

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENFRENTAMENTO ÀS LGBTIFOBIAS: narrativas de professoras/es do curso normal

Douglas Luiz de Oliveira Moura¹

Aureliano Lopes da Silva Junior²

Ronald Clay dos Santos Ericeira³

RESUMO

Essa pesquisa visa analisar as narrativas de professoras e professores, sobre possíveis práticas pedagógicas e didáticas utilizadas no enfrentamento às LGBTIfobias. Foram realizadas cinco entrevistas narrativas com professoras/es que atuam no ensino médio na modalidade normal de um colégio Estadual situado na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Essas entrevistas foram categorizadas posteriormente conforme a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Como resultado, chegou às seguintes categorias: a presença ou ausência da temática dos estudos de gênero, sexualidade e diversidade sexual e de gênero na formação inicial, ou continuada das professoras e professores; do enfrentamento às LGBTIfobias na escola tema transversal e como tema que gera tensões na relação escola e famílias; da gestão da diversidade na escola, que se organizou em três movimentos: 1) Combate as discriminações e violências contra alunas/os LGBTI; 2) Transgeneridades na escola; 3) Possíveis práticas pedagógicas e didáticas no enfrentamento às LGBTIfobias na formação de professoras/es. A análise possibilitou a identificação de que a escola não é um cenário estático, mas sim um terreno complexo onde diferentes realidades se entrelaçam. Isso enfatiza a importância do ambiente escolar e das práticas pedagógicas e didáticas que reconhecem a pluralidade das/os educandas/os, criando um ambiente que respeita e valoriza as diferenças entre os sujeitos.

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

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND COMBATING LGBTIPHOBIA: narratives from regular course teachers

ABSTRACT

¹ Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-8662-2683>. E-mail: douglasmourapbi@ufrj.br

² Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9872-9830>. E-mail: aurelianolopes@gmail.com

³ Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Antropologia e Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4890-9881>. E-mail: ronaltericeira@yahoo.com.br

This research aims to analyze the narratives of teachers, about possible pedagogical and didactic practices used to combat LGBTIphobia. Five narrative interviews were carried out with teachers who work in secondary education in the normal modality of a State school located in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. These interviews were later categorized according to content analysis (Bardin, 2016) and from the perspective of Human Rights Education. As a result, it reached the following categories: the presence or absence of the theme of gender, sexuality and sexual and gender diversity studies in the initial or continuing training of teachers; tackling LGBTIphobia at school is a transversal theme and as a topic that generates tensions in the school and family relationship; the management of diversity at school, which was organized into three movements: 1) Combat discrimination and violence against LGBTI students; 2) Transgenderism at school; 3) Possible pedagogical and didactic practices in combating LGBTIphobia in teacher training. The analysis made it possible to identify that the school is not a static scenario, but rather a complex terrain where different realities intertwine. This emphasizes the importance of the school environment and pedagogical and didactic practices that recognize the plurality of students, creating an environment that respects and values the differences between subjects.

Keywords: Human Rights Education. Teachers' narratives. Confronting LGBTIphobia.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y ABORDAJE DE LAS LGBTIFOBIAS: narrativas de docentes del curso regular

2

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las narrativas de los docentes, sobre posibles prácticas pedagógicas y didácticas utilizadas para combatir la LGBTIfobia. Se realizaron cinco entrevistas narrativas a docentes que actúan en educación secundaria en la modalidad normal de una escuela pública ubicada en la Baixada Fluminense, Río de Janeiro. Estas entrevistas fueron posteriormente categorizadas según el análisis de contenido (Bardin, 2016) y desde la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos. Como resultado, alcanzó las siguientes categorías: la presencia o ausencia de la temática de género, sexualidad y estudios de diversidad sexual y de género en la formación inicial o continua de docentes; abordar la LGBTIfobia en la escuela es un tema transversal y como tema que genera tensiones en la relación escolar y familiar; la gestión de la diversidad en la escuela, que se organizó en tres movimientos: 1) Combatir la discriminación y violencia contra los estudiantes LGBTI; 2) Transgenerismo en la escuela; 3) Posibles prácticas pedagógicas y didácticas para combatir la LGBTIfobia en la formación docente. El análisis permitió identificar que la escuela no es un escenario estático, sino un terreno complejo donde se entrelazan diferentes realidades. Esto enfatiza la importancia del ambiente escolar y de prácticas pedagógicas y didácticas que reconozcan la pluralidad de los estudiantes, creando un ambiente que respete y valore las diferencias entre las materias.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos. Narrativas de los docentes. Enfrentando la LGBTIfobia.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi realizado com professoras/es do ensino médio, na modalidade normal de um colégio Estadual, localizado na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Neste texto, refletimos junto com as/os professoras/es participantes sobre as potenciais práticas pedagógicas e didáticas no enfrentamento às lgbtifobias na escola, discriminações em muito decorrentes do avanço do ultraconservadorismo e do fundamentalismo religioso nas políticas públicas educacionais relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

