porém, por questões culturais, religiosas ou sociais, pessoas trans ainda enfrentam resistência para efetivar esse direito na escola. Vejamos a narrativa da Participante 5:

[...] Sinceramente eu respeito todos, mas sempre sigo o que está na lei, caso o estudante seja maior e comunicou a secretaria eu chamo pelo nome social, caso contrário, eu infelizmente não posso fazer. Já teve um estudante que não compreendeu minha postura, eu expliquei que só chamo pelo nome social mediante autorização dos pais, as vezes a gente pode ter problemas maiores com essa questão (Participante 5).

Nos últimos anos, observa-se uma série de avanços significativos no âmbito legislativo no que diz respeito aos direitos das pessoas travestis e transexuais. Esses avanços representam um passo crucial em direção a uma sociedade mais inclusiva, que reconhece e respeita a

diversidade de identidades de gênero. Desde 2006, vários marcos legais foram estabelecidos, proporcionando uma base sólida para a garantia dos direitos e dignidade dessas pessoas.

Um exemplo notável desses avanços é a Carta dos Direitos dos Usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), emitida pelo Ministério da Saúde. Essa carta, datada de 2006, garante o direito ao uso do nome social nos prontuários de atendimento, assegurando que as pessoas travestis e transexuais possam ser tratadas de acordo com sua identidade de gênero nos serviços de saúde. Esse passo é essencial para a promoção do bem-estar físico e mental das pessoas trans, reconhecendo a importância da identidade de gênero no cuidado médico.

A nível educacional, houve uma série de progressos significativos. Com base na Constituição Federal, que prevê a competência legislativa dos estados para atender às suas peculiaridades, diversos Conselhos Estaduais de Educação começaram a normatizar a inclusão do nome social de estudantes travestis e transexuais nos registros escolares. Esse movimento foi impulsionado pela compreensão de que um ambiente educacional inclusivo e respeitoso é fundamental para o desenvolvimento pleno dessas/es estudantes. Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] Então, como te falei, tive uma aluna que se identificava como menina. Ela estava estudando no híbrido, aliás, no online com a gente, então para mim ela era menina. Quando retornamos para o presencial, depois da pandemia, eu me deparo com um menino. Eu falei, tudo bem, qual é o seu nome? Meu nome é tal. Então assim, eu lidei naturalmente, não foi uma dificuldade para mim, é um direito do aluno ou aluna, cabe o professor e escola cumprirem, isso não é uma questão de aceitar e cumprir a lei (Participante 2).

No âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão emitiu a Portaria n.º 233, em 2010, assegurando o direito ao nome social para travestis e transexuais. Essa medida foi posteriormente adotada pelo Ministério da Educação, através da Portaria MEC n.º 1.612, em 2011. Esses passos demonstram um compromisso crescente do governo federal em garantir a dignidade e o respeito para todas as identidades de gênero.

Outro marco fundamental nesse processo foi o Decreto Federal n.º 8.727, de 2016, que regulamentou o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais. Esse decreto estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão do campo “nome social” em destaque nos registros dos sistemas de informação de órgãos e entidades da administração pública federal. Isso reflete um compromisso claro em reconhecer e respeitar a identidade de gênero das pessoas em âmbito oficial.

Um exemplo notável de liderança nesse sentido foi a Secretaria Estadual de Educação do Pará, que se tornou pioneira ao permitir a inclusão do nome social nos registros escolares em 2008. Essa iniciativa abriu caminho para outros estados seguirem o exemplo e promoverem a inclusão de estudantes transgêneras/os em seus sistemas educacionais. Além disso, algumas instituições de ensino superior, como a Universidade Federal do Amapá, deram passos importantes ao permitir a adoção do nome social para seus/as alunos/as, contribuindo para um ambiente acadêmico mais inclusivo.

A regulamentação referente à adoção do nome social nos sistemas de ensino encontra-se, em grande parte, estabelecida de forma abrangente em todo o país para indivíduos maiores de 18 anos. Nesses casos, não é necessária intervenção jurídica, bastando a manifestação direta da pessoa interessada. Essa garantia tem permitido uma maior autonomia na expressão da identidade de gênero para aquelas/es que atingiram a maioridade legal, representando um avanço significativo na promoção da inclusão e respeito às diversas identidades.

No entanto, a questão se torna mais complexa quando se trata da possibilidade de uso do nome social por estudantes menores de 18 anos. Embora a maioria das 24 secretarias

estaduais de educação que abordam esse assunto não proíbam esse direito para estudantes que ainda não atingiram a maioridade, existe uma diversidade de interpretações que podem, de certa forma, limitar ou silenciar a utilização do nome social por menores de 18 anos. Veze isso, muitas vezes, exige a mediação ou a assistência de seus/as representantes legais para a efetivação desse direito. Vejamos a narrativa da Participante 5: “Pra (sic) mim foi o que eu já falei, eu respeito o nome que tá no documento. A partir do momento que essa pessoa trocar o nome, eu vou chamar pelo nome que tá (sic) no documento, entendeu?” (Participante 5).

A busca por uma regulamentação inclusiva do uso do nome social por estudantes menores de 18 anos requer uma abordagem cuidadosa, sensível e colaborativa. O objetivo deve ser garantir que todas/os as/os estudantes tenham a oportunidade de expressar sua identidade de gênero de maneira autêntica, ao mesmo tempo em que se respeitam as considerações legais e éticas relacionadas à proteção dos direitos.

A Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação, de 19 de janeiro de 2018, definiu o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares, implementando a garantia do uso do nome social nas escolas:

Art. 1º Na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares.

Art. 2º Fica instituída, por meio da presente Resolução, a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica.

Art. 3º Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação.

Art. 4º Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2018).

Conforme Castro (2022):

A existência dessas normativas não implicou, de imediato, a incorporação efetiva de uma perspectiva de gênero ou o reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. Esses instrumentos constituem, no entanto, um importante recurso no embate político, macro e cotidiano, em torno de questões de gênero e sexualidade no currículo, na gestão e nas práticas escolares (Castro, 2022, p. 117).

Para as travestis e transexuais, a questão do nome social é especialmente significativa, uma vez que muitas/os delas/es adotam esse nome como forma de expressar sua identidade de gênero, que pode não corresponder ao gênero atribuído ao nascer. O uso do nome social é, portanto, uma maneira de afirmar sua identidade e ser reconhecida/o de acordo com a forma como se enxerga e se apresenta ao mundo.

Quando as instituições e a sociedade como um todo respeitam e acolhem o uso do nome social, estão dando um importante passo em direção à inclusão e à valorização das pessoas trans. É uma forma de reconhecer sua identidade de gênero, promovendo um ambiente mais respeitoso e seguro, onde elas podem se sentir mais à vontade para serem quem são, sem o medo de sofrerem discriminação ou preconceito.

Nas escolas, por exemplo, a aceitação do nome social é fundamental para proporcionar uma educação mais inclusiva e que respeite a diversidade de gênero. Permitir que as travestis e pessoas trans utilizem o nome social na sala de aula, nos registros escolares, no uso diário e em todas as interações é um ato de respeito e reconhecimento de sua identidade. Vejamos a narrativa do Participante 2: “A questão da utilização do nome social é pacificada pra (sic) mim,

é um direito e cabe a mim cumprir o que diz a lei. Sempre pergunto como gostaria de ser chamado, qual pronome que gostaria de ser tratado ou tratada” (Participante 2).

Ao não aceitarem a utilização do nome social das travestis e pessoas trans na escola, as instituições estão negando a elas a possibilidade de serem tratadas de forma condizente com sua identidade de gênero, o que pode resultar em situações de constrangimento, discriminação e exclusão social. Essa postura também pode levar a problemas de saúde mental, afetando o bem-estar emocional e psicológico das pessoas trans.

Conforme Joyce Alves (2016):

O nome social foi o nome eleito, muitas vezes, pelo sujeito e outras tantas por uma/um transexual ou travesti mais velha(o), que desempenha a função de guia, também cognominada de madrinha ou mãe. O significado desse nome é estabelecido juntamente com a identidade de gênero produzida pelas(os) transexuais e travestis como uma espécie de legenda, isto é, uma identificação diante do mundo e, sobretudo, materializa a nova identidade fabricada pela construção do corpo. Para grande parte das(os) travestis e transexuais, a utilização do nome social em detrimento do nome civil parece propiciar uma sensação de conforto e satisfação. Parece ainda garantir, de alguma maneira, o reconhecimento de outros sujeitos sobre seus processos de fabricação, tanto naquilo que remete a seus corpos, como também às suas identidades (Silva Junior, 2016, p. 183)⁸

Nas narrativas é possível constatar como as questões trans movimentam a escola, não existe neutralidade quando trata-se de corpos trans na escola. Vejamos a narrativa da participante 3:

Foi na pandemia. Ela saiu na pandemia como nome feminino. Aí era menina. Foram dois anos de pandemia, quando ela voltou, ela voltou um homem. Já tomou hormônio. Aí voltou como nome masculino. Aí pra (sic) mim foi difícil, porque eu só falava o nome feminino, eu não conseguia chamar pelo nome masculino. Dois anos a gente lidando como menina. Aí ela falava, não, professora, eu entendo. Isso é tudo de costume. Ela já estava no finalzinho. Eles voltaram a estudar em setembro, pra (sic) dezembro. Mas aí hoje ela se trata com nome masculino. Então pra (sic) mim no início foi difícil, para trocar o nome (participante 3).

