



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



BÁRBARA FERREIRA DE SOUZA

**IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: NARRATIVAS DE
PROFESSORAS/ES LGBT+, CAMPO GRANDE - MS**

Campo Grande/MS
2024

BÁRBARA FERREIRA DE SOUZA

**IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: NARRATIVAS DE
PROFESSORAS/ES LGBT+, CAMPO GRANDE - MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação – Profeduc – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção de Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Culturas e Identidades

Orientação: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Campo Grande/MS

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

S713i Souza, Bárbara Ferreira de

Identidade sexual e de gênero no espaço escolar: narrativas de professoras/es LGBT+, Campo Grande - MS / Bárbara Ferreira de Souza. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

128 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

1. Narrativas 2. Professoras/es LGBT 3. Educação 4. Sexualidade 5. Gênero I. Lacerda, Léia Teixeira II. Título

CDD 23. ed. - 372.37

BÁRBARA FERREIRA DE SOUZA

IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES LGBT+, CAMPO GRANDE - MS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 06/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes (UEMS)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Constantina Xavier Filha (Titular Externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

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

Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

A todos os Corpos Dissidentes que desafiam corajosamente as normas estabelecidas, abrindo caminho para a diversidade e a inclusão.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em especial ao Programa de Pós-Graduação, pela oferta do Mestrado Profissional em Educação que me permitiu crescimento profissional e pessoal.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT por ter me concedido bolsa de estudos para a realização deste mestrado.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda por me permitir escolher o tema da minha pesquisa, por estar sempre presente, desempenhando um papel crucial no apoio e orientação durante todo o processo de pesquisa e desenvolvimento da dissertação.

Agradeço à minha mãe e ao meu pai, por sempre me aceitarem como sou, por sempre me apoiarem em meus objetivos e, acima de tudo, por me amarem incondicionalmente.

Agradeço ao meu irmão e à minha irmã por fazerem minha vida melhor, por cada risada, por cada desafio que superamos juntos ao longo de nossas vidas.

Quero expressar minha profunda gratidão à minha tia Luciene por desempenhar o papel de uma segunda mãe em minha vida, sempre me incentivando a seguir em frente e a alcançar meus objetivos.

Agradeço às/aos minhas/meus colegas de trabalho que, corajosamente, decidiram participar desta pesquisa e partilhar conosco suas experiências de vida.

Agradeço às/aos minhas/meus amigas/os que estiveram sempre comigo nesta caminhada, me ouvindo e me incentivando. De vocês sempre guardarei as melhores recordações.

Agradeço à minha companheira Vanessa por sempre acreditar em mim, por sonhar comigo os meus sonhos, por ser um alicerce tão importante durante o percurso do meu tão sonhado mestrado.

E, por fim, agradeço à minha filha, Ana Beatriz, por entender os momentos em que não pude estar ao seu lado, lhe dando a atenção devida. Obrigada, filha, por cada sorriso, cada abraço e pelo seu amor genuíno.

“Seja qual for a liberdade pela qual lutamos,
deve ser uma liberdade baseada na
igualdade” (Judith Butler)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado em Educação, no âmbito da linha de pesquisa “Formação de Professores, Culturas e Identidades” visa analisar a constituição identitária de professores e professoras LGBT – lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais – que atuam em uma escola pública de Campo Grande - MS, buscando responder: como se constitui a identidade de professores/as dentro da escola onde lecionam, além de descrever a convivência com a comunidade escolar, a fim de identificar possíveis atos discriminatórios, além de registrar como têm sido abordadas as temáticas de gênero e sexualidade neste espaço. Para tanto, foram realizadas 4 (quatro) entrevistas individuais, por meio de um roteiro semiestruturado e de natureza qualitativa, a fim de facilitar a interlocução com os/as entrevistados/as privilegiando suas narrativas acerca de suas vivências nas relações com os outros. Teoricamente, a pesquisa está embasada principalmente nas reflexões elaboradas pelo pós-estruturalismo. Essa perspectiva teórica questiona a ideia de uma verdade objetiva, fixa ou universal, enfatizando a natureza fluida e mutável da linguagem, do conhecimento e do contexto social em que atuam. As narrativas das/os colaboradoras/es revelam que assumir-se como professor/a LGBT+ organiza a maneira como o indivíduo se comporta dentro da escola, envolvendo-se em uma série de negociações e adaptações. Ser professora e professor LGBT+ nem sempre impede que esses sujeitos vivenciem discriminações dentro das instituições de ensino, mas fica claro que a visibilidade de suas identidades de gênero e sexuais são, sim, importantes para a quebra de padrões e estereótipos negativos relacionados às identidades LGBT+.

Palavras-chave: Narrativas. Professoras/es LGBT. Educação. Sexualidade. Gênero.

ABSTRACT

This master's dissertation in Education, within the scope of the research line "Teacher Training, Cultures, and Identities," aims to analyze the identity formation of LGBT teachers working in a public school in Campo Grande, MS. It seeks to answer: how do the identities of teachers develop within the school where they teach, describe their interactions with the school community to identify possible discriminatory acts, and document how gender and sexuality themes have been addressed in this space. To accomplish this, four individual interviews were conducted using a semi-structured and qualitative script to facilitate dialogue with the interviewees, prioritizing their narratives about their experiences in relationships with others. The research is theoretically grounded in reflections primarily developed by post-structuralism. This theoretical perspective questions the idea of an objective, fixed, or universal truth, emphasizing the fluid and mutable nature of language, knowledge, and the social context in which they operate. The narratives of the collaborators reveal that being an LGBT+ teacher shapes how individuals behave within the school, involving a series of negotiations and adaptations. Being an LGBT+ teacher does not always prevent these individuals from experiencing discrimination within educational institutions, but it is clear that the visibility of their gender and sexual identities is important for breaking patterns and negative stereotypes related to LGBT+ identities.

Keywords: Narratives. LGBT teachers. Education. Sexuality. Gender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro PCN – Volume 10: Orientação Sexual.....	42
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses, dissertações e artigos referentes a sexualidade dos/das professores/as LGBT relacionados com a profissão docente	53
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções selecionadas da ANPEd Nacional - GT 23: Gênero, sexualidade e educação que relacionam sexualidade com a profissão docente	69
--	----

LISTA DE SIGLAS

Aids – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CIS – Cisgênero
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ESH – Escola sem Homofobia
FLH – Frente de Libertação Homossexual Argentina
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBTQQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexos, Assexuais e +
MEC – Ministério da Educação
MMH – Manual do Multiplicador Homossexual
MS – Mato Grosso do Sul
PBSH – Programa Brasil Sem Homofobia
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional da Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SciELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED – Secretaria de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CORPOS DISSIDENTES, GÊNERO E IDENTIDADES	19
1.1 Tríade: sexo, gênero e sexualidade	19
1.2 A identidade docente e os marcadores de gênero	22
1.3 As identidades e sexualidades dissidentes	27
1.4 Quatro décadas de luta coletiva e organizada do movimento social LGBTQ+ no Brasil	30
1.4.1 A construção do ativismo LGBTQ+ no Brasil	32
1.5 Conceituando a sigla das identidades de gênero e sexuais	34
1.5.1 Conceituando as identidades LGBTQ+	36
2 OS TEMAS TRANSVERSAIS E A PROMOÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO	40
2.1 PCN e sua Criação	40
2.2 PCN e a importância para as Temáticas de Diversidade Sexual e Gênero	42
2.2.1 A Matriz da Sexualidade	43
2.2.2 Relações de Gênero	45
2.2.3 Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids	47
2.3 Políticas Públicas Educacionais de enfrentamento à LGBTQfobia	48
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	52
3.1 Mapeamento das produções acadêmicas sobre Professoras/es LGBTQ+ na docência	52
3.1.1 Mapeamento das Produções da ANPEd sobre professoras/es LGBTQ+	68
3.2 Caracterização da Pesquisa Qualitativa	74
3.3 Investigação por narrativa	75
3.4 Perspectiva Pós-estruturalista para a análise das Narrativas das Professoras e Professores LGBTQ+	76
3.5 Produção de dados: entrevista com roteiro semiestruturado	78
3.6 Organização e Análise das Narrativas das Professoras e Professores LGBTQ+	80
3.7 Local da Pesquisa	80
3.8 Perfil das/os Participantes da Pesquisa	81

4 CATEGORIAS E ANÁLISES DE ENTREVISTAS	83
4.1 Identificando casos de LGBTfobia no ambiente escolar	83
4.1.1 Casos de lesbofobia e bifobia fora da escola.....	88
4.1.2 A família e a cis-heteronormatividade	90
4.2 Práticas Pedagógicas das/dos Professoras/es LGBTQ+ e a discussão sobre Gênero e Sexualidade	94
4.2.1 Percepções e mudanças dos familiares e discentes sobre as Pautas LGBTQ+	96
4.3 (In)visibilidade da sexualidade das/os Professoras/es LGBTQ+ no espaço escolar	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	113
APÊNDICE B – Autorização para o uso de Imagem, Áudio e Dados Pessoais e Biográficos	116
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista	117
APÊNDICE D – Proposta de Intervenção.....	119
ANEXO A – Parecer Substanciado do CEP	124

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da pesquisa surgiu primeiramente a partir das minhas experiências como professora da educação básica. Sendo eu uma pessoa que desafia as normas tradicionais na escola, as questões sobre a minha identidade frequentemente vêm à tona, tanto por parte das/os colegas docentes quanto das/os/ estudantes. Mesmo não anunciando nas relações sociais cotidianas, meu corpo reflete as marcas da minha sexualidade e posso afirmar que nem sempre é fácil, pois recai sobre mim – assim como recai sobre outras identidades dissidentes – as imposições do padrão heteronormativo.

É inegável que todas as pessoas que frequentam a escola, incluindo o corpo docente, estão sujeitos as avaliações com base em padrões normativos estabelecidos pela sociedade em relação ao sexo e gênero. Essa constatação nos leva a reflexões sobre a presença de professoras e professores que se identificam abertamente como LGBTQIAPN+ no ambiente escolar: como professoras e professores LGBTQIAPN+ se inserem nesse espaço educacional? Será que suas experiências pessoais contribuem para a redução do preconceito nas escolas onde lecionam? Além disso, quais formas de resistência essas/es educadoras/es podem empregar dentro dessas instituições?

Diante dessa situação, é evidente a relevância de promover a discussão das representações ligadas aos indivíduos LGBTQIAPN+ em várias instituições, com destaque para a escola. Louro (2004a, p. 57) nos lembra de que “desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo “comum”, “compreensível”, “corriqueiro”. Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano”.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é aprofundar a compreensão da constituição da identidade de professoras e professores LGBT em uma escola em Campo Grande - MS. Nosso interesse recai sobre as experiências compartilhadas por aquelas/es que se autodeclaram como lésbicas, gays, bissexuais e transexuais no contexto de sua profissão na área da educação. Além disso, investigamos o papel desempenhado pela sua identidade de gênero e/ou orientação sexual no ambiente escolar, buscando entender como essas características impactam sua atuação docente e interações dentro da instituição educacional.

