

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

NADIR PEREIRA RODRIGUES

A PRESENÇA (AUSÊNCIA) LGBT NAS ESCOLAS SEGUNDO CONCEPÇÕES DO  
CORPO DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II

PARANAÍBA/MS

2024

NADIR PEREIRA RODRIGUES

A PRESENÇA (AUSÊNCIA) LGBTI NAS ESCOLAS SEGUNDO CONCEPÇÕES DO CORPO DOCENTE  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

PARANAÍBA/MS

2024

---

R614p Rodrigues, Nadir Pereira

A presença (ausência) LGBT nas escolas segundo concepções do corpo docente do ensino fundamental II / Nadir Pereira Rodrigues. – Paranaíba, MS: UEMS, 2024.

157 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

1. Ensino fundamental - Práticas pedagógicas 2. Formação de professores. 3. Diversidade sexual. 4. Educação inclusiva. 5. Ensino Fundamental (Selvíria, MS). I. Cordeiro, Maria José de Jesus Alves. II. Título.

CDD 23 ed.371.82

**NADIR PEREIRA RODRIGUES**

**A PRESENÇA (AUSÊNCIA) LGBTQ+ NAS ESCOLAS SEGUNDO CONCEPÇÕES DO  
CORPO DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 10/12/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Participação por videoconferência

---

Profa. Dra. Maria José de Jesus Cordeiro  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora

Participação por videoconferência

---

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

---

Prof. Dr. Tiago Duque  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão a todos/as os/as envolvidos/as que me ajudaram a concluir este trabalho com sucesso. Este trabalho foi feito de forma colaborativa graças à ajuda e orientação de muitas pessoas. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pela sua inestimável orientação, paciência e incentivo durante todo o processo de pesquisa. Sua visão crítica e orientação foram fundamentais para moldar e refinar este trabalho.

Gostaria de agradecer à minha família, especialmente aos meus filhos Karen Mireli Pereira Rodrigues de Figuerêdo Souza, Kethiny Nadiyah Rodrigues de Figuerêdo e Fagner Thierry Rodrigues de Figuerêdo, pelo incentivo e apoio inabaláveis. Suas palavras de encorajamento são uma fonte de inspiração para mim em tempos difíceis.

Gostaria também de agradecer as minhas amigas Silmara Cristina Manoel, Luan Angelino Ferreira, Maria Glória Gomes da Cruz Rocha, Juraci Barcelos de Mello e Silvana Marinho de Souza, que estiveram ao meu lado durante toda essa jornada acadêmica, compartilhando ideias e fornecendo um *feedback* construtivo.

Gostaria de agradecer aos/as professores/as da escola onde pesquisei, pois muito contribuíram para a coleta de dados. Sua disposição em compartilhar suas experiências e percepções enriqueceu este estudo.

Gostaria de agradecer à equipe da Escola Joaquim Camargo, especialmente ao Diretor Alan da Silva Souza, por fornecer infraestrutura e recursos para criar um ambiente propício à pesquisa acadêmica.

Gostaria de agradecer aos/as professores/as do curso de mestrado pelo rigor acadêmico e pelas valiosas contribuições durante meus estudos. Por fim, dedico este trabalho à minha mãe, Maria da Conceição Pereira Alves, que me apoiou na continuidade dos estudos. Obrigado por ser uma fonte constante de amor, inspiração e sabedoria. Este trabalho não seria possível sem a sua contribuição.

Obrigado por se juntar a mim nesta jornada e tornar este marco uma realidade.

## **Título: "Arco-Íris na Sala de Aula"**

No coração da escola, onde o conhecimento floresce,

Onde mentes jovens se abrem, como botões em uma prece.

Há um lugar onde cores se misturam, sem temor,

Onde a diversidade é a força, é o nosso maior valor.

Na sala de aula, um arco-íris se forma,  
Estudantes de todas as cores, em uma dança uniforme.

Lá, onde as diferenças são a melodia da canção,

Onde cada voz ressoa, em perfeita fusão.

Professores são maestros, conduzindo a sinfonia,

De histórias diversas, formando uma poesia.

Lágrimas de preconceito, transformadas em risos,

Aprendendo juntos, como verdadeiros sábios.

Onde o silêncio da ignorância é quebrado,  
Pela música da aceitação, em um compasso sagrado.

Cada estudante uma nota, única e singular,  
Compondo o hino da igualdade no ar.

Nas carteiras, não há rótulos, apenas mentes inquietas,

Explorando juntas terras desconhecidas,  
abrindo portas secretas.

Na sala de aula, a educação é a chave,

Para desvendar o mistério da verdadeira liberdade.

O arco-íris na sala de aula é nosso símbolo,  
Da união, respeito e amor, em um protocolo.  
Pois aqui, todos têm um lugar para brilhar,  
Como estrelas únicas, no vasto céu do aprender.

Que este espaço sagrado seja sempre assim,  
Onde a diversidade floresce, sem fim.

Na sala de aula, sob o arco-íris de esperança,

Cresce a semente da aceitação, em eterna bonança.

(autor desconhecido)

## RESUMO

A dissertação apresentou-se como resultado da pesquisa do curso de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba na linha de pesquisa Currículo, Formação de Professores e Diversidades. A pesquisa abordou como tema A presença (ausência) LGBT nas escolas segundo concepções do corpo docente do ensino fundamental II, o objetivo geral é entender se há políticas, projetos ou práticas pedagógicas em andamento que busquem promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso, e qual o impacto dessas iniciativas sobre a convivência e aceitação da diversidade, os objetivos específicos, abrange a descrição das possíveis manifestações fóbicas referentes ao grupo LGBT nas salas de aula. Esses objetivos visam identificar situações de preconceito ou discriminação que podem ocorrer, seja de forma explícita ou oculta dentro do ambiente escolar. A ideia é entender como essas atitudes fóbicas se manifestam na escola, sejam através de comportamentos, discursos, atitudes do corpo docente, colegas ou outros agentes envolvidos no cotidiano escolar. Analisar as iniciativas da escola para combater as discriminações relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade. Esses objetivos visam direcionar para ações que as escolas estão implementando, ou não, para lidar com a questão do preconceito e exclusão das pessoas LGBT no contexto escolar. A pesquisa teve como *locus* em uma escola do Município de Selvíria/MS, conta com aproximadamente 153 alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), são 08 docentes, mas somente 06 responderam ao questionário. Para obtenção de dados foi usado um questionário semiestruturado com vinte e duas perguntas (dezoito abertas e quatro fechadas), aplicado aos seis docentes, de forma anônima após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Os critérios de inclusão foram docentes regentes que lecionam no Ensino Fundamental II com habilitação específica para cada disciplina e os requisitos de exclusão foram profissionais sem graduação específica para atuação no Ensino Fundamental II, docentes do Ensino Fundamental I e docentes auxiliares (PA). As respostas foram analisadas, interpretadas e codificadas com fundamento na Técnica de Análise de Conteúdo, através da qual se pretendeu obter diferentes compreensões em torno do discurso de gênero, sexualidade e práticas fóbicas, assim como abordagens pedagógicas desenvolvidas ou não para o combate à discriminação e violência de gênero. Como resultado visa a importância da formação continuada, atualização do currículo e a implementação de medidas que promovam ações educativas que possibilitem a criação de um sistema escolar inclusivo. A finalidade da formação continuada para os/as docentes abrange a diversidade de maneira mais complexas, sendo a escola como um espaço de inclusão, o qual eles/as estejam preparados/as para orientar e acolher todos/as os/as estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero. Assim, a pesquisa contemplou com todas as siglas da população LGBT considerando que, ao longo do tempo, a escola pode acolher estudantes que se identifiquem com quaisquer identidades de gênero e orientação Sexual.

**PALAVRAS CHAVE:** Diversidade sexual. Educação. Prática docente. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

The dissertation was presented as the result of research for the Master's Degree in Education developed at the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, in the line of research Curriculum, Teacher Training and Diversities. The theme of the research was LGBT presence (absence) in schools according

to the conceptions of elementary school teachers. The general objective is to understand whether there are policies, projects or pedagogical practices underway that seek to promote a more inclusive and respectful environment, and what the impact of these initiatives is on coexistence and acceptance of diversity; the specific objectives cover the description of possible phobic manifestations referring to the LGBT group in classrooms. These objectives aim to identify situations of prejudice or discrimination that can occur, either explicitly or hidden within the school environment. The idea is to understand how these phobic attitudes manifest themselves at school, whether through behavior, discourse, attitudes of teaching staff, colleagues or other agents involved in everyday school life. To analyze the school's initiatives to combat discrimination related to gender diversity and sexuality. These objectives aim to target actions that schools are implementing, or not, to deal with the issue of prejudice and exclusion of LGBT people in the school context. The research was carried out in a school in the municipality of Selvíria/MS, which has approximately 153 students enrolled in Elementary School II (6th to 9th grade), 08 teachers, but only 06 answered the questionnaire. A semi-structured questionnaire with twenty-two questions (eighteen open and four closed) was administered to the six teachers, after the project had been approved by the Ethics Committee. The inclusion criteria were teachers who teach in Elementary School II with a specific qualification for each subject and the exclusion criteria were professionals without a specific degree to work in Elementary School II, Elementary School I teachers and auxiliary teachers (PA). The answers were analyzed, interpreted and coded using the Content Analysis Technique, with the aim of obtaining different understandings of the discourse on gender, sexuality and phobic practices, as well as pedagogical approaches developed or not to combat discrimination and gender violence. As a result, it aims to highlight the importance of continuing training, updating the curriculum and implementing measures to promote educational actions that make it possible to create an inclusive school system. The purpose of continuing training for teachers covers diversity in a more complex way, with the school as a space for inclusion, in which they are prepared to guide and welcome all students, regardless of their sexual orientation or gender identity. Thus, the research included all the acronyms of the LGBT population considering that, over time, the school can welcome students who identify with any gender identities and sexual orientation.

**KEYWORDS:** Sexual diversity. Education. Teaching practice. Elementary School II.



## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

CESP - Companhia Energética de São Paulo

CF - Constituição Federal

CNN - Cable News Network, que em português significa Rede de Notícias a Cabo

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

EMEIEF- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

GGB - Grupo Gay da Bahia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNE - Parâmetros Nacionais de Conteúdos Educacionais

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dados de identificação dos/as pesquisados/as .....	87
Quadro 02 - Resposta À Pergunta (02) .....	88
Quadro 03 - Resposta À Pergunta (03) .....	90
Quadro 04 - Resposta À Pergunta (04) .....	94
Quadro 05 - Resposta À Pergunta (05) .....	97
Quadro 06 - Resposta À Pergunta (06) .....	98
Quadro 07 - Resposta À Pergunta (07) .....	99
Quadro 08 - Resposta À Pergunta (08) .....	101
Quadro 09 - Resposta À Pergunta (09) .....	102
Quadro 10 - Resposta À Pergunta (10) .....	104
Quadro 11 - Resposta À Pergunta (11) .....	105
Quadro 12 - Resposta À Pergunta (12) .....	109
Quadro 13 - Resposta À Pergunta (13) .....	110
Quadro 14 - Resposta À Pergunta (14) .....	111
Quadro 15 - Resposta À Pergunta (15) .....	113
Quadro 16 - Resposta À Pergunta (16) .....	114
Quadro 17 - Resposta À Pergunta (17) .....	116
Quadro 18 - Resposta À Pergunta (18) .....	118
Quadro 19 - Resposta À Pergunta (19) .....	119
Quadro 20 - Resposta À Pergunta (20) .....	121
Quadro 21 - Resposta À Pergunta (21) .....	121
Quadro 22 - Resposta À Pergunta (22) .....	124
Quadro 23 - Resposta À Pergunta (23) .....	126

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. ESCOLA/LGBT, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE.....</b>	<b>24</b>
1.1 A cisgeneridade e a intersecção da sexualidade e identidade: Reflexões sobre privilégio e inclusão.....	36
1.2 O desafio da inclusão LGBT nas escolas: Superando barreiras para uma educação democrática e respeitosa.....	40
<b>2. CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E LGTBFOBIA NA ESCOLA .....</b>	<b>45</b>
2.1 Reflexões sobre a formação docente no século XXI: Construindo práticas pedagógicas transformadora.....	62
2.2 LGTBfobia no ambiente escolar: superando o preconceito através de educação inclusiva.....	76
<b>3. INCLUSÃO LGBT NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DE DADOS E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES .....</b>	<b>83</b>
3.1. Análise de dados da pesquisa .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO – Parecer com aprovação do Comitê de Ética .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema A presença (ausência) LGBT nas escolas segundo concepções do corpo docente do ensino fundamental II motivou as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente na escola do município de Selvíria - MS em lidar com questões relacionadas aos/as estudantes LGBT. Muitos sentiam-se despreparados para dialogar com os/as estudantes que se identificam como transgêneros, homossexuais ou lésbicas.

A pesquisa foi desenvolvida na escola municipal da cidade de Selvíria - MS, localizada na Costa-Leste de Mato Grosso do Sul. A criação do município está ligada à construção da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira – SP, às margens do rio Paraná, construída pela Companhia Energética de São Paulo (CESP). Com o início das obras em 1963, milhares de trabalhadores migraram para a região, impulsionando o desenvolvimento da cidade fundada em 1965 por João Selvírio de Souza. A vila prosperou, mas enfrentou declínio populacional após o término das obras em 1974. Em 1980 foi elevada à categoria de município, com uma economia inicialmente baseada na agropecuária que recentemente se expandiu com a chegada de indústrias, promovendo o crescimento local.

Desde 1980 a pesquisadora acompanhou a história do Município de Selvíria (MS). Em 1981 foi convidada pelo fundador da cidade, João Selvírio de Souza, para auxiliar na implantação do setor tributário da prefeitura. Em 1984 iniciou sua carreira como professora e, mais tarde, assumiu cargos como Secretária Escolar e chefe do setor de Proteção à Criança e ao Adolescente, participou do programa PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Em 2000 passou no concurso público como Especialista em Educação e, posteriormente, ajudou na implantação do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), que trabalhou por 15 anos. Após aposentadoria em 2021 voltou a atuar como professora e em 2024 efetivou-se como coordenadora pedagógica, refletiu seu compromisso contínuo com a educação e a comunidade.

Ao lecionar no ensino fundamental II percebeu que havia uma diversidade de orientações de gênero na escola, e muitos/as docentes não sabiam como agir em determinadas situações. Talvez isso ocorresse por receio da reação das famílias, por conta de uma sociedade opressora ou, simplesmente, por falta de conhecimento sobre o assunto. Após muitos questionamentos e a constatação de que o tema não era abordado na formação docente e nem na graduação, decidiu escrever sobre essa questão no projeto de mestrado.

<sup>1</sup> <https://www.selviria.ms.gov.br/historico>

Acreditou que seria possível mudar a visão sobre gênero e combater a LGBTfobia no ambiente escolar. No entanto, esse processo, demandou a construção de uma escola inclusiva ao longo dos anos, onde questões relacionadas a gênero e diversidade sexual fossem abordadas com naturalidade e respeito por todos/as da escola.

As discussões sobre inclusão, diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa. A escola, como espaço de formação cidadã, deve estar preparada para acolher todas as identidades e orientações, promovendo o diálogo e combatendo preconceitos. Embora o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva seja desafiador/a, somente através da sensibilização, da formação continuada dos/as docentes e apoio da rede de ensino que será possível transformar o ambiente escolar. Assim, construir não apenas uma escola mais inclusiva, mas também uma sociedade onde o respeito à diversidade seja um valor central, garantindo que todos/as estudantes possam ser quem são, sem medo ou discriminação.

Neste estudo, adotou-se o termo "homofobia", conforme definido por Borrillo (2010) e Souza (2015), para englobar todas as formas de preconceito e discriminação dirigidas à orientação sexual e identidades de gênero que afastou dos padrões heteronormativos, afetando toda a população LGBT. Embora existam termos específicos, como lesbofobia para discriminação contra lésbicas, gayfobia para discriminação contra gays e transfobia para discriminação contra transexuais, o termo LGBTfobia será utilizado de maneira ampla neste trabalho para abranger as diversas manifestações de intolerância que recaem sobre essas pessoas. Apesar da redução, observou-se que nos últimos anos o número de mortes de pessoas LGBT aumentou drasticamente. Há 40 anos, Oliveira (2020) coletou dados e publicou anualmente relatórios de mortes violentas de pessoas LGBT no Brasil.

Em 2000 a média era de 130 homicídios, saltando para 260 em 2010 e alcançando 398 nos últimos três anos. Durante os governos de FHC, a média anual de assassinatos de pessoas LGBT foi de 127; no governo Lula subiu para 163; no governo Dilma atingiu 296; e nos dois anos e quatro meses de Temer, a média chegou a 407 mortes anuais. Já no primeiro ano do governo Bolsonaro, houve uma queda para 329 mortes (Oliveira, 2020).

Para efeito de comparação, nos Estados Unidos, com 330 milhões de habitantes registrou-se 28 mortes de pessoas trans. Enquanto no Brasil, com 208 milhões de habitantes o número chegou a 118 mortes. Portanto, em média uma pessoa LGBT é assassinada a cada 26 horas no Brasil, tornando o país líder mundial em crimes (Oliveira, 2020).

<sup>2</sup> OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de Oliveira, MOTT, Luiz. Mortes violentas de LGBT+ no Brasil - 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

No que diz respeito à cor, embora essa variável seja frequentemente negligenciada nas reportagens jornalísticas, observou-se uma distribuição racial praticamente equilibrada entre as vítimas: 50,2% são negros (pardos e pretos) e 49,7% são brancos (Oliveira, 2020).

Foram identificadas 60 profissões ou ocupações entre as vítimas LGBT de morte violenta, com destaque para profissionais do sexo (11,5%), professores/as (7,3%), estudantes e cabeleireiros (5,1%). Quanto às causas das mortes, 29,4% foram por facadas e 21,8% por arma de fogo, além de casos de estrangulamento e espancamento, frequentemente acompanhados de tortura e, em alguns casos, seguidos de carbonização do corpo. Um terço das mortes violentas de LGBT, especialmente gays e lésbicas, ocorreu dentro da própria residência da vítima, enquanto pessoas trans, especialmente as profissionais do sexo, foram assassinadas em vias públicas, centros urbanos, estradas ou locais isolados (Oliveira, 2020).

Os suicídios de pessoas LGBT também são contabilizados nas pesquisas sobre mortes violentas, especialmente em casos de vítimas que viviam em conflito com sua identidade, sofrendo algum tipo de LGBTfobia internalizada decorrente do bullying provocado pela repressão de sua orientação sexual ou identidade de gênero, muitas vezes por familiares ou grupos sociais. Em 2019, dos 32 suicídios de pessoas LGBT noticiados, 40,6% eram de pessoas trans, 37,5% de gays e 21,8% de lésbicas. Destes, 26,3% tinham menos de 20 anos, com a vítima mais jovem tendo apenas 14 anos e a mais velha, 44. A maioria dos suicidas eram estudantes, e o enforcamento foi a forma mais comum de suicídio (Oliveira, 2020).

Em termos regionais, houve uma mudança significativa no padrão das mortes violentas de LGBT+: o Nordeste (35,5%) voltou a ser a região mais homotransfóbica do país, seguido pelo Sudeste (29,7%), que pela primeira vez ficou em segundo lugar. As regiões Sul e Centro-Oeste apresentaram os menores índices de letalidade anti-LGBT, repetindo a tendência dos anos anteriores. As mortes violentas de pessoas LGBT foram registradas em todos os 26 estados e no Distrito Federal, abrangendo 200 municípios, 32 localidades a menos que em 2018. São Paulo liderou o ranking com 50 casos (15,2%), seguido pela Bahia com 32 (9,73%) e Pernambuco com 26 (7,9%). No outro extremo, os estados com menos ocorrências foram Acre, Amapá e Mato Grosso do Sul, cada um com uma morte violenta. As capitais mais violentas foram Salvador (12 casos), São Paulo (11), Rio de Janeiro (7), Belo Horizonte e Fortaleza (6), além de Curitiba e Recife (5) (Oliveira, 2020).

Os dados alarmantes sobre as mortes violentas de pessoas LGBT no Brasil refletiu uma realidade de extrema vulnerabilidade e violência sistemática enfrentada por essa população. Apesar de algumas variações regionais e uma leve redução nos números mais recentes, o Brasil continua sendo um dos países mais perigosos para pessoas LGBT, com taxas de homicídios e

suicídios que evidenciou a persistência da LGBTfobia. Esses números revelaram não apenas a brutalidade física, mas também a marginalização social e a exclusão vivida por essas pessoas, muitas vezes invisibilizadas por políticas públicas e negligenciadas nas estratégias de segurança e proteção. A urgência por medidas efetivas que garantam direitos, segurança e dignidade à população LGBT é evidente e demanda uma resposta enérgica e contínua do Estado e da sociedade.

De acordo com Junqueira (2011), a LGBTfobia pode se manifestar no ambiente escolar de diferentes formas e em vários contextos. Além disso, sublinha a importância do papel dos docentes em coibir tais atitudes, o que é fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo e respeitoso para todos/as os/as estudantes.

Em relação a isso, percebe-se que na escola onde a pesquisa foi desenvolvida se faz presente estudantes LGBT, sem registros de indivíduos que se identifiquem com outras identidades de gênero como LGBT, entretanto, é possível que, ao longo do tempo, novos estudantes com diferentes identidades de gênero venham a se matricular. Por isso, é essencial que a formação continuada para os/as docentes seja ampliada, permitindo-lhes adquirir mais conhecimento para trabalhar com as questões referentes à causa LGBT, a diversidade sexual e de gênero.

De acordo com o relato de uma aluna do Ensino Fundamental II, que questionou para ao/a docente se sabia que ela era transsexual. Naquele momento, sem saber exatamente como reagir, ele/a permitiu que a aluna contasse sua história e ofereceu apoio, caso ela quisesse conversar em outra ocasião. O/a educador/a também perguntou se a família estava ciente, e a aluna respondeu que apenas o pai sabia, pois, a mãe, por ser uma mulher conservadora, não aceita. Com o tempo, mais questionamentos sobre identidade de gênero começaram a surgir envolvendo alunos/as gays, lésbicas e trans.

Diante dessas situações e indagações dos/as docentes surgiu o projeto de pesquisa para o mestrado que resultou nessa dissertação. Isso visa a necessidade de formação continuada, eventos e palestras que abordem gênero, sexualidade e LGBTfobia no espaço escolar. A escolha do tema também reflete no despreparo dos/as docentes e receio quanto à reação do sistema de ensino, das famílias e da sociedade. Visto que os/as estudantes LGBT necessitam de um ambiente escolar inclusivo que possibilite a livre expressão de sua orientação sexual e identidade de gênero, assegurou também o pleno exercício de seus direitos como cidadãos/ã.

O tema A presença (ausência) LGBT nas escolas segundo concepções do corpo docente do ensino fundamental II, enfatizou a importância de compreender as experiências dos/as estudantes do 6º ao 9º ano e centrou-se na dinâmica do trabalho dos/as docentes nesse nível de

ensino. O objetivo geral é entender se há políticas, projetos ou práticas pedagógicas em andamento que buscou promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso, e qual o impacto dessas iniciativas sobre a convivência e aceitação da diversidade, sendo o primeiro objetivo específico abranger a descrição das possíveis manifestações fóbicas referentes ao grupo LGBT nas salas de aula. Esse objetivo visou identificar situações de preconceito ou discriminação que pode ocorrer, seja de forma explícita ou oculta dentro do ambiente escolar. A ideia é entender como essas atitudes fóbicas se manifestou na escola, sejam através de comportamentos, discursos, atitudes do corpo docente, colegas ou outros agentes envolvidos no cotidiano escolar. E no que se refere ao segundo objetivo: analisar as iniciativas da escola para combater as discriminações relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade, direcionou-se para as ações que as escolas estão implementando, ou não, para lidar com a questão do preconceito e exclusão das pessoas LGBT no contexto escolar.

A formulação do objetivo da pesquisa propõe uma abordagem relevante para entender a realidade enfrentada por estudantes LGBT nas escolas. Ao buscar descrever as manifestações fóbicas, o estudo concentrou-se em identificar as formas de preconceito e discriminação que ocorreu dentro do ambiente escolar, oferecendo uma visão detalhada das experiências negativas vividas por esses estudantes.

Além disso, ao analisar as iniciativas da escola para combater essas discriminações, a pesquisa examinou as políticas e ações implementadas, o que é essencial para avaliar se há esforços concretos para promover um ambiente inclusivo e respeitoso para a diversidade de gênero e sexualidade.

A identificação dos problemas e a análise das soluções propostas permitem uma visão ampla e crítica da realidade escolar. Ao mesmo tempo, podem oferecer diretrizes importantes para a formulação de políticas educacionais mais eficazes na promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos/as estudantes do Município de Selvíria - MS.

Visto que nesse processo, os/as docentes têm um papel essencial, sendo fundamental na promoção da diversidade na integração e conseqüentemente a inclusão desses estudantes na escola. Loiola (2006) mostra que a integração dos/as estudantes LGBT é essencial para criar ambientes educacionais mais inclusivos respeitando a igualdade perante todos/as.

Para compreender o quanto essas dinâmicas influenciam a educação e as vivências dos/as estudantes, enfrentou-se um desafio complexo que exige uma análise detalhada das interações e experiências cotidianas dentro da escola. É necessário entender como os temas de orientação sexual e identidade de gênero afetam tanto o processo educacional quanto o bem-estar dos/as estudantes. (Louro, 2007).



Para isso, é necessário integrar essas questões no currículo, trazendo novos conhecimentos para que os/as docentes possam trabalhar de maneira adequada e oferecer apoio, acolhimento e revisar políticas educacionais para garantir a proteção e inclusão a todos/as com equidade. A participação ativa da comunidade escolar também é fundamental para promover a compreensão e aceitação, contribuindo para um ambiente inclusivo. Nesse sentido, este estudo explorou como as identidades LGBT são visibilizadas, expressas e integradas no cotidiano escolar, analisando as interações entre currículo, formação continuada, prática docente e diversidade sexual como focos principais da pesquisa.

Nesse contexto, a pesquisa buscou fornecer conhecimentos que sustentem práticas pedagógicas mais eficazes, orientando os/as docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, pois embora a escola inspire um espaço de aprendizado e desenvolvimento para todos, frequentemente se depara com barreiras substanciais no que diz respeito aos/as estudantes LGBT, por isso, a importância do papel dos/as docentes nesse processo (Loiola, 2006).

Diante desse cenário, tornou-se difícil aos/as docentes adotarem uma abordagem abrangente para trabalhar a questão da diversidade sexual e de gênero. Isso implicou em investir em formação continuada por meio de cursos, palestras, seminários e na busca constante por conhecimentos atualizados. Os/as docentes devem estar prontos e capacitados para enfrentar situações em relação LGBTfobia e violências, de maneira decisiva, incentivando uma compreensão clara da importância em respeitar a diversidade, fomentando uma cultura de paz.

Souza; Silva; Santos, (2015) ressaltam que:

A imprescindibilidade de uma intervenção contínua e sistemática que vise não somente promover o respeito às diferenças, mas também a inclusão efetiva da diversidade sexual no contexto escolar e a desconstrução das práticas homofóbicas. Isso serve de alerta para a necessidade de que os/as educadores/as sejam sensibilizados/as e preparados/as para que possam fomentar o reconhecimento e acolhimento da diversidade sexual (Souza; Silva; Santos, 2015, p.75)

Essa citação acentua a importância de uma intervenção educacional contínua e sistemática para fomentar o respeito às diferenças e a inclusão da diversidade sexual nas escolas. Os autores enfatizam a necessidade de desconstruir práticas LGBTfóbicas e reforçar a responsabilidade do corpo docente em se sensibilizarem e se prepararem para abordar a diversidade sexual de maneira acolhedora e inclusiva.

A escola é apresentada como um espaço que deve garantir a todos/as um ambiente participativo, onde as particularidades de cada pessoa são valorizadas em vez de serem motivos

para preconceito. Proporcionar um ambiente seguro, onde a orientação sexual e a identidade de gênero possam ser expressas livremente, a escola não apenas combate à discriminação, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária (Souza; Silva; Santos, 2015).

Durante uma reunião pedagógica e administrativa, o/a diretor/a da escola objeto de pesquisa, surgiu uma questão essencial: era necessário fazer algo pelos/as alunos/as e promover a desconstrução de preconceitos, especialmente no que diz respeito à LGBTfobia. Todos/as refletiram sobre o impacto desse tema e percebeu-se que o objetivo não era apenas ensinar conteúdos, mas também cultivar respeito e inclusão no ambiente escolar.

Essa necessidade de desconstrução tornou-se, então, o ponto central de transformação da escola, promovendo um novo olhar. As discussões passaram a incluir temas sobre sexualidade na adolescência, com atividades e dinâmicas conduzidas pelo assistente social e pela orientadora educacional. No início de 2024, a abordagem foi limitada a temas sobre sexualidade na adolescência, tratou-se de forma objetiva e sucinta, mas sem intervenção direta dos profissionais da unidade escolar nas questões de gênero. Esse trabalho mais abrangente só teve início ao final da pesquisa.

É importante destacar que, por meio da mediação dos/as docentes, a escola começou a implementar mudanças gradualmente buscando criar um ambiente mais acolhedor, onde cada estudante, independentemente de sua identidade, poderia se sentir seguro e respeitado. Embora esse seja um processo ao longo prazo, como costumam dizer os/as docentes entrevistados/as: "É uma jornada que vale a pena a cada passo dado."

A inclusão do tema LGBT no currículo escolar é fundamental. A história e as contribuições das pessoas LGBT devem ser abordadas de forma positiva e inclusiva, proporcionando aos/as estudantes conhecimento e respeito pela diversidade. Isso requer uma análise sobre as práticas educativas em consonância com as diretrizes educacionais, buscando superar as discrepâncias entre o que é ensinado e o que eles vivenciam. (Sacristán, 1998). É imperativo que a formação docente não se restrinja apenas aos conhecimentos disciplinares, mas inclua estratégias de ensino que contribuam para o desenvolvimento integral de cada estudante. (Nóvoa, 1995).

A educação desempenha um papel essencial na criação de uma sociedade transformadora, baseada na informação, valores democráticos e éticos. A discussão aberta e apropriada de temas referente à orientação sexual e LGBT são essenciais para a formação de uma sociedade justa e inclusiva, onde os/as docentes são peças-chave nesse processo ao promoverem a abertura ao diálogo e a promoção de uma cultura de respeito na sala de aula.

Diante dessa premissa, a pesquisa buscou analisar a interação entre o corpo docente e os/as estudantes, não apenas identificando obstáculos, mas também apresentou perspectivas e estratégias que contribuem para a elaboração de práticas educacionais inclusivas. (Figueiró, 2006).

## **METODOLOGIA**

Dentre tantas questões que poderiam ser discutidas sobre o assunto, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender a realidade dos/as docentes em sala de aula ao explorar questões específicas relacionadas às dinâmicas educacionais. Este estudo teve como principal objetivo identificar situações de preconceito ou discriminação, tanto explícitas quanto implícitas, que surgiram no ambiente escolar.

A meta é compreender como os/as docentes podem fomentar um ambiente educacional mais inclusivo para todos/as estudantes, com ênfase na população LGBT. Para isso, buscou-se promover uma cultura de respeito, tolerância e paz que também se estenda às famílias e à sociedade em geral. Essa abordagem é especialmente relevante no município de Selvíria-MS, onde as questões relacionadas à LGBTfobia se apresentaram como um desafio significativo devido a fatores ideológicos, culturais, religiosos e sociais que impactam diretamente os currículos e as práticas educacionais.

A temática da pesquisa está situada na área da educação de Ciências Humanas e Sociais e tem sua realização e aspectos éticos ancorados na Resolução CNS nº 510 de 2016.

O percurso teórico metodológico e toda documentação exigida como a ferramenta de coleta de dados e o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE, obedece às normativas éticas estabelecidas na resolução citada, considerando o agir ético e a confiança entre a pesquisadora e pesquisados/as. A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética, conforme parecer consubstanciado do CEP número: 6.543.740, com garantia de liberdade de participação e confidencialidade dos dados.

A pesquisa teve como *lócus* a escola do Município de Selvíria/MS, a qual conta aproximadamente com 153 alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 08 docentes, dos quais responderam ao questionário somente 06.

O município de Selvíria localiza-se no interior do Estado de Mato Grosso do Sul com cerca de 8.146 habitantes<sup>1</sup>, possui duas escolas municipais urbanas, uma rural e dois CEI – Centro de Educação Infantil.

Quanto à metodologia, a pesquisa é qualitativa, caracterizada por buscar descrever as principais características de uma população ou fenômeno específico, além de identificar relações entre variáveis relevantes para o escopo da investigação.

Nessa perspectiva, Medeiros, Varela e Nunes (2017, p. 177) defendem que a abordagem qualitativa de pesquisa é "[...] flexível, mas não significando ausência de rigor metodológico. Isso demonstrou a complexidade existente ao se pesquisar o social, haja vista que é preciso saber se adaptar ao contexto e daí extrair análises pertinentes”.

A citação dos autores refletiu uma compreensão sofisticada da abordagem qualitativa em pesquisa. Eles destacaram que seja caracterizada por sua flexibilidade, isso não implica a ausência de rigor metodológico. Em vez disso, a flexibilidade é uma resposta necessária à complexidade do fenômeno social em estudo.

De acordo com os/as estudiosos/as, a abordagem qualitativa exige uma adaptação contínua ao contexto específico da pesquisa. Isso significa que o pesquisador precisa estar atento às nuances e às particularidades do ambiente e das interações que está investigando. A capacidade de ajustar métodos e estratégias de coleta de dados em resposta às condições e ao contexto do estudo é vista como uma forma de garantir a relevância e a precisão das análises.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a pesquisa não se restringe a uma metodologia menos rigorosa, mas adota uma abordagem que valoriza a adaptação e a contextualização como elementos centrais do processo investigativo. A flexibilidade é, portanto, uma característica que permite ao pesquisador explorar a complexidade e a riqueza dos fenômenos sociais, extraindo análises mais pertinentes e aprofundadas.

A pesquisa mostrou-se atenta à complexidade dos fenômenos educacionais, reconhecendo-os como práticas dos/as docentes visto na escola. Assim, ela é capaz de refletir sobre a produção de conhecimento fundamentada em múltiplas e variadas influências externas e internas da realidade estudada (André, 2001).

Para Triviños (1987) é desejável que a pesquisa qualitativa tenha como característica a busca por:

(...) Uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de

---

<sup>1</sup><https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/selviria/panorama>.

condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas etc. (Triviños, 1987, p.132).

O autor destaca que, em pesquisas qualitativas, a amostragem não se preocupa com quantificação ou representatividade estatística, como nos estudos quantitativos. Em vez disso, a seleção dos participantes é intencional e baseada em critérios específicos definidos pela pesquisadora, incluindo a escolha de sujeitos que são essenciais para esclarecer o tema do estudo e a consideração de aspectos práticos, como a facilidade de comunicação e a disponibilidade para entrevistas. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno investigado, priorizando a qualidade e a relevância das informações em vez da generalização estatística (Triviños, 1987).

Bogdan & Biklen (2003) salientam que a pesquisa qualitativa se caracteriza por cinco aspectos principais: o uso do ambiente natural como fonte de dados, a ênfase na coleta de dados evidentes mais para o processo do que para o produto, a visão atribuída pelos/as participantes, e a análise indutiva. Essa abordagem envolve o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação estudada, geralmente por meio de trabalho intensivo de campo.

A formulação das questões da pesquisa requer um conhecimento aprofundado do problema ou a situação a ser investigada. “O pesquisador precisa saber exatamente o que pretende com a pesquisa, ou seja, quem (ou o que) deseja medir, quando e onde o fará, como o fará e por que deverá fazê-lo” (Mattar, 2001, p. 23).

Para a execução da coleta dos dados foi solicitada autorização da escola por meio de carta de anuência, e realizado um convite aos 06 (seis) docentes, cabendo a estes decidirem sobre a participação da pesquisa. A participação dos docentes sendo público-alvo da pesquisa se deu por meio de resposta ao questionário semiestruturado com vinte e duas perguntas, sendo quatro fechadas e dezoito abertas. A participação foi voluntária e feita individualmente.

A aplicação do questionário foi feita após aprovação do projeto no Comitê de Ética. No momento da aplicação foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE, o qual explicou que é dada garantia de plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, de acordo com Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso III.

Os parâmetros de inclusão foram: professores/as regentes que lecionam no Ensino Fundamental II, com habilitação específica para cada disciplina (História, Matemática, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Ciências). Os Critérios de exclusão foram: profissionais

sem graduação específica para atuação no Ensino Fundamental II, professores/as do Ensino Fundamenta I e professores/as auxiliares (PA).

Após a recolha dos questionários preenchidos, foram tabuladas as respostas, analisadas e interpretadas com base na Técnica de Análise de Conteúdo, a qual segundo Bardin (2016, p.31), a análise de conteúdo é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, a qual tem por objetivo enriquecer a leitura e atravessar as incertezas, extraindo informações e conteúdos através da mensagem analisada, aumentar a prospecção à descoberta, enriquecendo a tentativa exploratória na busca de provas para afirmação ou não de uma hipótese apresentada na pesquisa .

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas voltadas para examinar e compreender a comunicação, destacando sua flexibilidade e ampla aplicabilidade. Essa abordagem não se restringe a uma única estratégia, mas ofereceu uma gama de métodos para lidar com a diversidade dos dados comunicacionais.

A análise de conteúdo é considerada como uma ferramenta versátil para explorar fenômenos comunicacionais em diferentes formas, como texto escrito, áudio e vídeo. Nesse contexto, o questionário foi proposto, dividido em duas partes: primeiro coletou dados de identificação dos/as participantes de forma anônima, enquanto a segunda aborda a temática específica da pesquisa com perguntas de resposta sim ou não, além de questões abertas.

É importante ressaltar que os participantes da pesquisa não enfrentaram complicações legais ou prejuízos físicos ou materiais, e que o estudo seguiu princípios éticos de confidencialidade. Com os dados da primeira parte traçou-se um perfil dos participantes e as respostas da segunda parte permitiu obter-se percepções relevantes sobre o tema investigado, garantindo a integridade e o respeito aos direitos dos envolvidos.