Na narrativa da Participante 5, é possível notar uma resistência à utilização do nome social, quando esse não consta no diário, mesmo sendo solicitado pelos/as alunos/as: “Tínhamos um menino, que ele tinha um nome de menina, e assim, pra mim foi o que eu já falei, eu respeito o nome que tá no documento ou no diário. A partir do momento que essa pessoa trocar o nome, eu vou chamar pelo nome que tá (sic) no documento, caso contrário não farei” (Participante 5).

Infelizmente, a questão do nome social ainda é um problema para muitas pessoas, especialmente para travestis e pessoas transgêneras, que enfrentam dificuldades em serem respeitadas e aceitas em diversos ambientes, incluindo as escolas. A educação desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e preconceitos de gênero, e as escolas têm a responsabilidade de serem locais seguros e inclusivos para todas/os as/os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Conforme Andrade (2012):

⁸ O pesquisador Silva Junior, recentemente, modificou seu nome para Joyce Alves da Silva em função de sua nova identidade de gênero e de sua vivência como pessoa trans.

A travesti na escola ainda é considerada um problema; não aceitam seu modo de ser, não reconhecem as vestes, os acessórios, a maquiagem ou o nome social. Não aceitam o gênero feminino, não permitem que ela use o banheiro de sua escolha, sendo instigada diariamente a rever seu comportamento, a mudar de cultura e se inserir no gênero masculino (Andrade, 2012, p. 185).

As subjetividades de travestis e transexuais são, infelizmente, frequentemente marcadas pela ocorrência de brutalidades em nossa sociedade. Essas brutalidades podem assumir diferentes formas e são motivadas principalmente pela transfobia e pelo preconceito enraizado em nossa cultura cisheteronormativa.

Respeitar e valorizar a diversidade de gênero é um passo essencial para combater as brutalidades que afetam as subjetividades travestis e transexuais. É necessário promover a inclusão, o respeito e a empatia, criando um ambiente seguro e acolhedor para que todas as pessoas possam expressar suas identidades livremente.

O nome, como elemento central da identidade, carrega consigo significados profundos e conexões culturais que transcendem o simples ato de identificação. Em diversas culturas, o nome é visto como uma expressão intrínseca da individualidade e uma representação simbólica das experiências de vida de uma pessoa. No entanto, quando se trata de indivíduos cujas identidades de gênero desafiam as normas preestabelecidas, o ato de nomear adquire uma dimensão ainda mais significativa.

Para muitas pessoas, o nome de nascimento atribuído no momento do nascimento não reflete sua identidade de gênero. O segundo nome trans, escolhido em sintonia com a identidade de gênero de uma pessoa, é uma afirmação de sua autenticidade e uma rejeição das imposições da sociedade cismática. Esse ato é, portanto, profundamente político, desafiando as estruturas de poder que procuram impor uma visão limitada e binária do gênero.

Conforme Preciado (Revista Forum, 2014):

Toda pessoa trans tem (ou teve) dois ou mais nomes próprios. Aquele que foi designado na hora do nascimento, cujo nome a cultura dominante buscou normalizá-lo e o nome que assina no início do processo de subjetivação dissidente. Os nomes trans não indicam o pertencimento a outro sexo, mas denotam um processo de identificação (...) o segundo nome utilizado pelas transexuais, a peruca drag, o bigode, enfim, são signos intencionais e hiperbólicos de uma travestilidade político sexual. E isso acontece não a partir do verdadeiro sexo ou do autêntico nome: mas sim através da construção de uma ficção viva que resiste a norma (Revista Forum, 2014).

O uso do segundo nome trans opera como um mecanismo de resistência, pois confronta as normas sociais que marginalizam e invisibilizam as identidades de gênero não binárias. Ao adotar um nome que ressoa com sua verdadeira identidade, pessoas trans reivindicam o direito de existir e de serem reconhecidas/os em sua plenitude. Esse ato de autodeterminação desafia as tentativas de silenciamento e controle impostas pela sociedade cismática. Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] Eu sempre prezava pelo direito dos alunos e por algo que lhe deixasse confortável em ser quem ele é. Eu sempre perguntava como a pessoa gostaria de ser chamada, como ela se percebe. Às vezes, não é um lugar que eles se sintam seguros, mas, precisavam ser, a comunidade escolar precisa estar atenta para isso (Participante 2)

Além disso, o nome transgênero é uma ferramenta poderosa de construção de comunidade e pertencimento. Ao adotar um nome que reflete sua identidade de gênero, pessoas trans encontram um espaço onde são acolhidas e compreendidas por outros que compartilham

experiências semelhantes. Essa construção de redes de apoio fortalece ainda mais a resistência coletiva contra a discriminação e a marginalização.

5.3.4 A utilização do banheiro por estudantes trans na escola

O uso dos banheiros, um aspecto corriqueiro e muitas vezes negligenciado do cotidiano escolar, se tornou uma questão central quando se trata das experiências de travestis e pessoas trans. Por que, afinal, o ato aparentemente simples de usar o banheiro é tão carregado de significado? Como lidamos com as diferenças que emergem no ambiente escolar e que são evidenciadas pelo uso desses espaços? Quais identidades e sujeitos são construídos a partir dos dispositivos que regem a vida cotidiana nas escolas? E, talvez o mais importante, o que estamos ensinando quando não oferecemos um lugar apropriado para que travestis e pessoas trans “façam xixi”?

Os banheiros, para muitas/-aos, são considerados um espaço público neutro e desprovido de qualquer conotação política. No entanto, essa aparente neutralidade é frequentemente questionada quando se trata de indivíduos cujas identidades de gênero não se encaixam nas normas tradicionais. A segregação por gênero em banheiros reforça a ideia binária e cisnormativa de gênero, excluindo aquelas/es que não se identificam com essa divisão estrita. Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] Eu posso ter uma pessoa que, de fato, precisa, enquanto menino usar um banheiro feminino até para se sentir mais seguro, mas, ao mesmo tempo, eu vou ter meninas que não vão se sentir seguras ali com aquela pessoa e o inverso. E eu vou ter também aqueles espertinhos que vão querer se aproveitar da situação. Então, eu tenho essas práticas na escola. Às vezes nos leva a cercear um pouco os direitos, mas justamente para respeitar outros que ainda estão aí em voga (Participante 2).

A organização dos banheiros, muitas vezes relegada a uma questão meramente arquitetônica, na verdade, desempenha um papel muito mais profundo e complexo em nossa sociedade do que pode parecer à primeira vista. Além de determinar a disposição física do espaço, os banheiros são uma manifestação de normas sociais e identidades de gênero que permeiam nossa cultura. Esse impacto é particularmente evidente e relevante no contexto das pessoas travestis e transgênero.

Os banheiros públicos, tradicionalmente divididos em espaços para homens e mulheres, são uma representação física e simbólica das normas de gênero binário que nossa sociedade historicamente impôs. Essa dicotomia não leva em consideração as identidades de gênero diversas que existem além do simples homem/mulher, o que torna o uso dos banheiros públicos uma experiência desafiadora e, em alguns casos, perigosa para pessoas que não se encaixam nessa estrutura rígida. Conforme Cruz (2011):

Temos, portanto, que o modo de organização dos banheiros não é algo tão “inocente” ou “natural” como poderíamos supor. A racionalidade que vigora nestes espaços está a serviço de reafirmar a heteronormatividade e a perspectiva binária do gênero. Justo o espaço do banheiro, tão dedicado as funções “naturais”, disfarçadamente (?) precisou ser esquadinhado para controle dos corpos, das sexualidades e dos gêneros! (Cruz, 2011, p. 81).

Esses espaços, separados por gênero, refletem a estrutura binária e cisnormativa da sociedade, que classifica os indivíduos com base em sua identidade de gênero percebida como masculina ou feminina. Essa divisão cria uma hierarquia que marginaliza e exclui aquelas/es que não se encaixam nesses moldes rígidos. Para as pessoas travestis e trans, a organização dos

banheiros pode representar uma experiência diária de ansiedade, medo e exclusão. A narrativa da Participante 2 mostra esta questão como um problema que a escola precisa lidar: “A questão do banheiro, eu vejo como algo que a escola precisa pensar, não podemos fingir que não estamos vendo essa situação” (Participante 2).

A organização binária dos banheiros, que se baseia predominantemente na noção de sexo biológico, desconsidera a complexidade da identidade de gênero. Nessa perspectiva, a identidade de uma pessoa é reduzida a características físicas específicas, como órgãos genitais, em detrimento de outros aspectos da identidade, como expressão, comportamento e autopercepção. Essa abordagem limitada perpetua estereótipos e restringe a compreensão da diversidade de experiências de gênero.

Esse controle aparentemente pedagógico dos corpos, embora sob o pretexto de estruturar espaços públicos de maneira organizada, na realidade é um instrumento de imposição de normas e padrões sociais que marginalizam e discriminam. Essa abordagem é particularmente prejudicial para pessoas trans e não binárias, cujas identidades de gênero desafiam as fronteiras convencionais.

Lima e Alvarenga (2012), consideram que o banheiro

[...] aparece como um espaço emblemático na constituição das diferenças de sexo e gênero. Porém, é interessante notar que a interpretação de que existem dois corpos diferentes, radicalmente opostos – a tal ponto de ser necessário ter um banheiro específico para cada sexo – foi uma verdade que, para se estabelecer e se tornar hegemônica, empreendeu uma luta contra outra interpretação sobre os corpos: o isomorfismo (Lima; Alvarenga, 2012, p. 3).

A imposição estrita de banheiros separados por gênero ignora a complexidade das identidades de gênero e coloca as pessoas trans em uma situação desconfortável e muitas vezes perigosa. A não permissão de escolha do banheiro pode levar a situações em que as pessoas trans são forçadas a usar um banheiro que não corresponde à sua identidade de gênero autoconstruída. Isso não apenas expõe a possíveis assédios e discriminações, mas também nega sua autonomia e dignidade.