A escolha deste objeto de estudo não se resume simplesmente a uma questão pessoal; é, na verdade, uma “questão social e política”, como destacado por Louro (2001, p. 5). Isso ocorre porque os aspectos da sexualidade de professoras e professores LGBT+ são intrinsecamente complexos e multifacetados, ultrapassando os limites do âmbito individual.

A pesquisa em questão foi conduzida no âmbito da linha de pesquisa “Formação de Professores, Culturas e Identidades” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da UEMS e, devido à natureza da pesquisa, que envolveu seres humanos como fonte de dados, o estudo foi submetido à análise e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. O parecer emitido pelo CEP recebeu o número 5.646.144 e foi registrado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE sob o número 59686222.7.0000.8030.

Além disso, garantimos aos/às participantes o direito de receber informações atualizadas sobre o progresso da pesquisa durante todas as fases de sua realização. Comprometemo-nos, como pesquisadora, a seguir procedimentos éticos estritos, incluindo a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi apresentado aos professores e professoras segunda as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética da UEMS. Essas práticas éticas visaram assegurar a transparência, o respeito pelas/os participantes e a conformidade com os padrões éticos em toda a condução da pesquisa.

Nesta dissertação, adotamos a seguinte estrutura organizativa: na primeira seção, apresentamos as identidades dissidentes, oferecendo uma análise conceitual abrangente que explora as nuances de sexo, gênero e sexualidade. Também investigamos as identidades docentes, considerando o processo de feminilização do magistério como um marcador significativo de gênero. Em seguida, examinamos a trajetória histórica do movimento LGBTQ+ e suas lutas em busca da garantia de direitos fundamentais. Adicionalmente, traçamos um panorama das realidades vivenciadas por essas identidades no ambiente escolar, incluindo a abordagem da LGBTQfobia.

Na segunda seção, recupero a proposta dos PCN – Orientação Sexual, como um importante documento orientador relacionado a gênero e sexualidade na educação, estabelecendo conexões com as políticas públicas destinadas a combater a LGBTQfobia. Na quarta seção, descrevo e analiso as experiências e narrativas de professoras e professores LGBTQ+, que compartilham relatos de casos de LGBTQfobia tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Exploro as interações desses indivíduos com a comunidade escolar e indico a relevância, a partir de suas falas, da necessidade de promover discussões sobre gênero, identidades de gênero e orientação sexual dentro da escola.

Na terceira seção, detalhamos a abordagem metodológica utilizada para explorar os sentidos e significados presentes nas narrativas de professoras e professores LGBTQ+, empregando o arcabouço teórico pós-estruturalista. Esta seção também inclui uma revisão abrangente das produções acadêmicas relacionadas ao tema da pesquisa, proporcionando.

Adicionalmente, nesta seção, conduzimos a análise crítica de diversos trabalhos acadêmicos, dissertações e teses que investigam a interseção entre sexualidade e a profissão docente.

Finalmente, nas considerações finais, busco refletir sobre o processo de construção desta pesquisa e ressalto como esses indivíduos, apesar de enfrentarem vulnerabilidades devido às suas identidades de gênero e orientação sexual, conseguem encontrar espaços de resistência. Esses espaços de resistência promovem a construção de visibilidade e desempenham um papel fundamental na desconstrução da heteronormatividade, contribuindo para a formação de uma sociedade mais comprometida com o respeito à diversidade.

1 CORPOS DISSIDENTES, GÊNERO E IDENTIDADES

Na primeira parte desta dissertação, faremos uma revisão bibliográfica detalhada dos principais conceitos teóricos que constituem a base da nossa investigação. Esta análise é necessária para criar um terreno comum e fornecer um quadro teórico sólido para facilitar a compreensão das experiências das/os professoras/es LGBT na educação básica. Ao apresentar esse panorama teórico, pretendemos não apenas contextualizar nossas pesquisas no campo acadêmico, mas também lançar luz sobre as nuances e complexidades que caracterizam a realidade dessas/es educadoras/es.

Assim, evidenciamos a distinção entre os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, bem como a análise das identidades docentes e os marcadores de gênero associados a elas. Além disso, são exploradas as siglas LGBT+ e sua história no contexto do movimento LGBTQIAPN+¹. A abordagem desses conceitos é fundamental para compreendermos como as instituições sociais, notadamente a instituição escolar, são influenciadas e moldadas pela sexualidade e pelas questões de gênero.

1.1 Tríade: sexo, gênero e sexualidade

Em uma perspectiva histórica, de acordo com Laqueur (2001), a noção de diferenças entre sexos ou a concepção de dois sexos biológicos distintos pode ser contextualizada entre os séculos XVIII e XIX. A visão dominante até essa época era que havia apenas um sexo biológico onde órgãos reprodutivos eram vistos iguais em essência:

[...] desenvolveu o mais poderoso e exuberante modelo da identidade estrutural, mas não espacial, dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher, demonstrava com detalhes que as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital - de perfeição - resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa (Laqueur, 2001, p. 31).

De acordo com Laqueur (2001, p. 16), “nesse mundo, a vagina é vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos”. O essencial dessa situação é que haveria, então, um corpo unificado, ao qual seriam atribuídas

¹ A história do movimento reflete a evolução dos direitos e igualdade das pessoas LGBTQIAPN+ ao longo do tempo. Assim, respeitando as pautas e lutas do movimento, nesta dissertação será adotada a sigla LGBT+.

diferentes marcas sociais ou características culturais, ou seja, a única distinção que havia era com relação ao gênero. Porém, de acordo com o autor:

Em alguma época do século XVIII, o sexo que nós conhecemos foi inventado. Os órgãos reprodutivos passaram de pontos paradigmáticos para mostrar as hierarquias ressonantes através do cosmo ao fundamento da diferença incomensurável (Laqueur, 2001, p. 189).

Laqueur torna evidente uma nova ideia onde agora há dois corpos distintos, onde existia apenas um:

Os órgãos que tinham nomes associados – ovários e testículos – passam a ser distinguidos em termos linguísticos. Os que não tinham nome específico – como a vagina – passam a ter. As estruturas que eram consideradas comuns ao homem e à mulher – o esqueleto e o sistema nervoso – foram diferenciadas de modo que correspondessem ao homem e à mulher culturais. Quando o próprio corpo natural tornou-se o padrão de ouro do discurso social, o corpo da mulher tornou-se o campo de batalha para redefinir a relação social, íntima e fundamental entre o homem e a mulher (Laqueur, 2001, p. 189-190).

É possível constatar que o corpo feminino se tornou um campo de batalha para redefinir a relação social, íntima e fundamental entre homens e mulheres. Isso indica que o corpo feminino e sua representação ganharam importância significativa na sociedade e influenciaram a dinâmica de poder e a como as relações entre homens e mulheres eram entendidas e construídas, levando a uma rediscussão sobre as diferenças de gêneros.

Para Foucault (2020, p. 78), a sociedade que surge no “século XVIII - chame-se burguesa, capitalista ou industrial - não reagiu ao sexo com uma recusa em reconhecê-lo. Ao contrário, instaurou todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele”. Constata-se que a relação poder-saber, instaurada a partir do século XVIII, define-a como lei no que diz respeito ao sexo. De acordo com Foucault:

As relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são "matrizes de transformações". O conjunto constituído, no século XIX, pelo pai, a mãe, o educador e o médico, em torno da criança e de seu sexo, passou por modificações e deslocamentos contínuos, dos quais, um dos resultados mais espetaculares foi uma estranha inversão: enquanto a sexualidade da criança fora, no início, problematizada numa relação que se estabelecia diretamente entre o médico e os pais (sob a forma de conselhos, de avisos para vigiá-la, de ameaças para o futuro), finalmente, na relação entre o psiquiatra e a criança a sexualidade dos adultos acabou posta em questão (Foucault, 2020, p. 108).

A partir da constituição de uma *scientia sexualis* e da constante confissão dos sujeitos, criaram-se categorias morais de sexualidades corretas e incorretas. Em sua narrativa, Foucault (2020) demonstra que tanto o sexo e as práticas sexuais se constituem como dispositivos de

controle da sexualidade, produzindo normatização e modos de vida. O sexo foi delimitado e regulado às práticas heterossexuais, monogâmicas, afirmadas pelo casamento, reduzido ao certo e ao errado: “não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças [...]” (Foucault, 2020, p. 92).

O conceito de sexualidade pertence à história ocidental e origina-se como uma medida de separação entre normalidade e anormalidade, segundo Foucault (2020). É possível tirar como lição que se instauram sobre a sexualidade e os mecanismos de controle sobre os corpos dos sujeitos, sobre a forma de viver a sexualidade, ou seja, a forma normativa, tendo em vista as práticas monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas.

No âmbito das discussões históricas sobre sexo, gênero e sexualidade e, conseqüentemente, do surgimento de estudos que envolvem gênero, Noro *et al.* (2019) em seus estudos registram que:

[...] a palavra “gênero” quando, apresentada como um conceito social, oriundo das ciências humanas, remonta ao desenvolvimento dos estudos feministas e pós-estruturalistas, nos Estados Unidos, na década de 1960 (Noro *et al.*, 2019, p. 02).

Scott (1995, p. 72) em seus estudos, ressalta que as feministas americanas queriam “ênfatisar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual””. Ao afirmar que a palavra gênero rejeita o determinismo biológico, Scott (1995) indica que as diferenças de gênero são construídas socialmente e não definidas unicamente pela biologia.

Esta afirmação sugere que a sociedade tem um papel significativo na criação e manutenção das distinções de gênero e que essas distinções não são inerentes ou imutáveis. Ao discutir sobre a categoria gênero, não podemos nos esquecer do feminismo e das lutas igualitárias pelos direitos civis, políticos, sociais. Noro *et al.* (2019) registra que no Brasil, foi a partir da década de 1970, que começaram a surgir os movimentos de mulheres feministas, os movimentos pelos direitos civis, movimentos gays e lésbicos aqui e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso da escola, a exemplo de outros países, mas é no final dos anos 1980 e 1990 que os movimentos vão apresentar novos formatos de atuação e inserção na sociedade.

Na década de 1990, os debates teóricos dos movimentos sociais e de mulheres começam a ser institucionalizados “com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a

prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (Scott, 1995, p. 75). Nota-se que o gênero não é diretamente determinado pelo sexo de uma pessoa, porque existem diferentes expressões de gênero e identidades de gênero que podem não se alinhar diretamente ao sexo biológico. Além disso, o gênero não determina diretamente a sexualidade de uma pessoa, uma vez que a orientação sexual é uma característica separada e independente das identidades de gênero.

Ao abordar o gênero como categoria de investigação, podemos recusar os lugares definidos diante das dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres (Scott, 1995). Em outros termos, se assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências, é possível formular novas epistemologias, a fim de debater a sexualidade na escola.

1.2 A identidade docente e os marcadores de gênero

Buscando compreender como se constituem os marcadores de gênero e suas implicações nas identidades dissidentes, descrevo neste subitem aspectos históricos da feminização da carreira de professores e professoras no Brasil.