Ao ouvir os/as educadores/as, a pesquisa buscou informações que possam contribuir para o acolhimento e a formação identitária dos/as estudantes LGBT, promovendo uma imagem positiva de si mesmos, fortalecendo a noção de pertencimento à escola e reconhecendo e valorizando as pessoas LGBT tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Além disso, pretendeu-se influenciar a implementação de políticas educacionais, voltadas à educação de adolescentes no ensino Fundamental II e Médio.

Para a realização do estudo, foram utilizadas técnicas condicionais, incluindo a pesquisa bibliográfica, considerada uma fonte de dados científicos e culturais previamente desenvolvidos sobre o tema em questão. É de suma importância que todo trabalho científico, tenha embasamento teórico oriundo de pesquisa bibliográfica, para que não se perca tempo com

problemas que já foram resolvidos e o pesquisador possa chegar a conclusões inovadoras para contribuir com a realização da pesquisa (Lakatos & Marconi, 2001).

De acordo com Boccato (2006) o objetivo desse tipo de pesquisa é resolver um problema ou testar uma hipótese utilizando referências teóricas publicadas. A metodologia inclui análise e discussão das diversas contribuições científicas disponíveis. Assim, a pesquisa bibliográfica forneceu suporte para ampliar a compreensão do tema da pesquisa, examinando como a literatura científica aborda esse tema. Portanto, serve para aprofundar o conhecimento existente através da compreensão e síntese do conhecimento previamente integrado.

Já o uso do questionário é um mecanismo bastante eficaz na obtenção de um número maior de respostas às questões elaboradas pelo pesquisador de forma padronizada, o que facilitou a tabulação e análise de dados. Vale mencionar que Marconi & Lakatos (1996, p. 88) salientam sobre o questionário semiestruturado como uma “série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Dessa forma, o questionário permitiu alcançar uma quantidade maior de número de pessoas com a padronização das perguntas, possibilitando a interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o sigilo e anonimato ao responder o questionário.

Em alinhamento com a proposta apresentada, os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo já explicitada, uma ferramenta de análise interpretativa, essa técnica possibilitou o entendimento da realidade dos/as docentes em sala de aula sobre o tema pesquisado, bem como as questões específicas relacionadas à temática da pesquisa. (Bardin, 2016).

A Organização da Análise de Conteúdo se deu por meio da pró-análise, depois a exploração do material e pôr fim a análise dos resultados (codificação e inferência) (Bardin, 2016), cujos resultados procuram alcançar o objetivo de promover uma investigação que amplia o conhecimento em torno da elaboração curricular e das práticas pedagógicas, levando em consideração diversas fontes de informação, sem a intenção de generalizar, mas sim de proporcionar uma compreensão legítima do objeto de estudo, ou seja, fornecer informações e orientações que permitem os/as docentes encontrar alternativas para desconstruir práticas violentas e silenciosas vivenciadas na escola por estudantes LGBT, subsidiando mecanismos que minimizem e neutralizem essas práticas na unidade escolar.

Com os resultados alcançados, analisados e interpretados a luz do aporte teórico composto por Louro (1997; 2000; 2001; 2007; 2011), Loilola (2006), Bardin (2016), Junqueira (2009; 2013), Imbernón (2010), Nóvoa (1995), Saviani (1979), Lionço, (2009); Diniz, (2009),

Sacristán (2013), Freire (1979; 1983; 1996; 2004) e outros/as que foi construída essa dissertação, que está organizada da seguinte forma.

O primeiro capítulo, intitulado Escola/LGBT, Sexualidade e Diversidade, com as seguintes subseções: A cisgeneridade e a intersecção da sexualidade e identidade: Reflexões sobre privilégio e inclusão e O desafio da inclusão LGBT nas escolas: Superando barreiras para uma educação democrática e respeitosa.

O capítulo explorou a relação entre a escola, a sexualidade e a diversidade, com ênfase nas questões envolvendo a comunidade LGBT. Na subseção 1.1, o capítulo discutiu a cisgeneridade e como a intersecção entre sexualidade e identidade refletiu sobre privilégio e inclusão, destacando as dinâmicas de poder e exclusão. Já na subseção 1.2, visa nos desafios da inclusão LGBT nas escolas, abordando as barreiras que precisam ser superadas para promover uma educação mais democrática, respeitosa e inclusiva para todos/as estudantes.

O segundo capítulo Currículo, Formação Docente e LGBTfobia na Escola contando com as subseções: Reflexões sobre a formação docente no século XXI: Construindo práticas pedagógicas transformadora e LGBTfobia no ambiente escolar: superando o preconceito através de educação inclusiva

Este capítulo analisou a relação entre currículo, formação docente e a LGBTfobia no ambiente escolar. Na subseção 2.1, o capítulo refletiu sobre a formação docente no século XXI, enfatizou a importância de construir práticas pedagógicas transformadoras que promovam a inclusão e a diversidade. Já na subseção 2.2, A LGBTfobia presente nas escolas, discutiu estratégias para superar o preconceito por meio de uma educação inclusiva, que valorize e respeite as identidades de todos/as estudantes.

O terceiro capítulo Inclusão LGBT No Ensino Fundamental II: Análise De Dados e Reflexões Sobre Práticas Docentes contando com apenas uma subseção: Análise de dados da pesquisa.

O capítulo visou a inclusão LGBT no Ensino Fundamental II e apresentou uma análise dos dados coletados na pesquisa e reflexões sobre as práticas docentes. Na subseção 3.1, são abordados os resultados da pesquisa qualitativa, e destacou as experiências e percepções dos/as docentes e estudantes em relação à inclusão LGBT no ambiente escolar. O capítulo buscou compreender as práticas pedagógicas em uso e propor melhorias para promover um espaço educacional mais acolhedor e inclusivo para todos/as os/as alunos/as.



## 1. ESCOLA/LGBT, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE

O tema Escolas/LGBT destinou-se a necessidade de incorporar e compreender a diversidade, orientação sexual e identidade de gênero no ambiente escolar. De acordo com Lionço, (2009) e Diniz (2009) essa inclusão não apenas reconhece, mas também respeita a diversidade de identidades não heteronormativas, como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, entre outros.

Atualmente, a sociedade brasileira está marcada por uma hegemonia heteronormativa. Mas o que significa uma sociedade hegemonicamente heteronormativa? A hegemonia refere-se à predominância de uma ideia ou visão sobre outras, ou seja, uma corrente de pensamento amplamente aceita pela maioria. Assim, uma sociedade hegemonicamente heteronormativa é aquela em que prevalece a ideia de que a heterossexualidade é a norma, a escolha "correta" ou padrão a ser seguida, daí o termo heteronormativa.

O pensamento heteronormativo, além de colocar a heterossexualidade como a principal orientação sexual, também sustenta a ideia de que o mundo se divide entre homem e mulher, seguindo uma lógica de reprodução e dominação, conforme argumenta Wanderson Flor (2012).

Assim, a hegemonia heteronormativa enxerga a sociedade de forma binária, dividida entre os sexos masculino e feminino. Dentro desse padrão, a sociedade brasileira hierarquiza o corpo masculino em detrimento do feminino, atribuindo ao homem o papel ativo e superior, enquanto a mulher ocupa o papel passivo e inferior. A hegemonia heteronormativa brasileira, que exerce uma supremacia no país, é marcada pelo machismo, partindo da premissa de que a mulher é naturalmente inferior ao homem. Esse pensamento é fruto de uma sociedade historicamente patriarcal, que, mesmo hoje, se mantém como uma estrutura machista, perpetuando a violência, a opressão e a desvalorização da mulher, resultando tragicamente em mortes femininas diárias.

Outro problema da heteronormatividade, além do machismo, é sua insistência em se manter como o pensamento hegemônico. Com isso, qualquer nova forma de pensar ou expressão de identidade é minimizada e marginalizada. As sexualidades que fogem desse padrão, como gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais são vistas como "fora do comum". Esses grupos são colocados à margem, como se não fizessem parte do mesmo universo da hegemonia, escapando da normatividade. A hegemonia busca preservar seu padrão, combatendo ou desconsiderando qualquer pessoa ou grupo que se destaque por ser diferente.

A discussão sobre esse tema vai além da simples inclusão, enfatizando a necessidade de implementar estratégias eficazes contra preconceito e a discriminação. Docentes desempenham

um papel fundamental na promoção de culturas escolares inclusivas, sendo essencial que recebam formação apropriada para abordar questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

Além disso, o enfoque em Escolas/LGBT não se limitou apenas a criar um ambiente inclusivo para estudantes LGBT, mas também buscou preparar toda a comunidade escolar para compreender e aceitar a diversidade presente na sociedade. Tais discussões contribuiu não apenas para a construção de uma cultura escolar justa e respeitosa, mas também para o desenvolvimento de uma mentalidade que valoriza a individualidade de cada pessoa, como observou Lionço, (2009); Diniz, (2009).

Ao explorar a diversidade de identidades representadas pela sigla LGBT, que inclui lésbicas, gays, bissexuais e transgênero, percebe-se que essa sigla não apenas define, mas também celebra os/as estudantes da escola no qual a pesquisa foi realizada.

Torres (2013) mencionou a importância de ultrapassar fronteiras tradicionais e reconhecer as diversas formas como as pessoas se identificam. Isso desafiou concepções rígidas de identidade, fomentando um pensamento mais inclusivo que vai além das categorias binárias e reconhece a variabilidade da experiência humana. O termo identidade refere-se à complexidade das experiências dos indivíduos dentro da população LGBT, destacou-se a multiplicidade e riqueza de singularidades para além de simples rótulos binários.

Entretanto, ao falar sobre a escola e identidades, Louro (2001) afirma:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais. (Louro, 2001, p. 21).

A autora discutiu a influência das escolas na formação da identidade social, visando que as interações e normas institucionais desempenham um papel significativo na construção das histórias pessoais dos/as estudantes. Além disso, enfatizou que as práticas escolares exercem um efeito de verdade, contribuindo para estabelecer normas sociais. Porém, reconheceu a complexidade do processo, evitando atribuir às escolas toda a responsabilidade na expressão ou definição da identidade social.

Em contrapartida, Butler (2003), analisou a dinâmica de grupos LGBT na vanguarda dessas discussões e que desafiaram as normas heterossexuais, promovendo uma compreensão mais complexa da sexualidade e do gênero. A autora destacou a resistência desses grupos às

oposições binárias tradicionais, questionando as fronteiras estabelecidas, gerando uma análise mais fluida e inclusiva das identidades sexuais e de gênero.

Os autores Giroux & Simon (2009) apontam que:

Um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. Pode ser entendida como uma prática pela qual as pessoas são incitadas a adquirir determinado 'caráter moral'. Constituindo a um só tempo atividade política e prática, tenta influir na ocorrência e nos tipos de experiências. Quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e social. (Giroux & Simon, 2009, p. 98)

Com efeito, os autores destacam a pedagogia como uma influência consciente e significativa na formação do conhecimento e da identidade dentro das relações sociais, pois a pedagogia vai além da simples transmissão de informações, sendo uma atividade política e ética que molda perspectivas, experiências e compreensão, buscando influenciar a formação de valores morais e princípios que orientam o comportamento na sociedade. (Giroux & Simon, 2009).

De acordo com Foucault (1999) a tensão entre identidade e pensamento pode ser notada, enquanto a identidade tende a ser estática, o pensamento é um processo dinâmico de busca por novas compreensões. Ele mencionou que essa abordagem pode permitir o desenvolvimento de estratégias analíticas para desafiar o projeto hegemônico de epistemologia nas ciências humanas e sociais, reconhecendo a diversidade cultural e o direito à diferença.

Para Bhabha (1998) os estereótipos não proporcionam segurança de identidade em processos cognitivos conflitantes, incluindo os medos e desejos dos/as outros/as, já que são atacados por mecanismos de defesa que “apoia-se no reconhecimento e repúdio de diferenças, com a função estratégica de criar um espaço para novos sujeitos, através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerceu vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer” (Bhabha, 1998, p. 111).

O autor explorou a relação entre estereótipos, identidade e mecanismos de defesa, destacando como o reconhecimento e a rejeição das diferenças desempenha um papel fundamental na criação de espaço para os sujeitos, ou seja, o processo não se resume a uma questão isolada, mas é uma estratégia complexa que envolve a produção de conhecimento para monitorar e promover uma variedade de respostas emocionais.

Ao considerar as formas complexas de prazer e desprezo, Bhabha (1998) apontou que esse processo é multifacetado e não unidimensional, abrangendo uma variedade de emoções e

reações. Existe uma complexidade da dinâmica envolvida na criação desse espaço, influenciada pelo reconhecimento e rejeição das diferenças, pela construção estratégica do conhecimento e pela capacidade de estimular respostas emocionais variadas.

Bhabha (1998) menciona que:

Os termos do embate cultural, seja através do antagonismo ou da afiliação, são produzidos performaticamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O 'direito' de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contradição que presidem sobre as vidas dos que estão na 'minoridade'. (Bhabha 1998, p. 21).

Ao discutir os confrontos culturais, o autor mencionou que esses confrontos são ativamente produzidos e não meros reflexos de características culturais predeterminadas. Ele introduziu o conceito de hibridismo cultural, que desafiou categorias tradicionais e promoveu algo novo e complexo. Além disso, o direito de expressão das minorias não depende da continuidade da tradição, mas sim do poder dinâmico das tradições de se reinventarem diante de condições contingentes. Sua perspectiva evidencia a vitalidade e a adaptabilidade das culturas minoritárias, salientando a fluidez da mudança tradicional.

Bhabha (2011) chama isso de abertura do currículo à diversidade, uma abordagem educacional que incluiu-se diversas perspectivas, experiências e vozes, a exemplo, os grupos descritos a seguir, conforme site da CNN, 2022<sup>2</sup>, (Cable News Network, que em português significa Rede de Notícias a Cabo):

- L (lésbicas): Mulheres que sentem atração afetiva/sexual pelo mesmo gênero, ou seja, outras mulheres;
- G (gays): Homens que sentem atração afetiva/sexual pelo mesmo gênero, ou seja, outros homens;
- B (bissexuais): Diz respeito aos homens e mulheres que sentem atração afetivo/sexual pelos gêneros masculino e feminino. Ainda segundo o manifesto, a bissexualidade não tem relação direta com poligamia, promiscuidade, infidelidade ou comportamento sexual inseguro. Esses comportamentos podem ser tidos por quaisquer pessoas, de quaisquer orientações sexuais;

---

<sup>2</sup> <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/saiba-o-que-significa-a-sigla-lgbtqia-e-a-importancia-do-termo-na-inclusao-social/>. Acesso em: 13 jun. 2023

- T (transgênero): Diferentemente das letras anteriores, o T não se refere a uma orientação sexual, mas a identidades de gênero. Também chamadas de “pessoas trans”, elas podem ser transgênero (homem ou mulher), travesti (identidade feminina) ou pessoa não-binária, que se compreende além da divisão “homem e mulher” (CNN, 2022)

A ideia de que identidades de gênero e sexualidades não resultou de características fixas, como o sistema biológico foi tradicionalmente compreendido, refletiu uma visão mais dinâmica e plural da diversidade humana.

Historicamente, as identidades de gênero e orientações sexuais foram muitas vezes reduzidas a uma concepção binária (homem/mulher, heterossexual/homossexual) e baseada unicamente em fatores biológicos. Porém, esse entendimento tem sido contestado por muitos estudiosos, e a própria vivência de pessoas cujas experiências não se encaixam nesses padrões fixos.

Portanto, essa pluralidade indicou que as vivências sexuais e de gênero são fluídas, variáveis e influenciadas por aspectos culturais, sociais e históricos, não se limitando apenas a uma visão biológica. Essa ideia contraria a noção tradicional de que a biologia determina de forma definitiva quem somos em termos de gênero e sexualidade. Cada pessoa pode ter uma jornada única, com infinitas formas de expressão e identidade. Isso abre espaço para discussões sobre a autonomia, respeito e autodeterminação nas vivências de gênero e sexualidade, bem como para a necessidade de criação de espaços inclusivos e de políticas que contemplem essas diferenças.

Alguns conceitos referentes à identidade e expressão de gênero:

- a) Agênero: designação para a pessoa que não se identifica com nenhum gênero.
- b) Androginia: termo genérico usado para pessoas que assumem postura social, sobretudo na vestimenta, comum a ambos os gêneros,
- c) Binarismo de gênero: ideia considerada limitante por pessoas não-binárias de que só existe homem/mulher, masculino/feminino.
- d) Cisgênero: referente ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, ao gênero atribuído no nascimento.
- e) *Drag queen*: refere-se ao homem que se veste com roupas femininas de forma satírica e extravagante para o exercício da profissão em shows e eventos.
- f) *Drag king*: termo para a mulher que se veste com roupas masculinas para eventos artísticos.
- g) Gênero fluido: corresponde a pessoas que se identificam ora com o sexo masculino, ora com o sexo feminino.
- h) Transgênero: terminologia usada para pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade.

- i) Transexual: pessoa que possui identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento.
- j) Travesti: pessoa que nasceu com determinado sexo, ao qual foi atribuído naturalmente o gênero considerado correspondente pela sociedade, mas que passa a se identificar e construir em si mesmo o gênero oposto.
- k) *Queer*: este termo, que significa “estranho”, por muito tempo constituiu uma forma de insulto à população LGBTI+, contudo, foi ressignificado e hoje é uma forma de designar as pessoas que não aceitam os padrões heteronormativos nem os rótulos que restringem a amplitude e vivência da sexualidade e do gênero. O queer, portanto, não se limita a homossexuais que se sentem em contradição com as normas, mas abrange inúmeras pessoas que não se adequam às convenções culturais e às obrigações comportamentais histórica e socialmente impostas (Morais e Rodrigues, 2020 p. 07 e 08).

Segundo Torres (2013) representa um convite para explorar de forma profunda e respeitosa as identidades de gênero e sexualidade presentes na sociedade, visou uma compreensão mais ampla para aceitação da diversidade. O autor salienta que:

Essas hierarquizações podem ser observadas nas piadas que depreciam a população LGBT, na ausência de personagens LGBT nos livros didáticos, nas agressões físicas e psicológicas cometidas devido à orientação homossexual ou bissexual, entre outras. Essa hierarquização atinge de forma diferente os LGBT. Um jovem gay e outro que seja transexual serão atingidos de maneira diferentes; uma jovem lésbica que assumiu publicamente seu namoro será mais aviltada do que aquela que se privar da expressão de sua orientação sexual. O preconceito é moldado de acordo com as hierarquizações sociais, inclusive interraciais, de classe econômica, de gênero etc (Torres, 2013 p. 40).

O autor examinou diversas formas de hierarquia e discriminação enfrentadas pela população LGBT na sociedade, evidenciou a presença de situações como piadas depreciativas, ausência de representação em materiais educativos e ataques físicos e psicológicos motivados pela orientação sexual. Ele também demonstrou como essa hierarquização afeta os membros da população LGBT de maneiras distintas, revelando as diferentes experiências de pessoas com várias orientações sexuais, além de destacar a influência do preconceito em diversas classes sociais, como raça, classe econômica e gênero, sublinhando a complexidade e interseccionalidade das formas de discriminação.

Louro (2000), explorou os desafios enfrentados por pessoas LGBT nos ambientes escolares, sendo desafiador para a aceitação da orientação sexual ou identidade de gênero, devido à hostilidade presente. Ela reconheceu a importância de abordar questões relacionadas

a educação sexual e identidade de gênero, visando promover a sensibilização e respeito entre os membros da comunidade escolar.

Maistro (2006) afirma que:

O trabalho de Educação Sexual na escola implica em planejamento e ações pedagógicas sistemáticas. Não se trata de palestras, semanas especiais, de cartazes pregados nos murais, mas sim de um canal permanentemente aberto para que as questões sobre a sexualidade possam ser discutidas com crianças e adolescentes, de maneira séria, clara e ampla. (Maistro, 2006, p. 6)

A educação sexual na escola exige um planejamento cuidadoso e a implementação de ações pedagógicas de forma sistemática. Esse trabalho não pode ser restrito a eventos isolados, como palestras ou semanas temáticas; ao contrário, deve ser uma abordagem contínua, integrada ao cotidiano escolar. É fundamental manter um canal de comunicação aberto e constante para tratar de temas relacionados à sexualidade com crianças e adolescentes, de maneira séria, clara e abrangente. Isso implica criar um espaço regular para discussões que promovam uma compreensão adequada, levando em conta as diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento dos/as estudantes.

Diante do exposto, Silva (2015) afirma que:

A Educação Sexual na escola é hoje uma necessidade a ser efetivada tanto nas discussões políticas, quanto nas ações e concretização de sua prática. Ao dizer Educação Sexual estamos nos referindo a toda ação contínua, em um processo de interação humana pelo qual, inserido em uma cultura, uma história e uma política, nos leva a pensar na construção de um sujeito ativo frente às informações, aos desejos, às necessidades básicas sobre seu corpo, seu funcionamento e organização. Assim, tal sujeito pode dialogar, ter voz ativa e poder expressar suas opiniões, respeitando as opiniões do outro e significativamente percebendo a sexualidade como algo positivo em sua vida, sem medos, tabus e/ou receios em poder/querer aprender sobre tudo que se passa a sua volta durante toda sua vida. (Silva, 2015, p.20)

O autor entendeu a educação sexual de forma abrangente, como um processo contínuo de interação humana que se desenvolve dentro de contextos culturais, históricos e políticos específicos. O principal objetivo é capacitar o/a docente para lidarem de forma informada e saudável com questões relacionadas ao corpo, aos desejos e às necessidades sexuais. Além disso, a educação sexual deve fornecer ferramentas que permitam as pessoas tornarem-se agentes ativos em relação à sua própria orientação sexual, desenvolvendo habilidades como negociação, comunicação assertiva e respeito às opiniões quanto as decisões pessoais das outras pessoas. Nesse sentido, Lorencini Júnior (1997) aponta que: “A educação sexual, como um

processo social no âmbito escolar, poderá ser considerada como um processo de transformação e mudança, que parte de um projeto coletivo e atingem os indivíduos, cada qual com sua busca particular do(s) sentido(s) da sexualidade”. (Lorencini Júnior 1997, p. 95)

No contexto escolar, a educação sexual é entendida como um processo social de transformação. Mais do que a mera transmissão de informações, ela estabeleceu como um esforço coletivo que influencia cada participante de maneira única, atendendo às necessidades individuais de compreensão e construção do significado da sexualidade. A expressão processo de mudança, Lorencini Júnior (1997) indicou que a educação sexual visou não apenas fornecer conhecimento estático, mas também influenciar as atitudes, percepções e comportamentos das pessoas.

Além disso, o autor propõe que a educação sexual seja uma iniciativa colaborativa que envolva toda a comunidade escolar, reunindo diversas perspectivas e experiências. Para complementar essa ideia, Ribeiro (2005) salienta que:

A sexualidade, no nosso entender, é um conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculados ao sexo ou à vida sexual. É um conceito amplo, que envolve a manifestação do impulso sexual e o que dela é decorrente: o desejo, a busca de um objeto sexual, a representação do desejo, a elaboração mental para realizar o desejo, a influência da cultura, da sociedade e da família, a moral, os valores, a religião, a sublimação, a repressão. Em sua essência, a sexualidade é biológica, e tem como objetivo primordial – aqui com o significado de fonte, princípio, origem – a perpetuação da espécie. Mas o ser humano, com o uso da razão e das outras faculdades mentais, pôde ir além do impulso biológico e usar a manifestação da sexualidade para outros fins. Mais precisamente, encontrou nela uma forma de dar e receber prazer. Essa sensação ocorre por intermédio do sistema nervoso central, é estimulado por sentimentos e fantasias sexuais e é decorrente de uma resposta sexual a um dado estímulo plantado em sua mente. (Ribeiro 2005, p. 17-18).

Ribeiro (2005) apresentou uma visão ampla e complexa da sexualidade, entendendo-a como um conjunto de fatores que vai além do aspecto puramente biológico, embora reconheça que a sexualidade, em sua essência, está vinculada à biologia e à perpetuação da espécie.

Conforme afirmado pelo autor, a sexualidade envolve não apenas o impulso sexual, mas também sentimentos, percepções, desejos, influências culturais, sociais e familiares, assim como questões morais, religiosas e psíquicas, como a repressão e a sublimação.

Um dos pontos centrais dessa concepção é que, embora a sexualidade tenha um componente biológico essencial — a perpetuação da espécie — o ser humano, através da razão e outras faculdades mentais, transcendeu esse impulso básico. Dessa forma, a sexualidade se transformou em uma forma de busca pelo prazer, que é mediado pelo sistema nervoso central e alimentado por sentimentos e fantasias sexuais. Ou seja, Ribeiro (2005) mencionou que a



sexualidade humana é uma experiência rica e multifacetada, influenciada tanto pelo corpo quanto pela mente, com uma forte interação entre fatores biológicos e psíquico-culturais.

Essa abordagem destacou-se como a sexualidade humana é moldada por múltiplos aspectos da experiência, envolvendo tanto as estruturas biológicas quanto as influências culturais e emocionais. O autor supracitado ressaltou a maneira como a sexualidade é vivenciada e expressa é única em cada indivíduo, devido à diversidade de fatores internos e externos que influenciam o campo da sexualidade.

Visto que para Britzman (1999):

O modelo de educação sexual aqui proposto exige muito mais das professoras e dos professores. Em primeiro lugar, elas e eles devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou ornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. Mas juntamente com a análise de porque a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que direito e uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio do imaginário quanto com o domínio público. (Britzman, 1999, p. 139-140.)

Nessa perspectiva, a autora ressaltou um modelo de educação sexual que exige um maior comprometimento dos/as docentes, enfatizou a necessidade de uma abordagem cuidadosa e reflexiva. Os/as docentes precisam avaliar a posição da escola e compreender como essa postura pode afetar o diálogo com colegas e estudantes. Para isso, é fundamental que considerem como os conteúdos do currículo relacionados à educação sexual influenciam a curiosidade e as interações entre os/as alunos/as. Além disso, é importante que estejam abertos a explorar suas próprias incertezas e a entender as preocupações deles sobre a sexualidade.

Adicionalmente, a autora destacou a importância de investigar por qual motivo a educação sexual é frequentemente evitada ou difícil de ser abordada nas escolas, o que requer não apenas uma compreensão das resistências culturais, mas também uma preparação política dos/as educadores/as. Eles/as são desafiados/as a cultivar coragem política, mesmo quando questionar normas estabelecidas pode ser impopular.

A educação sexual é apresentada como intrinsecamente ligada à liberdade e à capacidade de exercer direitos civis. Essa abordagem visa a complexidade e a responsabilidade associadas à educação sexual, enfatizando a necessidade de reflexão, coragem política e reconhecimento da relevância desse tema em níveis pessoal e social.

Como a autora Britzman (1999) argumenta:

Por intermédio expresso de uma luta inclusiva e de postura ética e democrática não é fácil discutir a sexualidade e a homossexualidade no âmbito escolar. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público. (Britzman, 1999, p. 80)

Discutir sexualidade e homossexualidade de forma inclusiva e ética no ambiente escolar é um desafio significativo. Essa discussão exige não apenas uma luta pela inclusão, mas também uma postura ética e democrática. A sexualidade está profundamente relacionada à capacidade de exercer liberdade e aos direitos civis, indicando que o acesso a informações adequadas é fundamental para conectar a sexualidade aos domínios públicos.

Foucault (1999) afirma que:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com a dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (Foucault, 1999, p.100)

O autor entende a sexualidade como uma ferramenta histórica que permeia uma ampla rede de superfícies, transcendendo uma realidade subterrânea. Nessa rede, a estimulação do corpo, o fortalecimento do discurso, a construção do conhecimento, o controle e a resistência estão interligados por estratégias globais de saber e poder. Além disso, ele discutiu a dimensão política da educação, ressaltando que todo sistema educacional é uma forma política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, junto com os saberes e poderes que eles carregam.

Assim, o autor distingue a escola como um espaço onde o currículo pode ser estruturado para corrigir, prevenir e fortalecer a formação corporal, abordando desde cedo a questão da sexualidade e do campo anômalo (Foucault, 2001).

De acordo com Carvalho (2009):

Esse conflito de não saber o que fazer diante da situação é interessante para pensarmos como a sexualidade é também problema para os/as adultos/as que não sabem lidar com ela. O não saber lidar e o susto não são atitudes isoladas e pessoais. Esse é um conflito presente no próprio discurso da sexualidade que circula e predomina na nossa sociedade pela vigilância que existe em torno do assunto. Assim, a dificuldade para lidar com a questão poderia ser repetida por qualquer outra pessoa, a fim de redimir da responsabilidade ou para evitar que isso aconteça novamente. (Carvalho, 2009, p. 51)

A complexidade de lidar com questões de sexualidade para adolescentes, revelou que o conflito em situações relacionadas a essas questões não é exclusivo de uma faixa etária específica. Além disso, a falta de conhecimento e o desconforto diante dessas situações não são reações isoladas, mas sim reflexos de um discurso predominante sobre como a sexualidade é visto na sociedade. Esse discurso, frequentemente marcado por vigilância e tabus, contribui para uma sensação de desconforto e dificuldade em lidar adequadamente com a sexualidade dentro da escola. (Carvalho, 2009).

Goldberg (1988) afirma:

Meu credo pedagógico diz que a educação sexual só poderá contribuir realmente para a mudança de padrões de relacionamento sexual se for uma prática de: 1º) Autonomia, isto é, de desenvolvimento de atitudes e valores próprios e da consciência de que cada um pode e deve fazer escolhas pessoais e responder por elas. 2º) Participação em lutas coletivas, ou seja, um processo de cooperação e conflito, antes que um exercício de individualismo e cordialidade. Nenhuma transformação significativa na área da sexualidade poderá ser conseguida, senão através de luta solidariamente assumida. 3º) Denúncia e produção de alternativas concretas. A transformação pressupõe a crítica do presente à luz do passado – mas exige também a criação do futuro. Nesse sentido, o fundamental não é contemplar a realidade, mas sim agir sobre ela. (Goldberg 1988, p 11-12)

A autora delineou crenças pedagógicas que informam uma abordagem específica à educação sexual, destacando três elementos fundamentais para contribuir efetivamente para a mudança nos padrões de relacionamento sexual. Primeiramente, ressaltou a importância da autonomia, enfatizando o desenvolvimento de atitudes e valores individuais, bem como o reconhecimento da responsabilidade pessoal na tomada de decisões e na aceitação das consequências dessas escolhas. Em segundo lugar, ela destacou a importância de engajamento na luta coletiva, indicando que mudanças significativas no domínio do gênero requerem esforços colaborativos e, em alguns casos, confrontos. Isso realça a importância da cooperação coletiva na busca por mudanças reais, contrastando com uma abordagem individualista e complacente. Por fim, salientou a importância da crítica e da criação de alternativas concretas, não apenas na análise da situação atual com base no passado, mas também na participação ativa na formação de um futuro diferente. Goldberg, (1988).

Piscallo; Serafim; Leal, (2000) afirmam que:

Na sexualidade existe todo um processo de aprendizagem quotidiana, espontânea e ocasional, através da percepção de atitudes que os vários intervenientes (pais, família, amigos, professores, meios de comunicação social etc.) produzem face aos acontecimentos e atitudes sexuais. Esta aprendizagem não se restringe à infância e adolescência, mas prolonga-se através de toda a vida do adulto, e tão importante quanto este processo de transmissão de valores são as experiências de relacionamento íntimo

que poderão ou não promover uma atitude positiva e saudável face à própria sexualidade (Piscalho; Serafim; Leal, 2000, p. 354).

Os autores supracitados destacam a natureza contínua e multifacetada do processo de aprendizagem contínua, especialmente no que diz respeito à sexualidade. Pode-se dizer que a aprendizagem sobre sexualidade não ocorre apenas de forma sistemática ou formal, mas também de forma habitual, por meio da observação de atitudes de diversas partes interessadas, como pais, familiares, amigos/as, professores/as e mídia, em relação a incidentes e comportamentos sexuais. Essa abordagem reconhece que a aprendizagem sobre sexualidade não é restrita à infância e adolescência, mas persiste ao longo da vida adulta. (Piscalho; Serafim; Leal, 2000).

Assim, Nascimento (2012) pontua:

A sexualidade vem sendo discutida ao longo da história, revelando representações construídas sob a influência de experiências individuais e coletivas, norteadas pela cultura, valores e crenças dos diferentes grupos sociais. Tais representações orientam condutas, gerando reformulações e transformações no modo de pensamento e comportamento do indivíduo frente à sexualidade (Nascimento, 2012, p. 25).

Na citação anteriormente feita argumentou-se que as representações da sexualidade ao longo da história são influenciadas por experiências individuais e coletivas, além de serem moldadas pela cultura, princípios e convicções dos diversos grupos sociais. Dessa maneira, o contexto cultural desempenha um papel fundamental na formação dessas representações, orientando condutas e gerando reformulações e transformações no pensamento e comportamento das pessoas em relação à sexualidade.

Essas ideias estruturadas em torno da sexualidade têm implicações práticas e comportamentais, influenciando tanto a maneira como as pessoas pensam sobre sua própria orientação sexual quanto a dos outros, já que as representações não são estáticas, mas dinâmicas, produzindo reformulações e transformações contínuas no pensamento e comportamento humano em relação a sexualidade. (Nascimento, 2012)

Conforme a perspectiva de Figueiró (2006),

Na abordagem pedagógica, o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos da sexualidade é o foco central, podendo ser dada ênfase, também ao aspecto formativo – discussão de valores, sentimentos, atitudes – e ao desenvolvimento do educando. A educação sexual é encarada como meio para preparar o indivíduo para o viver bem a sexualidade, sem haver a preocupação com o engajamento no processo de transformação social. (Figueiró, 2006, p. 83).

Uma abordagem pedagógica centrada no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos da sexualidade evidencia aspectos formativos como valores, sentimentos, atitudes e desenvolvimento do estudante. Dessa forma, a educação sexual é vista como um meio de preparar os indivíduos para uma vivência saudável da sexualidade, priorizando o bem-estar pessoal. No entanto, essa abordagem negligencia o engajamento no processo de transformação social, focando mais nos aspectos individuais, educacionais e deixando de lado as dimensões mais amplas e coletivas de influenciar a mudança social por meio da educação sexual. (Figueiró, 2006)

### **1.1 A Cisgeneridade e a Intersecção da Sexualidade e Identidade: Reflexões sobre Privilégio e Inclusão**

O título destaca a complexidade do tema, enfatizando o enfoque crítico sobre privilégio e inclusão e faz uma reflexão sobre a cisgeneridade no contexto da diversidade sexual e de gênero. As questões sociais relacionadas com a sexualidade e a identidade de gênero revelam uma complexa rede de influências culturais, históricas, políticas e pessoais. Estas dimensões não funcionam isoladamente, mas interseccionam-se e moldam profundamente a experiência de um indivíduo. Compreender como interagem levará a uma sociedade mais inclusiva, que compreenda a diversidade de necessidades e desafios que afetam os diferentes grupos LGBT e esteja atenta às diferentes realidades que eles vivenciam.

a) Intersecção: A utilização do termo intersecções enfatiza que a sexualidade e a identidade não podem ser analisadas isoladamente. Em vez disso, cruzam-se com outros fatores sociais, tais como raça, classe e orientação sexual, que requerem abordagens interseccionais para melhor compreender as experiências individuais. Devem ser evitadas generalizações que não tenham em conta as nuances das experiências dos diferentes grupos. (Castro, 2013).

b) Privilégio: As referências ao privilégio apontam as desigualdades que existem na sociedade, onde certas identidades são favorecidas em detrimento de outras. O conceito de privilégio ajuda-nos a compreender que, embora algumas pessoas possam ter acesso a direitos e oportunidades devido à sua cisgeneridade ou heterossexualidade, outras enfrentam barreiras significativas devido à sua identidade de gênero ou orientação sexual. (Castro, 2013).

c) Inclusão: A inclusão é um princípio fundamental que permeia o debate sobre como as instituições de ensino podem estabelecer espaços que acolham e respeitem a diversidade. Isso envolve não só aceitar, mas também fomentar a equidade, assegurando que todas as

opiniões sejam consideradas e que cada pessoa possa se desenvolver totalmente, independentemente de sua identidade. (Castro, 2013).

Logo, trata-se de um tema que apresenta uma avaliação crítica das relações de poder e das dinâmicas sociais que influenciam as vivências de sexualidade e identidade, destacando a relevância de políticas e práticas inclusivas que identifiquem e tratem as desigualdades estruturais. Esta estratégia é fundamental para o progresso da igualdade e para a criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade. (Vergueiro, 2016).

Por isso, Egypto (2003) enfatiza:

É fundamental que a escola possa ajudar na formação da identidade e possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso, porque todo mundo sabe que a sexualidade é fator essencial na questão da identidade: o “ser menino” ou o “ser menina”, o que é ser homem ou mulher, os comportamentos e ações de cada gênero. Essas são as primeiras questões que aparecem para as crianças na escola e têm a ver com essa identidade básica com a formação de sua personalidade. É importante trabalhar com um conceito amplo de relações de gênero, que mostre que há infinitas formas de ser homem e de ser mulher e de expressar isso. (Egypto. 2003, p.1.)

A escola exerce uma função essencial na formação da identidade e no desenvolvimento dos indivíduos, reconhecendo a importância da sexualidade nesse processo e realça questões como ser menino ou ser menina, compreender o significado de ser homem ou mulher, e os comportamentos associados ao gênero é tema que surge primeiramente na escola, influenciando a formação da identidade e da personalidade desde cedo.

Para isso, é fundamental abordar de forma ampla as questões de gênero, promovendo uma compreensão que reconheça a diversidade das formas de ser masculino e feminino, bem como as diferentes maneiras de expressar essas identidades. Essa abordagem considera que tanto masculinidades quanto feminilidades não são conceitos fixos, mas sim fluidos, permitindo uma pluralidade de expressões que vão além dos estereótipos tradicionais. (Egypto, 2003).