A construção dos banheiros como territórios de risco não é apenas uma questão de percepção individual, mas também reflete as tristes realidades enfrentadas por travestis e transexuais. A hostilidade e o preconceito enfrentados nos banheiros frequentemente resultam em situações de violência verbal ou física. A falta de compreensão e empatia por parte das/os colegas e da comunidade escolar em geral contribui para um ambiente de exclusão e marginalização.

Para enfrentar esse desafio é necessário um compromisso coletivo em desafiar as normas binárias de gênero e criar espaços seguros e inclusivos para todas as identidades. A implementação de banheiros unissex ou neutros de gênero, por exemplo, é uma medida importante para garantir que as pessoas travestis e transexuais possam usar os banheiros sem medo ou ansiedade. Além disso, a educação e conscientização sobre questões de identidade de gênero são essenciais para combater o preconceito e promover uma cultura de respeito. Como afirma Rocon, Rodrigues e Barros (2018),

Um grande desafio para a escola seria a substituição dos banheiros generificados por banheiros universais, mas isso se mostra cada vez mais como um difícil desafio, tendo em vista que as normas de gênero reafirmam a superioridade do masculino e o subjugado do feminino, contribuindo para uma cultura de machismo que tem construído o feminino numa espécie de objeto para uso fruto do masculino. Não seria possível pensar na implosão dos banheiros divididos por gênero desconexo da luta pela igualdade entre homens e mulheres. É preciso romper com a heteronormatividade, o

heteroterrorismo, o binarismo dos gêneros e a dominação masculina (Rocon; Rodrigues; Barros, 2018, p. 281).

No âmbito legislativo, a Resolução n.º 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 (Brasil, 2015).

Desempenhando um papel fundamental na promoção da igualdade e inclusão de pessoas travestis, transexuais e de todas aquelas cujas identidades de gênero não são reconhecidas nas diferentes esferas sociais, o documento estabelece parâmetros essenciais para garantir o acesso e a permanência desses indivíduos nos sistemas e instituições de ensino, delineando diretrizes claras para o reconhecimento institucional de suas identidades de gênero e sua subsequente operacionalização. Estabelecendo no artigo 6º que deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.

A utilização de banheiros por pessoas travestis e trans na escola é mais do que uma questão prática - é uma questão de dignidade, respeito e de direitos humanos. Superar esse desafio requer o comprometimento de toda a comunidade escolar, desde educadoras/es e administradoras/es até estudantes e suas famílias. Somente através de uma abordagem colaborativa e consciente podemos criar um ambiente educacional onde todas as identidades de gênero sejam acolhidas e valorizadas.

5.3.5 As possíveis práticas pedagógicas e didáticas no enfrentamento às LGBTIfobias na formação de professores

A história da educação tem sido fortemente marcada por desigualdades de gênero e sexualidades, perpetuando uma dinâmica que resulta na segregação e exclusão de sujeitos considerados diferentes ou desviantes da norma “padrão”. Essa problemática persiste na atualidade, afetando a inclusão e participação plena de grupos como mulheres, povos tradicionais, pessoas negras e a comunidade LGBTI. No entanto, à medida que a sociedade evolui, também emergem esforços significativos para combater essas desigualdades e transformar a escola em um espaço de inclusão e de respeitos às diversidades.

Junqueira (2013) menciona que:

[...] historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”. A escola tornou-se um espaço onde o “currículo em ação” faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade (Junqueira, 2013, p. 482).

A escola, historicamente, refletiu e reforçou as normas de gênero que sustentam a desigualdade. A discriminação contra mulheres, por exemplo, muitas vezes se manifestou através de currículos enviesados e práticas pedagógicas que limitam suas opções e reforçam

papéis tradicionalmente associados ao feminino. Da mesma forma, a marginalização de grupos étnicos e da comunidade LGBTI foram frequentemente perpetuadas por meio da invisibilização de suas histórias e experiências.

Salienta Souza e Dinis (2010):

Essa ignorância sobre o tema, assim como a presunção assumida por professores de que a escola só devia discutir assuntos universais, sendo somente a norma da heterossexualidade concebida como natural e universal, exclui a sexualidade de estudantes LGBT e faz com que a diversidade sexual e de gênero seja um tema excluído do currículo, mesmo nas aulas de Educação Sexual (Souza; Dinis, 2010, p.14).

A reconfiguração das políticas educacionais, a formação de professoras/es e a estruturação dos currículos para abordar as questões de sexualidades e gêneros refletem um movimento impulsionado por transformações sociais, com raízes profundas no século XIX. No cerne desse avanço estão os movimentos sociais, notadamente o movimento feminista, que emergiram nesse período e catalisaram uma série de mudanças que hoje reverberam nas práticas educativas. Vejamos a narrativa do Participante 1:

[...] Tenho uma aluna lésbica assumida, ela sempre está junta com a namorada. Uma vez ela questionou a utilização de um texto na aula, ela disse que era machista. Eu achei interessante, ela questionar. Daí eu disse porque você achou sobre o texto, ela disse que o texto não representava o que ela entendia como amor (Participante 1).

A incorporação de uma perspectiva de gênero nos currículos e na formação de professoras/es é uma resposta direta a essas lutas históricas por igualdade. Reconhece-se que, para construir uma sociedade verdadeiramente justa, é essencial desafiar os estereótipos de gênero desde a infância e garantir que todas/os as/os alunas/os tenham acesso igualitário a oportunidades e recursos.

A narrativa da Participante 4 reforça o trabalho de maneira interseccional entre raça, gênero e sexualidade como prática pedagógica no enfrentamento às LGBTIfobias:

Assim como a gente trabalha a questão racial, a gente deve trabalhar as diversidades sexuais e de gênero, para combater também as violências contra LGBTI inclusive, porque é um modo de preconceito, é uma atitude que constrange o outro, uma violência. Eu acho que é isso aí, se enquadra na questão racial, tema que mais trabalho atualmente. As pessoas têm que ter empatia para trabalhar, conhecer a lei racial, as de Direitos humanos. Tento trazer atividades e conceitos para trabalhar essas temáticas (Participante 4).

Louro (2018) comenta que o trabalho que as escolas geralmente realizam sobre os temas ligados ao que se considera abarcado no guarda-chuva da diversidade acabam sendo insuficientes. As temáticas indígenas e raciais são um bom exemplo disso. As datas comemorativas permanecem sendo o principal momento, e em muitos casos o único, em que esses temas são abordados.

As LGBTIfobias, que abrangem preconceitos e discriminações direcionados a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e outras identidades de gênero e orientações sexuais, têm efeitos devastadores sobre as vidas das pessoas afetadas. Para Borrillo (2009), é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um status superior e natural. Vejamos a narrativa do Participante 3: “Infelizmente a escola não é um lugar acolhedor para alunos LGBTI, acredito que com um

trabalho de conscientização podemos trabalhar essa questão das violências contra esses alunos” (Participante 3).

O crescente reconhecimento das LGBTIfobias como um sério problema social traz à luz a urgência de enfrentar a violência e a discriminação que afetam a comunidade LGBTI. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental, não apenas como um local de transmissão de conhecimentos, mas também como uma plataforma crucial para promover uma consciência crítica e o respeito pelos Direitos Humanos. Através de suas práticas pedagógicas e curriculares, a escola e os professores desempenham um papel essencial na formação de mentalidades, moldando percepções e valores que podem impactar a sociedade de maneira significativa. Como afirma Silva (2020), “A escola vive um momento de silenciamento sobre gênero e sexualidade de um ponto de vista institucional, ou seja, ocupando o currículo, os planos políticos da escola em si” (p. 2).

No cenário educacional contemporâneo, a reavaliação da formação inicial e continuada das/os professoras/es emerge como uma demanda premente e imperativa. A complexidade das novas exigências que as/os educadoras/es enfrentam nos dias de hoje, especialmente em relação ao combate às LGBTIfobias, coloca em destaque a necessidade de uma transformação profunda na maneira como as/os professoras/es são preparadas/os para lidar com as diversidades. Vejamos a narrativa do Participante 2:

Quais práticas a escola e os professores fazem para combater as violências? A comunidade escolar tem um papel fundamental nisso, não podemos naturalizar essas violências, não dá para fazer vista grossa, a escola, a direção, os professores e a comunidade escolar necessita garantir o acesso e permanência desses estudantes (Participante 2).

De acordo com Oliveira *et al.* (2011), a escola não pode confundir o respeito com uma atitude de dissimulação ou de omissão diante das diferenças entre seus/as alunos/as que fazem parte da sua realidade cotidiana, em uma tentativa de homogeneizar currículos, práticas pedagógicas e concepções sobre as/os alunas/os. Tampouco se torna possível pensar em educar para a diversidade apenas a partir do chamado movimento multi/pluri/cultural, que se configura como favorável à construção de currículos “culturalmente inclusivos”, incorporando tradições culturais e sociais de grupos específicos, características econômicas, culturais das realidades locais e regionais.