A divisão binária de gênero, que se traduz em padrões rígidos associados ao masculino e ao feminino, historicamente desempenhou uma função social significativa na estruturação das relações de poder na sociedade. Na esfera educacional, ao longo da história, esses padrões influenciaram quem era designado para a função de ensinar e orientar os estudantes. Embora esses padrões tenham variado ao longo das décadas, com períodos em que tanto homens como mulheres atuaram como educadores, é notável que ocorreu uma tendência de feminização do magistério, particularmente ao final do século XIX, conforme salienta Gontijo e Melo (2017, p. 128):

Com relação à sua educação, tem-se que apenas entre 1758 e 1870 a mulher pôde ingressar em uma escola formal, e, com isso, passou a contar com oportunidades de trabalho fora do lar, recebendo, a princípio, o cargo de professora, pelo motivo de os homens não poderem lecionar para mulheres naquele tempo.

Um fator que impulsionou a entrada das mulheres na educação formal, conforme apontado pelas autoras foi à proibição social que existia naquele tempo, que impedia que homens lecionassem para mulheres, aliados aos “impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à coeducação dos sexos, liderada pelo catolicismo

conservador” (Almeida, 1998, p. 64). Assim, as mulheres começaram a ocupar cargos de professoras, já que eram autorizadas para ensinar a outras mulheres. Conforme destacado por Gontijo e Melo (2017):

[...] Após algumas reformas na educação, a mulher pôde adentrar as salas de aulas como aluna, mas separada dos homens. Além disso, havia discriminação na oferta educacional. As mulheres não tinham direito às mesmas disciplinas que os homens e tinham que aprender na escola os ofícios do lar. Assim, da mesma forma que não tinham colegas de sala do sexo masculino, também não tinham professores, e sim professoras. Percebe-se, naquele momento, a sutil possibilidade da entrada da mulher no mercado de trabalho.

Ainda que tímido, a abertura de oportunidades para as mulheres ingressarem no mercado de trabalho, foi por meio da atuação docente. De acordo com Almeida (1998, p. 23):

Em 1846 havia sido criada em São Paulo a primeira Escola Normal, que foi, a princípio, destinada ao sexo masculino e cujo ingresso era vedado às moças. Trinta anos depois, em 1876, a abertura da sessão feminina da Escola Normal no Seminário da Glória representou a primeira via de instrução escolarizada institucional de nível médio, aberta às mulheres no âmbito do ensino público.

Com a entrada das mulheres na educação formal, a profissão de professora assumiu uma conotação que frequentemente estava ligada à maternidade e à expectativa de que as mulheres fossem exemplares donas de casa e mães de família, porém esse período marcou um importante passo inicial para as mulheres em busca de educação e acesso a oportunidades profissionais. Foi um momento em que as mulheres começaram a adquirir conhecimentos e habilidades por meio da educação formal, abrindo caminho para o ingresso em uma profissão (Almeida, 1998).

No contexto histórico em que as mulheres eram tradicionalmente limitadas a desempenhar funções domésticas e familiares, o acesso à educação formal representou um avanço significativo. Embora a profissão de professora muitas vezes fosse moldada pelas expectativas sociais de maternidade e domesticidade, isso ainda proporcionava às mulheres uma chance de ganhar independência financeira e contribuir para o sustento de suas famílias. Além disso, à medida que mais mulheres se qualificavam como professoras, novas portas se abriram em outros campos profissionais, ampliando gradualmente suas opções para a atuação nesta e em outras carreiras.

Para Vianna (2013) a presença das mulheres no magistério não pode ser compreendida apenas em termos numéricos; é essencial analisar esse fenômeno considerando as interações entre gênero e classe social. Conforme salienta a autora:

Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (Vianna, 2013, p. 164).

Vale registrar que nem todas as mulheres poderiam estudar para se tornar professoras. Essas mulheres deveriam estar dentro das expectativas e padrões de comportamento associados à classe média da sociedade da época. Contudo, a entrada dessas mulheres no mercado de trabalho possibilitou a inclusão de mulheres na esfera econômica, tendo em vista que promoviam a igualdade de oportunidades econômicas para outras mulheres.

Com a criação das Escolas Normais, a finalidade era preparar professores e professoras para suprir uma esperada expansão na demanda educacional. No entanto, esse objetivo não se materializou da maneira esperada. Conforme indica Louro (2004b, p. 393):

[...] gradualmente, relatórios começaram a apontar uma tendência curiosa: as escolas normais estavam matriculando e formando um número significativamente maior de mulheres do que de homens. [...] Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério”.

A feminização do magistério, nesse contexto, representou a predominância crescente de mulheres nessa profissão, em contraste com a presença relativamente menor de homens. Louro (2004b) considera que o processo de urbanização e industrialização, que ocorria naquele período, ampliava as oportunidades de trabalho para os homens, com isso, houve uma diminuição desses sujeitos nas instituições escolares.

Para Vianna (2013), a presença feminina nos cursos primários e nas Escolas Normais se tornou crescente desde o século XIX. A autora afirma que:

No final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65% (Vianna, 2013, p. 165).

Ainda que no século XIX a inserção das mulheres no mercado de trabalho indique uma mudança social, cultural e política, possibilitou a participação crescente das mulheres no ensino e na educação, esse cenário não foi aprovado pelos homens. Almeida (1998) reforça a ideia de que:

A inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional. Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres

revelasse um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto apenas parcial do fenômeno (Almeida, 1998, p. 64).

Como demonstra a autora, o fato de a inclusão profissional das mulheres no ensino não ter sido apenas uma concessão voluntária dos homens, mas antes um processo que envolveu conflito, desafio e resistência. Revela-se, assim, a complexidade do processo de feminização do magistério, que não foi apenas uma mudança pacífica e de fácil aceitabilidade, mas se constituiu em uma mudança gradativa que incluiu desafios, tensões e a luta das mulheres pela igualdade de oportunidades no campo da educação.

As mulheres enfrentaram a oposição daqueles que consideravam o ensino como sua área profissional exclusiva, no entanto, conquistar uma posição exigiu esforço e determinação. O processo de feminização do ensino é um exemplo significativo das mudanças sociais e de gênero que ocorreram ao longo da história. Conforme analisa Almeida (1998, p. 66):

A retirada dos homens em busca de outros empregos mais bem remunerados teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres, e alguns autores, aliás, arriscam a hipótese de que era desonroso e até humilhante para os homens exercer essa profissão.

Os significados atribuídos ao gênero masculino e feminino têm influenciado a maneira como vemos os professores e as professoras, bem como eles exercem suas práticas escolares ao longo da história. De acordo com Vianna (2001):

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais (Vianna, 2001, p. 93).

Rabelo (2013), em seu artigo, analisa algumas representações de gênero que envolvem a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Rio de Janeiro (Brasil) e em Aveiro (Portugal), especialmente as representações geradoras de discriminações que afetam os homens que atuam nesta profissão.

A pesquisadora em seu trabalho entrevistou “[...] seis professores (três de cada local) escolhidos ao acaso, um de cada faixa etária por país (até 30 anos; de 30 a 40 anos; de 40 em diante)” (Rabelo, 2013, p. 909). A autora esclarece que:

[...] relacionamos as narrativas dos professores que entrevistamos – do sexo masculino e atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental – com dados

recolhidos dos questionários que distribuimos aos professores do sexo masculino de Aveiro (AV-PT) e do Rio de Janeiro (RJ-BR) para perceber a quais representações tais professores estão submetidos (Rabelo, 2013, p. 910).

Em suas análises, a autora destaca que os professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sentem fortemente as questões de gênero, principalmente quando se trata de preconceito e discriminação:

[...] a não aceitação familiar da escolha profissional; a implicância de colegas associada ao baixo rendimento e as suspeitas de homossexualidade decorrentes da atuação como docente nesse segmento; as discriminações por parte de colegas e pais/mães de discentes; o estranhamento quando diziam ser professores de crianças tão novas. [...] os preconceitos que mais apareceram foram aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens (Rabelo, 2013, p. 911-912).

Conforme destaca a autora, há uma dicotomia de gênero, que divide o mundo entre masculino e feminino de maneira estrita, tendo em vista que influencia a maneira como percebemos os papéis de gênero, mas também dificulta a compreensão e aceitação de uma ampla gama de identidades de gênero, impactando as formas de se estabelecer relações sociais. Isso pode ter consequências significativas na igualdade de gênero e na inclusão de pessoas que não se encaixam nas categorias tradicionais do masculino e do feminino.

Rabelo (2013) também argumenta que as relações sociais entre homens são influenciadas pela hierarquia social ainda vivida entre homens e mulheres, que parte da identidade masculina é definida pela diferenciação e distanciamento do feminino. Ou seja, certas qualidades, comportamentos ou características tradicionalmente associados às mulheres são evitados ou rejeitados por homens em um esforço para afirmar sua masculinidade.

Assim, “produzem a homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade” (Rabelo, 2013, p. 914). É possível constatar, a partir das reflexões dessa autora, como a homofobia é usada para manter essas hierarquias. Isso cria pressões sociais sobre os homens para que se enquadrem nos padrões tradicionais de masculinidade, o que pode ter consequências negativas, tanto para aqueles que não se encaixam nesses padrões, quanto para a aceitação da diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

Portanto, é necessário compreender como as normas da heterossexualidade que podem ser usadas para impor padrões estritos de gênero e como podem exercer uma função de

regulamentação social, afetando negativamente a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, bem como a liberdade de expressão desses sujeitos.

1.3 As identidades e sexualidades dissidentes

As categorias – masculino e feminino – foram criadas historicamente para estabelecer relações de poder. Elas foram definidas em um determinado contexto histórico, mas não refletem o contexto social atual da diversidade e heterogeneidade da sexualidade humana e, portanto, devem ser repensadas para permitir espaço e respeito para as identidades, tanto sexuais quanto de gênero.

A ideia por trás dessa afirmação é que as categorias de gênero não são inerentes ou fixas, mas se constituem socialmente. No passado, a sociedade adotou a visão binária de gênero, tendo em vista serem classificados como masculino ou feminino e identificados por meio das suas características biológicas, como genitália. Essa caracterização foi estabelecida e mantida para justificar e manter relações de poder, onde os homens geralmente ocupavam posições dominantes em relação às mulheres.

No entanto, essa visão binária não capta a variedade e a complexidade da sexualidade humana. Existem diversas identidades de gênero que não se enquadram nas categorias tradicionais. Além disso, a sexualidade humana não se restringe apenas a homens e mulheres heterossexuais. Há uma ampla gama de orientações sexuais e identidades de gênero.

As identidades sexuais e de gênero de uma pessoa não estão necessariamente alinhadas com as expectativas socialmente impostas, há uma fluidez em seus corpos, pois as identidades não são fixas e podem sofrer mudanças ao longo do tempo. Isso pode acontecer devido a um processo de autodescoberta, evolução pessoal ou mudanças nas percepções e compreensões culturais sobre suas identidades. Hall (2006) enfatiza que as identidades são:

[...] definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2006, p. 13).

O autor ainda pondera que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (Hall, 2006, p. 13), visto que não é possível uma pessoa ter uma identidade que seja livre de contradições e que mantenha uma narrativa consistente em todas

as situações. A identidade de um indivíduo é composta por uma variedade de aspectos, como sua personalidade, suas experiências, crenças e valores.