Conforme explica Jesus (2012), uma pessoa cisgênero é aquela que não é trans, ou seja, que permanece "deste lado" em termos de identidade de gênero, conforme a etimologia latina. Já a pessoa trans é aquela que atravessa ou ultrapassa algo, estando "do lado de lá". Assim, uma pessoa cisgênero seria aquela que não passa por uma transição de gênero e de forma simples, é aquela que se identifica com o gênero atribuído ao nascer. Não se trata apenas de dizer que nasceu menino e continuou menino, mas de entender que ao nascer foi classificado dessa forma e assim permaneceu ao longo da vida.

A cisgeneridade, conforme apontado por Vergueiro (2016), ocupa um espaço relacionado a conceitos como branquitude e heteronormatividade, sendo útil para refletir sobre

as formas em que as relações de poder e a continuidade entre sexo, sexualidade, gênero, desejo e práticas sexuais são mantidas. Contudo, esse espaço não deve ser visto de forma isolada, pois a cisgeneridade está interconectada com a branquitude e a heteronormatividade, além de outros marcadores sociais, como classe, raça, etnia e sexualidade, na construção da diferença.

A existência dos privilégios cis usa-se uma estratégia diferente e relaciona esses privilégios às articulações da branquitude. No entanto, ele também recai no mesmo discurso ao afirmar que a maior expressão desses privilégios “é poder viver toda a nossa vida sem nunca nos darmos conta de que somos cis; sem nunca precisar nos articular ou nos definir como cis; sendo tão, mas tão normativas que nem conseguimos perceber como nossa identidade cis é um privilégio.” (Castro, 2013, p.179).

O autor visa que esses privilégios estão relacionados à capacidade de não ser reduzida ao órgão genital, de não ter sua orientação sexual confundida com o gênero, de não ser acusada de falsidade ideológica, de não ser expulsa de casa pelos pais e de não sofrer discriminação ao buscar emprego, entre outros.

Conclui-se que a ideia de um privilégio associado às pessoas cis foi se difundindo nas redes sociais nos últimos anos. Isso não ocorreu apenas nas questões de gênero, mas também nas discussões raciais. No entanto, acredita-se que o uso da ideia de privilégio para promover o debate sobre desigualdades sociais pode ser contraproducente, já que tende a tratar a norma de maneira homogênea.

Essa abordagem, por mais bem-intencionada que seja, gera dificuldades para realizar uma leitura precisa das relações de poder. Afinal, se todas as pessoas cis são vistas como iguais em termos de oportunidades e dificuldades, isso também implica que as vivências das pessoas trans seriam uniformes entre si, o que não reflete a realidade.

Esse desafio é fortemente destacado por Vergueiro (2016), quando a autora denuncia as violências epistêmicas sofridas por pessoas trans, especialmente diante da crescente rejeição à narrativa médica nas militâncias transfeministas. Não há patologia. Não existe um verdadeiro transexual. Não é necessário um diagnóstico, os esforços para pluralizar as identidades trans precisam ser acompanhados por um reconhecimento equivalente da diversidade dentro da cisgeneridade, ela salienta que existem várias formas de ser cis.

Nesse contexto, as pessoas cis não enfrentam situações como serem acusadas de falsidade ideológica ou discriminadas em vagas de trabalho só fazem sentido se desconsiderar outros marcadores sociais da diferença. Como argumenta Collins (2000) a interseccionalidade busca incluir no debate os múltiplos fatores que se entrelaçam. Portanto, não é possível analisar

o "privilégio" considerando apenas a cisgeneridade, pois pessoas cis também podem ser negras, pobres, gays, lésbicas, entre outras identidades (Favero, 2019).

O objetivo aqui não é apagar as disparidades entre pessoas cis e trans, como se vivessem adversidades de maneira igual. Pelo contrário, a proposta é expandir a compreensão das desigualdades para evitar uma leitura superficial de uma norma que é complexa e se adapta conforme a interação entre identidades. Não se trata de dizer cis, mas negro ou cis, mas gay para equilibrar os marcadores da diferença, mas sim de dizer "cis e negro" ou "cis e gay" para flexibilizar nossas análises rumo a um entendimento interseccional do sujeito (Favero, 2019).

Considerar que a cisgeneridade não pode ser examinada de maneira separada de outros indicadores sociais. Indivíduos cis podem ser vítimas de racismo, homofobia, machismo, entre outras formas de violência e privação de cidadania.

Quais pessoas cis e trans vivem em igualdade? O que afasta uma experiência da outra? Certamente, ao propor uma visão sobre normas abjetas, conceitos aparentemente opostos, corre-se o risco de desviar o olhar das pessoas marginalizadas para atender às demandas daqueles que ocupam o topo da hierarquia. No entanto, uma norma atravessada pela abjeção nos mostra que é possível ser privilegiado e discriminado simultaneamente. Aliás, para desafiar um pouco a lógica do privilégio, diria que é possível ser normativo e precário, dado que percebe as articulações interseccionais que compõem o sujeito. Além disso, essa desconstrução visa fortalecer alianças. (Favero, 2019).

Dessa forma, Junqueira (2009) pode afirmar que:

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência. (Junqueira, 2009, p.33)

Ao destacar as dificuldades enfrentadas por estudantes LGBT nas escolas, o autor visa o preconceito, a discriminação e a violência que esses grupos vivenciam. Embora o preconceito afete a todas as pessoas, os indivíduos transgênero sofrem de forma ainda mais intensa, devido à visibilidade de suas identidades em construção, tornando-as alvos de humilhação, abuso e violência extrema, muitas vezes resultando até em morte. Essa realidade evidencia a urgência de não apenas combater a violência física, mas também derrubar as barreiras institucionais que restringem a plena cidadania e participação desses indivíduos na sociedade, reforçando a necessidade de ambientes educacionais que celebrem e respeitem a diversidade.



Para isso, é necessário o comprometimento de toda a comunidade escolar em criar uma cultura de respeito e inclusão, o qual os/as estudantes LGBT possam se expressar livremente sem medo de represálias. A formação docente e a implementação de políticas educacionais antidiscriminatórias não apenas protegem os/as estudantes, mas também promovem um ambiente de convivência saudável e enriquecedora para todos/as. A inclusão LGBT na escola é, portanto, um passo essencial para construir uma sociedade mais justa, igualitária.

Como mencionado pela autora Louro (2000, p. 30), “A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual”. As escolas são ambientes desafiadores para indivíduos assumem abertamente sua orientação sexual e revelar essa orientação não é apenas uma questão de consciência pessoal, mas também envolve compartilhá-la com outras pessoas. Normas culturais, estigma social e medo de rejeição podem tornar esse processo ainda mais difícil, pois seja “assentada” ou estabelecidas, as identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis, portanto, passíveis de transformação (Louro, 1997, p. 27).

As identidades que estão em constante processo de formação, mostra que estas não são estáticas, mas moldadas e recriadas ao longo do tempo pelas experiências pessoais e sociais. Sua abordagem ressalta a importância de uma compreensão flexível e aberta para entender as identidades LGBT e essa perspectiva nos convida a adotar um olhar mais inclusivo e empático em relação às experiências e desafios enfrentados por indivíduos LGBT.

Para compreender as identidades as constantes mudanças nos ajudam a criar ambientes mais acolhedores e respeitosos, o qual todos/as possam expressar quem realmente são. Ao promover um diálogo aberto sobre diversidade e identidade, fortalece a luta contra o preconceito e a discriminação, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é fundamental que o corpo docente, gestores/as e toda a comunidade escolar se comprometam a apoiar essa dinâmica de transformação, garantindo que cada voz seja ouvida e valorizada. (Louro, 1997).

## **1.2 O Desafio da Inclusão LGBT nas Escolas: Superando Barreiras para uma Educação Democrática e Respeitosa**

Esse tema reflete a necessidade urgente de abordar as questões de diversidade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar. É importante destacar dois pontos centrais:

O desafio da inclusão: Ao usar a palavra desafio, reconhece que a inclusão dos/as estudantes LGBT nas escolas não é um processo simples, mas que envolve enfrentar e superar

resistências, preconceitos e estruturas que perpetuam a exclusão.

Superar barreiras para uma educação democrática e respeitosa: Esse complemento sublinha que a superação das barreiras sejam elas culturais, institucionais ou sociais é fundamental para garantir que a escola cumpra seu papel de promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e que respeite a diversidade. A noção de educação democrática e respeitosa implica que todos os/as estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, têm o direito de aprender em um ambiente onde se sintam acolhidos e valorizados.

A inclusão LGBT nas escolas é uma questão de equidade, necessária para construir uma educação que respeite e celebre a diversidade. Garantir um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos/as os/as discentes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual, é fundamental para promover uma sociedade mais justa e democrática, onde o respeito às diferenças se torna um valor compartilhado e um pilar da convivência.

Abordar a diversidade LGBT nas escolas é um desafio que envolve enfrentar barreiras culturais, sociais e institucionais para garantir um ambiente de respeito para todos/as os/as estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Para superar essas barreiras exige a implementação de estratégias como a adoção de políticas antidiscriminatórias bem definidas, a ampla divulgação dessas diretrizes e a formação continuada dos/as docentes, com o objetivo de fomentar uma educação inclusiva. Capacitar eles/as de maneira significativa, proporcionando conhecimentos e habilidades para lidar com a diversidade LGBT e fortalecendo sua capacidade de criar ambientes seguros e acolhedores, que promovam a aceitação e o entendimento entre todos/as estudantes.

A educação não apenas oferece conhecimento, mas também forma cidadãos e cidadãs capazes de promover a convivência pacífica, valorizar a diversidade e defender a equidade, considerando que Junqueira (2013) afirma:

Vale insistir: construir as possibilidades para o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na educação implica uma visão de conjunto e um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça e equidade, por valores democráticos e pela compreensão do papel da diversidade e do pluralismo no processo educacional. Trata-se de investir em um processo de reconfiguração simbólica e política que, como tudo o que concerne à democratização das relações e à institucionalização de novas práticas pedagógicas, é contínuo, inacabado, sempre suscetível de ser revisto, ampliado e aperfeiçoado. (Junqueira, 2013, p. 12)

Estabelecer oportunidades para reconhecer a diversidade sexual e de gênero na educação, a partir de um enfoque que privilegie o diálogo, princípios de justiça, equidade e

valores democráticos, se deve incorporar o papel essencial da diversidade e do pluralismo no processo educacional. Esse propósito requer uma visão ampla e sistemática, indo além de medidas isoladas e incluindo mudanças simbólicas e políticas para criar ambientes educativos inclusivos para a diversidade sexual e de gênero, reconhecendo a importância desse processo que é contínuo e passível de revisão, expansão e aprimoramento ao longo do tempo, refletindo a natureza dinâmica e adaptativa da rede de ensino. (Junqueira, 2013)

A importância de abordar questões de gênero e sexualidade nas escolas prende-se a necessidade de práticas educativas e atitudes reflexivas por parte dos/as docentes. O termo diversidade engloba uma vasta gama de identidades e experiências, dada a importância de reconhecê-la e abraçá-la no ambiente escolar. Na prática docente se faz necessária a implementação concreta de estratégias inclusivas nas salas de aula, indo além da teoria. A atitude reflexiva sublinha a importância da autorreflexão corpo docente em relação às questões de gênero e sexualidade, visando promover mudanças positivas e desenvolver abordagens mais informativas e inclusivas.

Por conseguinte, é importante criar um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e seguro para todos/as estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. Isso demonstra uma abordagem pragmática e ponderada à diversidade, reconhecendo a necessidade de uma mudança efetiva nas práticas e atitudes dos/as docentes para promover uma educação inclusiva de equidade igualitária para todos/as.

Além disso, a formação inicial e continuada do corpo docente, com foco na diversidade e especialmente em temas de gênero e sexualidade, visa aprimorar tanto a qualificação profissional dos/as educadores/as quanto a qualidade do ensino, abordando aspectos científicos, críticos, didáticos e pedagógicos. Essa formação é vista como um contínuo conhecimento da base da vida social e da intervenção em todas as situações relacionadas ao preconceito, fortalecendo a dignidade humana e protegendo os direitos civis.

Conforme Sacristán (1998 p. 02) “À busca de uma diversidade pode estimular pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento das atitudes e respeito entre todos e com todos”.

O percurso em direção à diversidade promove o pluralismo universal e uma perspectiva abrangente sobre a diversidade cultural.

O conceito de pluralismo universalista envolve a valorização e a aceitação de diferentes perspectivas, identidades e expressões culturais no âmbito geral. Ao abordar as diferenças culturais, o autor destacou a complexidade e a riqueza das expressões culturais em todo o mundo, e, reconhecer e refletir sobre essas diferenças requer uma mente aberta e uma disposição

para aprender e se engajar com elas em vez de apenas tolerá-las. A busca pela diversidade não é apenas uma mudança superficial, mas requer uma mudança fundamental de mentalidade, na qual existe a necessidade de uma alteração essencial na forma como as pessoas veem, compreendem e valorizam a diversidade. (Sacristán 1988).

Para Moreira e Candau (2008):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está sendo chamada a enfrentar. (Moreira E Candau, 2008, p. 161)

Enfrentar essas questões, continua sendo um desafio significativo para os/as docentes da escola de educação básica, especialmente no que diz respeito à temática da sexualidade humana e sua diversidade. A falta de uma abordagem adequada na escola impede a discussão e o ensino de educação sexual, limitando a compreensão dos estudantes sobre suas próprias identidades e as dos/as outros/as.

A visão de educação sexual que deve ser implementada é aquela que acolhe e incentiva um diálogo franco sobre a sexualidade, tratando a sexualidade de maneira ampla e inclusiva. Isso engloba não só a discussão sobre orientações sexuais, mas também sobre identidades de gênero, suas manifestações e a relevância do respeito recíproco.

Uma educação sexual dessa natureza não se limita a informações biológicas, mas também enfatiza a empatia, a aceitação e o respeito às diferenças.

Diante disso, Cruz (2018) assegura:

Na perspectiva de uma educação para a diversidade, o educador deve refletir com seus educandos a relevância da paz, do saber conviver com todos, do respeito, da igualdade, dos direitos humanos, além de buscar a prevenção da violência gerada pelo preconceito, desigualdade, discriminação, entre outros. Deve-se abordar a diversidade de gênero no contexto escolar com a finalidade de desconstruir os conceitos e preconceitos estabelecidos pela sociedade. Tratar do masculino e feminino vai além de estabelecer regras, atitudes, normas e conceitos, trata-se de respeitar o próximo, com igualdade, com a compreensão de que a educação não deve restringir ou apontar o dedo para as diferenças percebidas, mas sim acolher. Portanto, os educadores precisam ser inclusivos, transformadores e democráticos na busca de uma escola plural, aberta e acolhedora. (Cruz, 2018, p. 16)

Dessa maneira, uma educação que promove a diversidade e destaca o papel dos/as educadores/as na criação de ambientes escolares inclusivos e acolhedores, os/as quais devem refletir com os/as estudantes sobre valores fundamentais como paz, coexistência respeitosa,

igualdade e direitos humanos, visa prevenir a violência causada pelo preconceito, desigualdade e discriminação.

Nessa perspectiva, é essencial abordar a diversidade de gênero e sexualidade no contexto escolar, buscando desconstruir conceitos e preconceitos estabelecidos pela sociedade. O objetivo é eliminar estereótipos e criar um ambiente onde as diferenças sejam compreendidas e respeitadas, indo além da imposição de normas e conceitos. (Cruz, 2018).

Para Carraca, (2009):

A prática educativa de enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade vá além, seja capaz de promover diálogos, a convivência e o engajamento na promoção da igualdade. Não se trata, simplesmente, de desenvolver metodologias para trabalhar a diversidade e tampouco com “os diversos”. É, antes de tudo, rever as relações que se dão no ambiente escolar na perspectiva do respeito à diversidade e de construção da igualdade, contribuindo para a superação das assimetrias nas relações entre homens e mulheres, entre negros/as e brancos/as, entre brancos/as e indígenas entre homossexuais e heterossexuais e para a qualidade da educação para todos e todas. (Carrara, 2009, p.34).

Ao examinar a referida citação, fica evidente a necessidade de uma prática educativa que vá além da simples abordagem da diversidade e que busque ativamente enfrentar as desigualdades, promovendo diálogos, convivência e engajamento na promoção da inclusão. Essa reconfiguração das relações interpessoais dentro da escola não só contribui para uma educação mais inclusiva, mas também para o fortalecimento da coesão social. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os/as estudantes para atuarem de maneira crítica e consciente em uma sociedade integrada, onde a acessibilidade e a preservação das diferenças são fundamentais para o bem comum. (Carrara, 2009).

Portanto, se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relação de desigualdade; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com a participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida, e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontraremos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para interferir na continuidade dessas desigualdades. (Louro, 1997, p. 85-86).

A escola não se limita à mera transmissão de conhecimento, ela também tem um papel fundamental na construção de indivíduos e identidades, muitas vezes em ambientes de desigualdade. A autora defende que a prática educacional é intrinsecamente política e, ao

manter divisões sociais, abre espaço para a possibilidade de intervenções que promovam mudanças significativas que ocorrerem em diversos aspectos da experiência escolar e social. (Louro 1997).

Desse modo, vale salientar a visão de Pacheco; Filipak (2017) quando dizem que:

Normalmente essa exclusão é realizada por práticas, costumes, linguagens e mecanismos que segregam os sujeitos tidos como diferentes. Quando as instituições ignoram essa diversidade existente, elas não cumprem seu papel de formar integralmente os indivíduos para uma educação cidadã e Libertária (Pacheco; Filipak, 2017, p. 68)

A preocupação com a exclusão que frequentemente ocorre nas instituições, muitas vezes se manifesta através da marginalização de práticas, convenções, linguagens e mecanismos percebidos como diferentes. Essa exclusão não prejudica apenas os indivíduos excluídos, mas também compromete os objetivos mais amplos da instituição, especialmente no contexto da educação. As instituições não podem efetivamente cumprir sua função básica de desenvolver indivíduos completos se ignora a diversidade encontrada em suas comunidades, ou seja, uma educação integral dos indivíduos.

A educação integral vai além do ensino de conteúdo acadêmico, envolvendo o desenvolvimento de habilidades sociais, promoção da empatia e preparação para participação ativa em uma sociedade pluralista e democrática. (Pacheco e Filipak, 2017).

## **2. CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E LGBTFOBIA NA ESCOLA**

Neste capítulo, examina-se a importância da reflexão crítica na prática pedagógica e a interdependência entre teoria e prática no âmbito do currículo educacional, bem como a relevância de debates contínuos sobre o currículo para compreender suas complexas relações com o conhecimento, a sociedade e a cultura.

O tema Currículo, Formação Docente e LGBTfobia na Escola traz uma necessidade urgente de integrar questões relacionadas a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar. A escola, como espaço formativo, desempenha um papel fundamental na construção de identidades e na promoção de uma cultura de respeito e inclusão. Quando o currículo escolar ignora as experiências e identidades dos/as estudantes LGBT, não apenas perpetua estigmas, mas também contribui para a cultura de silenciamento e exclusão.

A formação docente é um elemento chave para a implementação de um currículo que aborde a diversidade de forma crítica e inclusiva. O corpo docente bem preparado é capaz de desafiar preconceitos, criar um ambiente acolhedor e promover diálogos significativos sobre questões de gênero e sexualidade. Essa formação deve incluir estratégias para lidar com a LGBTfobia, ajudando os/as docentes a se tornarem aliados dos/as estudantes LGBT e a enfrentarem as discriminações que possam surgir no cotidiano escolar. Além disso, a formação continuada é essencial para que eles/elas se atualizem sobre as novas demandas sociais e entendam melhor a dinâmica das identidades de gênero e sexualidade.

É também essencial envolver toda a comunidade escolar nesse processo de transformação. A colaboração entre todos/as docentes, estudantes e familiares são necessários para criar um ambiente escolar inclusivo, onde todos/as se sintam valorizados e respeitados. É essencial que promovam projetos pedagógicos sobre a diversidade e a igualdade de gênero, podendo servir como ferramentas eficazes para fomentar a empatia e a compreensão entre todos/as estudantes, desafiando normas e estereótipos prejudiciais. Portanto, a integração de questões LGBT no currículo e a formação docente são passos essenciais para a construção de escolas mais justas e igualitárias, o qual todos/as estudantes possam aprender e prosperar sem medo de discriminação ou violência (Moreira, 2007).

Por isso, “Há necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, a fim de que nos permita avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre conhecimento escolar, à sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados.” (Moreira, 2007, p. 05).

Sendo assim, Moreira (2007) aborda que o currículo é dinâmico e está sujeito a mudanças. Uma compreensão profunda do currículo requer reflexão, ajuste e adaptações contínuas para atender às novas necessidades da sociedade e aos momentos históricos. A flexibilidade e atualização contínua no desenvolvimento curricular é um processo complexo, por isso, defende uma abordagem que considere suas diversas dimensões e sua interação com o contexto mais amplo, possibilitando uma compreensão mais profunda e crítica do currículo.

Silva (2010) ao se referir ao currículo e as desigualdades afirma:

As perspectivas críticas sobre o currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social. Especificamente questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução das desigualdades (Silva, 2010, p. 91).

O autor menciona que as perspectivas críticas do currículo por sua limitação em abordar outras dimensões da desigualdade além da classe social, estão cada vez mais questionadas, pois negligência o papel do gênero e da raça na produção e reprodução da desigualdade. A ausência de atenção a essas dimensões pode prejudicar a compreensão das diversas manifestações de desigualdade presentes nos ambientes educacionais. Desse modo, se faz necessário uma abordagem mais abrangente e interseccional na pesquisa curricular, que leve em consideração as interações complexas entre diferentes formas de desigualdade. (Silva, 2010)

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº. 9394/96 aponta a importância e necessidade de um currículo que promova a igualdade de oportunidades e respeite a diversidade cultural e regional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 20 de dezembro de 2017, foi criada para orientar a Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. Todavia, ainda não foi totalmente renovado em todas as redes de ensino do país, devido à resistência de grupos que pedem sua revogação, apontando os retrocessos que a BNCC representa, especialmente no que diz respeito à diversidade.

A LDBEN Nº 9394/96 em vigor nos sistemas de ensino, os quais definem suas diretrizes e oferece as escolas autonomia para a construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP), de acordo com o seu Artigo 26:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Contudo, a BNCC, em várias áreas dentro de cada sistema de ensino e instituição escolar, considera as particularidades sociais, culturais, econômicas e locais do público-alvo, busca um equilíbrio entre a exigência de a educação pública garantir a todos/a estudantes um nível básico de conhecimentos e competências e o reconhecimento da diversidade existente nas diversas regiões do Brasil.

O currículo é entendido como uma construção social que reflete as realidades históricas e culturais de uma sociedade, expressando suas escolhas e valores. Além dos conteúdos disciplinares, ele incorpora identidades, tradições e conhecimentos, e precisa ser constantemente revisado para incluir vozes marginalizadas. De acordo com Apple (1982) o conceito de capital cultural mostra como certos conhecimentos são valorizados em detrimento de outros, perpetuando desigualdades por meio do currículo oculto, que ensina normas e valores



implícitos. A reavaliação do currículo deve, portanto, promover uma educação inclusiva e equitativa, que valorize a diversidade.

A reflexão sobre o período pós-estruturalista e o conceito de capital cultural nos leva a reconsiderar a natureza e a função do currículo na educação contemporânea. O pós-estruturalismo nos convida a desconstruir verdades absolutas e a questionar as normas e valores que moldam as práticas educacionais. Nesse sentido, o currículo não deve ser visto apenas como uma lista de conteúdo a serem ensinados, mas como uma construção social que revela quem e o que é valorizado em uma sociedade em um dado momento.

Para Apple (1982) o período pós-estruturalista representa uma abordagem crítica que busca examinar e desconstruir os saberes e narrativas que foram historicamente construídos e que, muitas vezes, perpetuam desigualdades e preconceitos. Essa investigação vai além de simplesmente analisar as estruturas de poder existentes; ela questiona os fundamentos dessas estruturas e os discursos que as sustentam.

A desconstrução dos saberes culturais é uma das principais contribuições do pós-estruturalismo, permitindo que se revelem as vozes marginalizadas que foram silenciadas ou ignoradas. Ao desafiar preconceitos e julgamentos pré-estabelecidos, essa abordagem não só promove um entendimento mais inclusivo e plural da realidade, mas também busca criar um espaço onde as minorias possam ser visibilizadas e respeitadas. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas, em vez de serem vistas como ameaças ou motivos de exclusão.

Além disso, o pós-estruturalismo nos convida a refletir sobre como o conhecimento é produzido e quem tem o poder de definir o que é considerado normal ou aceitável. Ao descentralizar essas definições, abre-se a possibilidade de um diálogo mais equitativo entre diversas identidades e experiências, promovendo uma cultura de aceitação e respeito. Portanto, a investigação pós-estruturalista é não apenas uma ferramenta de análise, mas também um caminho para a transformação social, que visa à diminuição das exclusões e à construção de uma sociedade mais inclusiva.

Assim, para Candau (2012):

Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos (Candau, 2012, p.246).

A autora aborda as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente ao tentar desconstruir e desnaturalizar o preconceito e a discriminação nas relações sociais e educacionais. Esses preconceitos são geralmente generalizados, mutáveis e manifestam-se de maneiras sutis nos contextos em que vivemos.

A ênfase na desconstrução deve-se a importância de destruir estruturas e ideias enraizadas que perpetuam o preconceito e a discriminação contra a população LGBT, envolvendo questionamento e desafio de conceitos estabelecidos. O termo desnaturalização focaliza a importância de não aceitar as normas sociais como naturais e imutáveis. Ao expor preconceitos, os/as docentes buscam mostrar que essas atitudes discriminatórias são construídas socialmente e passíveis de mudanças.

A referência difusa e sutil do preconceito destaca-se sua complexidade, exigindo sensibilidade para identificar e abordar esses desvios, mesmo quando não são claramente visíveis. Nessa perspectiva exige responsabilidade dos/as docentes em confrontar ativamente o preconceito e a discriminação, reconhecendo a importância de processos de desconstrução e desnaturalização para promover relações sociais e educativas mais justas e equitativas (Candau, 2012).

A expressão “a prática e a reflexão não resolvem tudo” de autoria de Libâneo (2005, p. 76), sugere uma visão realista dos desafios que se colocam à prática educativa. Argumenta-se que a prática por si só não é suficiente devido à complexidade e a multidimensionalidade do campo da educação. Observa-se que a reflexão não resolve todos os problemas, já que, teoria e análise crítica não garantem automaticamente o sucesso, nem são soluções completas para os desafios educacionais. A expressão aponta para a necessidade de uma abordagem equilibrada que integre sinergicamente prática e reflexão. Para isso, deve-se reconhecer e agir com base numa compreensão sólida e em constante evolução de que a educação é um campo dinâmico que requer flexibilidade, adaptação e uma análise contínua da aprendizagem e a melhoria.

Barros Júnior, Araújo (2016) afirmam que:

O currículo se constitui como um norte para as atividades educacionais, e, portanto, a inclusão da referida temática nesses documentos oferece subsídios para que o professor possa realizar um trabalho significativo. Ele também guia os sujeitos e transmite conhecimentos que os formam de uma forma ou de outra; isto é, está ligado à formação, por isso é importante trabalhá-lo (Barros Júnior, Araújo, 2016, p. 7).

Na visão dos autores o currículo serve como guia para o trabalho docente impactando diretamente o ensino das disciplinas. A inclusão de temas específicos no currículo não apenas apoia tarefas educacionais importantes, mas também molda a formação dos indivíduos e a

transferência estruturada de conhecimentos. O currículo é visto como um direcionamento que orienta a prática pedagógica e delinea áreas de enfoque e temas a serem considerados, garantindo uma consistência alinhada com os objetivos mais amplos da educação para eles/as. A ligação entre currículo e instrução reforça que o que é ensinado não apenas fornece informação, mas também contribui para a formação do conhecimento e da identidade pessoal.

Reforça-se a necessidade de uma abordagem ponderada e deliberada no desenvolvimento e implementação curricular, reconhecendo que seu impacto vai além da simples transmissão de informações. O currículo influencia a formação integral dos indivíduos, molda sua compreensão do mundo e promove o desenvolvimento de competências, conhecimentos e valores. (Barros Júnior, Araújo, 2016).

Ao escrever sobre a análise da prática pedagógica, o objetivo é avaliar criticamente como a teoria é incorporada na prática educacional cotidiana, não se limitando apenas a observar as estratégias de sala de aula, mas busca compreender os fundamentos teóricos que as orientam. Partindo dessa perspectiva, reconhece-se que a eficácia da prática educativa está intrinsecamente ligada à sua capacidade de integrar o conhecimento teórico de maneira adaptativa e significativa. Buscou-se identificar desafios, obstáculos, oportunidades e sinergias resultantes da aplicação da teoria na realidade educativa.

O conceito de currículo não é algo definido ou finalizado, mas pode ser compreendido em seu contexto e particularidades a partir das abordagens de diversos autores que estudam essa área. “O que é um currículo? O que um currículo quer? Que sujeito ele quer? [...] Do que quer um currículo, a pesquisa pós crítica não formula uma verdade absoluta, mas sempre “verdades” parciais.” (Corazza, 2001, p.19).

A reflexão proposta por Corazza (2001) nos convida a questionar a essência do currículo e seus reais objetivos na formação de sujeitos. Ela nos leva a enxergar o currículo não apenas como um documento normativo, mas como uma prática social e cultural carregada de intencionalidades.

A perspectiva pós-crítica, desafia a ideia de uma verdade única e universal sobre o currículo. Em vez disso, propõe a existência de verdades parciais, ou seja, múltiplas interpretações e significados que variam conforme o contexto cultural, histórico e político. Isso implica que os currículos não podem ser considerados neutros ou objetivos, mas sim construções sociais que atendem aos diferentes interesses e visões de mundo.

Dessa forma, pensar o currículo sob uma lente pós-crítica significa reconhecer que ele não tem uma essência fixa e que não há um sujeito ideal ou universal que ele queira formar. Ao

invés disso, ele está em constante processo de evolução, refletindo diferentes perspectivas e interesses, sendo, portanto, um campo de lutas simbólicas e de poder (Corazza, 2001).

Desta forma Corazza (2001, p.64) menciona que: “Pesquisar as forças subjetivadoras do currículo, visa responder a seguinte questão: Pelo funcionamento de um determinado currículo, como e porque “suas” subjetividades [...]”

A citação da autora nos convida a reflexão sobre as dinâmicas de subjetivação presentes nos currículos. Ao examinar essas forças subjetivadoras, busca-se compreender de que forma os currículos, por meio de suas normas, práticas e conteúdos, participando da construção das subjetividades dos indivíduos. Em outras palavras, a pergunta central é: como e por que um determinado currículo molda as identidades, pensamentos e comportamentos dos sujeitos que o vivenciam?

A expressão “suas subjetividades” aponta que o currículo opera de forma a direcionar o desenvolvimento de certas formas de ser e estar no mundo. Ele não apenas transmite conhecimentos, mas também instiga modos de pensar, agir e se relacionar que estão alinhados com os valores e expectativas da sociedade que o constrói. Assim, os currículos influenciam diretamente a maneira como os indivíduos se percebem e se posicionam socialmente.

Ela nos faz perceber que os currículos, ao funcionarem como ferramentas de subjetivação, exercem um papel fundamental na construção de identidades. Eles podem reforçar certas normas e padrões, ao mesmo tempo em que podem silenciar outras formas de subjetividade que não se enquadram nos moldes estabelecidos. Portanto, analisar as forças subjetivadoras do currículo é fundamental para compreender como ele atua nas esferas de poder e controle, modelando os sujeitos de maneiras específicas e, muitas vezes, direcionando-os para determinadas posições sociais.

A pesquisa sobre essas forças revela que o currículo não é um simples transmissor neutro de conhecimento, mas uma prática que envolve disputas ideológicas e políticas, e que suas subjetividades não são neutras. Elas são produtos de uma construção social e histórica, que reflete interesses, normas e valores de grupos específicos, muitas vezes em detrimento de outros.

De acordo com Ghedin (2007, p. 55), “O currículo escolar deve estar diretamente relacionado às expectativas multiculturais e trabalhar de forma a valorizar e respeitar as diferenças”. Um dos aspectos que merecem atenção é “para quem” os currículos são direcionados. Os currículos, muitas vezes, são desenvolvidos levando em consideração determinado perfil do estudante, culturas e contextos socioeconômicos. Ao questionarmos

quem são os sujeitos a quem o currículo atende, revelamos as exclusões e desigualdades que podem estar embutidas em sua construção.

Por exemplo, currículos historicamente podem privilegiar certas visões de mundo, saberes e habilidades que favorecem grupos dominantes, enquanto desconsideram os conhecimentos e vivências de populações minoritárias ou de diferentes contextos culturais. Isso reforça a necessidade de repensar o currículo para que ele contemple a diversidade de sujeitos e realidades, valorizando a pluralidade e buscando a inclusão de vozes que foram, muitas vezes, silenciadas ou invisibilizadas no processo educativo.

O desafio é criar currículos que não apenas reconheçam a diversidade, mas que também promovam equidade, oferecendo a todos/as estudantes a oportunidade de se reconhecerem nas propostas pedagógicas e de se desenvolverem de maneira crítica e autônoma.

Autores como Silva (2010) e Moreira; Candau (2008) ressaltam a dinâmica do currículo, evidenciando que sua definição evoluiu ao longo do tempo e reflete mudanças nas concepções educacionais e teóricas predominantes, e, mostram que é impossível definir um conceito direto e fechado da palavra currículo.

O primeiro passo na criação de um currículo significativo é “perguntar-nos quais aspectos da dinâmica social, política e cultural levantam as questões mais prementes no conhecimento, currículo e prática educacional” (Arroyo, 2007, p. 9). Perguntar isso possibilita uma postura crítica e reflexiva ao desenvolver o currículo, considerando cuidadosamente como os contextos sociais afetam o processo educacional. Essa perspectiva buscou criar um currículo significativo, adaptado às necessidades de uma sociedade em constante mudança. Assim, incluiu elementos de resistência contra formas de dominação política, econômica e ideológica, e, outras formas de dominação que geram violências, especialmente no campo da ideologia de gênero, raça e etnia.

A integração entre teoria e prática na educação busca superar a dicotomia entre conceitos abstratos e aplicações concretas. Isso envolve uma análise profunda da prática pedagógica e sua contribuição para a política educacional em níveis práticos e sistêmicos, estabelecendo uma conexão vital entre a aplicação diária e a formulação de diretrizes curriculares mais amplas.

Conforme Zabala (2002, p. 53) “o currículo [...] precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”. Neste sentido, a relevância do currículo não se constitui apenas como uma forma de transmitir conhecimento, mas também como uma ferramenta para fomentar uma compreensão crítica da realidade e

promover um compromisso ativo com a transformação social. Do mesmo modo que os currículos capacitarem os/as estudantes a analisarem questões mundiais e desenvolverem uma consciência de responsabilidade em relação aos problemas sociais, assim como, a necessidade de dotar os/as estudantes com habilidades e ferramentas para que possam intervir e contribuir para mudanças positivas na sociedade.

Conforme aponta Nunes e Silva (2006, p. 65) “a atenção curricular à sexualidade humana é uma conquista que demorou a se efetivar [...] este é, com certeza, um momento histórico importante para nos aproximarmos de algo mais efetivo no sentido e na direção de uma educação sexual emancipatória”. Diante disso, a conquista histórica significativa da inclusão da educação sexual no currículo, indica um importante marco na abordagem da sexualidade na educação.

A ênfase recaiu sobre o reconhecimento do tempo necessário para essa mudança paradigmática e sua efetivação. Além de fornecer informações, a educação sexual visa capacitar os estudantes a compreender e desenvolver relações saudáveis e respeitadas com sua própria sexualidade e a dos/as outros/as (Nunes; Silva, 2006).

Ferreira (2011) afirma que:

O termo currículo quer dizer as matérias constantes em um curso. Para que a escola possa cumprir com a sua função social, que é de formar cidadãos para o exercício pleno de sua cidadania e para o trabalho, faz-se necessário haver um currículo que atenda aos educandos em suas reais necessidades, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, pautada nos princípios da lei. Onde seu trabalho esteja comprometido com a formação e no desenvolvimento intelectual, psíquico e moral em todo o processo de escolarização (Ferreira, 2011, p. 274).

O significado do termo currículo como o conjunto de disciplinas de um curso, é uma visão de currículo e não contempla a formação integral dos/as estudantes, mesmo quando explicitam a necessidade de o currículo atender às reais necessidades dos/as docentes, garantindo uma educação de qualidade conforme os princípios estabelecidos na lei, ou seja, a transmissão de conhecimento. Contudo, afirmam que o trabalho educativo deve visar ao desenvolvimento integral dos/as estudantes, abrangendo aspectos intelectuais, psicológicos e morais ao longo de todo o processo educacional (Ferreira, 2011).

Para oferecer educação de qualidade que atenda às diretrizes e princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a referência à função social das escolas, o propósito da educação está além de simplesmente fornecer conhecimento acadêmico. A menção à função social das escolas destaca a importância deste propósito. Nessa função as

escolas desempenham um papel vital na formação de cidadãos/ãs plenos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Para isso, é essencial que as escolas reconheçam e abordem as necessidades reais dos/as estudantes, preparando-os/as não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento integral em todos os aspectos da vida. Propõe-se uma investigação sobre o desenvolvimento curricular que vá além dos materiais educacionais convencionais, incorporando valores e explorando a complexa interconexão entre diferentes aspectos éticos, morais, culturais e sociais.

A citação de Hernandez (1998) reforça essa ideia, apontando para a necessidade de intervenções significativas no processo de ensino e aprendizagem para os/as estudantes.

Essas escolas não se organizam a partir da estrutura de aulas fechadas, e sim de 'espaços de trabalho'. Os professores orientam e ajudam a aprofundar aspectos da aprendizagem que os alunos realizam. Nesse contexto, a biblioteca tem a função de centro de recursos e constitui uma parte 'nuclear' de uma comunidade educativa, aonde a participação que vem de 'fora' da Escola tem um papel primordial. Uma organização desse tipo, uma gestão do espaço e do tempo assim proposta, supõe revisar a influência da modernidade sobre a Escola, sobretudo a que estabelece como sua função prioritária ensinar 'o essencial' de algumas disciplinas transformadas em matérias escolares. Parece necessário revisar e questionar essa tradição, quando sabemos que a consideração de "essencial" se constitui também a partir de relações de oportunidade e poder (Hernandez, 1998, p. 32).