A abordagem da diversidade, indo além, deve ser concebida como resultante de reivindicações de grupos sociais para que seus saberes, suas manifestações culturais e histórias sejam valorizados e reconhecidos, mas também como “de posições de sujeitos complexos, oriundos desses grupos, com suas diferenças, suas potencialidades e limitações, suas escolhas pessoais e coletivas” (Oliveira *et al.*, 2011, p. 80)

As/os professoras/es desempenham papéis importantes na educação para a diversidade, como desconstrutoras/es de discursos antidemocráticos, monoculturais e LGBTIfobicos. Assim, mais do que um conteúdo escolar, a diversidade crítica e revolucionária é uma postura ética e política assumida pela escola com relação a uma sociedade na qual a diversidade seja respeitada. Vejamos a narrativa da Participante 3:

Eu acho que nas nossas práticas pedagógicas e didáticas podemos começar pela conscientização. Fazer bastante debate. No meu tempo era tudo mais escondido. Mas hoje tá (sic) aí aberto, os alunos têm liberdade para andar de mãos dadas na escola, as alunas se beijam, abraçam. Como trazer essas questões na minha prática pedagógica é um desafio, mas não posso me omitir ou me furtar da realidade (Participante 3).

A escola, além de preparar para viver em uma sociedade em constante mudança, deve transmitir uma visão transformadora dessa sociedade, responsável por formar cidadãos/ãs capazes de tornar real essa visão.

Assinalam Oliveira e Silva (2009) que, apesar de importantes experiências renovadoras e mudanças positivas ocorridas nas últimas décadas, a realidade educacional ainda parte de uma visão de mundo e de sociedade na qual não cabe a vivência da diversidade. Isso pode ser percebido no fortalecimento de estereótipos, de padrões morais e religiosos, de fórmulas reducionistas e conservadores nas avaliações, de uma democracia participativa exercitada superficialmente, de uma inclusão que não atende adequadamente as/os alunas/os portadoras/es de deficiências, de currículos que não contemplam a convivência e o respeito e à identidade de gênero, às crenças religiosas, à interculturalidade, enfim, a todos os aspectos que compõem a questão da diversidade, como afirmou o Participante 2: “Cada aluno é um universo diferente, não basta apenas aceitar as diferenças, é preciso valorizar essas diferenças” (Participante 2).

Educar para a diversidade, nesse cenário, significa um modelo de escola laica, não discriminatória, de cuja gestão participe efetivamente a comunidade educativa, orientada a atender a diversidade dos alunos desde uma perspectiva compreensiva, enraizada na comunidade e dirigida a formar integralmente a personalidade de seus/as alunos/as (Oliveira; Silva, 2009). Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] Nós temos práticas acolhedoras, mas, também temos práticas que não são nem de longe acolhedoras. Eu aqui na escola, formo meus alunos todos os dias, manhã e tarde. Eu tenho uma fila única, onde ali naquela fila eu tenho meninas e meninos, não importa se o maior está na frente ou se está atrás. A fila tem que ter. Agora, ela é uma fila única, porque a fila do banco é única, a fila do ônibus é única, a do mercado é única. Não faz sentido essa separação por gênero masculino e feminino, que aliás é exclusiva pois não contempla outros gêneros (Participante 2).

As ações das/os professoras/es no que diz respeito à escuta e ao aconselhamento em questões de gênero e sexualidade é um ato de grande relevância e impacto no ambiente educacional. Abordar as demandas das/os estudantes sobre esses temas sensíveis envolve desafios consideráveis, mas também oferece oportunidades significativas para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, empático e acolhedor. Conforme narrou o Participante 1: “[...] aí, eu vejo que eles encontram na escola um espaço de liberdade. Liberdade da sua família, ou vou usar um termo aqui, liberto da opressão. A leitura que eu faço é que muitos deles, em casa, não podem ser quem eles são aqui dentro da escola” (Participante 1).

Para muitas/os alunas/os LGBTI, a escola pode ser vista como um refúgio, um espaço onde elas/es podem se expressar de maneira autêntica e encontrar apoio entre colegas e professoras/es. Em contraste com as famílias, que muitas vezes estão presas a tradições culturais e valores conservadores, a escola muitas vezes oferece uma oportunidade de vivenciarem suas identidades de gênero e sexualidade com mais liberdade. Vejamos a narrativa do Participante 2:

Eu gostaria que na escola tivéssemos um espaço aberto para que as pessoas pudessem estar se colocando para ter o seu lugar de fala. Uma vez que a gente tem esse conhecimento, eu tenho 30 alunos dos quais 15, vamos dizer assim, têm uma declaração da sua identidade de gênero e sexual fora na normal socialmente imposta como padrão. Eu, gostaria de buscar recursos, como especialistas para nos ajudar a implementar ações dentro da unidade, até ações pedagógicas, porque nós fazemos trabalhos muito tradicionais. Mas será que eu não poderia fazer na escola um trabalho voltado para esse grupo, onde esse grupo fosse protagonista? (Participante 2).

Na escola, as relações sociais podem se formar entre alunas/os que compartilham experiências semelhantes, oferecendo um senso de pertencimento e solidariedade que talvez não esteja disponível em seus lares. Além disso, muitas instituições educacionais têm implementado programas de apoio, como grupos de discussão LGBTI, treinamentos para professoras/es sobre diversidades e inclusão e ações contra a violência e a discriminação racial, de gênero ou sexual e criando um ambiente mais acolhedor e seguro. Segundo Pereira, Barreto e Araújo (2009), “É no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença” (p. 33).

De acordo com Silva (2019a)

Os espaços escolares são instituições sociais, que muitas vezes substituem a família e com isso devem se posicionar de modo a promover mudanças de pensamentos e posturas dos/as alunos/as em relação à pluralidade cultural, desenvolvendo princípios éticos, e de respeito aos direitos humanos em perspectiva emancipatória (Silva, 2019a, p. 44).

As/os professoras/es desempenham um papel central no processo educativo, não apenas como transmissoras/es de conhecimento, mas também como mediadoras/es entre os conteúdos curriculares e as vivências individuais das/os estudantes. Nessa perspectiva, o diálogo se torna uma ferramenta essencial para a construção de relações humanizadas dentro da sala de aula e para a promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade.

Freire (2019) aponta para a importância do diálogo na ação pedagógica:

[...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2019, p. 79).

A compreensão de que não existe uma única verdade absoluta é um dos princípios fundamentais que o diálogo proporciona. Em um ambiente educacional permeado pelo diálogo, ideias são constantemente questionadas, debatidas e enriquecidas por diferentes perspectivas. Isso não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também demonstra às/-aos estudantes que o conhecimento é um construto dinâmico, sujeito a revisões e aprimoramentos contínuos. A narrativa da Participante 2 reforça a necessidade do diálogo e sua contribuição em sua prática pedagógica:

Sou de uma outra geração, mas tento conversar ao máximo com meus alunos e alunas, acredito que o diálogo seja uma possibilidade de acolher meus alunos e alunas, nas disciplinas pedagógicas que ofereço reforço essa necessidade deles olharem a diversidade com respeito. Estou formando futuros professores e professoras, eles estarão na linha de frente. Faço projetos que trabalhão as conquistas das mulheres na sociedade, a luta de classe, as violências contra mulheres. Daí entro na questão de violência contra LGBTI (Participante 2).

Ao discutir questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, o diálogo desempenha um papel crucial na desconstrução de práticas culturais e religiosas que possam perpetuar preconceitos e estigmas. É por meio da troca de experiências e do compartilhamento de pontos de vista que se abrem espaços para a compreensão e a empatia. O diálogo possibilita que as perspectivas das minorias sejam ouvidas e consideradas, contribuindo para a quebra de estereótipos e a promoção de uma visão mais inclusiva e justa da diversidade de identidades.

A inclusão plena de alunos/as LGBTI no processo de ensino-aprendizagem é uma demanda essencial e um compromisso ético que as instituições escolares devem assumir. Isso envolve a inclusão de discussões sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos, abordando essas temáticas de maneira aberta e respeitosa. Ao educar para a pluralidade, a escola não apenas reconhece a existência das pessoas LGBTI, mas também contribui para a desconstrução de estigmas e preconceitos que frequentemente cercam essas identidades.

No entanto, é importante destacar que as discriminações não se limitam à orientação sexual e identidade de gênero. A interseccionalidade das opressões amplia os desafios enfrentados por diversos grupos. Discriminações relacionadas à gênero, sexo, religião e raça se entrelaçam, criando barreiras adicionais para o pleno exercício da cidadania e o acesso a oportunidades igualitárias. Portanto, a escola deve abordar essas questões de maneira integrada, reconhecendo a complexidade das identidades individuais. Vejamos a narrativa da Participante 4: “Eu trabalho diretamente com a questão racial, então falo sobre mulheres negras, violência policial. Daí falo sobre a questão de sexualidade e das violências que essa população passa” (Participante 4).

Assim, a escola deve estar atenta não apenas às identidades de gênero e orientações sexuais, mas também às interseções entre as opressões, incluindo as relacionadas a religião e raça. Ao ensinar para a pluralidade e ao promover o respeito mútuo, a escola desempenha um papel vital na promoção de uma cultura de inclusão e no combate a todas as formas de discriminação. Conforme afirma Hoffmann (2005):

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. [...] A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade, porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade (Hoffmann, 2005, p. 39)

Nesse sentido, é responsabilidade da escola absorver e debater questões da vida cotidiana e das identidades dos sujeitos que a compõem. Entre essas questões, as temáticas ligadas à diversidade sexual e de gênero desempenham um papel central na construção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso.

Uma abordagem eficaz para a inclusão dessas temáticas no currículo escolar é a utilização da pedagogia de projetos. Essa metodologia permite a criação de contextos de aprendizagem significativos, nos quais as/os alunas/os podem investigar, discutir e refletir sobre questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Através de projetos interdisciplinares, diferentes conteúdos e componentes curriculares podem ser integrados para oferecer uma compreensão abrangente dessas temáticas, permitindo às/aos estudantes enxergar as conexões entre as diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com Meyer (2013):

Caberia a nós, educadoras e educadores, investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para a provisoriação; do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas (Meyer, 2013, p. 13).