Conforme Lanz (2018), atualmente é impossível não observar que o avanço do ultraconservadorismo e do fundamentalismo religioso têm consequências sobre a temática da educação em direitos humanos que contemple a cidadania LGBTI. Tais entraves e retrocessos comprometem a formação de professoras e professores em relação a essas temáticas, considerando-se que a formação docente inicial se encontra ameaçada quanto à consideração da diversidade sexual e de gênero, com uma nítida orientação a concentrar-se no modelo hegemônico tradicional da sexualidade. Assim, a formação de professoras e professores acaba por voltar-se à consideração binária de gênero e sexualidade. Junqueira (2018) comenta que, analisando questões curriculares, os planejamentos dos cursos de formação inicial de professoras e professores continuam a ser arcaicos comparativamente às reformas e avanços ocorridos nas últimas décadas. Quanto à formação comum de professoras/es se encontram temas que são totalmente cisheteronormativos, ou seja, que sugerem que o masculino e o feminino são as identidades sexuais existentes e opostas entre si, em uma abordagem binária da sexualidade que tende a ser normalizada pelas/os professoras/es em sua prática docente, da mesma forma como tendem a ser normalizada em sociedade. As identidades LGBTI não são consideradas, o que implica invisibilidade nos currículos de formação de professoras/es (invisibilidade esta que se transfere à prática docente).

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

Ressalta Xavier Filha (2017) que, apesar dos avanços verificados a partir de 2009 com o Programa Brasil sem Homofobia e suas derivações em termos de políticas públicas e programas específicos em prol de direitos humanos de pessoas LGBTI, a formação de professoras/es não conta em seus currículos ou em sua pedagogia com essa temática específica. Essa carência ocorre principalmente na incongruência que os programas de formação docente possuem em relação ao contexto atual.

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

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

Sobre a formação de professores na temática dos direitos LGBTI, Souza e Dinis (2010) consideram que também para muitas/os professoras/es em formação a questão da orientação sexual e das identidades de gêneros é

algo que não cabe discutir na escola, considerando que o importante é que as/os alunas/nos se adaptem às “normas sociais” e que o papel da/o professora/o é guiá-los nesse processo para adequá-las/os às formas de convivência “socialmente aceitas”.

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

DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho utilizou cinco entrevistas narrativas, de professoras/es cisgêneras/os, que atuam no ensino médio na modalidade normal de um colégio Estadual localizado na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

Para Sousa e Cabral (2015), a narrativa passou a ser um importante método de pesquisa e de desenvolvimento pessoal e profissional de professoras/es, constituindo-se em um espaço privilegiado de investigação. Ao narrar a/o professor/a tem a possibilidade de refletir sobre a ação docente e, sobre aspectos de sua vida pessoal e social.

Nelson (2015) propõe um trabalho com narrativas de professores/as que possibilite, por um lado, auxiliar na formação de novos/as docentes, considerando as suas experiências e as de colegas que estejam atuando há mais tempo. Por outro lado, ao valorizar tais experiências, a pesquisa narrativa permite colocar sob escrutínio tópicos distanciados do discurso e do conhecimento acadêmico, por vezes atingidos por um certo elitismo que exclui aquilo que pode ser relevante aos/às participantes de uma sala de

aula, além de “iluminar dimensões de ensino/aprendizagem que podem ser difíceis de pesquisar empiricamente, [...] e desenvolver as capacidades criativa e imaginativa de professores/as” (Nelson, 2015, p. 237-238).