A proposta do autor é uma visão inovadora na organização escolar, substituindo as aulas tradicionais por espaços de trabalho. Nesse modelo, os/as docentes assumem o papel de orientadores/as, auxiliando os/as estudantes a explorarem aspectos da aprendizagem de forma mais autônoma, no qual a biblioteca é vista como um recurso central, fundamental para a comunidade educativa. Isso implica uma revisão da influência da modernidade sobre a escola, especialmente em relação à transmissão do essencial de algumas disciplinas (Hernandez, 1998).

Zabala (2014) salienta que:

A diferença básica entre os modelos organizativos disciplinares e os métodos globalizados está em que nestes últimos as disciplinas como tais nunca são a finalidade básica do ensino, senão que tem a função de proporcionar os meios e instrumentos que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. Nestas propostas, o valor dos diferentes conteúdos disciplinares está condicionado sempre pelos objetivos que se pretendem. O alvo e o referencial organizador fundamental é o aluno e suas necessidades educativas. As disciplinas têm o valor subsidiário, a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar (Zabala, 2014, p. 142).

Desta maneira, o autor menciona que é necessário distinguir entre os modelos organizacionais disciplinares e os métodos globalizados na educação. Nos modelos

disciplinares tradicionais, as disciplinas são tratadas como o foco principal do ensino, estruturando o currículo em torno de áreas de conhecimento específicas e isoladas. Esse formato, muitas vezes, enfatiza a fragmentação do saber, onde cada disciplina tem seus próprios objetivos e conteúdo.

Por outro lado, nos métodos globalizados, as disciplinas assumem um papel secundário, sendo vistas como ferramentas para atingir objetivos educacionais mais amplos, centrados no/a aluno/a e suas necessidades. A ênfase aqui não está na disciplina em si, mas no desenvolvimento integral do/a estudante, promovendo uma abordagem mais interdisciplinar abrangente. As disciplinas são integradas de maneira a fazer sentido para o contexto e a realidade dos/as estudantes, visa a uma educação mais significativa e voltada para a formação de sujeitos críticos, capazes de resolver problemas complexos e lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Essa distinção ressalta a importância de repensar os currículos tradicionais, valorizando métodos que levem em consideração a pluralidade de saberes e a individualidade dos/as estudantes, ao invés de se concentrar apenas na transmissão de conteúdos isolados.

No ponto de vista de Sacristán (2013):

O currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristán, 2013,p.17).

Ao examinar a concepção tradicional do currículo como um território delimitado e controlado pelo conhecimento, composto pelos temas que os/as docentes e as instituições educacionais abordam o currículo é percebido como um plano de estudos imposto pela escola, o/a docente e o/a estudante, delineando o que deve ser ensinado e aprendido.

Essa definição faz sobressair a ideia de que o currículo é uma seleção organizada de conteúdos que orientam a prática pedagógica, muitas vezes ignorando as necessidades individuais dos/as estudantes e seus contextos culturais. No entanto, essa perspectiva está sendo cada vez mais questionada, à medida que os/as educadores/as reconhecem a importância de um currículo mais flexível, inclusivo e voltado para o desenvolvimento integral dos/as estudantes. (Sacristán, 2013).

Sendo assim, Silva (1996) afirma que:



O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

O currículo transcende a mera transmissão de conteúdos educacionais, sendo um espaço no qual se entrelaçam conhecimento e poder, refletindo e reproduzindo as relações sociais da sociedade. Por isso, as escolhas curriculares e as estruturas de ensino são influenciadas por relações de poder, que podem moldar as identidades e subjetividades dos estudantes. Portanto, o currículo é uma arena na qual se manifestam e reproduzem hierarquias, ideologias e valores sociais, convidando a uma análise crítica das estruturas de poder e das identidades sociais (Silva, 1996).

Por conseguinte, Moreira e Silva (1997, p. 23) argumentam que “é a veiculação de ideias que transmitiram uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, o currículo não é neutro, mas reflete os interesses dos grupos poderosos na sociedade, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais, conforme afirma Sacristán (1999, p. 61): “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos/as estudantes, entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

O currículo como um elemento que conecta a cultura e a sociedade fora do contexto escolar com o processo educacional é a ponte entre o conhecimento e a cultura transmitida e a aprendizagem dos estudantes, funcionando como um meio pelo qual eles/as têm acesso ao legado cultural e ao conhecimento acumulado. (Sacristán, 1999).

Ao pensar o currículo como uma arena de luta, Moreira (1995) afirma que:

A meu ver, a análise da autoridade textual é na verdade parte da análise mais ampla do confronto cultural travado na prática curricular [...]. O que agora se acentua é a importância de se interrogar a conexão entre linguagem e poder, a fim de se compreender como a teoria curricular, como forma de autoridade textual, legitima determinada prática discursiva. Realça-se assim, a necessidade de se compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, que tem implicações práticas para o modo pelo qual os/as professores/as acolhem as experiências e vozes dos estudantes (Moreira, 1995, p. 11).

Assim, é preciso fazer análise textual no currículo para compreender o confronto cultural na prática educativa, pois examinar a relação entre linguagem e poder é essencial para entender como a teoria curricular é legítima em certas práticas discursivas. (Moreira, 1995).

Na opinião de Goldberg (1988):

Educação é sempre um reflexo, um espelho da Sociedade, que determina os fins, conteúdos e limites. Sua vocação só pode ser conservadora. Em termos de Educação Sexual, essa descrença no potencial transformador da ação educativa significaria a crença de que: 1º) a questão sexual seria de importância muito relativa no contexto das lutas sociais mais amplas; 2º) só com a modificação das estruturas sociais injustas é que será possível esperar uma nova ordem sexual; 3º) o fundamental, portanto, é não desperdiçar esforços com atividades de pouco alcance (educativas) e sim procurar concentrar energias nas atividades políticas de base (Goldberg, 1988, p. 83-84).

A autora menciona que a educação reflete na sociedade sendo influenciada pelos valores, normas e estruturas sociais predominantes, o que a torna inerentemente conservadora ao reproduzir as características da sociedade. Já em relação à educação sexual, o autor expressa ceticismo quanto ao potencial transformador da educação, sugerindo que a questão sexual pode ser menos prioritária em comparação com outras lutas sociais. Para este, a mudança na ordem sexual só seria alcançada por meio da modificação das estruturas sociais injustas, levando a uma perspectiva que prioriza atividades políticas em detrimento de investimentos em educação sexual, que ele considera de alcance limitado (Goldberg, 1988).

É claro que a qualidade do desenvolvimento curricular proporciona conhecimentos úteis para a prática educativa. Assim, “Não se pode dizer que se faz uma escolha neutra; pelo contrário se faz porque está relacionada com um sistema de valores com as convicções últimas do sujeito que escolhe” (Marre 1991, p. 10). O desenvolvimento curricular é essencial para a prática educativa e as escolhas curriculares não são neutras. Cada decisão reflete os valores e convicções pessoais dos envolvidos, sendo influenciadas por suas visões de mundo, crenças e valores.

A seleção curricular vai além da mera transmissão de conhecimento, refletindo perspectivas ideológicas e prioridades valorativas. Isso ressalta a importância da reflexão crítica sobre as bases filosóficas e éticas que guiam o desenvolvimento curricular, reconhecendo suas implicações na prática educativa e na formação dos/as estudantes.

Autores como Bhabha (2011) e Hall (2001) destacam que a visibilidade das identidades, como a de gênero, é para entender e enfrentar as desigualdades nas estruturas de conhecimento e poder. A ausência de enfoque sobre as identidades diversas, como o gênero, nos livros didáticos pode perpetuar injustiças. Portanto, urge a necessidade de uma educação mais inclusiva e sensível à diversidade, que reconheça e valorize as múltiplas identidades dos/as estudantes.

Criar um ambiente educativo inclusivo que valorize a diversidade, especialmente no que diz respeito às questões de gênero, vai além da simples aceitação, buscando integrar ativamente

diferentes perspectivas e identidades. É visto que o currículo escolar precisa incluir valores referentes à inclusão e diversidade de gênero como parte integrante do ensino, não como eventos isolados, mas como fundamentais para criar uma cultura inclusiva nas escolas.

O desenvolvimento curricular sobre gênero e identidade sexual é um processo para superar normas heteronormativas e hierárquicas, promovendo um ambiente justo e igualitário. A discussão desses temas requer visibilidade das relações sociais, sistematização de valores e consistência na prática educativa. As instituições democráticas são vistas como oportunidades para criar um panorama curricular que valorize a experiência de cada indivíduo e promova uma nova compreensão das questões relacionadas à população LGBT nas escolas.

Nessa direção, Louro (2000) esclarece que:

É a voz socialmente autorizada que inclui ou exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados. Em todo este processo de exclusão e inclusão, de valorização ou de negação, estão inscritas, evidentemente, relações de poder. As intensas e sofridas lutas empreendidas por grupos feministas, gays e lésbicas, bem como por grupos negros e étnicos, são a face visível dessas relações de poder. Estas lutas, que expressam uma política de identidade, referem-se, fundamentalmente, ao direito à representação, ou melhor, ao direito de se representar a si mesmo, dizer de si, afirmar a sua cultura, a sua linguagem e a sua estética. No interior das instituições educacionais, acontece uma parte importante desta disputa e, por isso, somos obrigatoriamente convocadas(os). Afinal, qual é o nosso lado? (Louro, 2000, p.57).

A autora enfatiza a função da voz socialmente legitimada na determinação da inclusão ou exclusão de indivíduos e saberes no currículo escolar. Essa voz não só determina quais identidades ou conhecimentos são incorporados ao currículo, mas também a forma como são representados, enfatizando que esse processo está intrinsecamente ligado às relações de poder.

As lutas conduzidas por grupos feministas, LGBT e étnicos são apresentadas como expressões visíveis dessas relações de poder, buscando o direito à representação e à afirmação de suas identidades étnicas, raciais, culturais, linguísticas e estéticas. Além disso, dentro das instituições educacionais, a disputa pela representação e inclusão é significativa, incentivando os/as participantes a refletirem sobre sua posição e compromisso com essa causa (Louro, 2000).

Santos (2016) afirma que:

Um currículo que se pautar na diversidade precisa adotar uma proposta política pedagógica flexível que se adéque às realidades locais e aos espaços onde estão inseridos, admita a diversidade social, oriente-se para o reconhecimento das especificidades geracionais com ênfase na cultura juvenil e suas singularidades, nas condições de vida, de trabalho, de gênero, de etnia, de orientação sexual e de religiosidade, além de desenvolver projetos educacionais articulados ao mundo do trabalho e à geração de renda, bem como uma postura ativa e crítica em relação às

problemáticas que têm impacto na vida dos estudantes e de suas comunidades (Santos, 2016, p. 64-65).

Um currículo que valoriza a diversidade deve adotar uma proposta político-pedagógica flexível, adaptando-se às realidades locais e aos contextos em que se insere. É fundamental que ele reconheça a diversidade social e as especificidades geracionais, com ênfase na cultura juvenil e suas singularidades. Além disso, deve considerar as condições de vida, trabalho, gênero, etnia, orientação sexual e religiosidade dos/as estudantes. Esse currículo também precisa incluir projetos educacionais que se articulem com o mundo do trabalho e a geração de renda, promovendo uma postura ativa e crítica diante das questões que impactam a vida deles/as e de suas comunidades.

Segundo os autores Luz; Carvalho; Casagrande (2009):

O espaço escolar pode ser um espaço de inúmeras contradições, pois pode contribuir para a construção das desigualdades de gênero, mas também pode constituir num espaço de transformação social e de construção da igualdade. Políticas educacionais, projeto político pedagógico, currículo escolar e práticas escolares podem contribuir para a transformação das relações de gênero e para a consolidação da justiça social. Certamente, esse não é um processo rápido, tampouco simples, entretanto, viável, desde que haja disposição e participação da comunidade escolar em um projeto de emancipação, autonomia e desenvolvimento de todos e todas (Luz; Carvalho; Casagrande, 2009, p. 14).

Os autores exploram os diversos elementos do campo da educação que podem influenciar as relações de gênero e a equidade social, como a política educacional, projetos pedagógicos e políticos, currículo escolar e prática escolar. Reconheceram que o processo de transformação social não é rápido nem fácil, especialmente no contexto complexo da educação.

No entanto, colocam que é viável com a vontade da comunidade escolar e a participação ativa no projeto político-pedagógico, pois promovem autonomia e desenvolvimento para todos os envolvidos. A relevância de um compromisso coletivo para promover mudanças significativas nos ambientes escolares destaca o projeto político-pedagógico (PPP), como uma ferramenta essencial para capacitar os membros da comunidade escolar e fomentar a igualdade de gênero, autonomia e desenvolvimento de todos os envolvidos.

Dessa forma, as escolas são vistas como espaços fundamentais para a promoção da igualdade e da equidade social, ressaltando a importância do engajamento da comunidade escolar e da participação ativa nesse processo de transformação (Luz; Carvalho; Casagrande, 2009).

Dias; Oliveira (2015) visa que:

Superar os silenciamentos que a falta de familiaridade com o tema e outras questões impedem de legitimar a escola como um espaço do plural; os Parâmetros Curriculares Nacionais são um amparo legislativo que o professor tem para tratar dessas questões em sua prática, portanto, trazer as temáticas para um documento que tem por objetivo nortear sua prática é de suma importância para que se possa facilitar ainda mais a inclusão no contexto pedagógico da sala de aula e de todos os espaços de vivência da escola (Dias; Oliveira, 2015, p. 266).

Dessa maneira, combater o silêncio em relação aos temas relacionados à diversidade e estabelecer as escolas como ambientes verdadeiramente inclusivos e pluralistas mostra que a falta de conhecimento sobre esses assuntos pode comprometer a percepção das escolas como locais diversificados e, apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1998 como base legal que respalda a abordagem dessas questões na prática educativa, oferecendo orientações que legitimam a inclusão de uma variedade de temas, permitindo aos/as professores/as integrá-los de maneira mais eficaz em suas abordagens pedagógicas.

A inclusão desses temas nos documentos que orientam a prática docente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecem uma base institucional sólida para o tratamento da temática da diversidade nas salas de aula e em outros espaços educacionais. Esses passos são fundamentais para criar um ambiente educacional que celebre a diversidade e promova o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar.

Acredito que, neste contexto, é pertinente abordar a posição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em relação às discussões curriculares contemporâneas, especialmente à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora os PCNs tenham sido um avanço significativo ao propor diretrizes para uma educação mais inclusiva e diversificada, sua abordagem em relação a temas como sexualidade pode ser considerada limitada.

A BNCC, por outro lado, oferece uma oportunidade renovada para aprofundar essas discussões, uma vez que enfatiza a formação integral dos estudantes e a importância de abordar questões de diversidade e inclusão em diversos aspectos do currículo. No entanto, a forma como a BNCC aborda as sexualidades ainda pode ser alvo de críticas, pois há a necessidade de garantir que essa temática seja tratada de maneira transversal e não apenas como um conteúdo isolado.

É fundamental que haja um espaço para uma discussão crítica sobre o material existente, questionando como os currículos podem realmente promover uma compreensão mais abrangente e sensível das sexualidades, respeitando a pluralidade de experiências e identidades dos/as estudantes. Isso envolve não apenas a inclusão de conteúdos sobre sexualidade, mas também a formação do corpo docente para que possam abordar essas questões de forma reflexiva e informada.

Em suma, a crítica deve se concentrar na necessidade de uma articulação mais efetiva entre os PCNs e a BNCC, destaca a importância de uma abordagem crítica e inclusiva que reconheça e valorize a diversidade das sexualidades no ambiente escolar. Essa discussão é essencial para promover um espaço educacional seguro e respeitoso, o qual todos/as estudantes possam se sentir representados e valorizados.

Examinar as experiências e desafios enfrentados pela população LGBT dentro do contexto da construção social da heteronormatividade exige questionar e desafiar as barreiras sociais e culturais que historicamente marginalizaram esses indivíduos, busca uma inclusão plena e uma narrativa mais completa e inclusiva. Dar visibilidade evidencia a necessidade de tornar as experiências mais visíveis na sociedade, reconhecendo e valorizando a diversidade de identidades, especialmente nas escolas objeto de estudo nesta pesquisa.

Quando se fala em desafio de identidade LGBT, os obstáculos enfrentados na jornada pela igualdade e aceitação plena, têm como principal barreira a construção da heteronormatividade, responsável pelo impacto na construção social e expectativas sobre identidade de gênero e orientação sexual.

Entretanto, Moreira (1997) argumenta que no aproveitamento do conhecimento:

A trajetória do desenvolvimento curricular é controlada pelo conhecimento escolar dominante, e o currículo é [...] conhecimento que deve ser abordado, aprendido e aplicado pedagógica e didaticamente nas escolas pelos alunos e estudantes”. Em: Nesse sentido, o currículo organiza e estrutura os conteúdos. No entanto, a heteronormatividade [...] currículo refere-se ao conjunto de experiências que os alunos devem passar sob a orientação da escola (Moreira 1997 p. 11-12).

O papel do conhecimento escolar dominante na trajetória do desenvolvimento curricular mostra que o currículo é composto por conhecimentos que devem ser abordados, aprendidos e aplicados pedagogicamente nas escolas pelos/as estudantes. O currículo organiza e estrutura os conteúdos, mas também aponta para a influência da heteronormatividade nesse processo, referindo-se ao conjunto de experiências que os/as estudantes devem passar sob a orientação da escola (Moreira, 1997).

As escolhas feitas na concepção e implementação do currículo que traz como as identidades, culturas e perspectivas são representadas, indica a intenção de compreender como a diversidade é tratada nas atividades curriculares e, como considera as diversas vozes, experiências e contextos para uma representação mais igualitária e inclusiva.

O termo diferença destaca-se a importância da diversidade, respeitando as diferenças individuais, culturais e sociais nos ambientes educativos. A conexão entre a representação

curricular e a prática educativa aponta para uma abordagem integrativa e reflete a forma como as diferenças são integradas no currículo e como deve ser vivenciada na prática educativa.

De acordo Oliveira (2003):

Portanto, o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares (Oliveira, 2003, p. 69).

Do ponto de vista da autora, existe a necessidade de uma compreensão mais ampla e profunda da realidade escolar, indo além das normas curriculares estabelecidas de cima para baixo, bem como explorar a vida escolar cotidiana e reconhecer as escolhas feitas nas contingências e circunstâncias individuais dos participantes do processo educativo.

Reconhecer as experiências individuais e as nuances que moldam a dinâmica da sala de aula e da escola como um todo, tem relação com a natureza dinâmica e imprevisível das interações escolares e isso implica em considerar cuidadosamente as complexidades e contingências que caracterizam o cotidiano da educação. Todavia, compreender verdadeiramente a vida escolar requer uma visão que leve em conta as experiências e preferências dos envolvidos, reconhecer a complexidade das interações educativas e a singularidade de cada contexto educativo (Oliveira, 2003).

## **2.1 Reflexões sobre a Formação Docente no Século XXI: Construindo Práticas Pedagógicas Transformadoras**

A formação docente no século XXI é um tema de extrema relevância, uma vez que o cenário educacional está em constante transformação. As demandas sociais, culturais e tecnológicas atuais exigem que os/as docentes não apenas dominem conteúdos, mas também desenvolvam competências que promovam práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

Um dos principais desafios da formação docente atualmente é a necessidade de refletir criticamente sobre as metodologias de ensino. As práticas pedagógicas devem ser adaptáveis e inclusivas, considerando a diversidade dos/as estudantes nesses contextos. Isso implica que os futuros professores/as precisam ser preparados/as para lidar com realidades multifacetadas, questões de gênero, raça, classe social e orientação sexual se entrelaçam na dinâmica escolar.

A formação deve, portanto, incluir uma formação humanística e crítica, permitindo que os/as docentes desenvolvam uma compreensão profunda das identidades e experiências dos/as estudantes.

Além disso, a integração das tecnologias digitais no processo educacional apresenta novas oportunidades e desafios. Os/as educadores/as precisam estar aptos a utilizar essas ferramentas de maneira crítica e criativa, incorporando-as em suas práticas pedagógicas para enriquecer o ensino e promover o engajamento dos/as estudantes. Isso requer uma formação que não apenas ensine o uso das tecnologias, mas que também estimule a reflexão sobre suas implicações éticas e sociais.

A formação inicial deve ser acompanhada de oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, permitindo que os/as professores/as troquem experiências, aprendam uns com os outros e se atualizem sobre as melhores práticas educacionais. Essa troca não só fortalece a comunidade escolar, mas também impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido para eles.

Por fim, a formação docente no século XXI deve ser orientada por uma visão crítica e transformadora, que prepare o corpo docente não apenas para transmitir conhecimento, mas para serem agentes de mudança em suas comunidades. Isso implica um compromisso com a equidade e a promoção de uma educação que não apenas informe, mas que também forme cidadãos críticos, capazes de agir de maneira consciente e responsável no mundo.

Ao refletir sobre a formação docente no século XXI, é essencial reconhecer que as práticas pedagógicas transformadoras emergem de uma formação que valoriza a diversidade, a tecnologia e a colaboração, sempre com uma perspectiva crítica e inclusiva. Esse é o caminho para uma educação que realmente prepare os/as estudantes para os desafios do futuro.

No Brasil, a discussão sobre a relevância da formação e das práticas educacionais continua em andamento, impulsionada por novas perspectivas e abordagens inovadoras para engajar os/as estudantes. Essas abordagens têm conduzido a transformações no papel da transmissão de conhecimento.

A formação docente segundo Veiga (1998), [...] constitui o ato de formar o/a docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. (Veiga, 1998, p.15)

Assim, a formação vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, envolvendo uma preparação ampla para a prática do docente. Isso incluiu colaboração com diversos atores educacionais e abrange aspectos como aprendizagem, pesquisa e avaliação, não



se limitando apenas ao ato de ensinar. A formação profissional integral, capacitando os/as professores/as para aprender, pesquisar e avaliar, além de transmitir informações, busca desenvolver habilidades interpessoais, compreensão do processo de aprendizagem e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A formação é vista como uma jornada para formar profissionais capazes de promover uma educação significativa e transformadora, integrando valores e práticas que promovam inclusão e combatam o preconceito e a desigualdade contra a população LGBT. Nesse processo de obtenção do grau de professor/a, buscou-se criar um paradigma no desenvolvimento de métodos de ensino, capacitando os/as docentes para superar as dificuldades do cotidiano. A formação inicial é vista como uma transição para o ambiente educacional, na qual a integração entre teoria e prática é essencial.

O autor Imbernón (2001) menciona sobre tal formação:

Também elucida que a educação das pessoas tem se tornado cada vez mais diversa e multifacetada devido às alterações significativas e constantes nas estruturas científicas, sociais e educativas. Nesse cenário, não é possível permanecer com o modelo de formação amparado na simples transmissão de conhecimento acadêmico, mas faz-se necessário educar para que as pessoas aprendam a conviver com a mudança e a incerteza (Imbernón, 2001, p.18).

Desse modo, a evolução da educação em resposta às mudanças nas estruturas científicas, sociais e educacionais, assinala que o modelo tradicional de transmissão de conhecimento acadêmico não é mais suficiente diante da crescente diversidade e complexidade do ambiente. Em vez disso, acentua-se a necessidade de preparar as pessoas para lidar com mudanças e incertezas contínuas, desenvolvendo habilidades além do conhecimento técnico.

Ainda de acordo Imbernón (2001) é importante adotar uma abordagem mais ampla à educação, focando na adaptabilidade, flexibilidade e capacidade de lidar com a incerteza. Isso implica não apenas na aquisição de conhecimentos específicos, mas também no desenvolvimento de competências gerais, como a capacidade de aprender continuamente, se adaptar a novas situações e lidar com a incerteza. Essa mudança de perspectiva apresenta a necessidade de repensar os modelos educacionais tradicionais e adotar abordagens inclusivas e sustentáveis para desenvolver as competências necessárias para enfrentar atualmente as demandas.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Brasil, 2010) destacam a importância de uma abordagem de aprendizagem que seja tanto um currículo quanto um guia, incentivando uma visão comum entre os docentes. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) consta que a educação aprofundada é recomendada. O artigo 62 da Lei 9394/96 dispõe:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, e curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996.)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabelece a formação docentes para atuar no ensino fundamental, exigindo que essa formação ocorra em nível superior por meio de Licenciaturas oferecidas por universidades e instituições de ensino superior. O objetivo é assegurar que eles/as tenham os conhecimentos e a metodologia necessários para enfrentar os desafios específicos de cada nível do ensino básico, visando garantir a qualidade e a eficiência do ensino conforme as diretrizes e metas educacionais estabelecidas no Brasil.

Nesse contexto, é fundamental que os docentes recebam uma formação especializada em áreas específicas de atuação para facilitarem a aprendizagem dos conteúdos e atender às demandas específicas de cada contexto educacional. Na sequência desta discussão, Gatti (2008) explica:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (Gatti, 2008, p. 62).

A evolução da educação em resposta às mudanças nas estruturas científicas, sociais e educacionais, com modelo tradicional de transmissão de conhecimento acadêmico, não é mais suficiente diante da crescente diversidade e complexidade do ambiente. Em vez disso, existe a necessidade de preparar os/as docentes para lidar com mudanças e incertezas contínuas, desenvolvendo habilidades além do conhecimento técnico.

A formação continuada do corpo docente sob a perspectiva da prática reflexiva, realça a importância da reflexão sobre práticas inovadoras e transformadoras nos ambientes escolares. Esse processo de reflexão crítica sobre a prática é fundamental para o desenvolvimento e a humanização deles/as, como defendido por Freire (1996).

Vázquez (1990) distingue a inter-relação fundamental entre a atividade teórica e prática, sugerindo que a teoria emerge e se desenvolve em resposta à experiência e às necessidades práticas. Essa perspectiva mostra que a teoria não é uma entidade isolada, mas sim formada e refinada pela interação contínua com a prática, seja como ideologia ou ciência.

Os cursos de formação docente permitem aos/as educadores/as transformarem sua prática por meio de práticas inovadoras e significativas, proporcionando uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Para o ponto de vista de Freire (1996), o autor menciona que:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (Freire, 1996, p. 137).

Nessa perspectiva, a necessidade de desenvolver um conhecimento profundo e crítico dos contextos ecológicos, sociais e econômicos em que vivemos, coloca que a preparação de professores/as não se limita ao conhecimento teórico, mas inclui uma compreensão teórica e prática das realidades concretas em que atuam. Argumentou-se que essa compreensão teórica deve ser complementada pelo conhecimento prático da realidade educacional específica.

Assim, a formação docente é vista como um processo que integra uma compreensão profunda do contexto amplo com uma perspectiva prática centrada na sala de aula. Reflete a visão do autor de uma educação que capacita os/as professores/as a compreender e responder às complexidades do ambiente em que ensinam. Dessa forma, a discussão sobre formação continuada é relevante, pois é essencial preencher lacunas que possam surgir durante a formação inicial.

Em análise, o autor observou que:

Na formação permanente dos professores/as, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 43-44).

A reflexão crítica na formação continuada, salienta o autor, que essa prática pode aprimorar significativamente a educação futura, e por isso, os/as docentes devem analisar cuidadosamente suas experiências passadas e presentes para informar e melhorar suas práticas futuras. O discurso teórico desempenha um papel nesse processo, mas alerta que a teoria deve ser tão específica que se confunda com a prática, sendo a prática, relevante e aplicável em situações reais de sala de aula.

A contextualização das questões educacionais deve estar presente tanto na formação inicial quanto na continuada, promovendo o diálogo e a troca de conhecimentos entre os docentes, escolas, equipes e formuladores/as de políticas públicas, conforme defendido por Freire, 1996).

Debater os desafios e oportunidades na formação do corpo docente na perspectiva de gênero e diversidade sexual, permite analisar com mais detalhes a formação em relação a essas questões. E como é feita a inclusão dessas discussões sobre identidade de gênero e orientação sexual na formação docente para promover uma educação mais sensível à diversidade e fomentar respeito, igualdade e compreensão na sala de aula.

A formação inicial é vista como fundamental para a prática profissional, enquanto a formação continuada oferece oportunidades para aprimorar as habilidades de ensino. A reflexão sobre a prática educativa é considerada essencial para impulsionar melhorias na educação e na sociedade, incentivando a criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade.

Logo, Nóvoa (1995) salienta que:

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-chave nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (Nóvoa, 1995, p.17).

Analisando a complexa relação entre escola, professores/as e estratificação social, sugere-se que a instituição educacional pode contribuir para perpetuar desigualdades sociais. Destacou-se o papel central do corpo docente na perspectiva de mobilidade social, representando esperanças de ascensão para diferentes camadas da população.

Além de serem agentes culturais, eles/as são também agentes políticos, cujo trabalho vai além do ensino de conteúdos acadêmicos, envolvendo implicações políticas. Eles/as influenciam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação cívica e a reprodução ou desafio das estruturas sociais existentes.

Essa abordagem crítica ressalta a responsabilidade dos/as docentes como importantes agentes na educação, bem como, a necessidade de compreender a educação não apenas como uma transferência de conhecimento, mas também como uma força que molda as dinâmicas sociais e políticas, conforme discutido por Nóvoa (1995).

Nas palavras do autor, pode-se dizer que:

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (Nóvoa, 1995, p.11).

A formação docente vista na questão da sexualidade é essencial no contexto educacional contemporâneo, pois envolve não apenas a promoção de uma educação sexual informativa, mas também a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso para todos/as estudantes. É fundamental que os cursos de formação abordem a diversidade sexual de maneira abrangente, reconhecendo que a sexualidade é uma parte integral da identidade humana. Isso inclui a discussão de orientações sexuais, identidades de gênero e a importância de respeitar as vivências individuais de cada um. Os docentes devem estar capacitados para lidar com questões relacionadas à LGBTfobia, e outras formas de discriminação, promovendo um ambiente seguro e acolhedor.

A formação deve incluir uma perspectiva crítica sobre a educação sexual, que vai além da mera transmissão de informações sobre anatomia e reprodução. Deve-se incentivar reflexões sobre as normas sociais, culturais e históricas que moldam as percepções sobre sexualidade. Os/as docentes precisam compreender como essas normas podem influenciar o comportamento e a autoimagem deles/as, capacitando-os a discutir esses temas de maneira cada vez mais informada.

Além disso, eles/as devem desenvolver competências pedagógicas específicas para abordar a sexualidade em sala de aula. Isso inclui o uso de metodologias ativas que incentivem a participação dos/as estudantes, promovendo debates, dinâmicas de grupo e projetos que estimulem a reflexão crítica. A formação deve capacitar eles/as a integrar a educação sexual ao currículo de maneira transversal, conectando-a a outras disciplinas e temas relevantes.

É importante envolver toda a comunidade escolar incluindo pais, responsáveis e outros profissionais da educação. Promover diálogos e oficinas com a comunidade pode contribuir para desmistificar tabus e preconceitos, criando um ambiente de apoio para a educação sexual.

A sexualidade é um campo em constante evolução, os/as docentes precisam de oportunidades da formação continuada para se manterem atualizados sobre as novas pesquisas, legislações e práticas educativas. Essa atualização é vital para que possam responder adequadamente às necessidades e preocupações dos estudantes da sociedade.

De acordo com Silva; Balbino, (2015):

O professor preparado e atualizado, que reflete e se questiona sem deixar que os seus valores limitem os debates na sala de aula, pode propiciar ao aluno um ambiente onde consigam transformar todas as informações sobre sexualidade que recebem da mídia, internet e dia a dia, em conhecimento [...] a escola que introduz a diversidade sexual como tema constante, mediado por professores capacitados e com uma metodologia focada na discussão ampla e real, sem estigmas ou receios, deve contribuir para que as homossexualidades sejam mais naturalizadas aos olhos da sociedade, na formação de pessoas mais tolerantes, menos preconceituosas e acima de tudo com respeito aos valores humanos e os direitos de cada um (Silva; Balbino, 2015, p. 19).

O papel dos/as docentes na educação sobre gênero e diversidade na sala de aula, exige que sejam modernos e reflexivos para criar um ambiente propício para que os estudantes questionem as informações recebidas sobre gênero na mídia e na vida cotidiana. Para isso, suas práticas precisam ser abertas e inclusivas, nas quais os valores pessoais deles/as não limitem as discussões em sala de aula e promovam espaços onde eles/as sejam encorajados a discutir, questionar e compreender diferentes perspectivas sobre gênero e orientação sexual.

Portanto, introduzir a diversidade sexual como um tema contínuo nas escolas, liderado pelo corpo docente capacitados e utilizando metodologias que favoreçam discussões amplas e práticas, sem preconceitos é de suma importância nesse processo, conforme discutido por (Silva e Balbino, 2015).

O autor Imbernón (2010) enfatiza a importância da diversidade nos contextos educativos, destacando a necessidade de integrar esse tema na formação docente, tanto no início da carreira quanto no desenvolvimento profissional, como meio de compreender e considerar a diversidade como fundamental para uma educação de qualidade e equitativa. O problema do conhecimento salienta que a conscientização sobre a diversidade é essencial para uma aprendizagem eficaz, exigindo deles/as não apenas o reconhecimento da diversidade, mas também um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes para atender às necessidades dos diversos estudantes.

O autor defende a inclusão na formação inicial e continuada dos/as docentes, na busca de abordar a diversidade desde o início da carreira e manter esse enfoque ao longo do tempo, demonstrando um compromisso com a atualização contínua diante das evoluções das dinâmicas da diversidade na educação (Imbernón, 2010).

Além disso, outros autores como Ferreira (2015) enfatiza o papel das escolas na adaptação dos futuros professores/as ao mundo estruturado da ciência, enquanto Saviani (1979) destaca a necessidade de uma educação continuada para produzir resultados positivos e modernizar as práticas pedagógicas. Nóvoa (1995) argumenta que a formação continuada está associada ao desempenho profissional dos/as docentes, especialmente quando baseada em situações problemáticas e projetos de ação, entretanto, Imbernón (2011) descreve a importância de uma formação baseada na prática para promover mudanças na qualidade da educação.

Portanto, a integração do conhecimento e compreensão da diversidade de forma educativa é essencial em todas as etapas da formação do corpo docente, que promova uma educação mais inclusiva e valorize a diversidade na sala de aula.

Diante disso, Rosemberg (2002) coloca que:

A formação continuada do professor tem sido colocada com um fator importante que pode contribuir para a mudança do curso da história e promover a articulação escola-comunidade, resguardando a complexa tarefa social reservada à educação: transformar criticamente a realidade por meio da construção e da disseminação do conhecimento. (Rosemberg, 2002, p. 35).

A importância da formação continuada, como cita a autora sendo, é um fator essencial para influenciar positivamente o processo histórico e fortalecer a conexão entre escolas e sociedade. Não é apenas essencial para a complexa tarefa da educação, mas também para a transformação crítica da realidade através da geração e disseminação de conhecimento. A principal ideia expressa é que a formação continuada não se limita a aprimorar as habilidades docentes, mas é uma ferramenta estratégica para promover mudanças sociais.

Os/as educadores/as desempenham um papel ativo na transformação crítica da sociedade, contribuindo para uma comunidade mais informada, consciente e envolvida. A relação entre escolas e comunidades destaca a importância de um trabalho coletivo e integrado, onde a educação é vista como parte de um contexto social mais amplo.

Assim, a formação continuada não apenas beneficia individualmente, mas também amplia seu impacto social, influenciando positivamente as comunidades onde trabalham, conforme ressalta.

Conforme destaca Maués (2008):

A preocupação na transposição linear entre o aprendido no curso de formação e o que deverá ser ensinado vem sendo um fator que limita a possibilidade de formar um profissional capaz de fazer uma leitura da realidade, na medida em que não teve uma sólida formação teórica (Maués, 2008, p.14).

O autor levantou preocupações sobre a transposição linear do conhecimento adquirido durante a formação docente para a prática em sala de aula. Definiu transposição linear como uma forma simplista na qual o conhecimento é transferido diretamente, sem reflexão ou aplicação crítica na prática educativa.

A crítica apresentada é que esse modelo pode limitar a capacidade dos profissionais da educação de compreenderem de forma abrangente e contextualizada a realidade da sala de aula. Sem uma base teórica sólida e reflexão crítica, os/as docentes podem enfrentar dificuldades para lidar com as complexidades da prática educativa. Para tanto, é importante o ensino da teoria fundamenta na formação, já que uma formação teórica adequada capacita os profissionais da educação a analisarem criticamente situações, adaptarem conhecimentos a contextos específicos e construir uma compreensão mais profunda da prática educativa.

Essas preocupações são relevantes para a situação específica discutida, especialmente diante da incerteza nos cursos de formação inicial para os docentes.

Entretanto Gatti, (2008) explica:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas (Gatti, 2008, p.58).

Desse modo, desafios específicos relacionados à formação docente no contexto brasileiro, apontam incertezas nos programas de formação durante a graduação. Essa incerteza afeta a natureza dos planos nacionais de aprendizagem ao longo da vida na educação, levando muitas iniciativas de educação continuada a assumirem características de programas de recompensa, em vez de focarem na atualização e aprofundamento do conhecimento.

Essa abordagem compensatória se afasta do propósito original da formação continuada, que deveria focar no desenvolvimento profissional relacionado ao avanço, renovação e inovação no campo de atuação e, levanta preocupações sobre a qualidade e gestão dos programas de formação em serviço, sugerindo que abordagens compensatórias podem limitar o desenvolvimento profissional, ao invés de verdadeiramente atualizarem e aprofundarem seus campos profissionais.

Mediante o exposto, Alarcão (1998), por sua vez, menciona que as escolas não são apenas objetos de reflexão, mas também locais de ação em que refletem, observam, colocam questões, tomam decisões, esforçam-se e avaliam.



Por isso, Alarcão (1998) afirma que:

Se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na corresponsabilidade, na colegialidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projetos de formação-ação-investigação, então a reforma poderá vir a transformar a caduca escola, a ser inovadora (Alarcão, 1998, p.119).