Além disso, é crucial que as questões de diversidade sexual e de gênero também sejam abordadas nas reuniões de pais/responsáveis. A conscientização e a sensibilização de pais são fundamentais para criar um ambiente de apoio e compreensão em relação às possíveis discriminações que as/os alunas/os LGBTI possam enfrentar. Essas discussões podem ajudar a

construir uma parceria entre escola e família na promoção da igualdade e do respeito às diferenças. Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] É importante que a toda comunidade escolar esteja atenta a essas questões ligadas a diversidade, oferecendo apoio psicopedagógico aos alunos e suas famílias. Não adianta trabalhar só com os alunos, acho necessário estender esse olhar para as famílias também (Participante 2).

Não se pode mais ignorar as diversidades existentes na sociedade. Isso inclui as diferenças de orientação sexual, identidade de gênero, status socioeconômico, crenças religiosas e culturais. O fechamento dos olhos às diversas realidades e identidades não apenas perpetua preconceitos, mas também priva as/os estudantes de uma educação verdadeiramente enriquecedora e preparatória para uma sociedade pluralista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário político e social onde observamos um crescente avanço do ultraconservadorismo e as ameaças aos direitos individuais, surge a necessidade premente de conduzir pesquisas que não apenas identifiquem as dificuldades, mas também celebrem as transformações e potenciais positivos na escola e na formação das/os professoras/es. Esse imperativo é especialmente evidente ao considerarmos as temáticas de gênero, diversidade sexual e enfrentamento às LGBTIfobias, diante dos imensos desafios que se apresentam.

É incontestável que enfrentamos obstáculos consideráveis. Até o momento, a inserção efetiva dessas questões nas escolas, seja por meio de legislação ou projetos de maior abrangência, tem sido limitada. Enquanto isso, os ataques contrários a essas discussões têm ganhado força e número. Movimentos como o “Escola sem Partido” e outras iniciativas contrárias à chamada “Ideologia de Gênero nas Escolas” têm se esforçado para desacreditar e distorcer os objetivos e práticas que buscamos em promover uma educação que respeite às diferenças entre as/os educandas/os.

Entretanto, mesmo diante dessas adversidades, é crucial reconhecer que as estratégias que foram e continuam sendo desenvolvidas, ainda que em escala modesta, não são em vão. Elas estão gerando impacto e, de alguma maneira, contribuindo para a mudança de práticas e a interferência no ambiente escolar. Mesmo que os avanços sejam graduais, é importante compreender que qualquer movimento em direção à inclusão, diversidade e respeito às diferenças tem um valor intrínseco.

À medida que as discussões sobre identidade de gênero e diversidade sexual continuam a serem travadas, é fundamental destacar e compartilhar os sucessos, por menores que sejam. Cada mudança de mentalidade, cada conversa construtiva, cada esforço para educar e informar representa um passo em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Mesmo que ainda não tenhamos atingido um avanço generalizado, as sementes do progresso estão sendo plantadas.

Refletir junto com as/os professoras/es participantes sobre as suas práticas mostrou-se uma etapa de extrema importância. Ouvir suas narrativas revelou-se um processo prazeroso e, sem dúvida, uma fonte de fortalecimento mútuo. Acima de tudo, é crucial valorizar o trabalho dedicado dessas/es professoras/es. Estas trajetórias são construídas nem sempre com os melhores recursos, mas com o compromisso inabalável de questionar e desafiar naturalizações que, por sua vez, perpetuam segregações e violências enraizadas em nosso ambiente escolar. Nossa objetivo não é realizar julgamentos simplistas sobre as práticas didáticas e pedagógicas, categorizando-as como boas ou ruins, eficazes ou não, corretas ou erradas. Deliberadamente, evitamos nos apegar a esses extremos binários. Em vez disso, nossa abordagem busca explorar as intricadas tramas que se tecem nas experiências pessoais e profissionais das/os professoras/es, desejando compreender as complexidades subjacentes, reconhecendo a diversidade de fatores que moldam suas ações e perspectivas. Cada narrativa é única e intrinsecamente vinculada às realidades específicas nas quais desempenham seu papel educacional. Reconhecemos que a sala de aula é um espaço repleto de variáveis, influências sociais e desafios que não podem ser reduzidos a juízos binários.

A decisão de adotar a narrativa como metodologia é uma escolha fundamentada em valorizar o relato, a memória e as impressões das/os professoras/es como base para nossas análises. A perspectiva das/os professoras/es sobre suas próprias práticas enriquece consideravelmente os questionamentos centrais delineados pela pesquisa. Através desses relatos, somos capazes de acessar elementos profundos e subjetivos que muitas vezes não seriam evidentes através de outras abordagens. As narrativas oferecem percepções valiosas

sobre as motivações, os desafios e as conquistas que permeiam suas jornadas como educadoras/es em um contexto permeado por temáticas sensíveis de identidade de gênero, diversidade sexual e enfrentamento às LGBTIfobias.

Através do diálogo, tivemos a oportunidade de abordar questões que nos inquietam, tanto no âmbito pedagógico quanto no político. Conversamos sobre as dificuldades que enfrentamos ao implementar práticas escolares em meio a relações conflituosas, demandas e expectativas diversas. Como resultado, as percepções e as observações decorrentes desta pesquisa não se apresentam como respostas finais, mas sim como estímulos à reflexão.

Ao registrar e analisar as narrativas das/os professoras/es, estamos contribuindo para um conjunto mais amplo de entendimentos, inspirando uma revisão crítica das práticas atuais e incitando a busca por maneiras mais eficazes de lidar com as complexidades e os desafios do ambiente educacional. Esses apontamentos, longe de serem conclusões definitivas, são como sementes de questionamento que esperamos que floresçam em novas ideias, ações e abordagens.

Contudo, é possível realizar algumas observações com base nos dados coletados nesta pesquisa, utilizando as experiências relatadas como um meio para refletir sobre as diversas realidades que enfrentamos. As/os/ professoras/es que participaram desta pesquisa revelaram, por meio de suas próprias perspectivas sobre suas práticas, uma abordagem interessante de respeitar os questionamentos trazidos pelas/os alunas/os para dentro das salas de aula. São as/os alunas/os que trazem os questionamentos e as demandas sobre as diversidades, seja utilizando o nome social, na criação de um banheiro neutro, seja na troca de carinhos entre alunas/os LGBTI.

Ao respeitar essa abordagem de questionamento, as/os professoras/es estão incentivando um ambiente de aprendizado mais crítico e reflexivo. Ao invés de transmitir informações de maneira unilateral, elas estão incentivando as/os estudantes a explorarem, a desafiar e a desconstruir conceitos preestabelecidos. Isso não apenas empodera as/os estudantes como também desafia as normas e expectativas tradicionais, que muitas vezes perpetuam estereótipos e desigualdades.

É evidente, a partir dos relatos, que há uma clara ausência de práticas pedagógicas “intencionais”, ou seja, de abordagens formais, planejadas e decididas pelo/a professor/a, nas quais temas como gênero e sexualidade são discutidos independentemente de conflitos. Essa ausência aponta para uma dinâmica na qual essas temáticas parecem permanecer à margem do currículo oficial, dos planejamentos escolares e da documentação educacional. Embora as questões de gênero e sexualidade estejam presentes em documentos oficiais há, pelo menos, duas décadas, o impacto desse discurso parece ser limitado no cotidiano escolar e nas práticas das/os professoras/es.

Certamente,ressaltar cada vez mais como o conhecimento transmitido nas diversas disciplinas é permeado por experiências e perspectivas em relação a gênero e sexualidade se mostra essencial. As narrativas ao longo da história da humanidade têm sido moldadas por esses prismas, e esse reconhecimento é crucial para uma educação verdadeiramente abrangente e contextualizada.

As/os/ professoras/es demonstraram um posicionamento determinado em não permitir que práticas cotidianas de violência, discriminação ou ridicularização sejam ignoradas ou legitimadas em suas salas de aula. Suas intervenções eficazes são testemunhos do papel crucial que as/os educadoras/es desempenham na criação de um ambiente de aprendizado seguro e respeitoso. Ações como essas não apenas promovem uma educação mais inclusiva, mas também capacitam as/os estudantes a serem cidadãs/ãos conscientes e empáticas/os.

No entanto, é evidente que ainda há uma ausência notável de perspectivas curriculares e pedagógicas que questionem temas naturalizados, como papéis de gênero, identidade de

gênero, diversidade sexual e LGBTIfobia. Essa lacuna é um reflexo da necessidade de uma transformação mais profunda na forma como o conhecimento é estruturado e transmitido. A inclusão dessas perspectivas não se trata apenas de adicionar conteúdo, mas sim de adotar uma abordagem que desafia as normas tradicionais e convida as/os estudantes a explorarem criticamente as construções sociais e culturais que moldam as percepções sobre gênero e sexualidade.

Essa sensação de dificuldade enfrentada pelas/os professoras/es se revela como uma parte intrínseca dos desafios e das complexidades que moldam suas práticas educacionais. É notável que essas dificuldades estão entrelaçadas com os múltiplos fatores que influenciam a criação ou a não criação de determinadas abordagens.