Para o autor, esses elementos podem ser complexos e muitas vezes contraditórios e podem mudar ao longo do tempo devido a influências externas e internas. Além disso, vivemos em uma sociedade diversificada e em constante evolução, na qual diferentes contextos e interações podem levar a expressões múltiplas e até mesmo conflitantes da identidade (Hall, 2006).

Hall (2006) realça a ideia de que:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall, 2006, p.21).

É possível constatar pelas reflexões do autor que as identidades não são fixas e nem definitivas, pois são influenciadas pela forma como ela é tratada e conforme é representada na sociedade. Também, ela torna-se politizada, ou seja, está relacionada à política e aos discursos do poder.

Além disso, como uma pessoa é identificada, pode ser usada como uma vantagem ou uma desvantagem na sociedade e nas relações de poder que estabelece. No entanto, atualmente, a política de identidade parece estar mais voltada para o conceito de diferença, levando em consideração fatores como gênero, etnia, orientação sexual, entre outros fatores. Isso indica uma maior valorização das particularidades individuais e uma busca por reconhecimento e igualdade pelas identidades.

Louro (2001) sustenta que:

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais [...] Somos sujeitos de muitas identidades. [...] Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (Louro, 2001, p. 6).

A compreensão das identidades sexuais e de gênero como transitórias e contingentes, conforme a autora nos explica, são características fundamentais. Isso implica que não existe apenas uma forma "correta" de ser ou se identificar em relação ao gênero ou à sexualidade, mas há uma variedade de possibilidades. Portanto, busca-se enfatizar a natureza complexa,

fluída e construída socialmente das identidades sexuais e de gênero, rejeitando visões fixas, essencialistas ou binárias sobre essas questões.

Falar das identidades sexuais e de gênero é, portanto, categorizá-los em sujeitos que podem experienciar, por meio de seus corpos sexuados, prazeres e emoções de diversas maneiras, tanto com pessoas do mesmo sexo, quanto do sexo oposto ou ambos os sexos, além disso, podem ou não identificar-se com o sexo biológico que lhes foram atribuídos ao nascimento com base em características físicas. Butler (2003) nos indica que:

A noção de que o sexo aparece na linguagem hegemônica como *substância*, ou, falando metafisicamente, como ser idêntico a si mesmo, é central para cada uma dessas concepções. Essa aparência se realiza mediante um truque performativo da linguagem e/ou do discurso, que oculta o fato de que “ser” um sexo ou um gênero é fundamentalmente impossível (Butler, 2003, p. 40).

A autora registra que essa aparência de fixidez às identidades é resultado de um truque performativo da linguagem e/ou do discurso, ocultando a inerente complexidade e fluidez presentes nas identidades. Isso significa que a linguagem e o discurso socialmente construídos criam a ilusão de que o sexo é algo estável e inquestionável, quando, na verdade, é uma construção social e cultural vivida pelos sujeitos. Ao enfatizar que “ser” um sexo ou um gênero é fundamentalmente impossível, Butler (2003) desvela que o conceito de identidades sexuais e de gênero não podem ser reduzidos a uma substância e/ou essência universalmente válida para todas as pessoas.

Assim, há várias identidades de gênero, incluindo homem, mulher, não binário, gênero fluído, agênero, dentre outros. Pessoas cisgênero são aquelas cuja identidade de gênero corresponde ao seu sexo biológico atribuído no nascimento, enquanto pessoas transgêneros ou transexuais são aquelas que se identificam com um gênero diferente do seu sexo biológico.

Outro aspecto a ser considerado é que a identidade de gênero de uma pessoa não está relacionada à sua orientação sexual, que se refere à atração emocional, romântica e/ou sexual por pessoas do mesmo gênero, de outro gênero ou de vários gêneros. As identidades de gênero são diversas e individuais e cada pessoa tem o direito de identificar-se e expressar-se conforme sua própria experiência de gênero.

Entretanto, Butler (2003) afirma que o patriarcado nos impõe que certos tipos de identidades não possam existir. Essas identidades são aquelas em que o gênero não é determinado pelo sexo biológico e aquelas em que as práticas de desejo não se baseiam nem no sexo, nem no gênero.

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade (Butler, 2003, p. 39).

Essa forma de compreender a identidade de gênero e a sexualidade é considerada como uma imposição cultural que limita as possibilidades de existência de identidades que não se enquadram nessa matriz. Isso implica que determinadas identidades de gênero e práticas de desejo são marginalizadas, rejeitadas ou negadas dentro dessa matriz cultural. Entretanto, para a autora, a persistência e crescimento de novas identidades geram “oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero” (Butler, 2003, p. 39).

Segundo Butler (2003), identidades que causam essa desordem são nomeadas como “identidades dissidentes”. Essa nomenclatura nos permite descrever identidades e/ou formas de ser e viver que vão além das normas e das expectativas estabelecidas pela sociedade em relação à identidade de gênero e sexualidade. Essas identidades desafiam as categorias binárias e simplistas geralmente aceitas pela sociedade e ainda têm sido marginalizadas e desvalorizadas.

A exemplos de identidades dissidentes, temos pessoas transgêneros ou transexuais, travestis, não binárias, intersexuais, assexuais, queer, pansexuais, entre outras. Essas identidades ressaltam e nos mostram a importância de aceitar a diversidade de experiências e perspectivas humanas. Elas nos lembram de que não há uma única forma de ser, de viver, de existir no mundo e que devemos reconhecer e respeitar as identidades e experiências diferentes das nossas, ou seja, entre o Eu e o Outro.

1.4 Quatro décadas de luta coletiva e organizada do movimento social LGBTQ+ no Brasil

Quando abordamos temas como gênero e sexualidade, fica evidente contextualizar a história do movimento social que tem trabalhado incansavelmente ao longo dos anos em busca de garantias para o reconhecimento e aceitação da diversidade sexual e de gênero. Esse movimento procura ampliar nossa compreensão da sexualidade, indo além das limitações binárias preexistentes e, acima de tudo, promover o respeito pela singularidade de cada indivíduo.

Publicado em 2018, o livro intitulado “História do Movimento LGBT no Brasil”, cuja organização ficou a cargo de James Green, Renan Quinalha, Marcio Caetano e Marisa Fernandes, desempenha um papel fundamental ao estabelecer o ano de 1978 como o marco inaugural do movimento LGBT+ no Brasil:

Foi em maio de 1978 que ocorreu, na cidade de São Paulo, a primeira reunião de um grupo que logo assumiria o nome "Somos - Grupo de Afirmação Homossexual". Foi o coletivo pioneiro na articulação do MHB, que logo se espalhariá Brasil afora com o surgimento de diversos grupos em outros estados da Federação. Além disso, um mês antes, em abril de 1978, havia começado a circular o jornal mensal *Lampião da Esquina*, considerado a primeira publicação de circulação nacional, claramente engajada nas lutas políticas travadas pela imprensa alternativa e feita por homossexuais para homossexuais (Green *et al.*, 2018, p. 10, grifo do autor).

Conforme apontado pelos autores, o jornal foi produzido por homossexuais e dirigido especificamente para homossexuais, desempenhando um papel fundamental na disseminação de informações, no ativismo e na promoção dos direitos dessa comunidade no Brasil. Os autores (Green *et al.*, 2018, p. 11) ainda ponderam que desconsiderar ou minimizar outras iniciativas pregressas de lutas e de resistência da comunidade LGBT+, do ponto de vista histórico, seria considerado injusto e um equívoco, pois [...] “pode-se afirmar, sem sombras de dúvidas, que a mera existência pública de corpos e de desejos contrários às normas-padrão de gênero e de sexualidade sempre foi um ato político da maior grandeza”.

Os autores ainda ressaltam que:

De qualquer modo, independentemente da definição escolhida e sem invisibilizar as iniciativas anteriores, o importante é destacar que, nessa acepção sociológica e com acento mais institucional, o ano de 2018 marca quatro décadas de luta coletiva e organizada do movimento social LGBT brasileiro (Green *et al.*, 2018, p. 11).

Desde então, o movimento homossexual tornou-se LGBTQIAPN+, passando por evoluções significativas, desempenhando um papel fundamental na promoção de mudanças na sociedade e nos Estados brasileiros.

Proliferaram-se os coletivos e grupos organizados, diversificaram-se as identidades, aumentaram as tensões internas, multiplicaram-se as formas de luta, conquistaram-se direitos, construíram-se políticas públicas, travaram-se diálogos com outros atores políticos, realizaram-se os maiores atos de rua desde as Diretas Já - com as Paradas do Orgulho LGBT e ocuparam-se as redes sociais e as tecnologias com novos ativismos (Green *et al.*, 2018, p. 11).

1.4.1 A construção do ativismo LGBT+ no Brasil

Ao analisar a formação da política LGBT+ na América Latina, Trindade (2018, p.229) salienta que “os grupos de ativismo LGBT na América Latina começaram a abordar questões de um cotidiano marcado pelo machismo, pelo patriarcado, pela violência às mulheres e pela opressão das sexualidades dissidentes”. Além disso, o autor ressalta que:

[...] o ativismo LGBT latino- -americano se iniciou em novembro de 1969, sob a ditadura do General Juan Carlos Onganía, em Gerli, subúrbio operário de Buenos Aires, com a criação do Grupo Nuestro Mundo, descrito por Nestor Perlonger como a primeira tentativa de organização homossexual na Argentina (Trindade, 2018, p. 229).

Para Green (2015), após as notícias sobre o surgimento do movimento de libertação gay em 1969, após a rebelião de Stonewall em Nova York, “chegaram à América Latina no começo dos anos 70, e incentivaram a formação de grupos na Argentina, México e Porto Rico”, porém no Brasil parecia impossível, devido à repressão militar (Green, 2015; Trindade, 2018).

Entretanto, pode-se observar que “primeiro grupo de ativismo LGBT brasileiro só seria fundado somente em 1978, quando uma dúzia de estudantes, escriturários, bancários e intelectuais passaram a se reunir semanalmente em São Paulo” (Trindade, 2018, p. 234).

Os participantes eram majoritariamente homens gays, com algumas poucas lésbicas que iam e vinham. Ali, eles debatiam matérias que depreciavam os homossexuais, publicadas frequentemente pelo jornal *Notícias Populares*, bem como a resposta a ser encaminhada ao jornal pelo grupo Ação pelos Direitos Homossexuais. Nessas reuniões também eram lidos cuidadosamente os número do *Lampião da Esquina*, [...] (Trindade, 2018, p.234, grifo do autor).

É notável que mesmo durante o período da ditadura militar no Brasil, houve uma significativa mobilização por parte de pessoas homossexuais que buscaram enfrentar o sistema autoritário em prol da melhoria dos direitos e da igualdade para essa comunidade. E, em homenagem ao grupo da Frente de Liberação Homossexual Argentina (FLH), os integrantes do primeiro grupo de ativismo LGBT no Brasil, decidiram criar o grupo Somos (Grupo de Afirmação Homossexual).

Além disso, conforme explica Trindade (2018, p. 234), “[...] nesse primeiro momento, propostas que incluíssem o termo gay foram rejeitadas, pois não se pretendia fazer do movimento que se iniciava uma imitação do movimento norte-americano”.