O roteiro utilizado para as entrevistas narrativas desta pesquisa se estruturou a partir de 3 perguntas específicas sobre trajetória profissional como docente, tempo de lecionação no curso normal e sobre a formação inicial ou continuada sobre estudos de gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual e de gênero; e 13 perguntas específicas estruturadas a partir dos eixos: prática profissional e pedagógicas no combate às LGBTIfobias, atuação da escola diante da questão da identidade sexual e de gênero, legislação de combate às LGBTIfobias e utilização do nome social. As respostas a estas perguntas foram transcritas e posteriormente analisadas através de análise de conteúdo temático-categorial (Bardin, 2016).

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

Narrativas das/os professoras/es do curso normal acerca do enfrentamento às LGBTIfobias

Com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016) realizamos a análise categorial de conteúdo, a partir de três grandes categorias. A primeira categoria se refere à formação das/os professoras/es, tratando especificamente da formação inicial ou continuada sobre estudos de gênero, sexualidade e diversidade sexual. A segunda categoria trata de como as/os professoras/es constroem o tema do enfrentamento às lgbtifobias na escola, que se organizando em dois movimentos: 1) Como tema transversal; 2) Como tema que gera tensões na relação escola e família. A terceira categoria refere-se à Gestão da Diversidade na escola,

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

Formação inicial ou continuada das/os professoras/es sobre estudos de gênero, sexualidade e diversidade sexual

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

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

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

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

Objetivando identificar as narrativas das/os participantes acerca da categoria formação inicial e continuada foi feita uma pergunta específica:

Na sua formação inicial e/ou continuada, você teve algum contato com estudos de gênero, sexualidade, diversidade sexual ou de gênero?

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

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

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

Essa ausência dos estudos de gênero e sexualidade não pode ser pensada de maneira isolada, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre os currículos dos cursos de licenciaturas. Conforme afirmam Silva e Silva (2009),

os fazeres pedagógicos e os currículos abrangem relações de poder, assim sendo nunca são neutros em seus efeitos e resultados.

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

Tal qual o pensamento de Louro, fica evidente, a partir dos discursos apresentados que, por se sentirem receosos para fazer tal abordagem, fazem-na de forma superficial, biologizada e não reflexiva. Além do mais, Louro (2014) relata que, ao realizar a abordagem das questões relativas à sexualidade durante as aulas, são atribuídos juízos de valores.

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

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

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

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

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

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

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

[...] Num determinado dia na escola de Ensino Fundamental, uma colega professora levou a classe dela para o laboratório de informática, onde ela dividiu a classe em dois grupos, o grupo de meninas e o grupo de meninos. Estavam no auge os filmes da Barbie, então, as meninas, imediatamente, foram acessar conteúdos que levassem elas à Barbie. Os meninos foram direcionados para um outro foco. Mas aí nós tínhamos um menino que não havia nenhuma demonstração de comportamento ou característica física que a gente pudesse classificar ele em algo diferente de menino, do sexo masculino. Só que, de repente, ele verbaliza, tia, eu quero ficar com as meninas, eu quero acessar o site da Barbie. E, para a minha surpresa, que não foi o pedido dele, a minha surpresa foi a postura da professora. A ignorância da minha colega, sendo professora e psicóloga, ela disse que não, porque o site de Barbie era para menina, e que menino deveria fazer outra coisa, então, aquilo me chocou muito.

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

desempenha um papel importante na capacitação das/os educadoras/es para lidar com questões de gênero e sexualidades, já que as/os professoras/es podem aprofundar seus conhecimentos e adquirir novas habilidades para criar um ambiente educacional inclusivo e respeitoso. A formação continuada é uma oportunidade para que os professores se atualizem e se tornem agentes de transformação na educação, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Ressaltamos a importância de que a formação continuada seja integrada ao trabalho docente, para que não se constitua como tarefa extraclasse e, sim, como trabalho dentro de sua carga horária. Mesmo não tendo a capacitação sobre gênero e sexualidade na formação inicial, a narrativa das/os Participante 3 e 1 ratificam a necessidade da formação continuada.

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

Infelizmente eu não tive formação inicial ou continuada em gênero e sexualidades, optei por fazer cursos mais voltados para minha área de formação, porém, tenho buscado de maneira individual por meio de livros e cursos online, mas, sinto falta de um curso de formação continuada para capacitação sobre gênero, nós professores do curso normal, formamos outros professores, então, é importante saber sobre essas questões (Participante 1).