A formação continuada se constitui como um elemento essencial da mudança escolar, especialmente quando essa formação é verdadeiramente profissional visando responsabilidades compartilhadas e conjuntas dos/as docentes. Não deve consistir em eventos isolados, mas sim em uma prática contínua e aprofundada, na qual todos/as envolvidos na comunidade escolar compartilham a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A ideia central é que a formação continuada seja uma jornada coletiva, na qual os/as profissionais da educação aprendem uns com os outros e compartilham experiências e conhecimentos. A expressão grupo de reflexão de aprendizagem sugere cooperação e participação, em que os/as professores/as se reúnem para discutir temas relacionados à prática educativa, dentre estes a questão de gênero e sexualidade.

Portanto, organizar esses grupos em projetos de formação-ação-pesquisa, de maneira prática na qual eles/as aplicam o conhecimento na prática, reflete sobre os resultados e continuam a aprender e inovar, pois a aprendizagem contínua é um importante veículo para a mudança escolar, se baseia na responsabilidade compartilhada, envolve os docentes em grupos de reflexão e em projetos práticos de aprendizagem-ação-investigação. Essa visão pode contribuir para a renovação e inovação na prática educativa.

Desta maneira, Nóvoa (1995) compartilha desse pensamento:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (Nóvoa, 1995, p.28).

O papel dos docentes na formação e na promoção da mudança educacional, define que a melhoria na educação está intrinsecamente ligada à formação dos educadores e que nenhuma inovação pode ocorrer sem uma mudança no nível organizacional da escola. Importante considerar tanto o nível pessoal quanto o contexto institucional em que trabalham. A mudança educacional requer uma abordagem abrangente que inclua a melhoria das práticas individuais

de cada professor/a, bem como mudanças nas estruturas organizacionais e na dinâmica das escolas. Nesse contexto, Candau (2008) destaca que:

É fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares (Candau, 2008, p. 59).

Reconhecer e valorizar o profissionalismo docente, especialmente no contexto da formação continuada, bem como do conhecimento experiencial que constitui o cerne do conhecimento do/a professor/a, referindo-se aos conhecimentos práticos, reflexões e perspectivas adquiridas ao longo da carreira profissional, provenientes do contato direto com as dinâmicas da sala de aula.

Ao identificarem o conhecimento experiencial como o núcleo central do ensino do conhecimento, priorizam sua centralidade para a identidade e eficácia do/a docente, destacando que esse conhecimento prático complementa e interage com o conhecimento acadêmico e curricular adquirido na formação inicial.

A expressão diálogo com o conhecimento disciplinar e curricular refere-se à interação dinâmica entre o conhecimento empírico e o conhecimento teórico, essencial para uma formação continuada eficaz, que reconhece a importância de integrar teoria e prática na aplicação significativa do conhecimento em situações reais de aprendizagem.

Necessário se faz considerar e aplicar ativamente o conhecimento adquirido através das experiências em programas de formação continuada, não apenas para validar suas experiências vividas, mas também para fortalecer as bases para a construção de um conhecimento mais abrangente e eficaz.

Conforme coloca Nóvoa (1995):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os pressupostos e projetos próprios; com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa 1995, p.25).

A formação deve preparar os docentes para desenvolverem pensamento autônomo, tomando decisões informadas adaptadas às necessidades específicas de sua sala de aula. Ou seja, uma formação para estimular a visão crítica e reflexiva, oferecendo oportunidades não apenas para adquirir conhecimentos, mas também para analisar criticamente as práticas de ensino e refletir sobre abordagens pedagógicas.

Promover a dinâmica de participação na autoeducação, na qual os/as docentes devem participar ativamente no desenvolvimento profissional, envolvendo-se em processos de aprendizagem colaborativa e criando conhecimento coletivamente, trabalho independente e criativo, baseado nos pressupostos e projetos dos próprios professores/as. A formação não deve ser restritiva ou prescritiva, mas sim proporcionar espaço para a expressão da criatividade e a exploração de ideias inovadoras. Essa formação é vista como uma forma de construir uma identidade profissional sólida, onde eles desenvolvem uma compreensão mais profunda de quem são como educadores.

De acordo com Candau (2008):

Esta preocupação com ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas (Candau, 2008, p.64).

Considerar o ciclo de vida profissional dos/as professores/as na aprendizagem ao longo da vida, coloca o desafio de superar modelos padronizados e a necessidade de criar sistemas diversos que permitam eles/as adaptarem-se aos diferentes momentos de desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Deste modo Libâneo (2004) afirma que:

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (Libâneo, 2004, p. 227).

A partir do excerto supracitado, a formação continuada na promoção da reflexividade e na transformação da prática educativa, pode ser um meio para que os docentes reconheçam e criem estratégias para lidar com suas dificuldades. Além disso, não basta apenas conhecer os desafios do trabalho; é necessário pensar nesses desafios e encontrar soluções, preferencialmente por meio de ações coletivas. Tudo isso evidencia não apenas a importância do conhecimento teórico, mas também da aplicação prática, da reflexão e da colaboração para melhorar a prática deles para superar os desafios profissionais.

De acordo com Gatti (2011):

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização

em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens afetivas de amplas camadas da população, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populares menos favorecidas (...) e, também a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2011, p. 20).

A análise da autora aborda de forma ampla e crítica os múltiplos fatores que impactam a educação básica no Brasil, apontando para questões estruturais que vão além da sala de aula. Entre os elementos destacados, as políticas educacionais e o financiamento público são fundamentais para determinar a qualidade do ensino oferecido, especialmente em escolas que atendem populações vulneráveis. Sem um financiamento adequado, a implementação de políticas eficazes e inclusivas torna-se limitada, o que perpetua desigualdades já existentes no sistema educacional.

Outro ponto relevante na análise é a diversidade cultural nacional, regional e local, que precisa ser considerada na formulação das práticas pedagógicas e na gestão das escolas. Ignorar essa diversidade significa desvalorizar as particularidades de cada região e reforçar um currículo que pode ser inadequado às necessidades específicas dos/as estudantes. Esse descompasso contribui para uma naturalização da situação crítica da aprendizagem, especialmente entre as populações mais pobres, que historicamente enfrentam maiores dificuldades de acesso à educação de qualidade. Gatti (2011) aponta ainda, como essa precariedade nas aprendizagens afetivas, especialmente nas camadas populares, muitas vezes é aceita como uma condição imutável, o que reforça a exclusão educacional e social.

No entanto, a condição dos/as docentes é talvez um dos principais pontos centrais da crítica da autora. Ela destaca a importância da formação inicial e continuada dos docentes, ressaltando que o aperfeiçoamento profissional contínuo é indispensável para que os/as professores/as possam acompanhar as mudanças sociais e educacionais. Além disso, os planos de carreira e as condições salariais são temas que impactam diretamente a motivação e a retenção de bons profissionais no ensino básico. Quando o corpo docente enfrenta jornadas exaustivas, baixos salários e pouca valorização profissional, há uma deterioração das condições de trabalho que reflete na qualidade do ensino oferecido.

A autora argumenta que essas questões estão interligadas e não podem ser resolvidas isoladamente. Melhorar a educação básica no Brasil requer uma abordagem sistêmica que considere o contexto socioeconômico das famílias, a formação e valorização dos/as professores/as, a gestão escolar e as políticas públicas que moldam o sistema educacional. Dessa forma, é possível construir um sistema educacional mais justo e inclusivo, capaz de

proporcionar oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes Gatti (2011).

Os autores Santos; Torres; Santos, (2016) asseveram que:

A formação docente precisa ser vista na sua totalidade como um início para abordar questões importantes sobre a formação do cidadão, e essa formação tem que passar não só pelos conteúdos, mas que seja uma aprendizagem que dê conta das variadas possibilidades que se apresentam no dia a dia da sala de aula, e que muitas vezes o educador não tem condições de aprofundar os problemas que surgem por falta de uma formação inicial e até continuada que preencha as lacunas deixadas por uma sociedade homofóbica, machista, preconceituosa, etc. (Santos; Torres; Santos, 2016, p. 5).

Na percepção dos autores uma formação docente não se limita ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas aborde questões para a formação cidadã. Essa educação deve ir além do currículo, preparando para lidar com diversas situações na sala de aula, já que, a falta de uma formação abrangente pode deixar lacunas, especialmente em uma sociedade marcada por fenômenos fóbicos, machismo e preconceito. Eles/as devem estar capacitados não apenas para reconhecer esses desafios, mas também para enfrentá-los, promovendo ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos.

Para quebrar barreiras no combate à discriminação nas escolas e na educação de modo geral, é necessária adotar uma perspectiva proativa e positiva no combate ao preconceito LGBTfobia, patenteando a necessidade de promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, buscando a superação do estigma associado ao movimento em direção à igualdade e aceitação. A educação e o respeito são ferramentas fundamentais nesse combate. A educação desempenha um papel na sensibilização, na quebra de estereótipos e no fornecimento de conhecimentos sobre diversidade sexual e de gênero, enquanto o respeito é essencial para construir relações saudáveis e inclusivas.

## **2.2 LGBTfobia no Ambiente Escolar: Superando o Preconceito através da Educação Inclusiva**

Vale ressaltar um dos desafios mais urgentes e delicados na educação atual: o enfrentamento da discriminação contra os/as estudantes LGBT dentro das escolas. A LGBTfobia, que envolve preconceito, violência e exclusão direcionados a indivíduos com diferentes orientações sexuais e identidades de gênero afeta diretamente o ambiente escolar, prejudicando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o emocional dos estudantes.

Esse preconceito quando não combatido cria um espaço de hostilidade e exclusão, resultando em altos índices de evasão escolar entre os/as adolescentes LGBT, além de gerar problemas como ansiedade, depressão e isolamento social. No entanto, a educação inclusiva, mencionada no título, é apresentada como a chave para transformar esse cenário. Por meio dela, a escola pode se tornar um espaço seguro e acolhedor, onde a diversidade é reconhecida e respeitada.

A educação inclusiva propõe práticas pedagógicas que reconheçam e representem a pluralidade de identidades presentes na sociedade. Isso inclui a formação docente para lidar com questões de gênero e sexualidade, a revisão de currículos que, muitas vezes, excluem ou distorcem as histórias e realidades LGBT. Além da criação de políticas educacionais que garantam a proteção e o bem-estar de todos/as os estudantes, sem distinção de gênero.

Borrillo (2010) reconhece a limitação do termo LGBTfobia quando fala:

Para exprimir a complexidade do fenômeno, de maneira mais satisfatória, deveríamos utilizar, em vez de homofobia específica, os seguintes termos: “gayfobia” para a homofobia em relação aos homossexuais masculinos; “lesbofobia”, no caso de mulheres homossexuais, vítimas do menosprezo em decorrência de sua orientação sexual; “bifobia”, ao se tratar de bissexuais; ou, ainda, “travestifobia” ou “transfobia”, em relação aos travestis ou aos transexuais que sofrem tal hostilidade. Por razões de economia de linguagem, adotamos “homofobia” para o conjunto desses fenômenos (Borrillo, 2010, p. 23).

O autor define a homofobia como uma atitude de hostilidade dirigida contra homossexuais, tanto homens quanto mulheres. O homofóbico é aquele que manifesta aversão e hostilidade sistemática contra os homossexuais. LGBTfobia não se resume a um simples ódio ou raiva irracional, mas reflete uma sociedade que considera gays e lésbicas como inferiores, contrários e anormais. Sendo uma consequência natural de uma sociedade heteronormativa

Segundo Feitosa (2016) uma questão central sobre discriminação e violência contra a comunidade LGBT no Brasil é a adequação dos termos utilizados para nomear essas formas de discriminação. O autor menciona que é cada vez mais comum o uso do termo LGBTfobia em substituição a "homofobia" dentro da população LGBT. Essa mudança é motivada pela necessidade de uma linguagem mais inclusiva e representativa das diversas identidades que compõem essa população. Ele argumenta que a adoção de LGBTfobia visa corrigir essa lacuna, oferecendo um termo que reconhece explicitamente a diversidade dentro da população LGBT. A mudança para LGBTfobia não é apenas uma simples alteração terminológica, mas reflete um compromisso com a exclusividade e a representatividade.

Usar um termo que abrange todas as identidades dentro da população LGBT é fundamental para assegurar que todas/as formas de violência e discriminação sejam reconhecidas e combatidas. Isso é especialmente significativo em um contexto em que a invisibilidade e o preconceito de certas identidades podem levar a uma maior vulnerabilidade e menor proteção social. Adotar LGBTfobia também tem implicações sociais e políticas, pois a linguagem inclusiva pode influenciar políticas públicas, educação e percepção social.

Ao destacar essa mudança terminológica, contribui para um debate mais amplo sobre a importância da linguagem na luta pelos direitos humanos. A discussão sobre LGBTfobia não é apenas sobre palavras, mas sobre reconhecimento, visibilidade e equidade para todas as pessoas dentro da população LGBT. Ao chamar a atenção para essa questão, o autor reforça a necessidade de uma evolução contínua na forma como nomeia e enfrenta a discriminação.

Desse modo, Feitosa (2016) expõe que:

O uso do verbo “nomear” no passado ocorre porque há uma tendência, cada vez mais assimilada pela militância brasileira, em adotar o termo “LGBTfobia” para expressar as violências dirigidas contra a população LGBT. Isso porque a palavra “homofobia” não abarcaria todas as identidades que compõem esse movimento social, reclamação feita em especial pelas lésbicas, travestis, transexuais e homens trans (Feitosa, 2016, p. 119).

O autor aborda uma importante mudança linguística e social brasileira, especialmente no que se refere à nomenclatura usada para descrever as violências sofridas pela população LGBT, ele destaca que o uso do verbo nomear no passado reflete uma tendência crescente entre adotar o termo LGBTfobia em vez de homofobia. Essa mudança é motivada pela necessidade de um termo mais inclusivo que abrangeria todas as identidades dentro da população LGBT.

Portanto, a citação de Feitosa (2016) contribuiu para o debate sobre a importância da linguagem na luta por direitos e reconhecimento, mostrando como a terminologia pode evoluir para melhor representar e proteger as diversas identidades dentro da população LGBT.

Para Lionço (2009) e Diniz (2009) deve-se abordar a LGBTfobia como um fenômeno caracterizado pelo ódio, discriminação e preconceito contra os/as estudantes LGBT. Esse termo, derivado das palavras gregas homo (que significa igual) e fobia (que significa medo ou aversão), denotam literalmente um medo ou aversão a pessoas com orientações sexuais não heterossexuais.

A LGBTfobia se manifesta de diversas formas, incluindo discriminação, estigmatização, abuso verbal ou físico e negação de direitos básicos. É fundamental combater o preconceito como parte dos esforços para promover a igualdade, a diversidade e os direitos humanos para

todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual. Além disso, existe uma relação entre a homofobia e a fobia de gênero, afirmando que as normas tradicionais de masculinidade e feminilidade muitas vezes contribuem para comportamentos discriminatórios, ou seja, essa visão abrangente para quebrar o silêncio, analisar criticamente e desconstruir as estruturas que perpetuam a LGBTfobia.

Essa jornada, centrada na educação e na empatia, representa um compromisso importante para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade de orientação sexual e identidade de gênero são, não apenas reconhecida, mas também respeitada e celebrada.

Lionço; Diniz, (2009) e Lück, (2013) mencionam que:

A equidade é representada pelo reconhecimento de que as pessoas e grupos em situações diferenciadas ou desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, a fim de que possam colocar-se em paridade com seus semelhantes no processo de desenvolvimento (Lionço; Diniz, 2009; Lück, 2013, p. 50)

O conceito de equidade pode garantir que pessoas e grupos em situações desfavoráveis recebam atenção e condições especiais para alcançar a igualdade no processo de desenvolvimento. Dentro desse contexto, a justiça social envolve reconhecer as disparidades existentes e programar medidas especiais para garantir oportunidades e condições iguais de acesso aos recursos e ao desenvolvimento para todos.

Dentro dessa perspectiva, TORRES (2013) salienta que:

Nas configurações da escola, o preconceito e a subjetivação dele por lésbicas, gays e especialmente por travestis e transexuais podem criar permissões culturais de violência e violações dos direitos de cidadania. A violência e a violação atingem alunos/as e educadores/as que pertencem aos grupos identificados como LGBT; atinge inclusive aqueles/as que ainda “estão no armário” que ainda não assumiram publicamente uma orientação sexual e uma identidade de gênero que se oponha ao heterossexismo (Torres, 2013, p. 59-60).

A dinâmica escolar pode contribuir para a perpetuação de preconceitos contra pessoas LGBT, legitimando a violência e negando a equidade. Nesse contexto, as escolas podem reforçar violações de direitos humanos, prejudicar as vivências educacionais de indivíduos alvo da LGBTfobia e consolidar estruturas discriminatórias. Isso exige a compreensão da diversidade sexual e de gênero, o reconhecimento dos desafios enfrentados pelos/as estudantes LGBT e a atuação do corpo docente nas instituições de ensino. Diante disso, Junqueira (2009) afirma que:



Na escola, o trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia (e outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias) requer, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem estruturas e mecanismos de (re) produção das desigualdades e das relações de forças (Junqueira, 2009, p.35).

Efetivar propostas eficazes para questionar e combater LGBTfobia e outras formas de preconceito e discriminação nas escolas, são medidas para desestabilizar as estruturas que perpetuam a desigualdade e as relações de poder. Para isso, se faz necessário ações sistemáticas para desafiar as normas discriminatórias e promover uma cultura mais inclusiva e equitativa na educação.

Essa perspectiva assevera a importância de adotar pedagogias, atitudes e estruturas institucionais que valorizem a diversidade, a igualdade e o respeito mútuo dentro das escolas. Este processo requer um esforço coletivo que envolve professores/as, alunos/as, pais e toda a sociedade. Ao criar ambientes inclusivos, as escolas podem se tornar agentes de mudança social, desafiando estereótipos prejudiciais e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A presença da LGBTfobia nas escolas impacta negativamente a experiência educacional de muitos estudantes, afetando não apenas seu bem-estar emocional, mas também seu desenvolvimento acadêmico e social. Para enfrentar esse problema, as instituições precisam adotar uma abordagem proativa, implementando políticas antidiscriminação claras e abrangentes e desenvolvendo protocolos eficazes para lidar com casos de discriminação e preconceito.

Os Programas Educacionais que abordam a diversidade sexual promovem a aceitação e desfazem estereótipos, são essenciais para criar um ambiente mais informado e respeitoso. Portanto, a formação continuada dos docentes é fundamental para lidar com sensibilidade e eficácia com situações de LGBTfobia e promover um ambiente de apoio para todos os/as alunos/as. Integrar temas relacionados à diversidade sexual no currículo escolar não só enriquece a experiência educacional, mas também prepara os/as adolescentes para viverem em uma sociedade diversificada (Maia; Ribeiro, 2011).

A esse respeito, Rios (2009) explica:

Consciente da amplitude de temas, de perspectivas e de questões que o paradigma dos direitos humanos suscita, limito-me ao âmbito do direito da antidiscriminação, entendido como conjunto de conteúdos e institutos jurídicos relativos ao princípio da igualdade enquanto proibição de discriminação e como mandamento de promoção e respeito da diversidade. Desse modo, é possível avançar não só na conceituação da homofobia, como também na efetividade de seu combate, potencializando o raciocínio e o instrumental jurídicos em face dessa realidade (Rios, 2009, p. 67).

Analisando a legislação antidiscriminação sob a perspectiva dos direitos humanos, estas sobressaem como um conjunto de conteúdos e instituições que buscam promover a igualdade e respeitar a diversidade para proibir a discriminação. Não visa apenas conceituar LGBTfobia, mas também fortalecer as medidas de combatê-la. Focar nos instrumentos relacionados à igualdade e não discriminação, propicia compreender e aplicar esses princípios para enfrentar a discriminação de forma eficaz, promovendo o desenvolvimento de estratégias mais eficientes para lidar com essa realidade. No entanto, para isso, torna-se essencial proporcionar educação sexual nas escolas.

De acordo com Maia e Ribeiro (2011) a educação sexual é definida como:

Processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade, e o que dela é decorrente: comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções. Partimos, portanto, do princípio que a educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero (Maia e Ribeiro 2011, p. 77).

Um processo educativo intencional sobre gênero, que engloba comportamentos, atitudes, ética, valores, práticas e conceitos, identifica a necessidade de uma educação sexual planejada e organizada nas escolas, capaz de proporcionar aos/as alunos/as uma educação equilibrada que inclua conhecimento, reflexão e investigação. Esse avanço promove o desenvolvimento de uma cidadania ativa e muda atitudes, conceitos e valores, ferramentas úteis para combater LGBTfobia. Uma educação sexual que vá além da transmissão de informações, abordando aspectos críticos e transformadores.

A influência da matriz heteronormativa na representação da sexualidade nos livros didáticos, reforça a associação predominante com a reprodução biológica. Além disso, ela aponta a presença de injúrias fóbicas nos dicionários, reflexo dessa matriz. Nos livros, a questão está não apenas na ausência de representação, mas também na maneira como a diversidade sexual é ignorada. Nos dicionários, a presença de injúrias fóbicas indica uma forma explícita de discriminação. (Lionço, 2009; Diniz, 2009).

Assim “[...] a escola é um espaço de construção de novas práticas sociais e saberes compartilhados. A vida escolar não se resume à socialização formal de crianças e adolescentes, pois é também uma experiência potencial de revisão e crítica de práticas sociais injustas e discriminatórias” (Lionço, 2009; Diniz, 2009, p.47).

A escola não apenas socializa crianças e adolescentes, mas também pode ser um espaço para revisão e crítica de práticas sociais injustas e discriminatórias. O papel ativo da escola na formação de indivíduos conscientes e engajados na transformação social viabiliza a conscientização dos estudantes sobre as desigualdades e discriminações na sociedade.

Além disso, discute-se a lesbofobia como uma forma específica de discriminação que afeta mulheres lésbicas, apontando que enfrentam uma violência resultante da interseção da discriminação de gênero e sexual.

Quanto a LGBTfobia, Lionço (2009); Diniz (2009) afirmam:

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. O termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários europeus. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal (Lionço, 2009; Diniz, 2009, p.15).

Além disso, a homofobia não se limita à rejeição irracional ou ao ódio em relação a gays e lésbicas, mas envolve outras formas de discriminação e gera violências. Essa ampla definição destaca sua natureza discriminatória, que abrange não apenas sentimentos negativos, mas também a categorização injusta e a desqualificação do outro com base na orientação sexual.

De acordo com Carrara (2009) para que se alcance essa sensibilização da população LGBT em relação às formas de discriminação por orientação sexual é essencial que:

No conjunto das conquistas político-sociais da atuação da população LGBTQIA+, se enquadra a sensibilização da população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual, que tem levado estudantes a abandonarem a escola, por não suportarem o sofrimento causado pelas piadinhas e ameaças cotidianas dentro e fora dos muros escolares. Esses mesmos movimentos têm apontado a urgência de inclusão, no currículo escolar, da diversidade, como forma de superação de preconceitos e enfrentamento da homofobia (Carrara, 2009, p. 27).

O papel significativo das conquistas político-sociais da população LGBT na sensibilização da relação à discriminação por orientação sexual. Essa sensibilização resultou em redução do abandono escolar entre alunos/as LGBT, que frequentemente sofrem com piadas e ameaças dentro e fora da escola. Existe urgência em incluir a diversidade e gênero no currículo escolar. Essa inclusão é vista como essencial para combater preconceitos LGBTfobia.

Borrillo (2010) ao discutir o assunto refere-se:

[...] não só ao caráter de aversão e de ansiedade peculiares à homofobia no sentido clássico do termo, mas também e, sobretudo ao conjunto das atitudes cognitivas e de cunho negativo para a homossexualidade nos planos social, moral, jurídico e/ou antropológico. O termo “homofobia” designa, assim, dois aspectos diferentes da mesma realidade: a dimensão pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais; e a dimensão cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social (Borrillo, 2010, p. 22).

De acordo com o autor, é necessário expandir o conceito de LGBTfobia para incluir não apenas a aversão direta aos homossexuais, mas também atitudes negativas em relação à homossexualidade em diferentes áreas, como social, moral e antropológica. Apresenta duas dimensões da LGBTfobia: a pessoal e afetiva, que envolve a rejeição direta dos homossexuais, e a cultural e cognitiva, nas quais a rejeição se estende à própria homossexualidade como fenômeno social e psicológico.

### **3. INCLUSÃO LGBT NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DE DADOS E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES**

Este capítulo analisou as dificuldades enfrentadas pelos/as seis docentes de diversas disciplinas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), devido à falta de informações, receio da família ou sociedade e capacitação adequada para lidar com questões relacionadas à presença LGBT e LGBTfobia no ambiente escolar.

Sendo está uma pesquisa qualitativa, ela expõe as características de uma população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis, sem o compromisso de explicar os fenômenos descritos. No entanto, essa pesquisa fornece uma base sólida para futuras análises e interpretações mais detalhadas. (Vergara, 2000)

De acordo com Gil (2002) a pesquisa tem uma abordagem complexa e delicada, aumentando o risco de erros. A análise (ou explicação) é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser "estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-feito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo” etc. (Trujillo, 1974, p. 178).

Bardin (2016) visa que a análise de conteúdo é uma abordagem que inferi conhecimentos relacionados às condições de criação ou recebimento das mensagens. Esta comparação refere-se ao caráter exploratório da análise de conteúdo, demandando um cuidado com os detalhes e processos complexos. A análise de conteúdo revela a informação subjacente

às mensagens e destaca-se a capacidade do analista de extrair significado e inferir conhecimento a partir delas.

A autora menciona ainda a importância da abordagem de dados qualitativos por meio de questionamentos específicos, como "O que isso tudo quer dizer?" e "Quais as suas mensagens?". Essa abordagem busca por compreensão mais profunda e multidimensional dos fenômenos em estudo, considerando não apenas os dados isolados, mas também o contexto e o quadro teórico que fundamenta a pesquisa.

A pesquisa possui uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que esta é “uma tentativa de se explicar, em profundidade, o significado e as características do resultado das informações obtidas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento” (Oliveira, 2005, p. 66).

De acordo com André (1983) essa abordagem é uma maneira de adquirir uma visão profunda e multidimensional dos fenômenos, enfatizando a necessidade de considerar o contexto e o quadro teórico. A análise qualitativa proposta busca ir além da superfície dos dados, explora as complexidades e nuances dos fenômenos estudados e reconhecendo a influência do contexto na interpretação dos dados.

Com base no método dialético buscaram-se bases para a interpretação dinâmica e totalizante da realidade docente dentro da escola. Pensando na realidade vivenciada pelos/as professores/as, a pesquisa qualitativa foi realizada com o nível da realidade que não pode ser quantificado, mas que venha contribuir para o conhecimento mais efetivo da vivência e as experiências, revelando dados levantados para aprofundamento da análise no espaço escolar, com subsídios significativos dos sujeitos trabalhados.

Para realizar a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, foram seguidos os procedimentos definidos por Bardin (2016) na Técnica de Análise de Conteúdo. Inicialmente, na fase de pré-análise, realizou uma leitura inicial das respostas dos questionários de forma a familiarizar-se com o material. Durante essa etapa, foram escolhidos os documentos pertinentes e definidas as unidades de análise que seriam utilizadas ao longo do estudo.

Na fase de exploração do material, procedeu-se a codificação das respostas com base nas categorias previamente estabelecidas, tais como manifestações LGBTfóbicas, questões relacionadas à diversidade e aspectos da formação docente. Este processo envolveu a análise detalhada das respostas, tanto as abertas quanto as fechadas, com o objetivo de identificar palavras ou frases recorrentes entre os/as participantes da pesquisa.

Após a fase de codificação, iniciou-se o processo de categorização, no qual os/as professores/as que responderam foram agrupados com base em características comuns nas unidades de registro, como P1 Júlia, P2 Mary, P3 Landa, P4 Nice, P5 Renoir e P6 Melca.

Esse processo de categorização envolveu duas fases distintas: na primeira fase os elementos comuns foram identificados e isolados, e a classificação que organizou esses elementos de forma a estruturar as respostas de maneira coerente para o entendimento da pesquisa.

Na segunda fase apresenta-se os resultados, inferência e interpretação. Durante esta etapa, os dados foram condensados e as informações destacadas para análise, resultando em interpretações inferenciais. Este é o momento coerente de intuição, reflexão analítica e crítica, conforme preconizado pela abordagem de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Portanto, na etapa dos resultados, inferência e interpretação, conduziu-se uma análise quantitativa das respostas fechadas para determinar a frequência das categorias identificadas. Simultaneamente, realizou-se uma análise qualitativa das respostas abertas para explorar o conteúdo detalhado das categorias mencionadas.

A interpretação dos dados concentrou-se nas classes temáticas de diversidade de gênero, sexualidade e formação dos/as docentes, proporcionando uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas e das estratégias adotadas por eles/as em relação as questões sensíveis de serem abordadas dentro da escola.

O processo analítico, organizado conforme os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016) possibilitou uma abordagem sistemática e rigorosa na exploração e interpretação dos dados coletados. Isso resultou em uma análise fundamentada nas respostas dos participantes da pesquisa, oferecendo uma compreensão detalhada das dinâmicas e dos desafios que os/as professores/as enfrentam ao promover a inclusão LGBT e lidar com LGBTfobia no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

### **3.1. Análise de dados da pesquisa**

A análise qualitativa desses dados baseia-se nas informações do quadro referente aos dados de identificação dos pesquisados/as os questionários recebidos revelam um panorama diverso dos/as docentes do Ensino Fundamental II em termos de características demográficas e profissionais.

Essa diversidade inclui-se fatores como idade, experiência, formação acadêmica, disciplinas lecionadas, estado civil, orientação sexual, cor e religião, todos os quais podem influenciar suas perspectivas sobre o ensino de questões de gênero e sexualidade.

A análise mostra que há uma divisão significativa nas opiniões dos/as docentes quanto à necessidade de mais formação para lidar com questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Metade dos/as participantes dos questionários indicam que a falta de formação continuada é a principal barreira para abordar essas questões de forma adequada. Possivelmente eles/as sentem-se inseguros/as ou pouco preparados/as ou até mesmo com receio da família e a sociedade.

[...] a sexualidade persiste sendo um tema difícil para muitos, uma vez que há uma incorporação de que o respeito ao próximo e o combate aos preconceitos e discriminação de gênero e diversidade sexual seja sim um assunto da escola, mas que esta não deve se envolver nos valores religiosos e/ou familiares (Martins, 2018, p. 82).

Por outro lado, a outra metade dos docentes considera que as informações e a formação que possuem já são suficientes para abordar essas questões. Essa perspectiva pode estar relacionada a fatores como experiência prévia, segurança no domínio do conteúdo ou alinhamento entre suas crenças pessoais e o que já foi abordado em sua formação. Os/as docentes desenvolvem estratégias próprias para lidar com essas questões, possivelmente influenciadas por suas próprias vivências e experiências dentro e fora da sala de aula.

Os/as docentes de religiões mais conservadoras ou tradicionalistas podem sentir desconforto ou resistência em abordar questões de gênero e sexualidade, especialmente quando essas questões desafiam normas ou valores religiosos. Por outro lado, docentes de religiões que adotam uma postura mais liberal ou inclusiva podem estar mais abertos a discutir essas questões de forma crítica, reconhecendo a importância de promover o respeito à diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

Eles/as reconhecem a necessidade de mais formação e podem estar conscientes das tensões entre suas crenças pessoais e as demandas de uma educação inclusiva, buscando apoio adicional para equilibrar suas práticas pedagógicas com as exigências curriculares.

A religião pode gerar desafios adicionais na formação e no desenvolvimento profissional dos/as docentes, especialmente em contextos em que há diversidade religiosa e onde questões de gênero e sexualidade ainda são vistas como tabu. A religião desempenha um papel complexo e multifacetado nas práticas pedagógicas, influenciando diretamente como eles/elas se posicionam frente a temas como gênero e sexualidade.

É essencial que a formação continuada seja pensada de forma a incluir discussões que considerem as crenças religiosas, ao mesmo tempo que os ajude a navegar pelas demandas de uma educação inclusiva, promovendo o respeito e a aceitação da diversidade em sala de aula. Isso pode contribuir para um ambiente educacional mais acolhedor e equilibrado, onde as questões de gênero e sexualidade sejam trabalhadas de maneira ética e respeitosa.

As informações sobre os/as docentes seguem os critérios do sigilo e confidencialidade, por isso nomeados com o pseudônimo como: P1 Júlia, P2 Mary, P3 Landa, P4 Nice, P5 Renoir e P6 Melca.

#### Quadro 01 - Dados de identificação dos/as pesquisados/as

Pseudônimo	Idade	Tempo de atuação como professor/a	Grau de escolaridade	Ano que leciona para o Fundamental II	Estado Civil	Quais disciplina que leciona	Qual a sua orientação sexual	Cor (IBGE)	Religião
P1 Júlia	31 a 40 anos	01 ano	Pós graduação (Esp.)	8º e 9º ano	Casada	Matemática	Heterossexual	Parda	Testemunha de Jeová
P2 Mary	31 a 40 anos	05 anos	Pós graduação (Esp.)	6º e 7º anos	Casada	Língua Portuguesa	Heterossexual	Branca	Evangélica
P3 Landa	41 a 50 anos	10 anos	Pós graduação (Esp.)	6º ao 9º ano	Solteira	Geografia	Heterossexual	Branca	Católica
P4 Nice	20 a 30 anos	01 ano	Pós graduação (Mestrado)	6º ao 9º ano	Solteira	Ciências	Heterossexual	Branca	Católica
P5 Renoir	41 a 50 anos	17 anos	Pós graduação (Esp.)	6º ao 9º ano	Casado	Artes	Heterossexual	Preto	Evangélico
P6 Melca	31 a 40 anos	10 anos	Pós graduação (Esp.)	6º ao 9º ano	Solteira	História	Heterossexual	Parda	Evangélica

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Os/as docentes apresentam diversidades em termos de faixa etária, abrangendo profissionais entre 20 e 50 anos, e experiência profissional, com educadores/as que vão desde iniciantes até aqueles com 17 anos de atuação. A maioria possui pós-graduação, sendo a especialização o nível mais comum e uma professora tem mestrado. As disciplinas ministradas incluem Ciências, Matemática, Artes, Geografia, Língua Portuguesa e História.



No que diz respeito ao estado civil, há um equilíbrio entre professores/as solteiros/as e casados, todos identificam-se como heterossexuais. Em termos étnico-raciais, há uma predominância de professores/as brancos (03), seguidos por pardos (02) e um preto (01).

Religiosamente, o grupo é polarizado entre católicos (02) e evangélicos (04), sem representação de outras crenças. A limitada diversidade étnico-racial e de gênero e sexualidade entre os docentes pode restringir a construção de uma experiência educacional mais inclusiva, deixando de refletir a complexidade da sociedade e, assim, potencialmente limitando o enriquecimento do ambiente de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental II.

### Quadro 02 - Resposta à pergunta (02)

<b>Pergunta 02 - Você tem conhecimento o que significa LGBT?</b>			
Professores/as	Respostas		
	Sim	Não	Muito pouco
P1 Júlia			X
P2 Mary	X		
P3 Landa			X
P4 Nice			X
P5 Renoir	X		
P6 Melca	X		

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Analisando os dados do quadro apresentado, observa-se que os seis docentes responderam sobre seu conhecimento em relação ao significado da sigla LGBT. A análise das respostas à pergunta sobre o conhecimento da sigla LGBT, revela que a maioria dos/as docentes têm algum nível de familiaridade com o termo, enquanto alguns/as têm um conhecimento muito limitado ou nenhum conhecimento.

Como resultados, os dados coletados devem pensar em processos formativos por meio de capacitação que utilizem de métodos que sensibilizem o corpo docente sobre as demandas LGBT a fim de ampliar o entendimento e as habilidades pedagógicas sobre a diversidade sexual e de gênero.

A ausência de entendimento sobre a sigla LGBT pode ser um desafio relevante, mesmo entre aqueles que pertencem à população LGBT, nem todos conhecem o significado completo da sigla. No entanto, é importante observar que, para promover a inclusão efetiva, o conhecimento detalhado da sigla ou das identidades de gênero que compõe não é

necessariamente um pré-requisito. A ênfase deve ser dada a agir de forma inclusiva e respeitosa, independentemente do grau de familiaridade com os termos específicos.

Promover a inclusão envolve mais do que saber o significado das siglas; trata-se de adotar práticas e atitudes que respeitem e apoiem a diversidade, criando um ambiente acolhedor para todos os estudantes. Assim, a formação continuada e o desenvolvimento profissional devem se concentrar em estratégias práticas para promover a inclusão e o respeito, além do conhecimento teórico.

Um exemplo notável é o/a professor/a de Artes, que se identifica como negro/a e é evangélico/a. Sua resposta se destaca e seu perfil oferece perspectivas valiosas para contextualizar suas percepções, ao unir vivências de identidade racial e religiosa que podem enriquecer o debate sobre diversidade de gênero no ambiente escolar.

No entanto, sendo evangélico, suas crenças religiosas podem também moldar suas opiniões de maneira específica, possivelmente gerando respostas que refletem uma interação complexa entre esses diferentes aspectos de identidade.

Considerar os fatores étnico racial, disciplina ensinada, e religiosidade, permite uma análise mais rica e contextualizada das respostas desse professor/a. Isso ajuda a entender como suas experiências e crenças pessoais influenciam seu nível de conhecimento e suas atitudes em relação às questões LGBT, proporcionando uma visão mais abrangente de como esses temas são abordados na escola.

A discussão desse assunto vai além da inclusão, enfatizando a necessidade de tomar medidas eficazes para combater o preconceito e a discriminação. É essencial que os/as professores/as estejam preparados/as para lidar com questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, pois desempenham um papel importante na promoção de culturas escolares inclusivas (Lionço, 2009; Diniz, 2009).

A identidade de gênero enfatiza a importância de superar as barreiras convencionais e reconhecer as várias maneiras pelas quais as pessoas se identificam (Torres, 2013). Esse conceito desafia ideias de identidade fixas e defende uma visão mais ampla que supera as categorizações binárias e valoriza a diversidade da experiência humana. Portanto a identidade aborda a complexidade das vivências individuais da população LGBT, destacando a diversidade e profundidade das identidades além de simples definições e rótulos binários.

O autor demonstra como essa hierarquização afeta de várias maneiras a população LGBT, destacando as diferentes vivências de pessoas com orientações sexuais diferentes. Ele também destaca o papel do preconceito em várias áreas sociais, como raça, classe econômica e

gênero, enfatizando a complexidade e interseccionalidade das diferentes formas de discriminação (Torres, 2013).