Trindade (2018) registra que reconhece a influência de Stonewall na formação do movimento LGBT+ no Brasil, mas também ressalta a capacidade de adaptação e

singularidade do ativismo LGBT+ na América Latina, que não se limitou a copiar os acontecimentos dos Estados Unidos, mas os usou como inspiração para uma luta local e regional por direitos e igualdade.

Néstor Perlongher deve ser tomado como um elo fundamental de ligação entre o nascente ativismo LGBT brasileiro com as questões debatidas na América Latina. Durante seu exílio no Brasil, em 1978, [...] atuou como docente na Universidade de Campinas. [...] Mas a sua relação com o Brasil havia começado em 1976, quando participou de um encontro organizado por João Silvério Trevisan na Universidade do Rio de Janeiro. Ali, apresentou e discutiu os escritos da revista "Somos" da FLHA, para alguns jovens esquerdistas interessados em conhecer a experiência política dos homossexuais argentinos (Trindade, 2018, p. 235).

É evidente, conforme apontado pelo autor, que Perlongher desempenhou um papel de colaborador no “Lampião da Esquina” e manteve relações próximas com os pioneiros ativistas LGBT+ no Brasil. Além disso, o movimento homossexual brasileiro que estava se formando naquele período foi moldado por meio de um diálogo com uma nova esquerda, sob fortes influências dos grupos de esquerda e sindicalista da América Latina, representando uma ruptura com a esquerda tradicional. As organizações tradicionais não conseguiram efetivamente canalizar as novas dinâmicas políticas dos emergentes movimentos sociais, bem como incorporar as expressões artísticas e culturais como componentes significativos de sua abordagem política.

De acordo com Green (2015) em meados da década de 80, houve a divisão do grupo *Somos*, pois uma parte dos integrantes defendia a ideia de que movimento LGBT+ deveria se envolver e apoiar as mobilizações e reivindicações das/os trabalhadoras e sindicatos e outra parte discordavam sobre como a esquerda política deveria ser envolvida no movimento LGBT+. Além disso, o autor demonstra que outros grupos começaram a se organizar:

As lésbicas do *Somos*, que já tinham organizado um coletivo autônomo dentro da organização, saíram do grupo para formar uma entidade independente, o Grupo Lésbico Feminista, onde elas podiam organizar suas atividades sem preocupar-se com sexismo em um grupo dominado por homens. No auge do movimento, em 81, 20 grupos existiam no país (Green, 2015, p. 283).

A saída das lésbicas do grupo *Somos*, teve um impacto significativo no fortalecimento do movimento LGBT+ no Brasil, pois a criação de um coletivo específico frequentado por mulheres homossexuais feministas demonstrou a importância de reconhecer as questões específicas enfrentadas pelas lésbicas dentro do movimento LGBT+. Isso contribuiu para uma maior conscientização sobre a diversidade das experiências LGBT+ e a necessidade de abordar as necessidades e desafios de cada grupo de forma adequada. Além de mostrar um

empoderamento dessas mulheres em se tornarem protagonistas na defesa de seus próprios direitos e interesses.

No final da década de 1980 por meio do Grupo Gay da Bahia — considerado o grupo mais antigo do país — conforme aponta Green (2015), houve uma vitória significativa com a retirada da homossexualidade da lista de doenças no Conselho Nacional de Saúde, não devendo ser patologizada ou considerada uma doença mental.

A primeira vitória do Grupo Gay da Bahia foi o reconhecimento jurídico do grupo. A segunda campanha convenceu o Conselho Nacional de Saúde a abolir a classificação que categorizava homossexualidade como uma forma tratável de desvio sexual. [...] a campanha conseguiu o apoio de organizações profissionais importantes e varias Assembleias Legislativas. Intelectuais e personalidades importantes assinaram um abaixo-assinado nacional exigindo a revogação da classificação. Em fevereiro de 1985, o conselho removeu a homossexualidade da categoria de doenças tratáveis (Green, 2015, p. 234).

Neste cenário, a homossexualidade deixou de ser considerada doença em 1985. Nesse ano, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou a Resolução CFP 001/1985, que proibiu psicólogos/os de patologizar a homossexualidade, ou seja, de considerá-la como uma condição mental ou doença a ser tratada. Isso foi um passo importante na despatologização da homossexualidade no país e na garantia dos direitos das pessoas LGBTQ+. A resolução foi uma resposta ao progresso nos campos da psicologia e da psiquiatria, que já havia removido a homossexualidade de suas listas de transtornos mentais em níveis internacionais. Desde então, o Brasil tem feito avanços significativos em direção à aceitação e igualdade para a comunidade LGBTQ+, embora desafios persistam.

1.5 Conceituando a Sigla das Identidades de Gênero e Sexuais

Neste subitem fazemos uma imersão pela sigla LGBTQ+ que indica as letras das identidades de gênero e sexuais. Para Facchini e França (2009), a categoria “homossexual” é relativamente recente, mesmo nas sociedades ocidentais, e sua emergência está intrinsecamente ligada aos processos de desenvolvimento e consolidação dessas sociedades.

A palavra foi conceituada pela primeira vez no final do século XIX, sendo amplamente atribuída ao escritor húngaro Karl-Maria Kertbeny. Ele usou a palavra para descrever a atração entre pessoas do mesmo sexo. No entanto, é importante notar que a compreensão da sexualidade e das identidades LGBTQ+ eram significativamente diferentes naquela época do

que é hoje. Antes do uso do termo “homossexual”, havia outros termos e conceitos utilizados para descrever relações do mesmo sexo, como “inversão sexual” ou “uranismo”.

No Brasil, conforme indica MacRae (2018, p. 44) o surgimento do movimento homossexual ocorreu em um processo de disputa, onde a classificação da sexualidade era hierarquizada conforme a relação ocorrida entre pessoas do mesmo gênero ““ativo/passivo”, “dominador/ dominado”, porém os participantes propunham uma nova identidade homossexual, baseada em relações sexuais/afetivas essencialmente igualitárias”.

Na década de 1960, nas áreas do gueto, novos termos começavam a circular para nomear figuras sociais cada vez mais comuns e aceitas, como *entendido e entendida ou gay*. Designavam pessoas que mantinham relações sexuais com pessoas do mesmo sexo, sem necessariamente manifestar os atributos estigmatizados atribuídos comumente às *bichas e às sapatonas*. Esta nova terminologia inovava também em não ser de natureza pejorativa (MacRae, 2018, p. 45, grifos do autor).

Nesse contexto, o movimento contribuiria para a ampliação e, ao mesmo tempo, dependeria da expansão de um modelo moderno de classificação da sexualidade, que se basearia na orientação sexual em relação ao sexo da/o parceira/o, em vez de focar na atividade ou na passividade. Além disso, a partir das ideias do autor, é possível constatar a transformação no pensamento e na organização da comunidade homossexual, uma vez que os indivíduos começaram a reconhecer a importância de estabelecer relações sexuais afetivas mais igualitárias, por meio de uma organização mais politizada do grupo “[...] consolidação da figura do entendido, o homossexual que procurava relações sexuais igualitárias, e a valorização da androginia no que dizia respeito a posições políticas” (MacRae, 2018, p. 45).

Em um cenário marcado por lutas igualitárias, a partir da década de 1990 o movimento também diversifica as categorias de referência a seu sujeito político.

Assim, em 1993, ele aparece descrito como MGL (“movimento de *gays* e lésbicas”) e, após 1995, surge primeiramente como um movimento GLT (“*gays*, lésbicas e travestis”) e, posteriormente, a partir de 1999, começa a figurar também como um movimento GLBT – de “*gays*, lésbicas, bissexuais e transgêneros”, passando pelas variantes GLTB ou LGBT, a partir de hierarquizações e estratégias de visibilização dos segmentos (Facchini; França, 2009, p. 62-63, grifos das autoras).

As mudanças e ampliação na sigla refletem um reconhecimento da diversidade das identidades e uma evolução no entendimento das interseções das experiências dentro da comunidade LGBT+. Além disso, essas mudanças também podem representar estratégias de visibilização, onde diferentes grupos dentro da comunidade buscam maior representação e

inclusão nas lutas por direitos e igualdade. Conforme indicado por Facchini e França (2009, p. 63):

A sigla do EBLGBT (Encontro Brasileiro de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) acompanhou mudança ocorrida em meados do ano de 2008, a partir da Conferência Nacional GLBT, quando, não sem alguma polêmica, foi aprovado o uso da sigla LGBT para a denominação do movimento, o que se justificaria pela proposta de visibilizar o segmento das lésbicas.

Atualmente, a sigla que representa o movimento é LGBTQIAPN+, uma abreviação que engloba uma ampla variedade de orientações sexuais (ou seja, como uma pessoa se sente sexual e afetivamente atraída) e as identidades de gênero (como uma pessoa se identifica socialmente).

1.5.1 Conceituando as Identidades LGBT+

Na tentativa de representar e dar visibilidade a um grupo tão heterogêneo, as siglas do movimento têm se expandido ao longo de sua história. Isso desempenha um papel fundamental na busca por representatividade e no reconhecimento daqueles que historicamente sempre estiveram à margem da sociedade. Assim, os significados das letras que constituem a sigla são:

L – representa mulheres lésbicas (cis ou trans) que sentem atração afetivo/sexual por pessoas do mesmo gênero. **G** – representa homens gays (cis ou trans) que sentem atração afetivo/sexual por pessoas do mesmo gênero. **B** – é utilizado para designar as/os bissexuais, ou seja, pessoas que sentem atração sexual ou afetiva por ambos os gêneros.

T – refere-se às pessoas Transgêneros. Esse termo, quando entendido como um conceito “guarda-chuva” (genérico) pode reunir “sujeitos com distintas expressões identitárias, como transexuais, travestis, homens efeminados, mulheres masculinizadas, pessoas andróginas, transformistas, não binários, drag queen, drag king” (Santos *et al.*, 2019, p. 173). No entanto, a preferência pelo uso de um termo pode variar de pessoa para pessoa e também em diferentes contextos culturais e regionais. É essencial respeitar a autoidentificação das pessoas e usar o termo que elas preferem.

Q – refere-se ao termo queer, onde seu adjetivo inicial significava “estranho” ou “diferente”, com conotações negativas. No entanto, na década de 1980, a palavra “queer”

começou a ser adotada por algumas pessoas LGBTQ+ como uma forma de reivindicar uma identidade não heterossexual e não conformista e de desafiar as normas de gênero e sexualidade. Para Louro (2004a, p. 7-8):

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. [...] É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos ‘tolerado’. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência: um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecifrável. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina.

O termo “queer” é utilizado para descrever pessoas que não se identificam exclusivamente como homem ou mulher, mas com uma identidade fluida ou andrógina que inclui características tanto masculinas quanto femininas.