O relato frequente de que muitas/os professoras/es se encontram isoladas/os nas escolas quando decidem abordar temas relacionados a gênero e sexualidade é um aspecto crítico. Afinal, a prática pedagógica é, em sua essência, um esforço coletivo. A colaboração e o compartilhamento de experiências e recursos entre educadoras/es são fundamentais para que possam enfrentar os desafios de maneira mais robusta e sustentável. Redes de apoio sólidas fornecem o suporte emocional e intelectual necessário para superar adversidades e nutrir as abordagens pedagógicas sensíveis e eficazes. Além disso, é crucial reconhecer que, em alguns casos, as/os professoras/es encontraram mais do que o silêncio ou o desinteresse em relação às suas iniciativas. Enfrentaram recusas e resistências, o que indica a profundidade das barreiras que podem existir no ambiente escolar. Essas resistências podem surgir de diversas fontes, seja de outros membros da equipe educacional, de pais e responsáveis ou mesmo de partes da sociedade que se opõem a discussões sobre gênero e diversidade.

A trajetória desta pesquisa oferece uma visão reveladora das complexas teias de poder que se estabelecem no ambiente escolar. Essas teias são inegavelmente poderosas, embora também se revelem ambíguas. Elas desempenham um papel central em moldar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as dinâmicas sociais e as relações de poder dentro da escola. Essas teias simultaneamente produzem, reproduzem, silenciam, amplificam, naturalizam e desnaturalizam as perspectivas e ações relacionadas à gênero e sexualidade.

A relação entre a escola e as/os responsáveis pelas/os estudantes, por exemplo, ilustra como essas teias de poder podem se manifestar de maneira multifacetada. Essa relação pode ser uma ferramenta poderosa para envolver a comunidade escolar, permitindo uma colaboração significativa e um engajamento mais amplo. No entanto, ela também pode se transformar em um fator de dificuldade e resistência ao abordar temáticas sensíveis, especialmente aquelas relacionadas a gênero e sexualidade. A perspectiva e os valores das/os responsáveis podem variar amplamente, criando um terreno complexo de negociação e diálogo.

Ao retornarmos aos questionamentos centrais que nortearam esta pesquisa – que se concentraram na exploração das narrativas das/os professoras/es do curso normal em relação ao enfrentamento às LGBTIfobias e suas dificuldades e as estratégias desenvolvidas, - podemos identificar uma gama diversificada de respostas. De fato, essa pesquisa ecoa o coro de outros estudos que também apontam para a persistente resistência no espaço escolar quando se trata de discutir essas temáticas. Essa resistência é frequentemente manifestada, em grande parte, por profissionais que alegam falta de conhecimento sobre como abordar essas questões, escassez de informações sobre os temas ou até mesmo resistência por parte da própria comunidade escolar, incluindo estudantes e famílias.

Esses resultados, apesar de desafiadores, ilustram a complexidade e a importância de abordar essas temáticas sensíveis no contexto educacional. A resistência que é observada pode ser atribuída a uma série de fatores interconectados, como a falta de formação específica para lidar com questões de diversidades de gênero e sexualidades, o desconforto em enfrentar tópicos

tabus e a preocupação com possíveis reações negativas por parte das/os estudantes, de pais e da comunidade.

A pesquisa revela que trazer as perspectivas das/os professoras/es que reconhecem a importância de abordar as temáticas de diversidade sexual e identidade de gênero ilustra que a escola é, de fato, um terreno de disputa. Esse é um espaço onde diferentes abordagens estão sendo construídas, algumas das quais se posicionam contra a violência e a discriminação, ao mesmo tempo em que buscam redefinir a maneira como compreendemos os indivíduos em nossa sociedade. Essas práticas são desenvolvidas em meio a um cenário complexo de conflitos, resistências, temores, incertezas, conhecimentos e lacunas de conhecimento.

É notável que a pesquisa não visa a classificar ou julgar essas práticas de maneira rígida, nem mesmo a avaliar se elas atingem ou não seus objetivos. Não é o propósito determinar se são as melhores estratégias ou não. Em vez disso, a pesquisa oferece uma visão da escola como um ambiente dinâmico, onde diversas abordagens estão sendo exploradas e onde novas maneiras de compreender e lidar com as questões de gênero e diversidade sexual estão sendo testadas e debatidas.

O que se destaca é que a escola emerge como um espaço de grande potencial para a geração de estratégias inovadoras, a criação de práticas inclusivas e a introdução de rupturas que questionem o que é considerado “normal”. Essas práticas podem estimular a reflexão crítica sobre as normas sociais e desafiar a suposta naturalidade de muitas construções culturais. Ao fazê-lo, elas possibilitam a criação de um ambiente que promove a diversidade, a tolerância e a valorização das múltiplas identidades

A pesquisa ressalta uma série de desafios que precisamos abordar, sendo um dos principais e mais evidentes nos relatos o fato de que ainda não há uma produção significativa de práticas que utilizem os conceitos de gênero e sexualidade para questionar o currículo hegemônico. Embora as/os professoras/es busquem estratégias para lidar com os conflitos que surgem no cotidiano da sala de aula, a incorporação sistemática e intencional dessas temáticas nas práticas educacionais ainda é uma questão pendente.

O currículo hegemônico muitas vezes reflete normas e valores tradicionais, reforçando estereótipos e hierarquias de gênero e perpetuando a invisibilidade de diversas identidades e experiências. A falta de práticas que utilizem os conceitos de gênero e sexualidade como lentes críticas para questionar esse currículo reforça a importância de repensar a educação de maneira mais profunda e transformadora.

Ao abordar os desafios enfrentados pelas/os professoras/os, a pesquisa nos convida a refletir sobre como podemos promover uma mudança efetiva na abordagem educacional. Isso envolve não apenas a capacitação das/os educadoras/es para lidar com as questões de gênero e sexualidade, mas também a criação de uma infraestrutura educacional que integre essas temáticas ao cerne do currículo. Isso significa reexaminar os conteúdos, os métodos pedagógicos e as abordagens de avaliação para garantir que as perspectivas de gênero e sexualidade sejam incorporadas de maneira interdisciplinar e enriquecedora.

O conflito mencionado é um reflexo da abordagem seletiva e superficial que muitas vezes é adotada em relação às temáticas de gênero e sexualidade na educação. Essa abordagem tende a manter essas temáticas em um espaço marginal, onde só são abordadas quando ocorrem episódios de violência ou quando envolvem sujeitos que são percebidos como diferentes. Isso cria um ciclo em que essas questões são tratadas de maneira reativa e limitada, em vez de serem integradas de forma proativa no currículo educacional.

O exemplo de falar sobre LGBTI apenas quando há conflitos envolvendo sujeitos que são percebidos como LGBTI é emblemático. Isso não somente perpetua a marginalização dessas temáticas, mas também reforça a ideia de que elas são relevantes apenas quando há problemas ou conflitos visíveis. Essa abordagem fragmentada exclui a discussão sobre outras

formas de relação corpo-sexualidade, incluindo a cisheteronormatividade e deixa de abordar a complexidade das identidades e experiências sexuais.

A perspectiva da “tolerância” também é crítica nesse contexto. Embora seja importante promover o respeito pela diferença, essa abordagem pode ser limitada, não desafiando os fundamentos das normas de gênero e sexualidade. Não refletir sobre os atravessamentos que marcam sujeitos como diferentes e os processos que instituem desigualdades impede uma análise mais profunda das estruturas de poder que perpetuam a discriminação e a exclusão.

A pesquisa revela que a escola não é um cenário estático, mas sim um terreno complexo onde diferentes realidades se entrelaçam. Ela pode tanto reforçar os preconceitos e as desigualdades, quanto proporcionar oportunidades para desafiar e transformar esses padrões prejudiciais. Isso enfatiza a importância do ambiente escolar e das práticas pedagógicas na moldagem da experiência educacional.

Ao reconhecer a coexistência de diferentes dinâmicas, a pesquisa destaca que a escola tem o potencial de ser um local onde outras realidades podem emergir. Isso pode acontecer por meio de ações intencionais de enfrentamento dos problemas existentes, bem como pela criação de novas formas de enxergar e experienciar o mundo. As práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas, juntamente com uma cultura escolar que promova a diversidade e a reflexão crítica, podem ser catalisadoras para transformações positivas.

No cerne dessa perspectiva está a compreensão de que a escola é um espaço vivo, moldado por indivíduos, interações e contextos sociais. As mudanças não ocorrem de maneira uniforme ou linear, mas sim através de esforços coletivos e persistentes para questionar, desafiar e remodelar as normas culturais existentes. Ao fazê-lo, a escola pode se tornar um ambiente onde a diversidade é celebrada, onde diferença é valorizada e onde novas visões de mundo podem prosperar.

Portanto, a pesquisa não apenas destaca os desafios e as complexidades da educação em relação às narrativas das/os professoras/es do curso normal acerca do enfrentamento às LGBTIfobias, mas também aponta para as oportunidades de crescimento, mudança e construção de um ambiente educacional mais inclusivo e empoderador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. L. P.; SANTOS, R. A. P. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, v. 28, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/28373>. Acesso em: 28 out. 2023.

ACIOLI, M. Educação: o desafio da transexualidade. In: Outras Palavras. 1 maio 2014. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/educacao-o-desafio-da-transexualidade/>. Acesso em: 28 out. 2023.

ALAMINO, F. N. P.; DEL VECCHIO, V. A. Os Princípios de Yogyakarta e a proteção de direitos fundamentais das minorias de orientação sexual e de identidade de gênero. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 113, p. 645–668, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v113i0p645-668>

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2004.

AMARAL JÚNIOR, I. P. **Educação para a diferença é um direito: a adequação constitucional das políticas públicas de combate à homofobia nas escolas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANDRADE, L. N. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131976/tese%20Luma%20Andrade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANTONIO, M. L. S. A questão da transgeneridez: a formação docente e a inclusão do aluno na escola. In: MARTINS, J. W.; CASTRO, A. C. A. (org.). **Educação e seus múltiplos olhares**. São Carlos-SP: Pedro & João, 2020. p. 159–177. E-book. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/12/EBOOK_Educacao-e-seus-multiplos-olhares.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, A.; ARAUJO, L.; ROHDEN, F. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro-RJ: CEPESC, 2008. E-book. Disponível em: https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51459&shelfbrowse_itemnumber=22554. Acesso em: 29 out. 2023.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549–559, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução A. B. COSTA; J. V. PINTO. [S. l.]: CSIE, 2021. E-book.

Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf. Acesso em: 4 set. 2021.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org.). **Homofobia & Educacao - Um Desafio Ao Silencio**. 1. ed. Brasília-DF: Unb, 2009. p. 196.

BORTOLINI, A.; BICALHO, P. P. G.; MOSTAFA, M.; COLBERT, M.; POLATO, R.; PINHEIRO, T. F. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica** BORTOLINI. Rio de Janeiro-RJ: PróReitoria de Extensão/UFRJ, 2014.

BRAGA, A. K. L. **Estratégias de trabalho do professor para o enfrentamento do bullying homofóbico: uma revisão**. [S. l.: s. n.].

BRAGA, D. S. Sexualidades e Gêneros na escola: de quais sentidos se apropria a prática pedagógica? In: PEREIRA, D. (org.). **Sexualidade e relações de gênero**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 8–17.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília-DF: UNESCO, 1997. E-book. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 10.172 DE 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2004. E-book. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília-DF: UNESCO, 2007. E-book. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Resolução n.º 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece diretrizes para assegurar o acesso e a permanência de pessoas travestis, transexuais, e daqueles cuja identidade de gênero não é reconhecida em instituições de ensino. Brasília-DF, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Brasília-DF, 2018. Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/http%3A%2F%2Fabmes.org.br%2Flegislacoes%2Fdetalhe%2F2344>. Acesso em: 28 out. 2023.

BULGARELLI, R. **Diversos Somos Todos**. São Paulo: Editora de Cultura, 2008.

CAETANO, M.; SILVA JUNIOR, P. M.; GOULART, T. E. S. Eu me sentia assim, meio excluído: performances hegemônicas e as dissidências na escola. In: MESSENDER, S.; CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. (org.). **Enlaçando Sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 321.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CARNEIRO, G. Corpo em trânsito e desterritorializações de gênero no currículo da cidade com a arte. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (org.). **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 327–344.

CARRARA, S.; NASCIMENTO, M.; DUQUE, A.; TRAMONTANO, L.; PEREIRA, M. E. (org.). **Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Rio de Janeiro-RJ: Cepesc, 2017. *E-book*. Disponível em:
https://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf

CARVALHO, M. C.; SÍVORI, H. F. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/18094449201700500017>. Acesso em: 28 out. 2023.

CASTRO, A. S. B. **Falar de gênero para construir a democracia: o ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual (2003-2018)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-19012023-093845>. Acesso em: 28 out. 2023.

CIDH. **Caso Atala Riff e Crianças Vs. Chile** 24 fev. 2012. Disponível em:
https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_239_por.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

COLLING, L.; NOGUEIRA, G. Relacionados, mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.; DALLAPÍCULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (org.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 171–183.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação: Documento-Final**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015.

CORREA, R.; SEPULVEDA, J. A. A LGBTIfobia como agente da exclusão escolar: Uma aposta no combate a essa fobia. **Communitas**, v. 5, n. 9, p. 95–110, 2021.

COSTA, L. B.; COSTA, J. P.; KAHHALE, E. M. S. P.; BRAMBILLA, B. B. Ansiedade ou cisheteronormatividade? Um estudo de caso na clínica em psicologia sócio-histórica: Ansiedade ou cisheteronormatividade? **Mosaico: Estudos em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 65–82, 2023.

CRUZ, E. F. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Revista de Psicologia Política**, v. 11, n. 21, p. 73–90, 2011.

CRUZ, T. A. S. **Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2014.

CRUZ, T. do A. S. **Olha, eu fiz o GDE, meu bem! : uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2019. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10288>. Acesso em: 28 out. 2023.

EUGENIO, B.; TRINDADE, L. B. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**, v. 12, n. 7, p. 117–132, 2017.

FERREIRA, M. P. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispesáveis à formação docente. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 9, n. 12, p. 37, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18542/rmi.v9i12.2995>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pedagogia-do-oprimido-Paulo-Freire/dp/8577534189>. Acesso em: 28 out. 2023.

GAGLIOTTO, G. M. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; CORD, D.; NUERNBERG, A. H. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 229–236, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo-SP: Atlas, 2019.

GUARANY, A. L. A.; CARDOSO, L. R. Formação de professores, gênero e sexualidade na produção acadêmica brasileira. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, p. e55263, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.55263>

HARGREAVES, A. **O Ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2013.

HEILBORN, M. L.; CARRARA, S. Gênero e diversidade na escola: uma proposta de ação. In: CARRARA, S. (org.). **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre-RS: Mediação, 2005.

JESUS, J. G. Pessoas transexuais como reconstrutoras de suas identidades: reflexões sobre o desafio do direito ao gênero. In: (A. L. GALINKIN, K. B. SANTOS, Org.)2010, **Anais do Simpósio Gênero e Psicologia Social: diálogos interdisciplinares.** [S. l.: s. n.] p. 80–89.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução P. GUARESCHI. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

JUNIOR, P. M. S.; AGUIAR, J. F.; MAIA, M. V. C. M. Por um cotidiano escolar transgressivo: quando corpos trans interrogam as práticas curriculares. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 472, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxedu.v15i33.5300>

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v2i2.4281>. Acesso em: 28 out. 2023.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481–498, 2013.

JUNQUEIRA, R. D. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULAM, C.; FERREIRA, S. R. S. **Transposições Lugares e Fronteiras em Sexualidade e Educação.** Vitória-ES: EDUFES, 2014.

LANZ, L. Por que tenho medo de lhe dizer quem sou. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C.; SEFFNER, F.; VILAÇA, T. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupação nos espaços de educação.** Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 49–67.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 275–290, 2013.

LIMA, M. L. C.; ALVARENGA, E. C. O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas. **Revista Artifícios**, v. 2, n. 4, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21975332-O-banheiro-de-nayara-a-escola-e-suas-tecnologias-heteronormativas.html>

LOURO, G. L. **Sexualidade, gênero e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018. p. 43–53.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. v. 15, n. 1, p. 75–84, 2011.

MATTOS, A. R. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 573–586, 2018.

MEIRELLES, R. C. **Gênero na política educacional: uma análise do curso GDE 2006-2010**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

MENDES, P. O. S. P.; MAHEIRIE, K.; GESSER, M. A retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 128–151, 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.14295/de.v8i2.12282>

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e prática. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOERLLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 11–29.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/18094449201800530002>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MOUTINHO, L.; AGUIÃO, S.; NEVES, P. S. C. A construção política das interfaces entre (homos)sexualidade, raça e aids nos programas nacionais de direitos humanos1. **Ponto Urbe**, n. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.5534>. Acesso em: 28 out. 2023.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe2, p. 184–189, 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>

NASCIMENTO, M. S. Gênero e sexualidade: contribuições antropológicas para o estudo do currículo. **Revista Ártemis**, v. 10, 2009. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/11836>. Acesso em: 28 out. 2023.

NELSON, C. Narrativas Queer da vida na sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem. In: FERREIRA, A. J. (org.). **Narrativas Autobiográficas De Identidades Sociais De Raça Gênero Sexualidade E Classe Em Estudos Da**. Campinas-SP: Pontes, 2015. p. 235–258.

NERY, J.; BONAMIGO GASPODINI, I. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento. In: SOUZA, R. M. (ed.). **Coletânea Diversas Diversidades**. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: CEAD, 2015. p. 61–80.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação**

sexual escolar. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996. Disponível em:
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1343509>. Acesso em: 28 out. 2023.

OLIVEIRA, I. A. A.; SILVA, E. A. Estigmatizados: de que forma o professor aborda o preconceito no âmbito escolar. In: SIMPÓSITO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE2009, Uberlândia-MG. **Anais** [...]. Uberlândia-MG: UFU, 2009. p. 118–129. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19534>

OLIVEIRA, I. A.; SILVA, L. G. S.; DENARI, F. E.; LIMA, F. J.; CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO, A. C. A. **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. , 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 28 out. 2023.

PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, n. 39, p. 51–71, 2011. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100005>

PEREIRA, M. E.; BARRETO, A.; ARAÚJO, L. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras (es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Brasília-DF: CEPESC, 2009.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: OLIVEIRA, I. A.; SILVA, L. G. S.; DENARI, F. E.; LIMA, F. J.; CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO, A. C. A. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. p. 78–94.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 171–188, 2011.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9–26, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>

REVISTA FORUM. **Beatriz Preciado: Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista**. [s. l.], 2014. Disponível em:
<https://revistaforum.com.br/movimentos/2014/6/23/beatriz-preciado-desprivatizar-nome-proprio-desfazer-fico-individualista-9640.html>. Acesso em: 28 out. 2023.