É importante adotar uma atitude reflexiva quando se trata de abordar a educação sexual nas escolas. A autora argumenta que a prática é essencial para garantir que os docentes tenham conhecimento sobre o assunto e estejam preparados/as para ajudar os estudantes a lidar com suas ansiedades, incertezas e problemas relacionados à sexualidade, pois muitos adolescentes chegam à escola com pouco conhecimento e perspectivas negativas sobre o assunto que podem ser compartilhadas entre os colegas (Louro, 2000).

### Quadro 03 - Resposta à pergunta (03)

<b>Pergunta 03:</b> Em algum momento da sua trajetória acadêmica e/ou profissional você já participou de palestras, cursos e seminários e/ou recebeu capacitação para trabalhar questões relacionadas à diversidade sexual ou gênero (LGBT) na escola?	
Professores/as	Respostas
P1 Júlia	Nunca participei
P2 Mary	Não
P3 Landa	Não
P4 Nice	Não
P5 Renoir	Nunca participei de nenhuma palestra sobre o assunto
P6 Melca	Cursos específicos não

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Percebe-se que todos/as os respondentes relataram não ter recebido formação, o que evidencia uma lacuna significativa na preparação para lidar com questões essenciais de gênero e diversidade em sala de aula. Isso gera incertezas e insegurança ao abordar esses temas. A formação continuada seria fundamental para fortalecer a compreensão sobre o assunto, oferecendo novos conhecimentos que alguns docentes ainda desconhecem.

Segundo o autor “[...] constitui o ato de formar o/a docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (Veiga, 1998, p.15).

É importante que a educação esteja centrada na adaptabilidade, flexibilidade e capacidade de lidar com a incerteza. Isso não envolve apenas obter conhecimentos específicos, mas também desenvolver habilidades, como adaptação a novas situações, aprendizado contínuo

e capacidade de lidar com dúvidas. A mudança de perspectiva indica que a reavaliação dos modelos educacionais tradicionais e a implementação de abordagens inclusivas e sustentáveis são necessárias para o desenvolvimento das habilidades necessárias para atender às demandas do mundo contemporâneo. (Imbernón, 2001).

A formação continuada para o corpo docente está sendo um desafio diário na construção e elaboração de conhecimentos no ambiente escolar. É essencial que eles/as participem de eventos formativos para atualização e desenvolvimento de novas estratégias de ensino. A ideia de que a formação se encerra após a graduação não corresponde à realidade educacional atual. Para efetivamente educar, eles/as precisam constantemente renovar seu olhar sobre a educação. “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernón, 2011, p.41).

A partir dessa perspectiva, eles/as devem ter um conhecimento abrangente e crítico dos contextos sociais, ambientais e econômicos do mundo moderno. Isso significa que devem ter uma compreensão não apenas teórica, mas também prática do mundo real em que atuam. Desse modo, a formação continuada é considerada um processo que integra uma abordagem prática focada na sala de aula com um entendimento profundo do contexto. A capacitação visa preparar e compreender a complexidade do ambiente em que atuam é fundamental para abordar as lacunas que podem surgir durante a formação inicial (Freire, 1996).

Nos últimos anos, observa-se um aumento significativo no interesse pela formação continuada, especialmente no conceito de professor/a reflexivo. Este termo tem sido amplamente utilizado em várias ofertas de formação continuada no Brasil, refletindo a crença de que programas de treinamentos podem melhorar discernimento sobre suas práticas, pensamentos e expressões pode ser aprimorado por meio de programas de formação. Essa abordagem tem como objetivo melhorar a experiência implícita e as habilidades do/a professor/a (Pimenta, 1997).

Em 1994 a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) apresentou sua concepção de formação continuada.

A formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla. (ANFOPE, 1994, p. 34)

Nesse contexto, a formação continuada ocorre em etapas que se sucedem à graduação, a qual é considerada a formação inicial. Esse tipo de formação é constituído por um conjunto

de processos formativos que têm como ponto de partida a realidade vivenciada pelo/a professor/a em sala de aula. A formação continuada envolve diversos agentes formativos, incluindo o/a próprio/a docente, a gestão escolar, a Secretaria de Educação e outras parcerias estabelecidas. Acrescenta MEC (1999, p. 26) que: “[...] é preciso proporcionar aos/as professores/as oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho”.

A análise do trecho citado no MEC (1999) revela a importância da formação continuada como um processo essencial para o desenvolvimento profissional dos/as docentes, destacando que essa formação vai além da graduação, que é vista apenas como a etapa inicial. Essa perspectiva é significativa, pois reconhece que a prática pedagógica é dinâmica e que eles/as enfrentam constantemente novos desafios e realidades em sala de aula.

A formação continuada é apresentada como um complemento necessário à formação inicial, sugerindo que o aprendizado e a capacitação não devem se restringir apenas ao período acadêmico. Isso indica um reconhecimento da necessidade de adaptação e atualização constante frente às demandas atuais. A ênfase na realidade enfrentada pelo/a docente em sala de aula destaca a importância de contextualizar a formação. Os programas de formação continuada devem ser pautados pelas experiências práticas e pelas dificuldades que eles/as encontram no cotidiano escolar.

O envolvimento de múltiplos agentes formativos como o próprio docente, a gestão escolar, a Secretaria de Educação e outras parcerias, indicam uma abordagem colaborativa e multidimensional para a formação. Isso enfatiza que a responsabilidade pela formação continuada não recai apenas sobre o/a professor/a, mas é uma tarefa coletiva que deve envolver a comunidade escolar e instituições parceiras. A formação continuada, ao considerar as realidades dos docentes e ao ser promovida por diferentes agentes, pode potencialmente resultar em práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes. Um ambiente escolar que apoia a formação contínua é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade.

Além disso, a citação do MEC (1999) reforça que a formação não deve ser vista isoladamente, mas sim como parte de um esforço mais amplo para melhorar as condições de trabalho dos/as educadores/as. Um desenvolvimento profissional efetivo deve considerar as condições que os docentes enfrentam diariamente, incluindo carga de trabalho e infraestrutura escolar.

Dessa forma, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional, capacitando-os a lidar com as complexidades da educação atual. Ao levar em

consideração as realidades práticas dos educadores, incluir diferentes agentes na capacitação e reconhecer a importância de aprimorar as condições de trabalho, esse processo formativo pode, de fato, enriquecer as práticas pedagógicas e contribuir para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e eficaz.

Naquele período, os autores relataram os seguintes resultados:

Pela leitura dos documentos foi possível identificar três grandes tendências nos estudos dos autores. A primeira investiga os limites ou dificuldades para a implantação da Educação Sexual nas escolas. A maior evidência é a falta de preparo dos profissionais, cujas causas podem ser atribuídas a vários fatores: pessoais, científicos, institucionais ou oficiais, nesse último caso gerados por políticas públicas insuficientes para garantirem a formação continuada para a abordagem da temática (Silva; Megid Neto, 2006, p. 191).

A citação apresenta uma análise sobre a situação da Educação Sexual nas escolas, identificando três grandes tendências nos estudos dos autores, com visão nas dificuldades enfrentadas para sua implantação. Essa análise é relevante, pois ressalta a complexidade do tema e as múltiplas facetas que contribuem para a ineficácia das práticas educativas nessa área.

Em primeiro lugar, a identificação das dificuldades para a implantação da Educação Sexual destaca que o simples desejo de introduzir esse assunto nas escolas não é suficiente. As dificuldades são reconhecidas como barreiras que precisam ser superadas para que a Educação Sexual seja efetivamente implementada. A citação evidencia que um dos principais obstáculos é a falta de preparo dos/as profissionais, o que é uma questão crítica, pois o sucesso de qualquer abordagem educacional depende, em grande medida, da formação e da capacitação dos/as educadores/as.

As causas da falta de preparo são atribuídas a uma variedade de fatores: pessoais, científicos e institucionais. São os fatores que podem ser pessoais incluindo crenças, valores e experiências prévias dos/as docentes que podem influenciar sua disposição ou capacidade de abordar temas sensíveis como a sexualidade. Já os fatores científicos podem referir-se à ausência de uma base teórica sólida que informe a prática pedagógica, o que limita a compreensão do tema.

Os fatores institucionais apontam para a responsabilidade das instituições educacionais e das políticas públicas na formação docente. A citação mencionou que as políticas públicas são insuficientes, o que indica uma crítica à falta de diretrizes e suporte que garantam a formação continuada necessária para que os docentes se sintam seguros e preparados para abordar a Educação Sexual. Essa falta de políticas adequadas pode resultar em uma abordagem

fragmentada ou superficial da temática, comprometendo a eficácia da educação sexual nas escolas.

Portanto a Educação Sexual para que seja implantada de forma eficaz nas escolas, é essencial que haja um esforço coletivo para capacitar os profissionais e desenvolver políticas públicas robustas que apoiem a formação. Além disso, é necessário considerar as diferentes dimensões que afetam a capacidade dos docentes de ensinar sobre sexualidade, buscando soluções que abordem essas questões de maneira integrada. Assim, a discussão sobre educação sexual e gênero deve ir além da simples inclusão do tema no currículo, envolvendo uma reflexão crítica sobre as condições que possibilitam ou impedem sua efetiva implementação.

**Quadro 04** - Resposta à pergunta (04).

<b>Pergunta 04:</b> A gestão escolar por meio da secretária de educação já incentivou ou incentiva os/as professores/as a participarem de formações relacionadas à diversidade sexual ou gênero – (LGBT) ou assuntos afins?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Não
P2 Mary	Não
P3 Landa	Não
P4 Nice	Não
P5 Renoir	Que eu tenha conhecimento não nunca fui incentivado a participar de formação relacionada a diversidade sexual
P6 Melca	Não

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Os dados do quadro referente à participação dos/as docentes em formações incentivadas pela gestão escolar sobre diversidade sexual ou de gênero, observa-se que as respostas não foram incentivadas pela gestão escolar, através da secretaria de educação, a participarem de formações relacionadas à diversidade sexual ou de gênero. Apenas P5 Renoir especificou que, pelo que sabe, nunca foi incentivado nesse sentido.

Esses dados mostram que os/as gestores/as escolares não fizeram nada para incentivar eles/as participarem de cursos que abordem a diversidade sexual e de gênero. Isso pode ser resultado de ausência de comunicação e apoio nessa área específica ou de políticas educacionais que não priorizam esses temas.

É imprescindível que a gestão escolar implementasse políticas mais proativas para apoiar e incentivar capacitações sobre diversidade sexual e de gênero, a fim de mitigar essa disparidade e promover um ambiente escolar mais inclusivo. Essa estratégia não só auxiliaria os/as docentes a aprimorar suas práticas, mas também poderia cultivar um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso para todos os/as estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou etnia.

É importante entendermos que o/a gestor/a é uma pessoa que está sujeito a erros, assim como qualquer outra. Durante muito tempo, a gestão escolar foi vista apenas sob o aspecto administrativo, enquanto a importância do pedagógico era secundária. No entanto, com o tempo, passou a abranger tanto o pedagógico quanto o administrativo. Considerando a formação do gestor percebemos que eles/as ganham uma noção mais abrangente das situações que enfrentarão na prática, o que inclui diversas atribuições. Isso, muitas vezes, resulta em incompreensão por parte da equipe escolar, como aponta Vítor Paro (2017).

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (Paro 2017, p. 19).

A citação do autor oferece uma crítica contundente ao modelo hierárquico que prevalece na gestão escolar e à maneira como o poder e a autoridade do/a diretor/a são entendidos. Ele argumenta que o/a diretor/a de escola, embora formalmente visto como a autoridade máxima dentro da escola, enfrenta uma dupla contradição que limita sua real autonomia e poder de ação.

Primeiramente, o autor aponta que, no sistema hierárquico atual, o diretor/a é atribuído de um grande poder, o que poderia sugerir uma autoridade plena dentro da escola. No entanto, essa percepção de poder é, de certa forma, ilusória. Embora o/a diretor/a seja oficialmente considerado a figura central na tomada de decisões e na implementação de estratégias escolares, sua liberdade para agir de maneira independente é limitada por fatores externos, especialmente pelas exigências impostas pelo Estado e pelas regulamentações que ele deve seguir.

A dupla contradição a que ele se refere reside justamente nesse dilema: o/a diretor/a, ao mesmo tempo que é visto como o principal gestor dentro da escola, é também encarado como um mero preposto do Estado, ou seja, um representante que deve garantir a aplicação das normas e leis estabelecidas pelas políticas públicas. Nesse contexto, a suposta autonomia do



diretor/a é, na verdade, uma fachada, já que ele não pode tomar decisões que realmente transformem o ambiente escolar sem se submeter às diretrizes estatais e sem garantir o cumprimento da ordem estabelecida. Isso gera um conflito interno, em que o diretor/a não consegue promover uma gestão democrática e participativa como seria ideal, pois está preso a um sistema rígido que não lhe permite liberdade de ação.

Essa crítica se alinha com a ideia de que o papel do/a diretor/a de escola precisa ser reavaliado para que a gestão escolar seja mais inclusiva e participativa. Segundo Paro (2017) a transformação do sistema de autoridade dentro da escola só será possível se houver uma mudança estrutural que envolva a participação efetiva de todos os setores da comunidade escolar (professores/a, alunos/as, pais, funcionários/as) nas decisões. No entanto, enquanto o diretor continuar sendo visto como o único responsável pela Lei e Ordem, as possibilidades de uma gestão mais democrática e compartilhada permanecerão limitadas.

A citação de Paro (2017) revela que o modelo atual de gestão escolar é insustentável para promover uma participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, já que coloca o/a diretor/a em uma posição paradoxal, onde ele é, simultaneamente, visto como o grande responsável pela escola, mas, na prática, limitado por seu papel de executor das regras impostas pelo Estado.

Modificar algo que já existe, exige muitos esforços, especialmente quando se trata da formação docente. O trabalho coletivo, por sua vez, impõe grandes desafios e requer transformações na gestão escolar. Emerson Santos (2018) em seu livro *LGBTFOBIA na Educação e na Atuação da Gestão Escolar*, afirma que:

A gestão escolar tem um papel central em todo o desenvolvimento do processo educativo das escolas. A forma de atuação da gestão escolar tanto pode colaborar para a perpetuação de violências, exclusões e marginalizações no interior das escolas, como também podem estimular uma reflexão sobre tais práticas violentas, fomentando assim, condições de surgimento de possibilidades para a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. (Santos, 2018, p. 64)

Ao revelar a responsabilidade ética e prática dos gestores na promoção de uma escola mais inclusiva e acolhedora, quando a gestão escolar não aborda ou reflete criticamente sobre as práticas discriminatórias, ela pode, mesmo que indiretamente, reforçar estruturas da *LGBTfobia*.

Por outro lado, quando há uma postura ativa na promoção da inclusão, a gestão tem o poder de transformar a cultura escolar, criando um espaço onde todas as formas de diversidade são respeitadas e valorizadas. Isso evidencia que a atuação da gestão vai além de tarefas

administrativas e envolve um compromisso com a equidade e o bem-estar de todos/as envolvidos no ambiente escolar.

De acordo com Santos (2018), em sua dissertação “[...] a gestão escolar tem adquirido cada vez mais espaço nas pesquisas educacionais no Brasil”, nos meados do ano de 1930 utilizaram o termo "administração escolar", mas a partir de 1980 o termo "gestão escolar" começou a ser adotado em substituição ao de "administração escolar". “[...] Para além de uma simples troca de termos, o surgimento do conceito de gestão escolar traz consigo novos elementos teóricos e uma nova compreensão dos sentidos, atribuições, formas de atuação e responsabilidade da gestão escolar.” (Santos, 2018, p. 41)

Ao longo do tempo, a escola vivenciou diversas transformações sociais e políticas, por isso, a gestão escolar deve estar atenta e aberta a essas mudanças. Além de compreender as políticas públicas educacionais, a gestão precisa também estar ciente de suas responsabilidades. Conforme o autor menciona que a gestão deve buscar superar as desigualdades presentes tanto na escola quanto na sociedade. Para isso, é necessário substituir “as práticas autoritárias e concentradas de poder, por um processo de democratização da escola e de suas estruturas”. (Santos, 2018, p. 57).

O/A gestor/a precisa não apenas possuir o conhecimento técnico de gestão, mas também desenvolver a capacidade de ouvir, dialogar e lidar com as situações de forma humana. É fundamental que ofereça espaço e voz para os grupos LGBT que são discriminados no contexto educativo. Por isso, o papel do/a gestor/a é tão fundamental dentro da escola.

#### Quadro 05 - Resposta à pergunta (05)

<b>Pergunta 05:</b> Você é a favor da realização de cursos de qualificação e formação de professores/as para atender e acompanhar adolescentes e jovens LGBT nos espaços educacionais?	
Professores/as	Respostas
P1 Júlia	Sim
P2 Mary	Não
P3 Landa	Sim
P4 Nice	Sim
P5 Renoir	Sim, sou a favor pois traz muito benefício para os jovens nos espaços educacionais
P6 Melca	Dentro da docência atendemos e acompanhamos todos os alunos

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

P1 Júlia, P3 Landa e P4 Nice concordaram com a oferta desses cursos. Ademais, como P5 Renoir respondeu sim, não apenas concordou com a proposta, mas também enfatizou com as vantagens que os cursos podem proporcionar aos jovens no contexto educacional.

Enquanto P6 Melca mencionou que dentro de sua prática docente, já se dedica a atender e acompanhar todos/as estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. A partir desses dados, percebe-se que quatro de seis docentes entrevistados estão de acordo com a proposta de oferecer capacitação e treinamento específicos para atender às necessidades dos/as estudantes LGBT. Já o P2 Mary respondeu que não, acredita que o/a professor/a já possui as competências necessárias para atender e acompanhar todos/as os/as alunos/as, inclusive os/as adolescentes LGBT, sem a necessidade de uma formação específica.

Essa perspectiva pode ser baseada na suposição de que a formação inicial e continuada dos/as docentes já cobre suficientemente as habilidades necessárias para criar um ambiente inclusivo e de apoio todos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. A análise desses dados reforça a importância de investir em iniciativas educacionais que promovam a compreensão e o suporte aos adolescentes LGBT dentro das escolas, alinhando-se com os objetivos de promover uma educação inclusiva e respeitosa.

Portanto, é fundamental abordar a diversidade e gênero na educação. É essencial que incluam esse tema em sua formação, tanto no início da carreira quanto no desenvolvimento profissional contínuo. É necessário para que eles compreendam a importância da diversidade para proporcionar uma educação justa e de qualidade. Isso implica que os/as docentes devem possuir uma variedade de conhecimentos, habilidades e perspectivas para atender às necessidades dos/as estudantes (Imbernón, 2010).

#### Quadro 06- Resposta à pergunta (06)

<b>Pergunta 06:</b> Os programas de capacitação na questão da sexualidade e gênero foram desenvolvidos:				
Professores/as	Respostas			
	Presenciais	Semipresenciais	Não presenciais	Não houve
P1 Júlia				X
P2 Mary				X
P3 Landa				X
P4 Nice				X

P5 Renoir				X
P6 Melca				X

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Analisando os dados do quadro referente à pesquisa sobre os programas de capacitação na questão da sexualidade e gênero, observa-se que todos/as seis docentes entrevistados/as disseram que não houve nenhum programa desenvolvidos de forma presencial, semipresencial ou não presencial. Em vez disso, todos/as assinalaram a categoria não houve.

Esses resultados apontam para uma lacuna na implementação de programas formais de capacitação voltados para questões de sexualidade e gênero entre os/as docentes entrevistados. A ausência desses programas pode refletir uma falta de prioridade ou recursos destinados a esse tipo de formação dentro do contexto educacional em que atuam.

A análise da citação visa a necessidade urgente de revisar as políticas educacionais para incorporar e fortalecer cursos que abordem a diversidade sexual e de gênero. A ênfase na formação docente é fundamental, pois esses programas não apenas contribuem para a conscientização sobre temas sensíveis, mas também aprimoram a eficácia na abordagem dessas questões em sala de aula. A capacitação adequada pode ser um passo vital para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

A menção à discussão sobre o cronograma formativo, proposto pelos órgãos gestores, introduz uma camada crítica ao debate. A questão da obrigatoriedade e da participação dos/as educadores/as nos cursos de formação continuada traz à tona considerações sobre o papel dos/as gestores/as na promoção da educação inclusiva. Se a participação for obrigatória, isso pode garantir que todos/as os/as docentes tenham acesso a essa formação, mas também levanta preocupações sobre a resistência que alguns/as educadores/as podem sentir em relação a temas que desafiam suas crenças ou valores pessoais. Por outro lado, se a participação for optativa, pode haver uma disparidade na formação e no conhecimento entre eles/as, resultando em uma abordagem inconsistente da diversidade sexual e de gênero na escola.

#### Quadro 07 - Resposta à pergunta (07)

<b>Pergunta 07:</b> O planejamento das ações curricular na escola levou em conta uma pesquisa/levantamento dos problemas enfrentados pela população LBGT?			
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>

P1 Júlia		X	
P2 Mary			X
P3 Landa			X
P4 Nice			X
P5 Renoir		X	
P6 Melca			X

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

A análise dos dados revela que P1 Júlia e P5 Renoir responderam não, P2 Mary, P3 Landa, P4 Nice, e P6 Melca responderam “Não sei”, o que demonstra que a escola não levou em conta os problemas enfrentados pela população LBGT.

A ausência de informações sobre as questões de identidade sexual dos/as alunos/as LBGT nas escolas é uma questão complexa que revela várias camadas de implicações sociais, pedagógicas e administrativas. Essa falta de registro pode de fato, indicar a inexistência de documentação formal sobre situações de LBGTfobia, o que é preocupante por várias razões.

Primeiramente, essa lacuna pode ser um reflexo da invisibilidade das experiências LBGT no ambiente escolar. Quando a escola não reconhece ou documenta as identidades dos/as estudantes, isso pode perpetuar um ambiente onde a discriminação e a violência permanecem não apenas aceitáveis, mas invisíveis. A falta de registros formais significa que incidentes de LBGTfobia podem não ser tratados adequadamente, permitindo que esse tipo de comportamento continue sem consequências. Isso pode gerar um ciclo de silêncio e medo entre os estudantes LBGT, que podem hesitar em se identificar ou em relatar experiências de discriminação por receio de represálias ou de não serem levados a sério.

Além disso, a falta de informações e registros impede que a escola desenvolva políticas e práticas eficazes para abordar a diversidade e a inclusão. Sem dados concretos sobre a incidência de LBGTfobia, é difícil para os/as gestores/as e educadores/as planejar intervenções e treinamentos que atendam às necessidades específicas dos/as estudantes. A ausência de um ambiente seguro e acolhedor pode levar ao aumento da evasão escolar, impactando seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional.

Essa discussão também demanda um aprofundamento nas práticas de formação continuada para o corpo docente, enfatizando a importância de uma educação inclusiva que aborde as questões de identidade sexual. É essencial que eles/as sejam capacitados para reconhecer e responder aos casos de LBGTfobia, bem como para criar um ambiente que valide todas as identidades. A formação docente deve incluir a conscientização sobre a linguagem

inclusiva, a promoção do respeito e a criação de espaços seguros onde todos os/as estudantes se sintam à vontade para se expressar.

É fundamental que a escola participe ativamente nas informações acerca da diversidade sexual e de gênero dos/as estudantes. Isso pode ser realizado através de estudos anônimos, grupos de debate e colaborações com grupos LGBT que possam proporcionar suporte e recursos. A criação de um ambiente escolar que não só reconheça, mas também celebre a diversidade é um dever coletivo que demanda um engajamento constante de todos/as participantes do processo de ensino.

#### **Quadro 08-** Resposta à pergunta (08)

<b>Pergunta 08 - Tem reformulação dos currículos escolares visando à atualização de conteúdos que trabalhem as questões de gênero e sexualidade nos diferentes níveis da formação escolar</b>	
<b>Professores/as</b>	<b>Categorias</b>
P1 Júlia	Não é do meu conhecimento
P2 Mary	Não sei
P3 Landa	Não. Porém veio através da pesquisa da questão de gênero no 8º ano
P4 Nice	Não sei
P5 Renoir	Não tenho conhecimento
P6 Melca	Se existe, desconheço

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Os dados da pesquisa referentes à reformulação dos currículos nas escolas, visa atualizar os conteúdos que tratam as questões de gênero e sexualidade nos diferentes níveis da formação e pode-se observar que nas respostas dos/as seis professores/as, a maioria respondeu que há falta de conhecimento sobre qualquer reformulação dos currículos com foco em questões de gênero e sexualidade. Nota-se que alguns dos entrevistados responderam não sei ou expressaram desconhecimento sobre o assunto. Sendo P6 Melca afirmou que, se existe essa reformulação, ele/a desconhece. Apenas P3 Landa mencionou que fez uma abordagem da questão de gênero no 8º ano através de uma pesquisa específica sobre o assunto.

Esses dados revelam a ausência de transparência ou de comunicação eficaz sobre iniciativas relacionadas à atualização curricular para incluir conteúdos sobre gênero e

sexualidade. A falta de conhecimento ou insegurança dos/as professores/as das possíveis reformulações pode indicar uma lacuna na implementação de políticas educacionais voltadas para a inclusão e diversidade dentro do ambiente escolar.

Em 2023 no Município de Selvíria, o currículo era estruturado com base em apostilas, enquanto no ano de 2024, essas apostilas foram atualizadas para incluir alguns temas contemporâneos apresentados na BNCC. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras iniciativas de atividades em grupo com os/as adolescentes, abordando questões de sexualidade, palestras sobre bullying e foram distribuídos diversos materiais didáticos relacionados ao tema sobre bullying, drogas, entre outros.

Para resolver esse problema, as políticas educacionais relacionadas à inclusão de conteúdo sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares precisam ser comunicadas e divulgadas. Para garantir que o corpo docente estejam bem informados e preparados para incorporar esses temas de maneira eficaz em sua prática pedagógica, é necessário fornecer os recursos e apoio.

A pesquisadora como docente utilizou o material didático para desenvolver diversas atividades em sala de aula, incluindo trabalhos sobre bullying, dinâmicas e entrevistas que fazia parte do conteúdo curricular. Durante uma dessas atividades, os/as alunos/as entrevistaram funcionários/as da escola sobre a questão da LGBTfobia no ambiente escolar.

Como resultado, a análise desses dados revela a necessidade de adotar uma abordagem mais proativa e clara, para garantir que as políticas educacionais promovam a inclusão e a diversidade de gênero e sexualidade. Essas questões devem ser incorporadas aos currículos escolares e abordadas de forma interdisciplinar, assegurando que todos/as estudantes desfrutem de um ambiente educacional mais justo e acolhedor, gerando resultados positivos a partir desse trabalho.

#### **Quadro 09** - Resposta à pergunta (09)

<b>Pergunta 09:</b> Tem monitoramento e revisão dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos, visando eliminar estereótipos, preconceitos e discriminações de gênero, orientação sexual, raciais nas escolas?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Não
P2 Mary	Não
P3 Landa	Não

P4 Nice	Não sei
P5 Renoir	Não tem monitoramento
P6 Melca	Sempre ocorreu

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Observou-se uma variedade de respostas dos/as docentes, quanto ao monitoramento e revisão de livros didáticos e programas educacionais para eliminar estereótipos, preconceitos e discriminações de gênero, orientação sexual e racial nas escolas. A maioria deles/as responderam que não há um processo efetivo de monitoramento e revisão desses materiais para eliminar estereótipos e discriminações, demonstrando a ausência de políticas educacionais estruturadas ou de práticas consistentes nessa área específica.

Enquanto P4 Nice expressou não saber sobre o monitoramento e revisão, nota-se uma possível falta de comunicação ou transparência sobre essas práticas dentro da escola. Por outro lado, P6 Melca afirmou que sempre houve monitoramento e revisão desses materiais, o que destaca uma exceção onde essa prática é reconhecida como constante, numa clara contradição com as respostas dadas nas questões anteriores. Essa variação nas respostas revela que as escolas divergem em suas abordagens para promover a equidade e incluir todos nos materiais educacionais. A ausência de um monitoramento contínuo pode intensificar a presença de representações desiguais e negativas no ambiente escolar.

É fundamental programar políticas claras e sistemáticas para monitorar e revisar os materiais didáticos anualmente, visando melhorar o ensino. Consequentemente, a análise desses dados indica que as escolas devem adotar uma postura mais coesa e comprometida para garantir que os materiais didáticos incorporem a diversidade sexual e gênero e promovam a equidade nas práticas pedagógicas.

Segundo Junqueira (2009):

O processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. [...] as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola. Essa invisibilidade a que estão submetidos lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais comporta a sua exclusão enquanto tais do espaço público e, por isso, configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão (Junqueira, 2009, p. 30).

A importância de interromper com a invisibilidade que pessoas LGBT enfrentam nas escolas, o autor argumenta que essas identidades são frequentemente negligenciadas e excluídas da educação, dos materiais didáticos e das discussões sobre direitos humanos dentro escola. A



exclusão desses grupos do espaço público devido à ausência de visibilidade representa uma forma significativa de opressão. A escola contribui para manter esses indivíduos silenciados ao não reconhecer e lidar com essas identidades, o que os impede de se sentirem representados, valorizados e seguros em seu ambiente educacional.

Dessa maneira, discute-se a lesbofobia como um tipo específico de discriminação que afeta as mulheres lésbicas, indicando que, como resultado da interseção da discriminação de gênero e sexual, elas enfrentam violência.

Lionço (2009) aponta que:

Os livros didáticos refletem a matriz heteronormativa e associam a sexualidade à reprodução biológica. Os dicionários, além de heteronormativos, apresentam injúrias homofóbicas. Há uma diferença significativa entre o silêncio à diversidade sexual dos livros didáticos e a enunciação homofóbica dos dicionários (Lionço, 2009 p. 62).

Os livros didáticos refletem uma perspectiva que associa a sexualidade exclusivamente à reprodução biológica. A diferença entre o silêncio em relação à diversidade sexual nos livros didáticos e a presença de enunciações com LGBTfobia nos dicionários é significativa. A disparidade é significativa porque demonstra uma contradição na forma como a diversidade sexual é tratada na educação. Enquanto os livros didáticos frequentemente ignoram ou evitam abordar questões relacionadas à diversidade sexual, os dicionários, por outro lado, não apenas omitem reconhecer essa diversidade, mas também podem incluir termos e definições que são prejudiciais e discriminatórios para pessoas LGBT. Tudo isso, reflete uma falta de inclusão e respeito dentro do contexto educacional, perpetuando estereótipos e preconceitos que podem impactar negativamente a experiência e o bem-estar desses indivíduos na sociedade. (Lionço, 2009; Diniz, 2009).

#### Quadro 10 - Resposta à pergunta (10)

<b>Pergunta 10:</b> Você costuma trabalhar com os/as alunos/as temáticas relacionadas à diversidade sexual ou gênero e as discriminações sofridas pela população LGBT? Se sim, como? Poderia dar exemplos?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Não
P2 Mary	Não
P3 Landa	Não
P4 Nice	Não

P5 Renoir	Não
P6 Melca	—

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

De acordo com os dados da pesquisa observou-se que cada um dos/as seis respondentes assinalou negativamente à pergunta sobre seu trabalho com os temas de diversidade sexual, gênero e discriminação enfrentados pela população LGBT. P1 Júlia, P2 Mary, P3Landa, P4 Nice e P5 Renoir, não abordaram esses temas com os/as alunos/as. Eles/a afirmaram simplesmente "Não" em relação à prática de trabalhar com essas temáticas.

A resposta do participante P6 Melca foi marcada por um silêncio explícito, representado apenas por "—", o que pode ser interpretado como um indicativo de desconhecimento ou falta de posicionamento sobre o tema. No entanto, o silêncio também pode revelar uma questão mais complexa: o quanto o/a professor/a sabe ou faz, mas opta por não expressar devido a possíveis receios ou inseguranças. Tal escolha de não responder pode estar relacionada a medos pessoais ou profissionais, como o temor de retaliação ou de expor opiniões contrárias às expectativas da escola ou da comunidade.

Nota-se uma discrepância nas respostas ao longo da pesquisa, variando de uma pergunta para outra. Contudo, foi somente com o início da pesquisa que algumas atividades passaram a ser realizadas, embora de forma bastante superficial, abordando a sexualidade na adolescência e incluindo palestra sobre bullying. Esse trabalho começou a direcionar, ainda de maneira gradual, um olhar para as questões de gênero e LGBTfobia, o que representa uma preocupação na realidade escolar em promover a valorização da diversidade.

Essa ausência de abordagem das temáticas relacionadas à diversidade sexual, gênero e as discriminações enfrentadas pela população LGBT no ambiente escolar é particularmente preocupante. Os dados revelam que essas questões ainda não são tratadas de maneira adequada ou sistemática pelos/as docentes com os/as estudantes, o que reflete um grave déficit no currículo escolar. Essa lacuna pode contribuir para a perpetuação de preconceitos e discriminações, uma vez que a escola tem um papel fundamental na promoção de um ambiente inclusivo e no combate às desigualdades.

Quando esses temas não são discutidos, cria-se um ambiente onde o preconceito e a discriminação podem passar despercebidos ou não serem adequadamente enfrentados. Isso pode levar a consequências negativas para o bem-estar e a saúde mental dos estudantes LGBT, que podem se sentir invisíveis, marginalizados ou inseguros no ambiente escolar.

**Quadro 11** - Resposta à pergunta (11)

<b>Pergunta 11:</b> Você sente dificuldade em trabalhar com os/as alunos/as essas questões inerentes à diversidade sexual ou gênero, bem como, sobre as discriminações vivenciadas pela população LGBT na escola? Se sim, por que e quais são estas dificuldades?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Sim, pois não tenho preparo para tal
P2 Mary	Não
P3 Landa	Sim, porque é um tema muito complexo no qual não tenho conhecimento específico de como abordar em sala de aula. Teve uma situação que orientei os alunos a pesquisar sobre o assunto que tivesse interesse o material didático sugeri.
P4 Nice	Sim, não sei como falar sobre o assunto por não ter conhecimento/capacitação do tema.
P5 Renoir	não tenho nenhuma dificuldade em trabalhar com os alunos/as as questões desde que tenha amparo legal.
P6 Melca	Não

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

A análise das respostas dos/as docentes sobre a dificuldade em trabalhar com questões relacionadas à diversidade sexual, gênero e discriminação da população LGBT nas escolas revela alguns padrões importantes. Quatro dos seis professores/as indicam ter dificuldades, e a principal razão apontada é a falta de conhecimento específico sobre o tema. Isso fica claro nas respostas de P1 Júlia, que admite não ter preparo, e de P3 Landa e P4 Nice, mencionou a complexidade do tema e a ausência de capacitação sobre o assunto.

Percebe-se que os/as docentes se sentem inseguros ao tratar dessas questões, o que indica uma lacuna na formação oferecida a eles. P3, por exemplo, tenta contornar essa dificuldade orientando os/as alunos/as a pesquisarem sobre o assunto, mas isso pode ser interpretado como uma forma de evitar lidar diretamente com o tema em sala de aula.

Por outro lado, o/a professor/a P5 Renoir afirma não ter dificuldades em abordar a diversidade sexual e de gênero, mas condiciona essa facilidade desde que tenha o amparo legal.

P5 Renoir mencionou que se sente seguro ao tratar do tema desde que haja respaldo formal e normativo, o que pode refletir uma preocupação com possíveis conflitos ou resistências vindas de outros agentes, como pais, a gestão escolar ou da sociedade. A questão do apoio legal aparece, assim, como um fator importante na confiança de alguns professores/as em trabalhar temas sobre gênero.

Já P2 Mary e P6 Melca mencionam não ter dificuldades em abordar essas questões, o que pode indicar que se sentem confortáveis com o tema, seja por experiências pessoais ou profissionais, ou por enxergarem a diversidade como um assunto natural de ser trabalhado em sala de aula. Contudo, essas respostas não trazem muitos detalhes, o que sugere a necessidade de explorar melhor os fatores que contribuem para essa ausência de dificuldades, especialmente no que diz respeito à formação ou atitudes pessoais em relação à diversidade.

O que fica evidente é que a falta de formação específica sobre diversidade sexual e de gênero é um ponto central nas dificuldades relatadas por boa parte dos/as docentes. Isso aponta para a necessidade de formação continuada, que forneça não apenas conhecimentos teóricos, mas também estratégias práticas para lidar com essas questões no ambiente escolar. Além disso, existe importância do amparo legal, mencionada por P5 Renoir, portanto os/as docentes precisam de diretrizes pedagógicas claras e respaldo institucional para trabalhar essas temáticas de maneira inclusiva e segura. Assim, a formação continuada e o apoio institucional são essenciais para que eles/as possam abordar a diversidade de maneira adequada e efetiva em suas práticas pedagógicas.

A análise que trouxe discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar revela questões profundas e complexas que afetam não apenas a dinâmica educacional, mas também o bem-estar dos/as estudantes. O silêncio sobre esses temas, frequentemente originado pela falta de compreensão ou preparo dos/as educadores/as, indica uma resistência em abordar tópicos que são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Ao ignorar ou minimizar essas discussões, os/as educadores/as não apenas falham em proteger de situações de bullying e discriminação, mas também perdem a oportunidade de promover um ambiente de aprendizado onde todos os/as estudantes se sintam valorizados e respeitados.

Além disso, a falta de comprometimento em compreender e abordar questões de gênero e sexualidade pode ter raízes em diversas causas, como preconceitos pessoais, falta de formação adequada e a predominância de normas culturais que desencorajam a discussão aberta sobre esses temas. Essa falta de formação pode levar à perpetuação de estigmas, impactando negativamente as práticas pedagógicas e o ambiente escolar como um todo.

A ausência de um trabalho pedagógico ativo no combate à LGBTfobia implica não apenas em um ambiente educacional menos seguro, mas também em uma falha em preparar os alunos para a convivência em uma sociedade diversa. A educação deve ser um espaço onde se promovem valores de respeito, inclusão e igualdade, e isso só é possível quando se comprometem a discutir abertamente temas de gênero e sexualidade.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino desenvolvam programas de formação continuada para os/as docentes, abordando questões de diversidade sexual e de gênero de maneira ampla e crítica. Somente assim será possível romper o ciclo de silêncio e ignorância, criando um ambiente escolar o qual todos/as estudantes possam sentir-se seguros e respeitados, e a LGBTfobia seja ativamente excluída dentro do espaço escolar.