A letra **I** – refere-se ao intersexo, Segundo a ISNA², intersex é uma definição geral usada para explicar a variedade de condições nas quais as pessoas nascem com órgãos reprodutivos e anatomias sexuais que não se encaixam na típica definição de masculino ou femininas. Pessoas intersexuais podem ter uma variedade de características sexuais, como órgãos genitais, cromossomos, gônadas — testículos ou ovários — e níveis hormonais, que não se enquadram estritamente na classificação binária de homem ou mulher. Muitos ativistas intersexuais defendem a autonomia e os direitos das pessoas intersexuais para tomarem decisões sobre os seus corpos e de não serem submetidas às intervenções médico-cirúrgicas não consensuais.

Letra **A**³ – pessoa associada à orientação sexual caracterizada pela falta de atração sexual por qualquer gênero ou, em alguns casos, atração sexual muito limitada. Pessoas assexuadas podem experimentar outras formas de atração, como atração romântica ou emocional, mas não sentem atração sexual intensa nem a sentem de forma alguma. Para muitas pessoas assexuais, aceitar e compreender a sua orientação sexual pode ser um desafio porque a sociedade muitas vezes dá grande ênfase ao sexo como parte fundamental da

² A ISNA-Intersex Society America foi fundada em 1993 por pessoas que sofreram as cirurgias quando crianças. O propósito primordial desta associação é erradicar práticas de cirurgia genitais consideradas vergonhosas, segregadoras e indesejadas. A organização está empenhada em promover um ambiente em que intervenções cirúrgicas sejam realizadas exclusivamente quando os pacientes atingirem a capacidade de tomar decisões autônomas. Vale ressaltar que a associação congrega não apenas profissionais da saúde, incluindo médicos, mas também especialistas das ciências humanas. Essa diversidade de participantes reforça a abordagem holística da associação, unindo conhecimentos médicos e humanísticos para promover uma mudança significativa na abordagem das cirurgias genitais e garantir que os indivíduos tenham a autonomia necessária para tomar decisões relacionadas a seu próprio corpo. (<http://www.isna.org>)

³ “<http://www.asexuality.org/>” é um site que está relacionado à assexualidade. Nele encontra-se informações educativas sobre assexualidade.

identidade humana. No entanto, como todas as orientações sexuais, a assexualidade é uma parte válida e legítima da diversidade humana, e as pessoas assexuais têm o direito de viver de acordo com a sua orientação sexual e de encontrar relações e ligações significativas consistentes com a sua orientação sexual.

A Pansexualidade⁴, representada pela letra P, identifica uma orientação sexual caracterizada pela atração romântica, emocional e/ou sexual por pessoas independente de seu gênero ou identidade de gênero. A atração de uma pessoa pansexual é baseada em características pessoais, personalidade e conexão emocional com a pessoa, e não estritamente no gênero.

Pessoas não binárias, designadas pela letra N, são indivíduos cuja identidade de gênero não se enquadra nas categorias tradicionais. Em vez disso, pode considerar-se uma combinação de gêneros, não ter gênero, ter um gênero fluido ou ter uma identidade de gênero que é completamente diferente dos conceitos binários existentes.

Dessa forma, pessoas que não se enquadram nas siglas acima, o símbolo “+” foi adicionado pensando na complexidade da sexualidade humana. Assim, as variações na orientação sexual e nas identidades de gênero, como homossexualidade, bissexualidade, assexualidade, identidades não binárias, entre outras, demonstram que não há uma única norma ou padrão para a sexualidade e o gênero. Em vez disso, a diversidade é uma característica intrínseca da experiência humana.

Realizar pesquisas na área de gênero, mais especificamente sobre as identidades sexuais e de gênero, nos conduz a investigar as implicações que estes sujeitos dissidentes enfrentam ou enfrentarão por romperem as normas impostas sobre seus corpos. Toda contribuição teórica presente nesta pesquisa, me permitiu ter subsídios para melhor compreender as diferentes identidades presentes na sociedade, principalmente a das/dos minhas/meus colaboradoras/es, professoras/es LGBT que atuam na educação básica e vivenciam a todo instante, situações, sobretudo na escola, de invisibilidade por medo de discriminações.

Com base nas reflexões apresentadas, a próxima seção deste trabalho se dedicará à análise do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) sobre Orientação Sexual. Este documento representa um guia essencial para a condução de discussões relacionadas a gênero

⁴ O prefixo “pan” tem origem no grego “pan”, que significa “tudo” ou “todos”. Ele é frequentemente utilizado em palavras para indicar a totalidade ou a inclusão de tudo o que está sob uma determinada categoria.

e sexualidade no ambiente escolar, oferecendo um marco referencial para a abordagem desses temas no contexto educacional.

2 OS TEMAS TRANSVERSAIS E A PROMOÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO.

Para compreender como estão inseridas as temáticas sobre gênero e sexualidade na educação e subsidiar as práticas pedagógicas das/dos professoras/es LGBT, percebeu-se a importância de se analisar documentos oficiais, em específico o PCN – Orientação sexual. Neste contexto, esta seção revisita o volume Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatiza a importância de incorporar discussões e reflexões críticas acerca de gênero, sexualidade e educação sexual. Estes temas são abordados não apenas como conteúdos informativos, mas como fundamentais para um posicionamento de debate e inclusão no âmbito da matriz curricular pedagógica escolar.

Essa abordagem visa fomentar um ambiente educacional que acolhe a diversidade e promove um entendimento mais amplo e respeitoso acerca dessas questões, fundamentais para o desenvolvimento social e pessoal das/dos estudantes. Além disso, será discorrido sobre algumas políticas públicas educacionais, a partir do ano de 2004, para o enfrentamento da LGBTfobia.

2.1 PCN e a sua Criação

No Brasil, nas últimas décadas, em especial nos anos 1990, observou-se uma significativa preocupação e esforço para promover mudanças substanciais na educação básica. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi estabelecido um marco importante com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um documento orientador para a incorporação da temática na escola.

Os PCN foram publicados pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, marcando um passo significativo na busca por aprimorar o sistema educacional brasileiro (Brasil, 1997). Conforme Vianna e Unbehaum (2004) após um período de mudanças e reorientações significativas na educação brasileira ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em dezembro de 1996, após um extenso período de tramitação no Congresso Nacional, com intervenção do governo federal.

Assim, a LDB representou uma base legal para as reformas na educação e estabeleceu diretrizes importantes para o sistema educacional brasileiro. Em linha com essa legislação, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Os PCN foram elaborados por uma equipe designada pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e desempenharam um papel crucial ao estabelecer diretrizes para a estrutura curricular dos ensinos fundamental e médio em todo o país. Vianna e Cavaleiro (2012, p. 33) apontam que a definição de conteúdos curriculares para a educação básica destacou-se como uma das principais ênfases das reformas efetuadas nas políticas educacionais. Além disso, as autoras discorrem sobre como se deu a implementação dos PCN em sua versão preliminar.

Assim, sob coordenação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em dezembro de 1995, foi divulgada a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais destinada aos primeiros ciclos do ensino fundamental, a título de consulta às instâncias educacionais e educadores/as. É importante lembrar que o estabelecimento dos PCNs é produto das exigências do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Oficialmente lançados em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, distribuídos em todo o território nacional no início de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, representaram um marco significativo nas políticas educacionais brasileiras. Conforme indicado por César (2009, p. 42):

Os PCN—foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70.

Constata-se a partir das análises da autora que os movimentos sociais influenciaram a agenda política e educacional, levando à necessidade de incorporar esses temas na estrutura curricular adotadas no país que, até então, essas questões haviam sido negligenciadas desde os projetos educacionais dos anos 1970. Portanto, os PCN foram concebidos como uma solução abrangente para abordar essas lacunas e atender às demandas contemporâneas da sociedade brasileira, fornecendo orientações específicas sobre como esses temas deveriam ser incorporados no currículo escolar.

César (2009, p. 42) afirma que a educação brasileira se inspirou na reforma educacional espanhola e “tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a

educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCN”. Dentre os dez cadernos nos quais os PCN se organizam, há um de *Orientação sexual*, que visa abordar a temática da sexualidade no ambiente escolar. Segundo o documento, o objetivo da orientação sexual é “contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer, saúde e responsabilidade” (Brasil, 1998, p. 31), este volume ainda busca consolidar a escolarização voltada para as relações de gênero e também sobre o cuidado de Si e do Outro.

2.2 O PCN e a importância para as Temáticas de Diversidade Sexual e Gênero



Figura 1: Capa do PCN – Volume 10

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu volume 10, incorporam a Orientação Sexual como um dos “temas transversais” essenciais, estruturando-o em 3 (três) blocos de conteúdos fundamentais para as intervenções pedagógicas: Matriz da Sexualidade, que aborda a compreensão da sexualidade humana em sua complexidade e diversidade; Relações de Gênero, enfatizando a compreensão, o respeito às diferenças de gênero e à promoção da igualdade; e Doenças Sexualmente Transmissíveis⁵/AIDS, que visa educar e informar sobre medidas de prevenção e saúde sexual. Este arranjo curricular visa fornecer uma abordagem

⁵ No PCN – Orientação Sexual é usada a nomenclatura “Doenças Sexualmente Transmissíveis”. O termo Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) abrange patologias de transmissão predominantemente sexual e passou a ser adotado em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissível (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas (UNFPA, 2020, p. 3). Neste sentido, esse trabalho adotará a expressão “Infecções Sexualmente Transmissíveis” no lugar de “Doenças Sexualmente Transmissíveis”.

holística e integrada sobre sexualidade, respeitando a diversidade e promovendo a saúde e o bem-estar das/os estudantes.

Vale registrar que, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a abordagem da sexualidade obtém uma legitimidade formal no currículo escolar por meio do tema transversal “Orientação Sexual”. Esses parâmetros reconhecem a grande importância da abordagem da sexualidade no ambiente educacional, considerando que é um tema intrinsecamente ligado à vida dos indivíduos (Brasil, 1998).

Com isso, os PCN estabelecem que a escola não apenas pode, mas deve tratar dos conteúdos da sexualidade como um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, contribuindo assim para a formação integral das/os estudantes. Este enfoque reflete a compreensão de que a educação em sexualidade é essencial para o bem-estar e para a formação de cidadãos/ãos conscientes e responsáveis em relação à sua saúde sexual e reprodutiva.

2.2.1 A Matriz da Sexualidade

Ao tratar sobre a Matriz da Sexualidade, o PCN traz a diferença entre “organismo e corpo”, mostrando a/ao educadora/or que organismo é a estrutura biológica do ser humano, já o corpo inclui dimensões que vão além do biológico e que deve ser levado em consideração às questões psicológicas e sociais de cada indivíduo.

O corpo é concebido como um todo integrado de sistemas interligados e que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há que considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, esse todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social (Brasil, 1998, p. 317).

Esta abordagem multidimensional reconhece que a saúde e o bem-estar físico estão intrinsecamente ligados à saúde mental e ao contexto social do indivíduo, ou seja, neste parágrafo o documento destaca a importância de uma abordagem educacional que reconheça a interconexão entre os aspectos físicos, emocionais, culturais e sociais do ser humano. Ainda neste bloco de conteúdos, os PCN reforçam a importância da/do educadora/or na educação sobre as transformações corporais enfatizando que devem ir além do ensino sobre as mudanças físicas e biológicas, ou seja, a ideia central é que, ao abordar as transformações do

corpo, as/os professoras/es também devem contextualizar e relacionar essas mudanças aos significados culturais que a sociedade atribui a elas.