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

Diversidade sexual e de gênero como tema transversal

Conforme Louro (2018), “a escola é um espaço de produção e reprodução de saberes, e também de normas que estabelecem o que é

“normal” e o que é “desviante” em relação à sexualidade” (p. 6). Essa perspectiva nos leva a questionar como as práticas e discursos presentes na escola podem reforçar estereótipos e discriminações que afetam diretamente as/os estudantes LGBTI. Vejamos a narrativa do Participante 1.

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

Tratar a diversidade sexual e de gênero na escola como um tema transversal é essencial para promover uma educação inclusiva, respeitosa e livre de discriminações, de modo a se construir tal temática de forma holística, integrando-o em diferentes disciplinas e atividades educacionais. Vejamos a narrativa do Participante 2:

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

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1997, e mais especificamente nos Temas Transversais, gênero aparece e é trabalhado no volume que trata da “Orientação Sexual”. O documento que versa sobre a temática está estruturado em duas partes. Na primeira justifica a inserção da temática no espaço escolar como um dos temas transversais

devido ao aumento de infecções sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência. Afirma, ainda, que “a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores” (Brasil, 1997, p. 111).

Ao construir o tema da diversidade sexual e de gênero na escola como transversal, as/os professoras/es têm a oportunidade de promover uma educação que valoriza a diversidade de gênero e sexualidade. Integrar esse tema em diferentes disciplinas e atividades educacionais, utilizando a literatura e a cultura como recursos de sensibilização e envolver toda a comunidade escolar são estratégias importantes para criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. A narrativa do Participante 2 reforça ao tratamento a temática do enfrentamento às LGBTIfobias como tema transversal. Vejamos a narrativa:

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

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

A família, a escola, a religião, a ciência, a lei e o governo esforçam-se para determinar o que é sexo, o que ele deve ser, ou mesmo para estipular quando, como, onde e com quem se pode fazer sexo. Quase sempre, essas

prescrições são transmitidas e justificadas em nome de uma ordem universal e imutável, fundada em Deus ou na Natureza. Dessa maneira, encobre-se o fato de que tais regras, supostamente em concordância com a “verdade” profunda do sexo, são construções sociais (Barreto; Araújo; Pereira, 2009).

Conforme Sepulveda (2016), “A escola laica ainda que seja um projeto desde o Brasil republicano, está longe de se realizar nos cotidianos das escolas, o que acaba por influenciar nas práticas tecidas por algumas professoras, práticas essas que muitas vezes acabam sendo de discriminação e perseguição” (p.120). A narrativa do Participante 1 reforça essa relação tensionada entre família, escola e religião, quando se trata das diversidades sexuais e de gêneros. Vejamos a narrativa:

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

14

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

Segundo Reis e Eggert (2017) [...] “percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais” [...] (p. 10). Vejamos a narrativa da Participante 3:

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

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

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

Outra narrativa reforça que um dos principais motivos para o temor das/os professoras/es ao abordar a diversidade sexual e de gênero na sala de aula é o receio de enfrentar reações negativas por parte de pais e responsáveis. Alguns/as familiares podem apresentar resistência em discutir tais temas com seus/as filhos/as, acreditando que eles/as não são apropriados para o contexto escolar ou que podem influenciar negativamente suas identidades. A Participante 5 narrou a dificuldade em tratar da temática [...] Acho melindroso esse assunto eu tento focar na matéria apenas. Eu tento evitar, porque eu acho que essa temática pode gerar conflitos com algumas famílias, porque na sala de aula são várias pessoas que pensam diferente e aí eu prefiro não ter o conflito. E nunca criei nenhuma atividade, nem nenhum momento de reflexão com os alunos sobre esse assunto, eu vejo como algo tenso.