Os autores Silva; Balbino (2015) afirmam que:

O professor preparado e atualizado, que reflete e se questiona sem deixar que os seus valores limitem os debates na sala de aula, pode propiciar ao aluno um ambiente onde consigam transformar todas as informações sobre sexualidade que recebem da mídia, internet e dia a dia, em conhecimento [...] a escola que introduz a diversidade sexual como tema constante, mediado por professores capacitados e com uma metodologia focada na discussão ampla e real, sem estigmas ou receios, deve contribuir para que as homossexualidades sejam mais naturalizadas aos olhos da sociedade, na formação de pessoas mais tolerantes, menos preconceituosas e acima de tudo com respeito aos valores humanos e os direitos de cada um (Silva; Balbino, 2015, p. 19).

A citação destaca a importância do/a docente em estar preparado e atualizado, capaz de refletir e questionar sobre seus próprios valores, sem que esses limites impeçam debates relevantes em sala de aula. Ao fazer isso, cria um ambiente propício para que os/as estudantes possam transformar as informações recebidas de fontes externas, como a mídia e a internet, em conhecimento significativo. Isso é essencial, especialmente no que se refere ao tema sexualidade, onde eles/as estão expostos a uma variedade de perspectivas, muitas vezes conflitantes ou carregadas de estigmas.

A escola, ao introduzir a diversidade sexual como um tema recorrente e de maneira adequada, com uma abordagem que não apenas abra espaço para discussões, mas que também seja mediada por docentes capacitados e por uma metodologia que incentive o debate amplo, sem preconceitos ou receios, cumpre um papel fundamental. Isso permite que trabalhar gênero e diversidade sexual sejam vistas de maneira mais natural, contribuindo para a formação de indivíduos mais tolerantes e menos preconceituosos. Além disso, a abordagem proposta pelos autores reforça a necessidade de que o respeito aos valores humanos e aos direitos individuais seja um princípio norteador da prática pedagógica, garantindo que o espaço escolar seja um ambiente inclusivo e de respeito às diferenças.

Essa visão de Silva e Balbino (2015) sublinha o papel transformador da escola na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Os/as docentes não se limitam por seus próprios valores e ao estar aberto ao debate e à atualização constante, atua como mediador de uma educação que vai além do conteúdo formal e que busca formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a diversidade e o respeito aos direitos humanos.

Naquele período, os autores revelam os seguintes resultados:

Pela leitura dos documentos foi possível identificar três grandes tendências nos estudos dos autores. A primeira investiga os limites ou dificuldades para a implantação da Educação Sexual nas escolas. A maior evidência é a falta de preparo dos profissionais, cujas causas podem ser atribuídas a vários fatores: pessoais, científicos, institucionais ou oficiais, nesse último caso gerados por políticas públicas insuficientes para garantirem a formação continuada para a abordagem da temática (Silva; Megid Neto, 2006, p. 191).

O segmento ressalta uma tendência nos estudos acerca da Educação Sexual: os obstáculos a sua efetiva implementação nas instituições escolares. Uma das principais dificuldades identificadas é a inadequação na preparação dos profissionais, resultante de fatores pessoais, científicos e institucionais, sendo que o aspecto fundamental reside na carência de políticas públicas que assegurem a formação contínua para a abordagem deste tema.

#### Quadro 12 - Resposta à pergunta (12)

<b>Pergunta 12:</b> Na escola que você leciona, Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), desenvolve algum trabalho ou ação educativa voltada para questões relacionadas à diversidade sexual, orientação sexual e visando à superação das discriminações e preconceitos vivenciados pela população LGBT no cotidiano escolar?	
<b>Professore s/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Não
P2 Mary	Não
P3 Landa	Não
P4 Nice	Não

P5 Renoir	Não tenho conhecimento de nenhuma ação educativa voltada para questões relacionada à diversidade sexual
P6 Melca	Não

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Observou-se que todos/as os/as seis professores/as entrevistados/as responderam negativamente quando questionados sobre o desenvolvimento de trabalho ou ação vinculados ao tema, lembrando que os/as disseram na questão do quadro 10, ou seja, não possuem dificuldades para desenvolver os conteúdos.

Eles/as responderam que na escola onde lecionam não há nenhum trabalho ou ação educativa específica voltada para essas questões. P5 Renoir, por sua vez, afirmou não ter conhecimento de qualquer iniciativa educativa relacionada à diversidade sexual na escola.

Esses resultados mostraram que não há programas ou práticas educacionais planejadas que abordem ou promovam a inclusão de temas de orientação sexual e diversidade sexual no cotidiano das escolas. Existe a possibilidade de que a falta de ações educacionais esteja indicando uma falha na implementação de políticas educacionais inclusivas que visam aumentar a conscientização e combater os preconceitos enfrentados pelos indivíduos LGBT.

As escolas devem implementar estratégias educacionais que abordem essas questões de maneira eficaz, com isso os estudantes não apenas receberiam uma educação de alta qualidade, mas também criaria uma cultura escolar que valoriza a diversidade e fomenta o respeito entre todos na comunidade escolar.

Para Lionço; Diniz (2009, p.47) “A escola é um espaço de construção de novas práticas sociais e saberes compartilhados. A vida escolar não se resume à socialização formal de crianças e adolescentes, pois é também uma experiência potencial de revisão e crítica de práticas sociais injustas e discriminatórias.”

A escola desempenha um papel fundamental não apenas na educação formal, bem como na formação de novas normas sociais e na reflexão crítica sobre práticas que perpetuam a discriminação e a injustiça. É um ambiente o qual os adolescentes não apenas adquirem conhecimentos acadêmicos, mas também têm a oportunidade de refletir e transformar atitudes e valores que marginalizam certos grupos sociais. Dessa forma, a vida escolar é fundamental para promover sociedades mais justas e inclusivas, onde todos possam desfrutar de oportunidades equitativas e respeito por suas diversidades e identidades.

### **Quadro 13 - Resposta à pergunta (13)**

<b>Pergunta 13:</b> Produção e/ou edição de vídeos ou filmes sobre as questões e histórias do movimento LGBT no Brasil já foi passado na escola?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Não é do meu conhecimento
P2 Mary	Não
P3 Landa	Não
P4 Nice	Não
P5 Renoir	Não tenho conhecimento
P6 Melca	Não

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Em vez de se apoiar apenas em filmes ou vídeos, que muitas vezes trazem narrativas mais amplas e generalistas, a exploração de casos reais, vivências e histórias locais poderiam proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada para os/as estudantes. Ao trazer pessoas da comunidade ou estudar eventos e histórias diretamente relacionadas ao ambiente social dos/as estudantes, seria possível criar um espaço mais significativo para discussões sobre diversidade e inclusão, conectando o aprendizado às experiências concretas que cercam o cotidiano escolar. Essa abordagem prática poderia fomentar um engajamento mais ativo e crítico, permitindo que eles/as percebam a importância de lidar com essas questões em sua própria realidade.

Além disso, o trabalho com temas relacionados à diversidade exige um conhecimento aprofundado sobre direitos humanos, legislação, movimentos sociais e as dinâmicas de preconceito e discriminação. Sem esse embasamento, o corpo docente pode se sentir inseguro/a ou despreparado/a para responder às demandas que surgem em sala de aula, o que pode levar ao silêncio ou à evasão de questões complexas. Portanto, ainda que os recursos audiovisuais possam enriquecer o currículo e incentivar a aceitação da diversidade, a formação continuada permanece imprescindível.

**Quadro 14** - Resposta à pergunta (14)



<b>Pergunta 14:</b> Para você de quem é a responsabilidade em trabalhar com as questões relacionadas à diversidade sexual ou orientação sexual? Família? Escola? Outros? Por quê?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Principalmente a família, a responsabilidade primária na educação a respeito desse tema penso ser da família. Depois, a escola poderá trabalhar em cima do tema.
P2 Mary	Família, sou a favor de que a família trabalhe questões pessoais com os alunos, a escola fica responsável pelo ensino das disciplinas básicas.
P3 Landa	Parceria família x escola, pois é um tema muito complexo para ser abordado somente pela escola.
P4 Nice	Todos (famílias, escola, comunidade) para que tenham acolhimento e se sintam bem no local onde vivem/trabalham/estudam
P5 Renoir	Família por que a família é a base da formação do s
P6 Melca	Depende da maneira que o assunto será abordado a criança ou adolescente é responsabilidade da família, à escola cabe auxiliar da melhor maneira possível.

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Diante das respostas obtidas, notou-se uma variedade de pontos de vista entre os/as docentes que participaram da pesquisa. Os/as professores/as P1 Júlia, P2 Mary, P5 Renoir atribuem a responsabilidade principal à família. Eles/as argumentam que a família tem um papel fundamental na formação inicial dos indivíduos e deve lidar com questões pessoais dos/as estudantes em relação à diversidade sexual e orientação sexual. Para os/as docentes, a escola é vista como um complemento, responsável pelo ensino das disciplinas básicas. Já os/as professores/as P3 Landa, P4 Nice e P6 Melca defenderam uma abordagem mais colaborativa, envolvendo família, escola e comunidade. Eles/as reconhecem a complexidade do tema e

acreditam que a responsabilidade deve ser compartilhada para proporcionar um ambiente de acolhimento e suporte adequado aos/as alunos/as.

A responsabilidade de trabalhar com questões relacionadas à diversidade sexual e orientação sexual não pode ser restrita à família ou tratada como um tema privado. Na verdade, gênero e sexualidade devem ser discutidos como conteúdos científicos no ambiente escolar, considerando que são temas transversais presentes nas diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos que orientam a prática pedagógica no Brasil.

A escola tem a responsabilidade de proporcionar uma educação integral e isso inclui abordar questões sociais e culturais que permeiam a vida dos estudantes. Gênero e sexualidade não podem ser tratados como assuntos exclusivamente familiares, pois isso ignora o papel da escola como promotora de um ambiente inclusivo e de respeito à diversidade. Se fosse aceitável que esses temas fossem apenas de responsabilidade da família, a escola deixaria de cumprir sua função social de educar para a cidadania e os direitos humanos. Além disso, ao relegar essas questões ao âmbito familiar, perde-se a possibilidade de desenvolver um pensamento crítico e baseado em evidências científicas, que é justamente o objetivo da educação.

A ideia de que os pais podem ou devem proibir a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas é equivocada e não encontra respaldo na legislação educacional. Há normas específicas que reforçam a importância de discutir esses temas no currículo escolar, e a formação continuada para os/as docentes é fundamental para que eles/as possam lidar com essas questões de forma adequada. O argumento de que com mais leis o tema seria mais abordado, não se sustenta, visto que a legislação já existe. O que falta, muitas vezes, é a efetividade da implementação dessas diretrizes na prática pedagógica, o que só é possível com a formação adequada e o comprometimento de todo o corpo docente.

É importante também ter cautela em pensar que os/as docentes podem manter uma postura neutra diante de questões de gênero e sexualidade. A neutralidade, nesse contexto, é ilusória. Ao optar por não trabalhar com o tema, o/a docente já está, implicitamente, reforçando uma postura conservadora ou omissa, que perpetua a invisibilidade de grupos LGBT. A formação continuada é essencial para que eles/as possam reconhecer e criticar suas próprias posturas e trabalhar de maneira propositiva, garantindo que temas de gênero e sexualidade sejam abordados com seriedade, respeito e fundamentação teórica.

Por fim, trabalhar esses temas na escola não é uma opção, mas uma necessidade pedagógica e social. O ambiente escolar deve ser um espaço de debate, reflexão e promoção de

direitos, e isso só será possível se estiverem preparados/as para tratar de gênero e sexualidade como parte essencial da formação dos/as estudantes.

Os autores destacaram a complexidade e diversidade do processo de aprendizagem ao longo da vida, especialmente em relação à sexualidade. Para eles, a sexualidade é aprendida não apenas de forma formal ou sistemática, mas observando como pais, amigos/as, professores/as, mídia e outras partes interessadas pensam sobre os comportamentos sexuais. Essa perspectiva reconhece que a aprendizagem sobre sexualidade não se limita à infância ou adolescência; ela ocorre ao longo da vida adulta (Piscalho, Serafim e Leal, 2000).

#### Quadro 15 - Resposta à pergunta (15)

<b>Pergunta 15:</b> Tem acompanhamento especializado para estudantes LGBT vítimas de discriminação e preconceito por uma equipe interdisciplinar?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Não tem
P2 Mary	Não
P3 Landa	Não
P4 Nice	Sim
P5 Renoir	Não tenho conhecimento
P6 Melca	Não sei

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

O acompanhamento especializado para estudantes LGBT vítimas de discriminação e preconceito por uma equipe interdisciplinar, do ponto de vista da maioria não ocorre. Apenas P4 Nice afirma que existe. As respostas negativas dos/as P1 Júlia, P2 Mary, P3 Landa, P5 Renoir e P6 Melca denota a ausência de informações, interesse ou a real inexistência de suporte especializado, fato que pode refletir uma lacuna na capacidade da escola em oferecer um ambiente seguro e inclusivo.

Por outro lado, o/a P4 Nice disse que a equipe interdisciplinar da escola oferece acompanhamento especializado. Essa variação nas respostas mostra o desencontro de

informações importante sobre as políticas escolares. Para isso, precisa que sejam divulgadas para garantir que todos/as estudantes recebam atendimento adequado e inclusivo, especialmente para os/as estudantes que sofrem discriminação devido à orientação sexual ou identidade de gênero.

O bem-estar e o desempenho acadêmico deles/as podem ser significativamente afetados pela presença ou ausência de acompanhamento especializado. As respostas negativas demonstram a importância de intensificar os esforços para garantir que eles/as LGBT tenham acesso a um ambiente adequado.

#### Quadro 16 - Resposta à pergunta (16)

<b>Pergunta 16:</b> Os responsáveis/pais dos/as alunos/as tem o direito de proibir a escola e/ou os/as professores/as de abordar determinados assuntos que contrarie suas opiniões e crenças como os relacionados a diversidade sexual ou gênero? Qual seu posicionamento?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Acredito que sim, é direito de eles expressar suas opiniões. Mas acho que podem entrar em acordo por meio de uma comunicação respeitosa
P2 Mary	Não tem direito de proibir a escola de abordar determinados assuntos, mas tem o direito de escolher se seu filho participará da abordagem desses determinados assuntos.
P3 Landa	Não. Enquanto professora ao longo dos 10 anos vejo que alguns temas são difíceis de ser abordado em profundidade, pois não tivemos qualificação para tal conhecimento, mesmo currículo escolar não dá essa abertura.
P4 Nice	Não, pois a escola/professores/as não influenciam, apenas abordam o assunto afim de proteger os alunos de discriminação.
P5 Renoir	Na minha opinião não. O assunto deve ser discutido na escola sim
P6 Melca	Não posso passar por cima da família, aluno é transitório filho não. Meu dever é orientar da melhor maneira possível.

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

O quadro apresenta respostas variadas dos/as docentes sobre o direito dos pais de proibir a escola em abordar temas como diversidade sexual e gênero. Para P1 Júlia, embora os pais tenham o direito de expressar suas opiniões, a solução deve vir por meio de um diálogo respeitoso entre as partes, sugerindo que um acordo pode ser alcançado sem necessariamente proibir a discussão. Já P2 Mary afirma que os pais não têm o direito de proibir a escola de abordar esses assuntos, mas sim o de decidir se seus filhos participarão dessas discussões, ressaltando uma separação entre o papel da escola e o controle que os pais têm sobre seus filhos.

Embora, P3 Landa seja mais enfática em dizer que os pais não têm esse direito, mas aponta que, muitas vezes, os próprios professores/as não estão preparados/as para tratar esses temas em profundidade, visto que a formação docente e o currículo escolar não oferecem suporte suficiente para isso. Enquanto P4 Nice também nega o direito dos pais de proibir a abordagem do tema, afirmando que o papel da escola não é influenciar, mas proteger os estudantes da discriminação, posicionando a discussão sobre diversidade como uma questão de proteção e respeito aos direitos humanos.

Mesmo assim, P5 Renoir afirmar categoricamente que os pais não têm o direito de proibir esses temas, defendendo que esses temas devem ser discutidos na escola. Essa visão reforça a importância de abordar a diversidade como parte da educação escolar. Por fim, P6 Melca tem uma posição mais cuidadosa, sugerindo que o papel do/a docente é orientar da melhor forma possível sem ultrapassar os limites do que é imposto pela família, reconhecendo que o/a estudante está sob a autoridade da família, que tem um papel permanente na vida dele.

As respostas refletem diferentes nuances de como os/as docentes veem a relação entre os direitos dos pais, a autonomia da escola e a responsabilidade de proteger os/as estudantes de preconceitos, com alguns direcionando o diálogo e outros na necessidade de abordar o tema como uma questão de equidade social.

Os responsáveis pelos/as estudantes têm o direito de influenciar na educação de seus filhos, mas não podem proibir a escola de abordar determinados temas, como diversidade sexual ou de gênero, por serem assuntos relacionados à cidadania e aos direitos humanos.

A Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) garantem uma educação que o pluralismo deve promover o respeito à diversidade e a liberdade de ensinar e aprender. A escola tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos e preparados para viver em sociedade, o que inclui discutir temas importantes e atuais, como os relacionados à identidade de gênero e orientação sexual.

Essa proibição violaria o direito dos/as estudantes de receber uma educação integral e de acessar informações que lhes permitam compreender a sociedade em que vivem. Embora as

crenças e valores familiares devam ser respeitados, o espaço escolar não pode ser moldado exclusivamente por essas opiniões, pois isso limitaria o direito à educação de todos/as.

Portanto, a escola tem um papel fundamental na promoção do respeito e da inclusão. A abordagem de temas como diversidade sexual e de gênero é essencial para combater preconceitos, promover a empatia e formar uma sociedade mais justa e igualitária. A educação deve preparar os/as estudantes para conviver com diferentes perspectivas e realidades, independentemente das crenças pessoais dos pais.

#### Quadro 17- Resposta à pergunta (17)

<b>Pergunta 17</b> Você acredita que práticas de discriminações em razão da identidade de gênero e/ou orientação sexual podem afetar o desempenho escolar do/a aluno/a LGBT e/ ou contribui para a evasão dos mesmos do espaço escolar? Comente:	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Com certeza, assim como os outros tipos de discriminação também interferem no aprendizado e na evasão escolar
P2 Mary	Sim
P3 Landa	Sim, porque qualquer prática de discriminação atua nas várias áreas do indivíduo como: autoestima, cognitivo, emoção entre outros.
P4 Nice	Sim, pois os alunos que sofrem dessas práticas podem se sentir inferiores, com baixa autoestima e desenvolve diversas doenças psicológicas
P5 Renoir	Sim pode afetar o desempenho do aluno/a, embora Deus desaprove as práticas homossexuais, não apoia a homofobia ou o ódio aos homossexuais, em vez disso, os cristãos são aconselhados a respeitar todas as pessoas
P6 Melca	Sim, mas não é apenas um ato isolado que acarreta isso, entretanto, deve ser combatido.

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Diante das respostas expressas nas categorias elencadas sobre o impacto das práticas discriminatórias baseadas na identidade de gênero e/ou orientação sexual, que podem

influenciar o desempenho escolar e contribuir para a evasão de alunos/as LGBT, nota-se que todos/as professores/as reconhecem o impacto significativo dessas práticas. Todos/as os/as respondentes afirmaram categoricamente que sim, acredita-se que a discriminação afeta não apenas o desempenho acadêmico, mas também contribui para a evasão escolar. Eles destacam que tais práticas prejudicam a autoestima dos/as estudantes, o bem-estar emocional, cognitivo e psicológico, levando potencialmente ao desenvolvimento de complicações de saúde. Contudo, P5 Renoir relata que afeta o desempenho do/a estudante, embora Deus desaprove as práticas homossexuais, ele não apoia a LGBTfobia ou ódio aos homossexuais, em vez disso, os cristãos são aconselhados a respeitar todas as pessoas, demonstrando uma ideologia de gênero baseada na religião, fato que dificulta o desenvolvimento do assunto em pauta e também o acolhimento e orientação dos/as estudantes LGBT.

Primeiramente, a afirmação de que "Deus desaprova as práticas homossexuais" pode perpetuar uma visão que marginaliza a identidade e as experiências de pessoas LGBT. Essa perspectiva pode reforçar a ideia de que a homossexualidade é uma falha moral ou espiritual, o que pode levar à discriminação e ao preconceito, mesmo que não se pretenda apoiar diretamente a LGBTfobia. Além disso, a noção de que o respeito deve ser concedido apenas como uma forma de tolerância, e não como um reconhecimento pleno da igualdade, pode subestimar a importância da aceitação incondicional das identidades e vivências diversas.

Em segundo lugar, a fala ignora as experiências vividas por muitas pessoas LGBT, que frequentemente enfrentam discriminação, violência e exclusão, não apenas como resultado da LGBTfobia explícita, mas também de atitudes sutis e preconceituosas que podem se disfarçar de respeito ou tolerância. Essa dinâmica pode criar um ambiente em que as pessoas se sintam inseguras ou não valorizadas, afetando seu desempenho acadêmico e emocional.

Por fim, o respeito à diversidade deve ir além de uma recomendação moral, deve ser um princípio fundamental na educação e na sociedade. Para que os/as estudantes possam se desenvolver plenamente é essencial promover um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as identidades sejam reconhecidas e respeitadas sem reservas. O conceito de respeitar todos/as, mantendo uma perspectiva negativa sobre a homossexualidade, pode ir de encontro aos princípios de igualdade e inclusão essenciais para uma sociedade equitativa e em evolução.

Para Souza; Silva; Santos (2014):

É fundamental que a estrutura escolar passe por uma modificação, sobretudo com relação aos seus membros e regras estabelecidas. O primeiro passo pode ser a abolição das piadinhas sexistas e práticas homofóbicas "sutis" ou manifestas (tão comuns entre professores (as) acerca dos/os alunos/as "diferentes" dos padrões heterossexuais, visto que é impossível educar num ambiente de agressão verbal e/ou física e tem sido fator

motivador da evasão escolar de jovens que não se enquadram no modelo heteronormativo (Souza; Silva; Santos, 2014, p. 395).

Como resultado da análise, a remoção de piadas e práticas sexistas e LGBTfóbicas que os/as docentes frequentemente observavam em relação aos/as estudantes que não se encaixam nas normas heterossexuais, é um passo importante no redesigna da estrutura escolar, especialmente no que diz respeito às normas estabelecidas. A criação de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, enfatizando os efeitos negativos da agressão verbal e física no bem-estar dos/as estudantes, está diretamente ligada à erradicação de atitudes prejudiciais.

Essas práticas têm sido umas das principais causas do abandono escolar precoce entre os adolescentes que não se conformam com modelos heteronormativos, assinalando as graves consequências desse comportamento para a jornada escolar e o bem-estar emocional deles.

#### Quadro 18 - Resposta à pergunta (18)

<b>Pergunta 18:</b> Em casos de discriminação, houve apoio de colegas ou da instituição para resolver ou superar o problema	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Não é do meu conhecimento se houve casos de discriminação em razão da identidade de gênero e/ou orientação sexual
P2 Mary	Sim
P3 Landa	Não presenciei
P4 Nice	Sim
P5 Renoir	Não tenho nenhum conhecimento
P6 Melca	Sim

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

A diversidade nas respostas aponta que alguns/mas docentes percebem e valorizam os esforços de apoio dentro da unidade escolar, outros desconhecem casos de discriminação ou nunca presenciaram intervenções. Isso pode indicar uma ausência de comunicação ou uma cultura de silêncio sobre esses temas.



A presença de respostas que afirmam que houve apoio é um aspecto positivo, isso mostra que existem mecanismos ou iniciativas implementadas para enfrentar a discriminação. Contudo, a falta de consciência ou a ausência de observações de apoio por parte de alguns/as docentes pode indicar que essas iniciativas não são amplamente divulgadas ou que não atingem todos os membros da comunidade escolar. Isso pode criar uma desconexão que prejudica a eficácia dessas ações.

Essa situação visa a importância de promover uma cultura mais inclusiva e consciente nas escolas, o qual é importante o diálogo sobre diversidade e discriminação seja incentivado. Para que todos/as eles/as se sintam seguros e respeitados, é essencial que a instituição não apenas tenha políticas claras contra a discriminação, mas que também trabalhe ativamente para sensibilizar e engajar todos/as os/as docentes e estudantes nessas discussões.

**TABELA 19** - Resposta à pergunta (19)

<b>Pergunta 19</b> Você identificou alguma repressão de práticas discriminatórias e preconceituosas presentes nas escolas por parte dos próprios alunos?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Não identifiquei
P2 Mary	Não
P3 Landa	Não
P4 Nice	Sim
P5 Renoir	Não identifiquei nenhuma repressão de práticas discriminatórias e preconceituosas presente na escola
P6 Melca	Sim

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

O quadro sobre a identificação de repressão de práticas discriminatórias e preconceituosas entre os/as estudantes revela uma situação ambivalente nas escolas. As respostas mostram que, enquanto alguns/umas docentes percebem que há ações de repressão, a maioria parece não notar esse tipo de comportamento entre eles/as.

As respostas "Não identifiquei" e "Não" de P1 Júlia, P2 Mary, P3 Landa e P5 Renoir aponta uma falta de reconhecimento de que os/as estudantes podem estar engajados ativamente em enfrentar atitudes discriminatórias. Essa ausência de percepção pode indicar que esses comportamentos discriminatórios estão normalizados ou não são suficientemente discutidos na escola, o que pode permitir que práticas preconceituosas persistam sem serem contestadas.

Em contrapartida, as respostas "Sim" de P4 Nice e P6 Melca oferecem uma visão mais esperançosa, mostrando que, em alguns contextos, os/as estudantes estão cientes da discriminação e realizam ações para combatê-las. No geral, o quadro aponta para a necessidade de uma maior conscientização e educação sobre questões de discriminação e preconceito nas escolas. Para que eles/as se sintam encorajados a agir contra práticas prejudiciais, é essencial que as instituições promovam um ambiente a qual essas questões possam ser discutidas abertamente. A formação docente para lidar com essas situações e a promoção de atividades que incentivem o respeito e a empatia são passos fundamentais para garantir que todos/as eles/as se sintam valorizados e seguros dentro do ambiente escolar.

**TABELA 20** - Resposta à pergunta (20)

<b>Pergunta 20:</b> Tem alguma legislação específica antidiscriminatória/anti-homofóbica na educação do seu Município?		
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>	
	<b>Nenhuma</b>	<b>Não Sei</b>
P1 Júlia		X
P2 Mary		X
P3 Landa		X
P4 Nice		X
P5 Renoir		X
P6 Melca		X

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

A inexistência de uma legislação específica antidiscriminatória ou anti-homofóbica na educação do Município de Selvíria-MS, ficou evidenciada nas respostas unânimes dos/as seis docentes, com a resposta "não sei". Essas respostas revelam que não há legislação específica que aborde diretamente a discriminação e a LGBTfobia na escola, se existem, estes/as docentes desconhecem.

Portanto, a pesquisadora procurou confirmar que não há nenhuma legislação específica em vigor na escola. No entanto, no começo de 2024, a escola iniciou apenas um trabalho em grupo conduzido pela assistente social sobre sexualidade na adolescência e uma palestra sobre bullying. Assim, as apostilas que abordam os conteúdos curriculares foram atualizadas no começo do ano letivo de 2024, incorporando os tópicos atuais da BNCC. Nota-se que essa reformulação visa adaptar o material às necessidades contemporâneas da educação, fomentando debates mais amplos e pertinentes para os alunos do ensino fundamental II.

**TABELA 21** - Resposta à pergunta (21)

<b>Pergunta 21:</b> Se algum/a aluno/a dissesse a você que faz parte da população LGBT, qual seria a sua abordagem/atitude perante esta situação?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Eu diria que é direito dele/a fazer a orientação na vida, assim como arcar com as consequências dessas
P2 Mary	Minha abordagem seria a mesma dos demais alunos/as
P3 Landa	Ficaria sem ação, pois enquanto professora tivesse uma abordagem da temática não poderia influenciar, mas expor acerca do assunto.
P4 Nice	Conversaria se o aluno precisa de apoio
P5 Renoir	Diria a ele Deus criou o sexo para ser feito apenas entre um homem e uma mulher e devemos respeitar todas as pessoas.
P6 Melca	Tenho alguns alunos/as e os trato com o mesmo respeito que dou a todos

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Essas respostas demonstram diferentes pontos de vista adotados para lidar com a revelação da identidade LGBT. Alguns/umas enfatizaram o apoio emocional e o respeito pela autonomia individual, enquanto outros podem basear suas respostas em convicções religiosas ou simplesmente em uma perspectiva de tratamento igualitário e inclusivo. Importante que os/as

docentes estejam preparados para lidar com as questões de diversidade sexual e de gênero dentro do ambiente escolar.

“Eu diria que é direito dele/a fazer as escolhas na vida, assim como arcar com as consequências dessas” (grifo P1 Júlia). O/a docente provavelmente está defendendo a importância de respeitar a liberdade pessoal e a capacidade de tomar decisões autônomas ao destacar que é um direito do indivíduo ter a sua própria orientação sexual. Pode ser visto como uma maneira de incentivar os/as alunos/as a pensar criticamente e desenvolver uma consciência crítica, ao mesmo tempo em que reconhece que as decisões pessoais têm consequências.

Além disso, essa fala é uma advertência para que a escola e o corpo docente criem um ambiente educacional que não apenas informe os/as estudantes, mas também os incentive a pensar de forma independente e considere diferentes perspectivas sobre questões complexas como diversidade sexual e de gênero.

A resposta do P1 Júlia contribuiu para o debate sobre como equilibrar a liberdade individual com a responsabilidade educacional. Esses são elementos essenciais para a pesquisa sobre como agir em relação a questões educacionais com assuntos delicados.

P2 Mary destaca a importância da igualdade no tratamento dos/as estudantes, o que é essencial para um ambiente educacional justo e inclusivo. Ao afirmar que a abordagem seria a mesma para todos/as, ela aponta que cada estudante deve ser considerado de forma equitativa, independentemente de suas particularidades. Essa postura ajuda a garantir que todos/as eles/as se sintam parte da comunidade escolar, promovendo um clima de respeito e colaboração.

“Ficaria sem ação, pois enquanto professora tivesse uma abordagem da temática que não poderia influenciar, mas expor acerca do assunto” (grifo P3 Landa). A resposta do/a P3 Landa mostra uma atitude neutra e profissional quando se trata de abordar questões delicadas como diversidade sexual e de gênero na educação. Ao afirmar que ficaria sem ação e que sua função seria expor acerca do assunto, o/a professor/a reafirma o compromisso com a neutralidade e a objetividade no ensino, fato complicado, já que não se deve ficar em cima do muro, enquanto educador/a, como nos lembra Freire (1996, p.108) - “Não posso ser professor sem me pôr diante dos/os alunos/as, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos/as alunos/as.” E continua Freire: “Minha presença de professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções.” (Freire, 1996, p. 110)

O corpo docente e a escola têm a responsabilidade de criar um espaço onde diferentes perspectivas possam ser discutidas e apresentadas de forma respeitosa. A neutralidade na

permite aos/as estudantes adquirir uma compreensão crítica e informada de temas que podem ser controversos ou delicados.

Ao mesmo tempo, a postura do P3 Landa fornece informações e incentiva um debate sobre a formação dos/as docentes e suas práticas pedagógicas, pois a neutralidade impede que a educação expanda os horizontes dos/as estudantes e ensine a respeitar e compreender a diversidade em todas as suas facetas.

Já P4 Nice, demonstra uma atitude proativa e sensível ao enfatizar a importância de conversar com os/as estudantes que precisam de apoio. Essa abordagem é fundamental para identificar e entender as dificuldades que eles/as podem enfrentar, seja em termos acadêmicos, emocionais ou sociais. Ao oferecer um espaço para diálogo, P4 Nice não apenas promove a comunicação aberta, mas também demonstra um comprometimento com o bem-estar dos/as estudantes. Isso pode resultar em um suporte mais efetivo e personalizado, ajudando-os/as a superarem obstáculos e a se sentirem mais confiantes em seu aprendizado. Essa postura também pode fortalecer a relação entre professor/a e aluno/a, criando um ambiente de confiança e empatia.

Segundo P5 Renoir “Diria a ele Deus criou o sexo para ser feito apenas entre um homem e uma mulher e devemos respeitar todas as pessoas”. Essa resposta expressa uma visão particular sobre sexualidade baseada em crenças religiosas. É importante considerar que, em um mundo diverso como o nosso, existem muitas visões diferentes sobre o tema. Enquanto algumas pessoas seguem essa interpretação, outras acreditam que o amor e a intimidade podem ocorrer de várias formas e entre diferentes combinações de pessoas, baseando suas perspectivas em princípios em valores como igualdade, liberdade e respeito.

Independentemente da crença pessoal, o ponto sobre respeitar é fundamental para a convivência das pessoas. Respeito é a base para conviver com de diferentes culturas, religiões e orientações. Promover um diálogo aberto, inclusivo e respeitoso é essencial para criar um ambiente o qual todos/as se sintam valorizados.

Por fim, P6 Melca expressa uma abordagem inclusiva e respeitosa em relação aos/as estudantes, enfatizando a importância de tratar cada um com dignidade. Essa atitude é fundamental para criar um ambiente de aprendizado positivo, para que todos/as se sintam acolhidos.

**TABELA 22** - Resposta à pergunta (22)

<b>Pergunta 22:</b> Você gostaria de fazer algum comentário ou pergunta, sobre a pesquisa e/ou tema deste estudo?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Achei muito interessante a forma de abordar o tema. Acredito que seria de grande ajuda a aplicação das sugestões enviadas às escolas
P2 Mary	Não
P3 Landa	Não
P4 Nice	Não
P5 Renoir	É uma pesquisa muito importante para ser trabalhada nas escolas
P6 Melca	_____

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

A resposta do/a P1 Júlia, expressa interesse e apoio à forma como o tema foi abordado na pesquisa, destacando a importância da aplicação das sugestões nas escolas como uma contribuição valiosa para melhorar o ambiente educacional.

Já os/as respondentes P2 Mary, P3 Landa e P4 Nice suas respostas não têm nenhum comentário ou pergunta específica sobre a pesquisa ou o tema abordado. Essas respostas indicam uma falta de engajamento com o conteúdo apresentado ou a falta de interesse pelo assunto.

Quando P5 Renoir destaca-se a importância da pesquisa, especialmente em relação à sua relevância para o ambiente escolar, indica um reconhecimento da utilidade educacional do tema abordado. Por fim, P6 Melca não forneceu nenhuma resposta para esta pergunta.

Essas respostas mostram que os/as docentes têm diferentes perspectivas sobre a pesquisa e o tema da diversidade sexual e de gênero na educação. Alguns/as demonstram interesse e apoio pelas iniciativas sugeridas, enquanto outros não fazem comentários adicionais se eximindo de comentar algo a respeito. Diante do resultado, as categorias elencadas nessa questão mostram que é necessário continuar apoiando, combatendo a LGBTfobia e outras formas de discriminações de gênero e sexualidade, implementando práticas educacionais inclusivas.

Entretanto, P1 Júlia respondeu: “Acho muito interessante a forma de abordar o tema. Acredito que seria de grande ajuda a aplicação das sugestões enviadas às escolas”, ele/a expressou interesse na abordagem do tema, considerando-a muito interessante. Ele/a enfatizou que a aplicação das sugestões deverá ser enviada às escolas e poderia ser de grande ajuda. Isso mostra que ele/a vê valor nas propostas da pesquisa como uma contribuição significativa para melhorar o ambiente educacional, mantendo o foco na relevância das sugestões para a prática escolar como diversidade sexual e de gênero.

Além disso, ao mencionar o valor das sugestões, o/a P1 Júlia sugeriu que a educação deve mudar continuamente para atender às necessidades e às circunstâncias dos/as estudantes e da sociedade. Isso mostra um compromisso com o aprimoramento contínuo do processo educativo, sempre procurando fornecer uma educação mais abrangente e relevante para eles/as. A resposta do/a P1 Júlia não apenas corrobora a pesquisa em si, mas também enfatiza a importância de considerar e implementar planos para criar um ambiente educacional mais inclusivo e apropriado para todos/as os/as estudantes. “É uma pesquisa muito importante para ser trabalhada nas escolas”, (P5 Renoir). A afirmação realça que o tema que provavelmente se refere à diversidade sexual e de gênero.

Ao reconhecer a importância da pesquisa, P5 Renoir aponta que esses assuntos não devem ser ignorados ou evitados, mas devem ser incorporados adequadamente ao currículo escolar. Essa posição do/a P5 Renoir focaliza a importância de tratar questões de diversidade sexual e de gênero de maneira educativa e construtiva. Ele/a sublinha o foco da pesquisa sobre como esses temas podem ser abordados nas escolas de maneira que respeite tanto as perspectivas dos pais quanto os objetivos educacionais de promover a compreensão e o respeito mútuo

A ausência de comentários de quatro pesquisados/as sobre a pesquisa, bem como a falta de resposta de um/a professor/a à pergunta, mostra uma variedade de atitudes e posicionamentos em relação ao tema da pesquisa, que potencialmente envolve questões delicadas como diversidade sexual e de gênero. A ausência de comentários pode indicar uma relutância em participar de discussões que possam ser consideradas controversas ou difíceis de administrar no ambiente escolar. Pode ainda representar preocupações sobre os efeitos que o assunto pode ter em relação as políticas educacionais e a ética.

Por outro lado, a falta de resposta de um/a professor/a pode indicar indecisão em expressar uma opinião clara sobre um assunto considerado delicado ou complexo. Pode ser resultado da hesitação em tomar uma posição ou tentar evitar conflitos no ambiente acadêmico.

Essas perspectivas levantam a preocupação sobre como assuntos como diversidade sexual e de gênero são vistos e discutidos na educação, especialmente nas escolas. Alguns indivíduos podem acreditar que esses assuntos são essenciais para construir uma educação inclusiva e consciente, mas outros podem encontrar desafios ao lidar com questões que envolvem valores pessoais, culturais ou religiosos. Assim: “[...] a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente” (Silva; Araujo, 2005, p. 5).