É fundamental que os professores, ao trabalharem as transformações corporais, as relacionem aos significados culturais que lhes são atribuídos. Isso porque não existe processo exclusivamente biológico, a vivência e as próprias transformações do corpo sempre são acompanhadas de significados sociais [...] (Brasil, 1998, p. 319).

É possível constatar, a partir dos PCN, que para uma abordagem educacional mais efetiva, é necessário o reconhecimento dos aspectos culturais ao longo da vida do ser humano. Isso envolve uma educação que não apenas informa, mas também forma o entendimento e a percepção das/os estudantes sobre as complexidades do corpo humano e de suas vivências em diferentes contextos culturais.

Além disso, a educação sexual deve ser fundamentada em uma perspectiva de cidadania, que enfatize a promoção da autonomia individual e o reconhecimento dos direitos sexuais de adolescentes e jovens. Essa orientação visa não apenas informar, mas também capacitar as/os jovens a tomar decisões conscientes e responsáveis relacionadas à sua sexualidade, respeitando seus próprios direitos e os das/os outras/os.

Continuando com a análise do bloco sobre a Matriz da Sexualidade, os PCN trazem como sugestão de trabalho a “potencialidade erótica do corpo” (Brasil, 1998, p. 319), onde a/o educadora/or deve tratar sobre as transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, e a possibilidade da experimentação erótica ou amorosa a dois.

Desse modo, o volume Orientação Sexual dos PCN desvelam a importância do papel das/os professoras/es na educação sobre as transformações corporais, enfatizando que elas/eles devem ir além do ensino sobre as mudanças físicas e biológicas: “o corpo, como sede do ser, é uma fonte inesgotável de questões e debates, que vão muito além do que é habitual incluir nos estudos da sua anatomia e fisiologia” (Brasil, 1998, p. 321).

Pode-se observar na ideia central é que, ao abordar as transformações do corpo, as/os professoras/es também devem contextualizar e relacionar essas mudanças aos significados culturais que a sociedade atribui a elas, ou seja, é possível evidenciar a complexidade e profundidade do corpo humano, vendo-o não apenas como uma entidade biológica, mas como um centro integral da experiência humana que levanta uma variedade de questões e debates.

Embora não seja explicitamente mencionado neste bloco, é essencial que educadores e educadoras integrem em suas aulas a noção da diversidade humana em sua plenitude, salientando a multiplicidade das experiências individuais. Esta abordagem é fundamental para fomentar uma sociedade mais bem-informada, inclusiva e empática.

Adotar essa prática contribui não só as/os estudantes LGBT, mas enriquece significativamente a jornada educacional dos diferentes atores/as dentro da escola. Ao atuar nesta perspectiva, as/os professoras/es estão preparando suas/seus estudantes para se tornarem cidadãs/ãos conscientes e responsáveis, aptos a navegar e contribuir positivamente para um mundo cada vez mais diverso e equânime.

2.2.2 Relações de Gênero

Dentro do volume sobre Orientação Sexual, há um segmento dedicado às Relações de Gênero, abrangendo aproximadamente duas páginas e meia de texto. Este tema é integrado como um conteúdo específico dentro do contexto mais amplo da Orientação Sexual. Os objetivos para a abordagem são:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos. (Brasil, 1998, p. 99).

É possível observar que os PCN abordam a necessidade de combater relações autoritárias e questionar os padrões de conduta rígidos associados aos gêneros masculino e feminino. A proposta é flexibilizar esses padrões para permitir que cada pessoa expresse suas potencialidades, independentemente das expectativas baseadas em estereótipos de gênero. A argumentação sugere que as diferenças naturais entre os sexos não devem ser confinadas a padrões preestabelecidos, mas sim vivenciadas conforme a singularidade de cada pessoa. O objetivo final é promover a equidade de gênero, incentivando uma compreensão mais ampla e inclusiva das características individuais, independentemente das convenções tradicionais associadas aos papéis de homens e mulheres.

De acordo com Scott (1995), ao abordar o gênero como categoria de investigação, podemos recusar os lugares definidos para as dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres. Em outros termos, questionar e rejeitar as concepções tradicionais e limitantes de gênero abre-se para uma

compreensão mais fluida, inclusiva e individualizada das identidades de gênero, bem como das experiências corporais, desejos e prazeres.

Para Leão (2009) é crucial enfatizar que a compreensão das relações de gênero desempenha um papel fundamental no contexto da orientação sexual. Isso se deve ao fato de que as disparidades entre os gêneros são enraizadas histórica e culturalmente. Uma abordagem reflexiva sobre este tema pode ser instrumental na promoção de mudanças em atitudes e comportamentos sociais. Tal mudança é essencial para reduzir as desigualdades nos direitos e deveres atribuídos às pessoas com base em seu gênero.

Vianna e Unbehaum (2004) destacam que as questões de gênero não devem ser confinadas a um segmento isolado, mas sim integradas em toda a discussão sobre sexualidade. Isso se deve ao fato de que elas influenciam uma variedade de tópicos relevantes, incluindo a prevenção de IST/Aids, o combate ao abuso sexual e o entendimento da gravidez na adolescência, entre outros assuntos.

Em seu texto, os PCN enfatizam que a questão de gênero é uma dimensão relevante e transversal a todas as disciplinas e temas abordados no ambiente escolar. De igual modo, eles acrescentam que é preciso:

[...] ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas (Brasil, 1998, p. 323).

Portanto, este documento é valioso por promover a desconstrução das hierarquias baseadas em gênero, pois orientam os educadores e educadoras a oferecerem uma educação que respeite a diversidade e promova a igualdade. Eles encorajam a inclusão de conteúdos que desafiem os estereótipos de gênero e abram espaço para discussões sobre igualdades de gênero, contribuindo para uma sociedade mais equitativa. Além disso, incentivam práticas educativas que questionam e combatem estereótipos de gênero, contribuindo para a desconstrução de ideias preconcebidas sobre o que é “apropriado” para meninos e meninas, homens e mulheres.

2.2.3 Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids

Quanto à discussão do bloco “Prevenção as IST/Aids”, o volume do PCN – Orientação sexual recomenda que deve-se “desvincular da sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida [...]precisa ser coerente com isso e não acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte” (Brasil, 1998, p. 325).

Muitas vezes, a sexualidade é cercada por tabus e preconceitos sociais, que podem incluir crenças negativas, vergonha ou medo relacionado à expressão sexual. É necessário romper com essas associações negativas, reconhecendo a sexualidade como uma dimensão saudável da vida humana.

Desse modo, os conteúdos da sexualidade devem ser compreendidos e ensinados como algo positivo, uma fonte de prazer e um aspecto vital da existência humana. Isso implica uma abordagem mais aberta e afirmativa em relação à sexualidade. O documento destaca que, ao ensinar sobre as IST/Aids ou gravidez na adolescência, embora seja importante abordar os riscos, a educação sexual também deve equilibrar essas preocupações com uma visão positiva da sexualidade. Ou seja, não deve considerar apenas nos aspectos negativos, mas também nos positivos, como o prazer, a intimidade e a expressão pessoal.

Levando em conta as questões anteriormente discutidas, embora o volume Orientação sexual dos PCN não seja um documento voltado para questões de orientação sexual e de identidades de gênero. Também fornece um quadro para uma educação sexual inclusiva e respeitosa que reconhece e valoriza a diversidade, incluindo as identidades dissidentes, pois são aspectos que estão alinhados visando promover uma educação que respeite a diversidade e prepare as/os estudantes para viver em uma sociedade plural e democrática (Brasil, 1998).

Além disso, é preciso lembrar que para a década de 1990, data que foi marcada pela centralização das políticas curriculares, os PCN, com a inclusão de temas transversais, trazem e introduzem nos currículos discussões importantes nas instituições escolares que antes eram frequentemente negligenciadas.

Dessa forma, cabe destacar que existem diversas dificuldades para se implementar o que está proposto nos PCN, como ausência de formação específica de professoras/es sobre o assunto e o próprio desinteresse por parte das/os educadoras/es sobre a temática. Assim, superar essas dificuldades requer um esforço conjunto de instituições educacionais, gestores escolares, professores e professoras e demais partes interessadas, visando oferecer suporte, formação e incentivos para uma implementação mais efetiva dos PCN.

2.3 Políticas Públicas Educacionais de enfrentamento à LGBTfobia

Em 2004, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Ministério da Saúde lançou o programa Brasil sem Homofobia, estruturado a partir de uma série de discussões entre as instâncias do governo federal e as organizações não governamentais, que tinha como um dos seus objetivos “promover à cidadania dos LGBTQIA+ a partir da equiparação de direitos e do combate à violência” (Brasil, 2004, p. 11).

Para atingir esse objetivo, o programa elencou ações específicas a serem colocadas em prática, a fim de atingir os campos sociais, elegendo o espaço escolar para debater essas temáticas com as/os professoras/es e gerações de estudantes. Desse modo, o programa estabeleceu diretrizes para os sistemas de ensino, a fim de consolidar a não discriminação por orientação sexual de cidadãs e de cidadãos do país.

Vianna (2015) argumenta que da relação entre representantes do movimento LGBT e integrantes do Ministério da Educação (MEC), entre outros ministérios, a busca de satisfação de uma necessidade segregada, por meio da reivindicação de direitos, deu maior visibilidade a uma identidade pública coletiva que, mesmo múltipla, dinâmica e com fissuras, carregava algo em comum naquele momento. O movimento tornou visível uma faceta de sua identidade coletiva produzida por muitos indivíduos e caracterizada pela interação, pela negociação e pela necessária tensão característica desse processo. A autora ainda salienta que:

O movimento LGBT recorre a uma rede imensa com diversos protagonistas e posições políticas distintas, aglutinando demandas e reivindicações. [...] torna-se imprescindível registrar o papel do feminismo e sua interlocução com o movimento LGBT, além de sua influência junto ao Ministério da Educação (MEC), materializada em muitas das pautas da Secretaria de Política para as Mulheres. Eu diria até que a relação tensa e contraditória entre esse movimento social e setores do governo responsáveis pelas políticas de educação introduziu (para não dizer impôs) novos conceitos e aprendizados (Vianna, 2015, p. 795).

Esse movimento foi de grande valia para a produção de efeito ao debater na escola assuntos como o bullying, a homofobia, a discriminação. Para tornar efetiva alguma destas ações, o programa Brasil sem Homofobia elaborou o projeto – Escola sem Homofobia (ESH), apoiado pelo Ministério da Educação (MEC), contou com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Dentre as propostas estava a

produção de materiais educativos específicos para se trabalhar a sexualidade, denominado pelos representantes da bancada evangélica pejorativamente de “kit gay”.

Entre as diretrizes, identificamos a promoção de “valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual” (Brasil, 2004, p.22), visava também o fomento e o apoio aos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es para compreenderem os resultados das pesquisas produzidas pelas/os estudiosas/os da área de sexualidade. No entanto, após pressão de setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional Brasileiro, o projeto do foi engavetado. Esse material permitiria promover reflexões, que diminuiria o preconceito na escola e na sociedade.