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

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

Discriminação e violências lgbtfóbicas normatizadas como brincadeiras

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

É crucial que todos os membros da comunidade escolar reconheçam a gravidade da discriminação e estejam cientes de suas consequências prejudiciais. A conscientização é essencial para promover uma cultura de respeito e igualdade na escola. A Participante 3 narrou que já presenciou práticas discriminatórias contra alunas/os LGBTI na escola:

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

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

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

Conforme Junqueira (2013):

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

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

17

Transgeneridades na escola

De acordo com Nery e Gaspodini (2015, p. 61), “a transgeneridade representa um âmbito de vivências subjetivas e intersubjetivas relacionadas ao rompimento com as normas binárias e essencialistas de gênero”. Assim, considera-se que as pessoas trans desafiam a concepção convencional de gênero, contestando a ideia de que a identidade de gênero deva ser rigidamente encaixada em categorias binárias. Vejamos a narrativa do Participante 2:

[...] Tive uma aluna trans que queria vir com o uniforme do curso normal, saia pregueada, sapatilha preta e blusa de tergal branca. Daí eu falei assim, ué, não tenho nada que diga que você não possa se manifestar, se apresentar da forma como você entende. Eu só vou conversar com a direção, expliquei direito, tá e aí a partir daquele

momento foi dado a essa pessoa o direito de vir com o uniforme. Claro que isso foi uma revolução, né, aquela coisa na escola, mas depois foram se acostumando (Participante 2).

A transgeneridade emerge como uma afirmação de autonomia em relação à fixidez das normas cisheteronormativas que historicamente definiram a sociedade. Ela é um testemunho vivo de que a identidade de gênero é multifacetada e moldada por diversos fatores, incluindo experiências pessoais, sociais e culturais. Essa fluidez identitária desafia as limitações impostas pelas concepções tradicionais de gênero, que frequentemente procuram enquadrar os indivíduos em papéis predefinidos com base em sua anatomia biológica.

É crucial reconhecer que, apesar dessa diversidade de identidades e experiências, muitas vezes as pessoas transgêneras são marginalizadas e estigmatizadas pela sociedade. A imposição do estigma é uma estratégia que perpetua a ideia de uma normalidade binária autorrealizável, um paradigma no qual apenas as identidades de gênero tradicionalmente aceitas são consideradas válidas e legítimas. Isso resulta em um ciclo prejudicial no qual a singularidade de cada pessoa é reprimida em nome de uma conformidade estrita com as normas dominantes. Vejamos a narrativa da Participante 3:

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

A utilização do nome social na escola

A utilização do nome social é uma medida essencial para garantir o respeito à identidade de gênero das pessoas, especialmente para as travestis e transexuais. O nome social é aquele pelo qual uma pessoa se identifica e é reconhecida socialmente, não necessariamente

correspondendo ao nome registrado em seus documentos legais. Trata-se de um direito fundamental que visa assegurar a dignidade, a inclusão e o respeito à diversidade de gênero. Porém, por questões culturais, religiosas ou sociais pessoas trans ainda enfrentam resistência para efetivar esse direito na escola. Vejamos a narrativa da Participante 5:

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

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

Outro marco fundamental nesse processo foi o Decreto Federal n.º 8.727, de 2016, que regulamentou o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais. Esse decreto estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão do campo "nome social" em destaque nos registros dos sistemas de informação de órgãos e entidades da administração pública federal. Isso reflete um compromisso claro em reconhecer e respeitar a identidade de gênero das pessoas em âmbito oficial. Vejamos a narrativa do Participante 2:

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

Nas escolas, por exemplo, a aceitação do nome social é fundamental para proporcionar uma educação mais inclusiva e que respeite a diversidade de gênero. Permitir que as travestis e pessoas trans utilizem o nome social na sala de aula, nos registros escolares, no uso diário e em todas as interações é um ato de respeito e reconhecimento de sua identidade. Vejamos a narrativa do Participante 2: “A questão da utilização do nome social é pacificada pra mim, é um direito e cabe a mim cumprir o que diz a lei, sempre pergunto como gostaria de ser chamado, qual pronome que gostaria de ser tratado ou tratada” (Participante 2).

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

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

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

[...] Tenho uma aluna lésbica assumida, ela sempre está junta com a namorada, uma vez ela questionou a utilização de um texto na aula,

ela disse que era machista, eu achei interessante, ela questionar. Daí eu disse porque você achou sobre o texto, ela disse que o texto não representava o que ela entendia como amor (Participante 1).