ROCON, P. C.; RODRIGUES, A.; BARROS, M. E. B. Pessoas trans vão à escola: o desafio de habitar um espaço disciplinar / Trans people who attend school: the challenge of living in a disciplinary space. **Argumentum**, v. 10, n. 3, p. 272–285, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.18315/argumentum.v10i3.18736>

- ROSSI, A. J. Políticas para homossexuais: uma breve análise do programa Brasil sem homofobia e do tema transversal orientação sexual. In: FAZENDO GÊNERO 8 - CORPO, VIOLÊNCIA E PODER2008, Florianópolis-SC. **Anais** [...]. Florianópolis-SC: [s. n.], 2008. p. 7. Disponível em:
[http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Politicas_Homossexuais%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Politicas_Homossexuais%20(texto%20complementar).pdf)
- SEPULVEDA, D. A religião e a homofobia no cotidiano escolar. **Revista nuestrAmérica**, v. 4, n. 8, p. 120–136, 2016.
- SILVA, C. B.; SILVA, C. T. Formação docente em Gênero e Diversidade na Escola. In: MINELLA, L. S.; CABRAL, C. G. **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis-SC: Mulheres, 2009.
- SILVA, D. Q.; GUERRA, O. U. Práticas de educação sexual: uma análise em escolas municipais do sul de Brasil. **Revista AAPE**, v. 19, n. 14, p. 1–23, 2011.
- SILVA, E. A. **Religião, gênero e educação: Reflexões sobre diversidade sexual no ambiente escolar**. 2019a. - Brasil, [s. l.], 2019. Disponível em:
<http://bdtd.fuv.edu.br:8080/jspui/handle/prefix/342>. Acesso em: 28 out. 2023.
- SILVA, J. H. **Gênero e sexualidade no cotidiano escolar sob a perspectiva de professoras e professores**. 2019b. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2019.
- SILVA JUNIOR, J. A. Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares. **Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 173–189, 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n45.p%p>
- SILVA, L. M. **Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobia na escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2020. Disponível em:
<https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/6217/2/2020%20-%20Luciano%20Marques%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.
- SILVA, R. D. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.
- SILVA, S. M. P. A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar. **Revista Educação e Emancipação**, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em:
<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3027>. Acesso em: 28 out. 2023.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade - Uma Introdução às teorias do currículo**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2009. p. 73–102.

SOUSA, J. R.; SANTOS. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**, v. 21, n. 3, p. 119–134, 2010.

SOUZA, M. R. S.; SILVA, D. R. Q.; JUNG, H. S.; DUARTE, J. L. M. Sexualidade e gênero: desafios na formação inicial em pedagogia. **Revista Extensão**, v. 5, n. 3, p. 16–27, 2022.

SOUZA, M. S. **Proposta de projeto interdisciplinar de orientação sexual na perspectiva do interesse dos alunos**. 2007. Monografia de Especialização em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2007.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 460. Relator Luiz Fux**Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753445537>

TROMBINI, M. **Volta às aulas traz a importância de acolher alunos LGBT nas escolas.** [s. l.], 2022. Disponível em: <https://queer.ig.com.br/2022-03-11/volta-as-aulas-acolhimento-alunos-lgbt-nas-escolas.html>. Acesso em: 28 out. 2023.

VIANNA, C.; BORTOLINI, A. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e221756, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046221756>

XAVIER FILHA, C. Tecer e entretecer a vida: educação para as sexualidades e formação docente. **Intermeio**, v. 23, n. 46, p. 215–236, 2017.

ANEXOS

Anexo A. Roteiro de Entrevistas.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO- UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENFRENTAMENTO ÀS
LGBTIFOBIAS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES DO CURSO NORMAL.**

Douglas Luiz de Oliveira Moura

ORIENTADOR: Aureliano Lopes da Silva Junior

Roteiro de entrevistas

- Gostaria que você me contasse um pouco da sua trajetória profissional como docente. (Formação na graduação; pós-graduação ou formação continuada)
- Quanto tempo você leciona e quanto tempo especificamente no curso de formação de professoras/es? Conte-me um pouco sobre seu trabalho.
- Em sua formação inicial ou continuada, você teve contato com estudos de gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual e de gênero?
- Vocês conhecem a sigla LGBTI?
- Na sua prática profissional você já presenciou alguma prática discriminatória ou de violência contra Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais ou Intersexuais na escola? Se sim, conte como foi.
- Você considera que a prática pedagógica do/a professor/a contribui para o respeito à diversidade sexual e o combate às LGBTfobias? Se sim, comente.

- Você conhece alguma lei que combate a discriminação e a violência contra alunos e alunas LGBTI? Se sim, qual?
 - Partindo da sua prática profissional e vivência, de que forma a escola poderia atuar para combater às LGBTIfobias?
 - Você já trabalhou a temática de combate às LGBTIfobias na sua sala de aula? Se sim, quais conteúdos você trabalhou ou quais dinâmicas você utilizou?
 - Você vê possíveis conexões pedagógicas entre sua disciplina e o combate às LGBTIfobias?
 - Você sente dificuldade em trabalhar com a temática do combate às LGBTIfobias? Se sim, comente?
 - Na sua percepção, como você acha que deve ser a atuação da escola diante da questão da identidade sexual e de gênero e sexualidade das/os estudantes?
 - Como você vê a questão do acesso e da permanência de estudantes LGBTI na escola?
 - Você considera a escola um lugar acolhedor para alunos/as LGBTI?
 - Você já teve algum/a aluno/a que utilizou o nome social? Se sim, conte como foi.
 - Há alguma questão e/ou assunto que não foi abordado que você gostaria de falar?
-
- Agradecimento e encerramento da entrevista

Anexo B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Participante,

Convidamo-lo a participar, através de entrevista, da pesquisa intitulada **Educação em Direitos Humanos e enfrentamento às LGBTIfobias: narrativas de professoras/es do curso normal**, sob a responsabilidade do pesquisador Douglas Luiz de Oliveira Moura. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI/UFRRJ, sob orientação do Professor Dr. Aureliano Lopes da Silva Junior.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição: Trata-se de uma pesquisa que tem por objetivo analisar as Políticas Públicas de enfrentamento às LGBTIfobias na formação de professores. Participarão dela professores e professoras do curso normal de um Colégio Estadual na Baixada Fluminense, localizado no Município de Paracambi. Sua participação se dará através de entrevistas narrativas.

Benefícios Decorrentes da Pesquisa: Com esse estudo espera-se compreender as políticas públicas de enfrentamentos às LGBTIfobias e suas possíveis contribuições na formação de professores e no combate as diversas violências sofridas por alunos e alunas LGBTI no contexto escolar.

Riscos e condutas decorrentes da participação na pesquisa: Apesar de ser considerada de risco mínimo, sem previsão de gerar mal estar físico, psicológico, ideológico, político, religioso, ou quaisquer outros previstos em decorrências das entrevistas narrativas, a qualquer momento o participante sentir-se desconfortável, poderá deixar de participar da pesquisa, sem que isto acarrete ônus para os participantes.

Período de participação, sigilo e consentimento: Haverá total sigilo da sua participação e não será divulgado nomes, em nenhuma circunstância, durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Caso concorde com a participação, a qualquer tempo, será possível retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional. Sua participação será voluntária, não haverá compensação financeira sob nenhuma forma, fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas; este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os/as pesquisadores/as tratarão a sua identidade

com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho

Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Por fim informamos que a investigação foi submetida e aprovada com parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Iguaçu – UNIG (CEP-UNIG).

Dados: CAAE: 58951322.1.0000.8044

Número do Parecer: 5.494.496

Contatos para obter informações sobre a pesquisa:

Pesquisador responsável

Nome: Douglas Luiz de Oliveira Moura

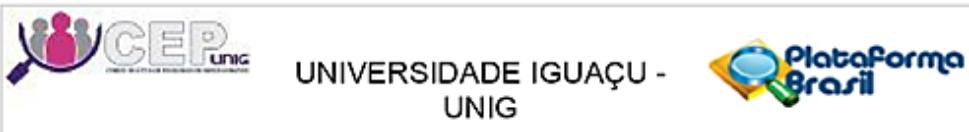
E-mail: coderjpbi@yahoo.com.br

Orientador

Nome: Aureliano Lopes da Silva Junior

E-mail: aurelianolopes@yahoo.com.br

Anexo C. Parecer Consustanciado do CEP.



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS LGBTIFOBIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Pesquisador: DOUGLAS LUIZ DE OLIVEIRA MOURA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58951322.1.0000.8044

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.494.496

Apresentação do Projeto:

O estudo tem como temática a Educação em Direitos Humanos e Cidadania, tendo como objetivo geral analisar as diferentes questões envolvidas na abordagem da diversidade sexual e das identidades e expressões de gênero no contexto escolar. Tendo como objetivo específico analisar as Políticas Públicas de enfrentamento às LGBTfobias na formação inicial de professoras e professores. A metodologia do estudo contempla, inicialmente, a coleta de informações de natureza teórica, através de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se referenciais teóricos que abordam os temas sexualidades, gênero, diversidades, educação em direitos humanos e políticas públicas para a população LGBT. Direcionando-se para pesquisa de campo em um segundo momento. A pesquisa de campo possui um viés qualitativo, sendo utilizada entrevistas narrativas com professores/as do curso normal de um colégio Estadual na Baixada Fluminense, localizado no Município de Paracambi. A metodologia do estudo contempla, inicialmente, a coleta de informações de natureza teórica, através de pesquisa bibliográfica e documental, direcionando-se para pesquisa de campo em um segundo momento. A pesquisa bibliográfica analisa as legislações educacionais e as políticas públicas de enfrentamento às LGBTfobias, com destaque ao Programa Brasil em Homofobia (PBSH-2004) e o Projeto Escola Sem Homofobia (PESH-2011), também visa compreender o papel do professor na valorização da Diversidade e da Cidadania de alunos LGBT, realizando um levantamento histórico para proposição

Endereço: Av. Abilio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era
Bairro: JARDIM NOVA ERA **CEP:** 26.275-580
UF: RJ **Município:** NOVA IGUAÇU
Telefone: (21)2765-4005

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.com

Página 01 de 04