Esse raciocínio enfatiza a relevância de uma formação que reconheça a experiência dos educadores e estimule a reflexão crítica, elementos fundamentais para a transformação da prática pedagógica. A proposta inclui a organização de palestras e eventos nas instituições educacionais abordando a temática de gênero e sexualidade.

**TABELA 23** - Resposta à pergunta (23)

<b>Pergunta 23:</b> Em sua opinião, quais as ações pedagógicas de orientação que podem ser trabalhadas na escola sobre o combate a homofobia, a discriminação e violência de gênero e sexualidade, bem como, quais atitudes você acredita que a escola deve tomar em relação a estas situações?	
<b>Professores/as</b>	<b>Respostas</b>
P1 Júlia	Seria interessante a realização de palestras para orientação dos alunos, professores, funcionários, para atenderem como agir em determinadas situações
P2 Mary	Devemos trabalhar a igualdade entre os seres humanos em todos os sentidos. Ensinamos mais com nossas atitudes do que com qualquer outro método pedagógico.
P3 Landa	Palestra sobre o assunto
P4 Nice	Palestras, orientações com profissionais sobre o assunto



P5 Renoir	Na minha opinião, os pais devem orientar seus filhos sobre o combate a homofobia, a discriminação e violência de gênero e sexualidade
P6 Melca	----

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2024

Diante das análises da questão 22, a sugestão do/a P1 Júlia é a realização de palestras como uma estratégia educativa para orientar alunos/as, professores/as e funcionários/as sobre como agir em situações relacionadas à LGBTfobia, discriminação, violência no que refere a identidade de gênero e sexualidade, destacando a importância da informação e da preparação para lidar com essas questões.

Essas respostas refletem diversas abordagens e perspectivas sobre como as escolas podem implementar ações pedagógicas para combater a LGBTfobia, a discriminação e a violência de gênero e sexualidade. As sugestões incluem palestras educativas, promoção da igualdade através de exemplos pessoais, orientações com profissionais especializados e o envolvimento dos pais na educação dos filhos sobre esses temas.

Peixoto, Oliveira e Maio (2015) afirmam que a educação sexual deve ser abordada sob uma ótica emancipatória:

:

[...] para diminuir os altos índices de desrespeito com o/a outro/a, minimizar a discriminação, homofobia, xenofobia, sexismo. O caminho para essa concretização é a qualificação dos/as trabalhadores/as da educação, a reorganização do trabalho, planejamento, e uma prática reflexiva sobre a sexualidade, gênero, diversidade sexual. As leis auxiliam nessa tarefa, mas por si só, não excluem os preconceitos e exclusões. É necessário que o/a professor/a e toda a equipe escolar se mobilize elaborando e agindo mediante práticas de reconhecimento das diferenças para ao menos minimizar os conflitos e a exclusão de crianças e jovens da escola. (Peixoto, Oliveira e Maio 2015, p. 115)

Assim, os dados obtidos revelam um consenso notável acerca da imperativa necessidade de promover educação, conscientização e orientação no âmbito escolar, visando combater a LGBTfobia, bem como a discriminação e a violência de gênero e sexualidade. Tal constatação reflete uma preocupação com a edificação de uma comunidade educacional mais inclusiva e tolerante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais são apontados os principais resultados de acordo com os objetivos traçado na pesquisa.

O objetivo geral é entender se há políticas, projetos ou práticas pedagógicas em andamento que busquem promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso, e qual o impacto dessas iniciativas sobre a convivência e aceitação da diversidade e os objetivos específicos, abrange a descrição das possíveis manifestações fóbicas referentes ao grupo LGBT nas salas de aula.

Esses objetivos visam identificar situações de preconceito ou discriminação que podem ocorrer, seja de forma explícita ou oculta dentro do ambiente escolar. Visa entender como essas atitudes fóbicas se manifestam na escola, sejam através de comportamentos, discursos, atitudes do corpo docente, colegas ou outros agentes envolvidos no cotidiano escolar. Analisar as iniciativas da escola para combater as discriminações relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade. Esses objetivos visam direcionar para ações que as escolas estão implementando, ou não, para lidar com a questão do preconceito e exclusão das pessoas LGBT no contexto escolar.

As respostas obtidas revelam-se uma compreensão multifacetada do tema, refletindo a influência de valores pessoais, crenças religiosas e diferentes abordagens pedagógicas. Essa pluralidade de opiniões, destacou-se a complexidade e a necessidade de ações educativas que levem em conta essas múltiplas visões, promovendo um diálogo mais inclusivo e respeitoso dentro da escola.

A pesquisadora desenvolveu o projeto de mestrado em resposta às numerosas indagações dos/as docentes acerca das dificuldades enfrentadas ao abordar temas relacionados aos alunos/as LGBT e à LGBTfobia no ambiente escolar. Diante dessas dificuldades, assim como das apreensões por parte da família e da sociedade, a gestão restringia a liberdade dos/as docentes, resultando uma sensação de insegurança na abordagem.

Na qualidade de pesquisadora, encontrou dificuldades na realização da pesquisa, visto que 90% dos docentes se identificavam como evangélicos. Os docentes demonstravam respeito em relação às crenças, contudo, não se alinhavam com certas identidades de gênero. Desde a gestão até o corpo docente, a temática de gêneros não era amplamente discutida, entretanto, havia uma aceitação respeitosa em relação aos/as alunos/as e suas orientações sexuais.

A pesquisadora não enxerga, portanto, qualquer objeção à orientação sexual de cada indivíduo; contudo, é imperativo reconhecer que o enfrentamento de famílias e sociedade ainda

se depara com a persistente realidade do preconceito e da discriminação. Ainda não foi possível desconstruir este paradigma da LGBTfobia.

Dado recente silêncio em torno da temática de gênero, foram iniciadas atividades com os adolescentes sobre sexualidade, em parceria com a Assistente Social da escola, após a realização da pesquisa. Constata-se a irrelevância da continuidade das políticas educacionais na instituição escolar.

Em resposta, o docente Renoir afirmou que é desafiador abordar a questão de gênero sem o suporte de uma base legal que seja efetiva nas instituições de ensino. Diante deste pressuposto os/as docentes sentirão seguro e respaldado para discutir o tema. A pesquisa evidenciou a relevância da formação continuada e de palestras como meios de reforçar os conhecimentos existentes, proporcionando, assim, maior familiaridade para lidar com questões LGBT na escola.

O impacto é essencial nas atitudes dos/as docentes na promoção da equidade e na criação de um ambiente acolhedor. O estudo também visa a importância do diálogo aberto sobre este tema e propor medidas para erradicar a LGBTfobia, a discriminação e a violência na questão de gênero e sexualidade.

A pesquisa evidenciou a necessidade da formação continuada e propôs políticas educacionais no currículo e conscientização para criar ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos. A pesquisa apontou a complexidade das questões de diversidade sexual e de gênero no contexto educacional, a influência de diversos fatores, como valores pessoais e crenças religiosas. As diversas opiniões dos/as docentes refletiu na importância de uma abordagem flexível, que respeite a individualidade de cada educador.

A ênfase na formação continuada é essencial para o ensino e formação, tanto para os/as estudantes como para os/as docentes. Esta abordagem incentiva a consciência coletiva e a necessidade de promover a compreensão como uma forma eficaz de criar ambientes escolares mais inclusivos.

A parceria proposta pelos docentes entre escola e família e o importante papel dos pais na orientação dos seus/a filhos/as sobre questões relacionadas com a diversidade sexual e de gênero. Este reconhecimento destacou-se uma abordagem mais abrangente que envolva todas as partes interessadas da comunidade escolar.

Alguns docentes expressou a importância de capacitação específica na questão de gênero e sexualidade, indicando uma lacuna percebida no preparo para lidar com essas questões sensíveis como gênero e sexualidade na escola. Isso indica a importância de formação continuada de desenvolvimento profissional para capacitar os/as educadores/as a enfrentar

eficazmente os desafios emergentes no cenário educacional. O diálogo aberto e as ações são estratégia importante para a criação de escolas verdadeiramente inclusivas, onde a diversidade não é apenas aceita, mas também valorizada. A pesquisa mostrou-se o quão urgente e importante abordar questões de diversidade, LGBTfobia e inclusão na formação continuada para os/os docentes na rede de ensino, especialmente no ensino fundamental II.

Os/as docentes desempenham um papel importante na criação de uma cultura escolar que respeite a diversidade. Isso exige desenvolver não apenas o conhecimento sobre as questões LGBT, mas também a capacidade emocional para lidar com situações difíceis dentro da escola. As políticas antidiscriminação, a integração de temas LGBTfobia no currículo que possam contribuir para a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A educação não é vista apenas para transmitir conhecimento acadêmico, mas também para moldar os valores e atitudes. Investir na formação docente, na conscientização da comunidade e na implementação de políticas inclusivas são passos essenciais para construir um futuro educacional mais igualitário e respeitoso para todos/as.

A partir das análises de dados apresentadas nesta pesquisa, observou-se que na sociedade contemporânea, o padrão dominante em questões de sexualidade e gênero é baseado na heteronormatividade, vista como a norma aceitável, ou seja, entre homem e mulher, são socialmente aceitas. Nesse contexto, as relações entre pessoas de sexos opostos, enquanto qualquer desvio desse padrão é alvo de discriminação e confronto.

Entretanto, um ponto relevante as identidades de gênero e a sexualidade são construções sociais. Nesse contexto, os indivíduos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (LGBT), sem que essas identidades sejam fixas, estando sempre sujeitas a mudanças.

De maneira geral, o gênero é concebido fundamentado na dicotomia homem/mulher, macho/fêmea, e os conflitos surgem quando a sexualidade, imposto pela sociedade, se manifesta, desafiando o sistema binário. Nesse momento, as instituições sociais, como família e escola, assumem o papel de conter esse conflito, impondo o padrão de sexualidade e gênero considerado normal.

Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de prevenir conflitos relacionados à população LGBT, procurando, muitas vezes, controlar e dissociar questões ligadas à sexualidade e ao gênero. Os currículos e práticas pedagógicas são desenvolvidos para viabilizar esse controle, transmitindo a ideia de heteronormatividade como padrão socialmente aceito. Apesar de frequentemente manter a ordem vigente, a escola pode ser um espaço propício para transformações e diálogo. Se não forem discutidas, as questões de gênero, sexualidade e

diversidade sexual contribuem cada vez mais para a consolidação da desigualdade, reafirmando valores discriminatórios.

A pesquisa explorou-se as representações da sexualidade, identidade de gênero, diversidade sexual, formação docente e LGBTfobia, além de analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes no Ensino Fundamental II do Município de Selvíria-MS. Ao abordar esses temas, a pesquisa buscou identificar preconceitos e estigmas no ambiente escolar e desenvolver estratégias de formação continuada para capacitar os/as docentes a tratar essas questões de forma inclusiva e eficaz.

Os resultados revelaram-se as instituições escolares mantêm silêncio em relação em abordar nos currículos questões tão importantes sobre gênero e diversidade sexual, percebe-se que eles/as sentem receio em falar com clareza sobre o assunto. o que contribuiu para a persistência e o avanço do preconceito, discriminação a população LGBTfobia. A investigação também visou a falta de preparo deles/as em relação a esses temas. A pesquisa evidenciou lacunas no conhecimento de muitos/as docentes sobre o assunto.

A análise de dados também sublinhou que além das iniciativas pedagógicas e das políticas inclusivas é fundamental fomentar um ambiente escolar que celebre a diversidade de maneira abrangente. Isso implica na criação de espaços de diálogo com estudantes, docentes e a comunidade escolar possa compartilhar experiências e aprender uns com os/as outros/as.

Os desafios enfrentados pelos/as docentes em lidar com a diversidade sexual e de gênero são muitos e frequentemente envolvem a importância de desconstruir preconceitos profundamente enraizados. A formação continuada deve, portanto, incluir não apenas aspectos teóricos, mas também práticas reflexivas, experiências e vivenciais que permitam aos/as docentes superarem seus próprios vieses, treinamentos de sensibilização e desenvolvimento pessoal são essenciais para esse processo.

Além disso, a pesquisa apontou a importância de uma abordagem interdisciplinar no currículo escolar. A diversidade sexual e de gênero deve ser abordada não apenas em disciplinas específicas, mas integrada de forma transversal em várias áreas do conhecimento, como literatura, história, ciências sociais e biologia. Isso ajuda a normalizar e contextualizar essas questões dentro de um panorama mais amplo, demonstrando sua relevância em diferentes contextos e promovendo uma compreensão mais abrangente entre os/as estudantes.

A criação de materiais didáticos é essencial, pois livros, filmes, artigos e outros recursos que retratam a diversidade de forma positiva e realista são poderosas ferramentas para desafiar estereótipos e promover a empatia. Com o envolvimento de pessoas especialistas na criação e

seleção desses materiais, pode-se garantir que sejam adequados e eficazes na promoção de um entendimento inclusivo.

A parceria com as famílias é outro pilar importante que foi visto pelos/as docentes. Muitas vezes, as atitudes e crenças dos pais e responsáveis podem influenciar significativamente as experiências dos/as estudantes na escola. A realização de workshops e sessões informativas para pais pode ajudar a construir um entendimento compartilhado e promover uma atitude de apoio em casa. Isso é essencial, pois a coerência entre as mensagens recebidas na escola e em casa fortalece o senso de segurança e pertencimento dos/as estudantes.

Portanto, a pesquisa enfatizou-se que a promoção de um ambiente escolar inclusivo requer um compromisso contínuo e adaptável. As escolas devem preparar o corpo docente para revisar e ajustar as políticas e práticas educacionais, com novos modelos de ensino à medida que a sociedade evolui, novas necessidades vão surgindo. Ao abraçar essa missão, a escola não apenas aprimora a educação de todos/as estudantes, mas também contribui para a formação de cidadãos/ã mais empáticos, informados e capacitados para viver numa sociedade justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- AKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (45), p. 66-71, 1983.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982
- ARROYO, M. G. Indagações sobre currículo – educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). 3. 1994. Anais... Campinas: 1994.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro – 1º ed. – São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.) **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BARROS JÚNIOR, J. M. de; ARAÚJO, S. A. de. Gênero, identidade e diversidade sexual: discussões necessárias no âmbito escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONEDU, 3., Natal, 2016. Anais... Natal: UFRN, 2016.
- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998
- BHABHA: **Notas para uma introdução**. In. BHABHA, Homi K. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses. Textos seletos; organização: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.
- BORRILLO, Daniel – **Homofobia: História e Crítica de um Preconceito** / Daniel Borrillo; (tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira). – Belo Horizonte: Autêntica – Editora, 2010 – (Ensaio Geral, I).
- BRASIL. Constituição (1998). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394 de 23 de dezembro de 1996. Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Referenciais para a formação de professores. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos: [S. l.], 12 dez. 2012.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n o 8.080, de

19 de setembro de 1990, pela Lei n.º 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n.º 5.839, de 11 de julho de 2006, e. [S. l.], 7 abr. 2016.

BRASIL. **Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo.** In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo.** In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade 4.ed. Tradução: Tomaz Tadeu Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Multicultural: Tendências e Propostas in Sociedade, Educação e Cultura(s).** Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo: políticas e práticas.** 11. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CARRARA, Sérgio. **Coordenadores do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM Instituto de Medicina Social – IMS Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UER - Educação, diferença, diversidade e desigualdade,** 2009.

CARVALHO, Danielle Lameirinhas. **Relações de Gênero no Currículo da Educação Infantil: A Produção das Identidades de Princesas, Heróis e Sapos.** 2009.170f. Dissertação (Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CASTRO, Alex. **O que é privilégio cis?** Revista Fórum, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/o-que-e-privilegio-cis/>>. Acesso em 26 de jan. de 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis- RJ: Vozes, 1994



- CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CNN, Da. **Saiba o que significa a sigla LGBTQIA+ e a importância do termo na inclusão social**. [S. l.]: Da CNN. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/saiba-o-que-significa-a-sigla-lgbtqia-e-a-importancia-do-termo-na-inclusao-social/>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- COLLINS, Patricia. **Black Feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. Nova York: Routledge, 2000
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CRUZ, P. G. N. de A. **Diversidade de gênero: desafios para a formação docente**. 2018.
- DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. de. As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no Projeto Político Pedagógico em um colégio estadual de Aracaju (SE). *Holos*, Natal, v. 3, ano 31, 2015.
- EGYPTO, A. C. (Org) **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: editora Cortez, 2003.
- FAVERO, Sofia. Cisgeneridades precárias: Raça, gênero e sexualidade na contramão da política do relato. ano 2019, n.20, 169-197.
- FEITOSA, Cleyton; SANTOS, Émerson Silva. Estratégias Educativas do Movimento LGBT em Caruaru: um relato de experiência das ações do Coletivo Lutas e Cores. In: Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina: educação, gênero e sexualidade na América Latina, 2, 2015, Caruaru/PE. Anais... 2016. v.1.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Júnior; **Dicionário escolar da língua portuguesa**, Curitiba: Positivo, 2011.
- FERREIRA, J.C.F. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. 2015.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas: Mercado das Letras; Londrina: Eduel, 2006
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina: EDUEL, 2006.
- FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1999
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 2008
- GATTI, Bernadete. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política In: GARCIA, W. E. Bernadete Gatti: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2011. GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de. *A Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./ abr. 2008.
- GHEDIN, E. L. (coord.), *Currículo e ensino básico*, UEA Edições, Manaus, 2007
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, Henry & SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2009.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual: uma proposta, um desafio**. 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1988.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Selvíria**. In: **Selvíria: População: IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1 jul. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/selviria/panorama>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.
- JESUS, Jaqueline. Identidades de gênero e políticas de afirmação identitária. In: VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero, Salvador, 2012.

- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_. (Org). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos in JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.) Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. MEC/UNESCO. Brasília, 2009.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Por uma pedagogia de corpos, gêneros e sexualidades. In: SILVA, Fabiane Ferreira da (Org) et al. Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências. 3.ed. rev. Rio Grande: Editora da FURG, 2013
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José. Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- LIONÇO, T.; DINIZ, D. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009
- LOIOLA, L. P. **Diversidade Sexual: Perspectivas Educacionais**. – Fortaleza Ed. UFC, 2006.
- LORENCINI JUNIOR. A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- LOURO, G. L. 2000. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto – Portugal, Porto editora.
- LOURO, G. L. 2001. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica.
- LOURO, Guacira Lopes, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, Bell Hooks, Richard Parker, Judith Butler (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**, Traduções: Tomaz Tadeu da Silva, 2ª Edição Autêntica, Belo Horizonte 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Educação, gênero e sexualidade: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 11 edição. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 11 edição. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 1997.

- LOURO, Guaraci Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Editora Vozes Limitada, 2013.
- LUZ, N. S. da; CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. Apresentação. In: LUZ, N. S. da; CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.
- MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. Educação Sexual: princípios para ação. *Doxa*, Araraquara, v.15, n.1, p.75-84, 2011.
- MAISTRO, V.I.A. **Projetos de Orientação Sexual nas escolas: seus limites e suas possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARRE, J. L. História de Vida e Método Biográfico. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, V.3, nº 3, jan. /jul.1991
- MARTINS, A. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica**, acredita que a formação em gênero e sexualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MAUÉS, O. C. A Política de Formação de Professores: a universitarização e a prática. In: Reunião Anual da ANPED, 26ª, 2003. Anais. Disponível em: . Acesso em: 18 set. 2008.
- MEDEIROS, E. A.; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. **Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 – 2014)**.
- MORAIS, J., RODRIGUES, K. F. **Cartilha de Atividades LGBTI+**. Profept Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnologia. Olinda-PE. 2020.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In: \_\_\_\_\_ (Org).
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O currículo como política cultural e a formação docente**. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- NASCIMENTO, M. F. do. **Representações sociais de sexualidade por alunos e professores de ensino médio**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor. Revista *Ártemis – Às Margens: Notas Escritas entre a Filosofia e a Sexualidade*. Edição V, 2012.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995
- NUNES, C.; SILVA, E. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de Oliveira, MOTT, Luiz. Mortes violentas de LGBT+ no Brasil - 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.
- PACHECO, E. F. H.; FILIPAK, S. T. Relações de gênero e diversidade sexual na educação. *Psicologia Argumento*, Curitiba, 2017.
- PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In PAIVA, E.V. de. (Org). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PARO, Vítor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2017.
- PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Márcio; MAIO, Eliane Rose. Sexualidade: a formação dos/das profissionais e os desafios do trabalho pedagógico. *Educação e Psicologia*, Portugal, v. 1. 2015
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

- PISCALHO, I.; SERAFIM, I.; LEAL, I. Representações sociais da educação sexual em adolescentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, 3, Lisboa. Anais... Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2000. p. 353-362.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In.: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (Org). Sexualidade e infância. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p.17-32
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.
- RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e nos contextos dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009
- ROMANOWSKI, J.P. Formação e profissionalização docente. 4. Ed. rev. Curitiba: Editora Ibpx, 2010
- ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instante**. Niterói: intertexto; Rio de Janeiro: ed. Wak, 2002.
- SACRISTÁN, G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa-4. ed. São Paulo: Editora Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Émerson. **LGTBTFOBIA na educação e atuação da gestão escolar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- SANTOS, F. C. dos; TORRES, N. L.; SANTOS, A. B. dos. Gênero e diversidade sexual na formação docente: uma reflexão acerca da importância para a inclusão da temática no currículo. 2016.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 6. Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1979. Coleção polemicas do nosso tempo; v.40.
- SILVA, A. C. da; BALBINO, E. S. Diversidade sexual no contexto escolar: da concepção à formação docente. In: Congresso De Inovação Pedagógica Em Arapiraca, 1., Seminário De Estágio, 7., Arapiraca, 2015. Anais... Arapiraca: UFAL, 2015.

- SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, Anais... Recife, set. 2005.
- SILVA, Regina Célia P. da; MEGID NETO, Jorge. **Formação de professores e educadores para —abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas.** Ciência e educação, Bauru, v. 12, n. 2, 2006. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/05.pdf>>>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- SILVA, Ricardo Desidério. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit AntiHomofobia.** 2015, 144 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes. Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 41, p. 111-138, maio/ago. 2016
- SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. Diversidade sexual na escola: uma análise das representações sociais de educadores/as. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 299-422, 2014. Disponível em: . Acesso em: 16 jun. 2019
- SOUZA, L. A. B.; GRAUPE, M. E. **Gênero e implementação de políticas públicas na educação.** Santa Catarina: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2014.
- SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo.** 16 ed, RJ: Vozes, 1990.
- TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da ciência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardosos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1998.
- VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

**VERGUEIRO, Viviane. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade.**

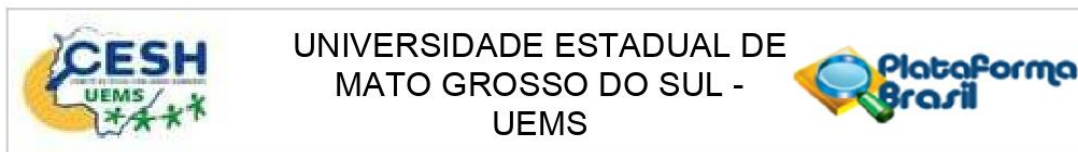
Salvador, 2016. Dissertação de mestrado. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia.

**ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2002

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar [recurso eletrônico]. Trad: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014



## ANEXO – Parecer com aprovação do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PRESENÇA LGBTQIA+ NO ÂMBITO ESCOLAR: UM DESAFIO DOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

**Pesquisador:** NADIR PEREIRA RODRIGUES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74155323.7.0000.8030

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.543.740

#### **Apresentação do Projeto:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

#### **Recomendações:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

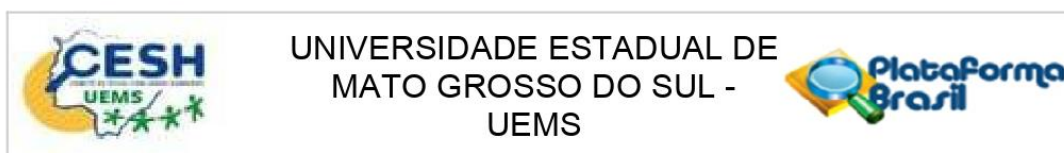
Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

APROVADOS:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699      **Fax:** (67)3902-2364      **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.543.740

510 de 2016, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

\* O(A) pesquisador(a) deverá comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O(A) pesquisador(a) deverá apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2206537.pdf	23/10/2023 18:47:47		Aceito
Outros	QuestionarioplataformaBrasil.pdf	23/10/2023 18:41:21	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NadirProjetoCorrigidoefinalizadoProntoPlataforma.pdf	23/10/2023 18:39:27	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENadirMestradoefinalizado.pdf	23/10/2023 18:38:18	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInstitucionalEscola.pdf	14/09/2023 09:55:40	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada_ok_assinado.pdf	13/09/2023 19:29:19	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito

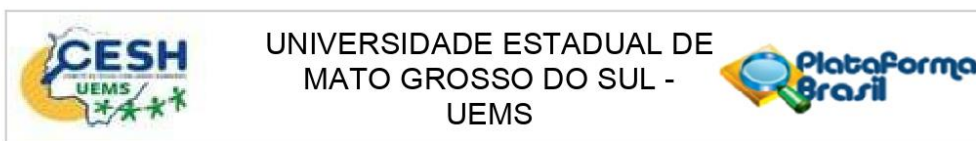
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



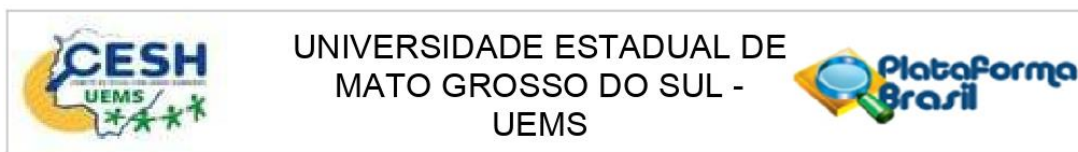
Continuação do Parecer: 6.543.740

DOURADOS, 30 de Novembro de 2023

---

**Assinado por:**  
**ADELIA MARIA EVANGELISTA AZEVEDO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699      **Fax:** (67)3902-2364      **E-mail:** cesh@uems.br



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PRESENÇA LGBTQIA+ NO ÂMBITO ESCOLAR: UM DESAFIO DOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

**Pesquisador:** NADIR PEREIRA RODRIGUES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74155323.7.0000.8030

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.543.740

**Apresentação do Projeto:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

**Recomendações:**

Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

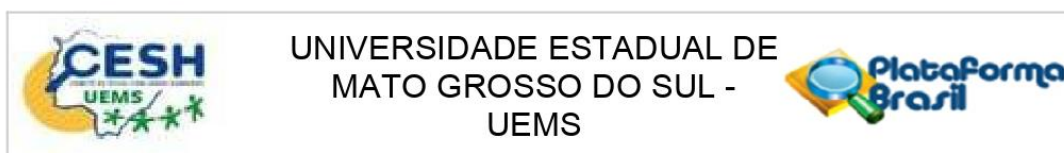
Segundo parecer. Todos os itens foram cumpridos. Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

APROVADOS:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699      **Fax:** (67)3902-2364      **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.543.740

510 de 2016, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

\* O(A) pesquisador(a) deverá comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O(A) pesquisador(a) deverá apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2206537.pdf	23/10/2023 18:47:47		Aceito
Outros	QuestionarioplataformaBrasil.pdf	23/10/2023 18:41:21	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NadirProjetoCorrigidoefinalizadoProntoPlataforma.pdf	23/10/2023 18:39:27	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENadirMestradoefinalizado.pdf	23/10/2023 18:38:18	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInstitucionalEscola.pdf	14/09/2023 09:55:40	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada_ok_assinado.pdf	13/09/2023 19:29:19	NADIR PEREIRA RODRIGUES	Aceito

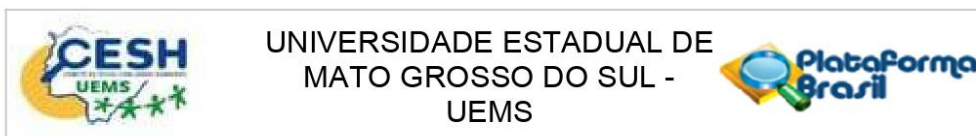
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.543.740

DOURADOS, 30 de Novembro de 2023

---

**Assinado por:**  
**ADELIA MARIA EVANGELISTA AZEVEDO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699      **Fax:** (67)3902-2364      **E-mail:** cesh@uem.br

**APÊNDICE A****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSORES/ DO ENSINO FUNDAMENTAL II (6º ao 9º ANO)****1. IDENTIFICAÇÃO****1.1 DADOS PESSOAIS**

<b>Pseudônimo (Como você quer ser chamado):</b>	<b>Idade:</b> 20 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 a 50 ( ) acima de 51 anos	<b>Tempo de Atuação como professor/a:</b> _____
<b>Grau de Escolaridade:</b> <b>Qual é o seu grau de escolaridade?</b> Ensino superior ( ) Pós-graduação (especialização) ( ) Pós-graduação (mestrado, doutorado) ( ) Outro [especificar] _____ <b>Quais Disciplinas que lecionam:</b> Artes ( ) Língua Portuguesa ( ) Matemática ( ) Geografia ( ) História ( ) Ciências ( ) Língua Inglesa ( ) Professor Auxiliar ( ) Reforço ( ) Outros ( )	<b>Ano que leciona para o fundamenta II:</b> 6º ano ( ) 7º ano ( ) 8º ano ( ) 9º ano ( )	<b>Estado Civil:</b> Solteiro ( ) Casado ( ) Separado ( ) Divorciado ( ) Viúvo ( ) <b>Demais termos como:</b> União Estável ( ) Amigado ( ) Amasiado ( ) Outro ( )
<b>Qual a sua orientação sexual?</b> 1. Lésbica ( ) 2. Gay ( ) 3. Bissexual ( ) 4. Heterossexual ( ) 5. Outro. [especificar] ( )	<b>Considerando a classificação do quesito cor estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como você se define?</b> 1. Branco/a ( ) 2. Preto/a ( ) 3. Pardo/a ( ) 4. Amarelo/a ( ) 5. Indígena. 6. Outro [especificar]	<b>Religião:</b> Católica ( ) Evangélica ( ) Espírita ( ) Umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras ( ) Ateu ( ) Judaica ( ) Não tem religião ( ) Outra ( ) Qual? ____

**PERGUNTAS ESPECÍFICAS**

1. Você tem conhecimento o que significa LGBTQIA+?
  - a. Sim
  - b. Não
  - c. Muito pouco
  
2. Em algum momento da sua trajetória acadêmica e/ou profissional você já participou de palestras, cursos e seminários e/ou recebeu capacitação para trabalhar questões relacionadas à diversidade sexual ou gênero (LGTQIA+) na escola?

---

---

3. A gestão escolar por meio da secretária de educação já incentivou ou incentiva os/as professores/as a participarem de formações relacionadas à diversidade sexual ou gênero – (LGBTQIA+) ou assuntos afins?

---

---

4. Você é a favor a realização de cursos de qualificação e formação de professores para atender e acompanhar adolescentes e jovens LGBTQIA+ nos espaços educacionais?

---

---

5. Os programas de capacitação na questão da sexualidade e gênero foram desenvolvidos:

- Presenciais
- Semipresenciais
- Não presenciais
- Não houve

6. O planejamento das ações curricular na escola, levou em conta uma pesquisa/levantamento dos problemas enfrentados pela população LGBTQIA+?

- Sim
- Não
- Não sei

7. Tem reformulação dos currículos escolares visando à atualização de conteúdos que trabalhem as questões de gênero e sexualidade nos diferentes níveis da formação escolar;

---

---

8. Tem monitoramento e revisão dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos, visando eliminar estereótipos, preconceitos e discriminações de gênero, orientação sexual, raciais nas escolas;

---

---

9. Você costuma trabalhar com os alunos/as temáticas relacionadas à diversidade sexual ou gênero e as discriminações sofridas pela população LGBTQIA+? Se sim, como? Poderia dar exemplos?

---

---

10. Você sente dificuldade em trabalhar com os alunos/as essas questões inerentes à diversidade sexual ou gênero, bem como, sobre as discriminações vivenciadas pela população LGBTQIA+ na escola? Se sim, porque e quais são estas dificuldades?



---

---

11. Na escola que você leciona, Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), desenvolve algum trabalho ou ação educativa voltada para questões relacionadas à diversidade sexual, orientação sexual e visando à superação das discriminações e preconceitos vivenciados pela população LGBTQIA+ no cotidiano escolar?

---

---

12. Produção e/ou edição de vídeos ou filmes sobre as questões e histórias do movimento LGBTQIA+ no Brasil já foi passado na escola?

---

---

13. Para você de quem é a responsabilidade em trabalhar com as questões relacionadas à diversidade sexual ou orientação sexual? Família? Escola? Outros? Por quê?

---

---

14. Tem acompanhamento especializado para estudantes LGBTQIA+ vítimas de discriminação e preconceito, por uma equipe interdisciplinar?

---

---

15. Os responsáveis/pais dos/as alunos/as tem o direito de proibir a escola e/ou os/as professores/as de abordar determinados assuntos que contrarie suas opiniões e crenças como os relacionados a diversidade sexual ou gênero? Qual seu posicionamento?

---

---

16. Você acredita que práticas de discriminações em razão da identidade de gênero e/ou orientação sexual podem afetar o desempenho escolar do/a aluno/a LGBTQIA+ e/ ou contribui para a evasão dos mesmos do espaço escolar? Comente:

---

---

17. Em casos de discriminação, houve apoio de colegas ou da instituição para resolver ou superar o problema?

---

---

18. Você identificou alguma repressão de práticas discriminatórias e preconceituosas presentes nas escolas por parte dos próprios alunos?

---

---

19. Tem alguma legislação específica antidiscriminatória/anti-homofóbica na educação do seu Município?

- a. Nenhuma
- b. Não sei

20. Se algum/a aluno/a dissesse a você que faz parte da população LGBTQIA+, qual seria a sua abordagem/atitude perante esta situação?

---

---

21. Você gostaria de fazer algum comentário ou pergunta, sobre a pesquisa e/ou tema deste estudo?

---

---

22. Em sua opinião, quais as ações pedagógicas de orientação que podem ser trabalhadas na escola sobre o combate a homofobia, a discriminação e violência de gênero e sexualidade, bem como, quais atitudes você acredita que a escola deve tomar em relação a estas situações?

---

---

## **APÊNDICE B**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa Docência sobre A Presença LGBTQIA+ no âmbito escolar: Um desafio aos/as professores e professoras do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), responsabilidade da pesquisadora Nadir Pereira Rodrigues, no qual pretende-se abordar a temática dos desafios enfrentados pelos docentes a luz dos alunos/as LGBTQIA+ no Ensino Fundamental II. Desse modo, partimos das dificuldades e desafios que os professores/as enfrentam e a busca por possíveis soluções para capacitá-los, buscando de maneira humanizada e ética lidar com a diversidades sexual e orientação sexual da comunidade discente.

Sua participação é VOLUNTÁRIA e se dará por meio de um questionário, terá a garantia de plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, de acordo com Resolução CNS nº 510 de 2016,

Art. 17, Inciso III.

Se o/a Sr./a aceitar participar, contribuirá para a busca de soluções para lidarem com os alunos LBTQIA+, buscando possíveis soluções para os desafios enfrentados por corpo docente, de maneira que possibilitará uma imagem positiva de si mesma e da valorização da comunidade LBTQIA+.

Para participar da pesquisa, o/a senhor/a: irá responder a um questionário com vinte e um perguntas no total, dezessete de alternativas e quatro dissertativas. Esses dados serão colhidos pela pesquisadora e as respostas serão analisadas aos quais os resultados obtidos serão discutidos na pesquisa. O CEP (Consenso da Conep) que é formado pela Conep (instância máxima de avaliação ética em protocolos envolvendo seres humanos) e pelo CEP (comitês de Ética em Pesquisa) assegura a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.e).

Os participantes da pesquisa poderão sofrer riscos, de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b, riscos mínimos no momento de responder o questionário, ao participar voluntariamente, como por exemplo do constrangimento ao responder determinada pergunta ou até mesmo se negar de responder alguma questão ou ponto questionado, irritação ou divergência de algum tipo de ideologia. Caso o/a participante queira deixar de participar em qualquer momento da pesquisa não sofrerá nenhum tipo de impedimento, sem sofrer prejuízo algum. Não haverá nenhum tipo de interferência da pesquisadora sobre os entrevistados/as. Será oferecido apoio psicológico, caso seja necessário aos professores participantes da pesquisa, respeitando todas as normas da Resolução 510/2016 e também a possibilidade de indenização, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.h.

Os benefícios que a pesquisa possa causar são: contribuir para a formação da identidade dos/as alunos/as LBTQIA+, construção de uma imagem positiva de si mesma e do sentimento de pertencimento a instituição, do reconhecimento e da valorização da comunidade LBTQIA+ na instituição e na comunidade local.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o/a Sr./a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento,

que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Nadir Pereira Rodrigues nos telefones:(18) 98134-3327. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, piso superior – Sala 11 -Horário de atendimento: 8:00 às 13:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado/a e aceito participar da pesquisa \_\_\_\_\_, onde a pesquisadora \_\_\_\_\_ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

**Ilha Solteira, 12 de setembro de 2023.**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
**Assinatura da Pesquisadora**

**da Pesquisa**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante**

Nome completo do pesquisador: Nadir Pereira Rodrigues

Telefone para contato: (18) 98134-3327

E-mail:

nadirfiguereado@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

## APÊNDICE C

### **DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Alan da Silva Souza, diretor escolar da E.M.E.I.E.F. Joaquim Camargo, Selviria-MS. Autorizo a realização da pesquisa de Mestrado intitulada: A Presença LGBTQIA+ no âmbito escolar: um desafio aos/as professores e professoras do Ensino Fundamental II. A pesquisa será desenvolvida junto aos professores/as do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) sob a responsabilidade da pesquisadora Nadir Pereira Rodrigues e sua orientadora Profa Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro/UEMS, do Programa de Mestrado em Educação, Unidade

Universitária de Paranaíba, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Ilha Solteira, \_\_\_\_\_2023

---

**Alan da Silva Souza**  
**Diretor Escolar**