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

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

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

21

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

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

As ações das/os professoras/es no que diz respeito à escuta e ao aconselhamento em questões de gênero e sexualidade é um ato de grande relevância e impacto no ambiente educacional. Abordar as demandas

das/os estudantes sobre esses temas sensíveis envolve desafios consideráveis, mas também oferece oportunidades significativas para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, empático e acolhedor. Conforme narrou o Participante 1: “Aí, eu vejo que eles encontram na escola um espaço de liberdade. Liberdade da sua família, ou vou usar um termo aqui, liberto da opressão. A leitura que eu faço é que muitos deles, em casa, não podem ser quem eles são aqui dentro da escola” (Participante 1).

CONCLUSÕES

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

Ao retornarmos aos questionamentos centrais que nortearam esta pesquisa – que se concentraram na exploração das narrativas das/os professoras/es do curso normal em relação ao enfrentamento às lgbtifobias e suas dificuldades e as estratégias desenvolvidas, podemos identificar uma gama diversificada de respostas. De fato, essa pesquisa ecoa o coro de outros estudos que também apontam para a persistente resistência no espaço escolar quando se trata de discutir essas temáticas. Esses resultados, apesar de desafiadores, ilustram a importância de abordar essas temáticas sensíveis no contexto educacional. A resistência que foi observada pode ser atribuída a uma série de fatores, como a falta de formação específica para lidar com questões de diversidades de gênero e sexualidades, o desconforto em enfrentar essa temática, tida como tabu e a preocupação com possíveis reações negativas por parte das/os estudantes, de pais e da comunidade.

O currículo hegemônico pode refletir normas e valores tradicionais, que reforçam estereótipos e hierarquias de gênero que invisibilizam a

diversidade identidades e experiências. A falta de práticas que utilizem os conceitos de gênero e sexualidade como lentes críticas para questionar esse currículo reforça a importância de repensar a educação de maneira mais profunda.

O exemplo de falar sobre LGBTI apenas quando há conflitos envolvendo sujeitos que são percebidos como LGBTI é emblemático. Isso não somente perpetua a marginalização dessas temáticas, mas também reforça a ideia de que elas são relevantes apenas quando há problemas ou conflitos visíveis. Essa abordagem fragmentada exclui a discussão sobre outras formas de relação corpo-sexualidade, incluindo a cisheteronormatividade e deixa de abordar a complexidade das identidades e experiências sexuais.

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. **Portaria n.º 233/2010**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2010. Disponível em:

<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:ministerio.planejamento.orcamento.gestao:portaria:2010-05-18;233>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 1.612/ 2011**. Diário Oficial da União, Brasília-DF., 2011.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/portaria-assegura-uso-de-nome-social-de-transexuais-e-travestis-em-orgaos-do-mec/2933591>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **DECRETO N.º 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF., 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

FERREIRA, M. P. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 9, n. 12, p. 37, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18542/rmi.v9i12.2995>. Acesso em: 28 out. 2023.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; CORD, D.; NUERNBERG, A. H. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 229–236, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>. Acesso em: 28 out. 2023.

GUARANY, A. L. A.; CARDOSO, L. R. Formação de professores, gênero e sexualidade na produção acadêmica brasileira. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, p. e55263, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.55263>. Acesso em: 28 out. 2023.

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

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

JUNQUEIRA, R. D. Políticas públicas de educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C.; SEFFNER, F.; VILAÇA, T. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação**. [S. l.: s. n.]. p. 179–210, 2018.

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

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

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

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

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

NERY, J. W.; GASPODINI, I. B. **Transgeneridade na escola**: estratégias de enfrentamento. Coletânea Diversas Diversidades. Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), 61-80, 2015.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9–26, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>. Acesso em: 28 out. 2023.

SEPULVEDA, D. A religião e a homofobia no cotidiano escolar. **Revista nuestraAmérica**, v. 4, n. 8, p. 120–136, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5519/551957377010/html/>. Acesso em: 28 out. 2023.

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

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

SOUZA, M. R. S.; SILVA, D. R. Q.; JUNG, H. S.; DUARTE, J. L. M. Sexualidade e gênero: desafios na formação inicial em pedagogia. **Revista Extensão**, v. 5, n. 3, p. 16–27, 2022. Disponível em: <https://revista.unifins.br/index.php/extensao/article/view/6071>. Acesso em: 28 out. 2023.

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

Recebido em: 25 de julho de 2024.

Aprovado em: 15 de outubro de 2024.

Publicado em: 07 de novembro de 2024.