No que diz respeito às políticas públicas voltadas para a formação continuada docente em gênero e sexualidade, merece destaque a oferta do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), voltado para a formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais para atuarem nas escolas públicas do país.

O Curso de Gênero e Diversidade na Escola foi ofertado em um projeto-piloto em 2006, resultado de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Saúde, da Justiça e a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho Britânico — órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura — com início no estado do Rio de Janeiro, depois com o estabelecimento de convênios com várias instituições de ensino público superior do país (Brasil, 2006).

O GDE foi um curso desenvolvido na modalidade de formação continuada de professores/as da Educação Básica de escolas públicas do país, com carga horária de 180 horas/aulas semipresenciais, distribuídas em módulos. Além disso, o curso oferecia as/aos participantes materiais didáticos e contava com recursos financeiros para aquisição de livros sobre a temática do curso.

Em 2008, o Brasil estabeleceu o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos da População LGBT (PNCHD), uma iniciativa essencial para assegurar direitos à população LGBT. Esse plano emergiu como resposta à necessidade premente de proteger esses indivíduos, particularmente em face da alarmante estatística que colocava o país no topo do ranking internacional de assassinatos de pessoas LGBT (Ferreira, 2021). O PNCHD foi concebido visando combater a discriminação e promover a igualdade, garantindo assim um tratamento mais justo e seguro para a comunidade LGBT no Brasil.

Segundo Ferreira (2021) a criação dessas ações afirmativas que viessem ao encontro desta busca incessante pela igualdade de direitos de pessoas LGBTQIA+ tornou-se um

problema que necessitava da intervenção governamental para criar oportunidades igualitárias para todas/os, tentando, assim, minimizar e equiparar este público até então desprovido de uma política pública sólida.

Das 51 diretrizes que constituem o plano, destaco duas para a educação que trata da garantia aos:

[...] estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero;
desenvolvimento de ações e práticas de Educação em Saúde nos serviços do SUS e de Educação em Saúde nas Escolas com ênfase na orientação sexual e identidade de gênero (Brasil, 2008, p. 15-18).

Além dessas diretrizes, o PNPCDH apresenta uma série de ações para serem desenvolvidas no contexto da educação, desde a educação básica à pós-graduação, “pois a permanência ou o acesso da população LGBTQIA+, assim como acontece hoje, encontrava-se prejudicada” (Ferreira, 2021, p. 32). Destaco, nesta pesquisa, algumas dessas estratégias voltadas à educação, como:

[...] incluir recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento ao preconceito e à violência por orientação e identidade de gênero nos Editais de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).
Fomentar e apoiar cursos de pós-graduação em parceria com as universidades públicas sobre diversidade sexual para professores, gestores e profissionais que atuam nas diferentes áreas da gestão pública.
Criar um projeto de cooperação público-governamental de extensão nas escolas públicas, utilizando produções artístico-culturais com temática de sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero, com recorte de raça e etnia, como forma de educar para a cidadania e inclusão.
Inserir nos livros didáticos a temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, considerando recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero e socioeconômica, os novos modelos de famílias homoafetivas, com ênfase nos recortes de raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero (Brasil, 2008, p. 21-24).

De acordo com todas essas ações, há promoção e a valorização das diversidades, com maior equidade, a fim de eliminar discriminações, combater preconceitos e alçar a cultura de respeito, buscando erradicar todos os tipos de violência existentes. Neste sentido, cabe à escola debater temas que inquietam a população. Além disso, a escola não é responsável apenas por ensinar conteúdos que estão no currículo, é preciso formar cidadãos/ãs capazes de conviver com outras pessoas e transformar a realidade.

Ao analisar um importante documento que regulamenta a educação, temos o Plano Nacional da Educação (PNE). Ao se comparar o PNE para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº. 13.005/2014 é possível identificar um retrocesso ao plano anterior. No PNE 2001 a 2010, apresentavam como objetivos e metas:

[...] Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio;
[...] Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética [...] (Brasil, 2001, p. 20-35).

Assim, é possível identificar uma preocupação com adequação dos conteúdos apresentados nos livros didáticos referente à imagem da mulher, conferindo dignidade às pessoas LGBTQ+. Já no PNE 2014/2024 verifica-se que essas metas foram excluídas, além das questões de gênero e sexualidade. Na Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, que foca na universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos, destaca-se a estratégia 2.4. Esta estratégia apresenta a seguinte redação:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de **discriminação, preconceitos e violências na escola**, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (Brasil, 2014, p. 51-52, grifo nosso).

É possível perceber que a Meta evidencia uma preocupação em relação às discriminações e preconceitos que os grupos minoritários sofrem na escola de todo o Brasil, mas não acentuam como essas estratégias podem ser implementadas, ao longo da vigência desse PNE. Dessa forma, a próxima seção abordará os caminhos metodológicos e a definição do campo teórico dessa pesquisa, além do levantamento das produções acadêmicas sobre o tema Professoras/es LGBTQ+.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O propósito desta seção é traçar o percurso metodológico que seguimos para atingir os objetivos estabelecidos nesta dissertação. Assim como detalhamos os caminhos percorridos na construção da parte teórica, o método de pesquisa adotado e a abordagem empregada também abordaram a apresentação e seleção dos participantes envolvidos na coleta de dados.

Iniciamos com a revisão das produções acadêmicas que contribuíram para a fundamentação teórica deste trabalho, fornecendo detalhes sobre as fontes de dados consultadas e os descritores empregados na busca e seleção das pesquisas discutidas.

Em seguida, no contexto de uma abordagem qualitativa de pesquisa, é pertinente oferecer uma breve explicação sobre seu significado e os instrumentos centrais empregados. Na pesquisa qualitativa, o foco recai na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos estudados, explorando nuances e contextos. Entre os instrumentos viáveis nesse tipo de pesquisa, destaco a entrevista, especificamente utilizando um roteiro com questões semiestruturadas. Este método permite uma flexibilidade que se alinha à natureza exploratória da pesquisa qualitativa, possibilitando uma interação mais aprofundada e uma compreensão das experiências e perspectivas das/os participantes.

3.1 Mapeamento das produções acadêmicas sobre Professoras/es LGBTQ+ na docência

Este subitem visa apresentar o que tem sido produzido sobre o tema, das identidades de gênero e sexuais na docência, tema também abordado nesta investigação. Para tanto, realizamos um mapeamento das produções acadêmicas, buscando estabelecer uma aproximação com o nosso objeto da pesquisa, elegendo as referências disponíveis nas plataformas online.

Desta maneira, mapeamos, para a produção de dados, as fontes nos seguintes repositórios: a) Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); b) SciELO/ Biblioteca Eletrônica Científica Online, c) Google acadêmico, d) portal da ANPEd.

Devido à escassez de estudos sobre a interseção entre a sexualidade de professores/as LGBTQ+ e sua prática docente, estabelecemos um período temporal de 12 anos, abrangendo de 2009 a 2021. Esta escolha se fundamenta na limitada disponibilidade de produção acadêmica

durante esse intervalo, o que ressalta a necessidade de um enfoque cronológico específico para compreendermos melhor essa temática. Assim, utilizando os descritores: “Narrativas”, “Professores/as LGBT”, “Diversidade sexual” e “Identidades de Gênero”. Essa escolha se justifica como estratégia para identificar com maior abrangência o que têm sido produzidos pelos programas de pós-graduações no Brasil.

Após a leitura inicial das produções acadêmicas realizadas na área da Educação e na área de Antropologia Social sobre professores/as LGBT+, foram escolhidos 11 (onze) trabalhos que mais se assemelhavam com a temática dessa pesquisa. Dentre eles, 2 (duas) teses, 7 (sete) dissertações e 2 (dois) artigos que se aproximam do tema da presente dissertação, inscritos no Quadro 1, por ordem cronológica.

QUADRO 1 – TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS REFERENTES A SEXUALIDADE DOS/AS PROFESSORES/AS LGBT RELACIONADOS COM A PROFISSÃO DOCENTE

Autoria	Título	Ano	Tese	Diss	Art	PPGE/Períod
Neil Franco	A diversidade entra na escola: História de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero.	2009		X		Universidade Federal de Uberlândia – MG.
Luana Molina; Mary Neide Damico Figueiró	Professores Homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar.	2012			X	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Londrina – PR.
Patrícia Daniela Maciel	Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência.	2014	X			Universidade Federal de Pelotas – RS.
Filipe Gabriel Ribeiro França	Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual: Narrativas e experiências de professor@s homossexuais	2014		X		Universidade Federal de Juiz de Fora – MG.
Arthur Leonardo Costa Novo	O armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays	2015		X		Universidade Federal de Santa Catarina – SC.
Fabiana de Pieri	Memórias de Professoras Transexuais no Leste de Mato Grosso do Sul	2017		X		Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – MS.
Tatiana Carvalho	Professoras lésbicas na Educação Básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades	2018	X			Universidade Federal de São Paulo – SP.
Lais Tosta Mendes de Freitas	Trabalhadoras lésbicas em Instituições escolares: histórias de vida no leste de Mato Grosso do Sul	2018		X		Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – MS.
Jardinélio Reis da Silva	Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre	2019		X		Universidade do Estado de Pará –

	homofobia na docência					PA.
Marllon Caceres Gonçalves	Diversidade e Experiência: uma investigação sobre professores homossexuais e suas vivências no espaço escolar.	2020		X		Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS.
Rodrigo Toledo	Significações de professores gays sobre violências homofóbicas e suas formas de enfrentamento na escola	2021			X	Revista Educação, Cultura e Comunicação - ECCOM, Lorena - SP.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Iniciamos a leitura e a escrita das produções acadêmicas pela dissertação de Franco (2009) “A diversidade entra na escola: História de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero”. O trabalho de Franco busca compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero.

Com esse objetivo, o autor se interessou em investigar, como os participantes da pesquisa, contam suas histórias de vida, bem como o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo, “principalmente quando as identidades sexuais e de gênero são evidenciadas e significadas pelos diversos atores que compõem a escola, sobretudo, o corpo docente” (Franco, 2009, p. 16).

Como percurso metodológico, Franco (2009) fez uma abordagem qualitativa estruturada por meio de entrevistas reflexivas com 6 (seis) professores/as colaboradores/as autoidentificados como gays, travestis e lésbicas. Com essas entrevistas, o pesquisador buscou identificar como esses sujeitos construíram suas trajetórias de vida desde a relação na família, passando pela escola, pela universidade, até a definição e atuação profissional como docente, enfatizando como as identidades sexuais e de gênero se inserem nessas construções.

Além disso, o autor aplicou um questionário em 03 (três) escolas, onde 03 (três) dos colaboradores da pesquisa trabalhavam. Ao todo, foram aplicados 73 (setenta e três) questionários a fim de saber sobre os profissionais, assuntos sobre discriminação, preconceito, sexualidade e formação docente. A análise dos dados foi elaborada por meio das contribuições dos teóricos da perspectiva pós-crítica.

Franco (2009) evidencia em sua dissertação:

[...] que o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, mesmo que não as anuncie, deixando flagrantemente a diferença, aspecto que provoca

impactos tanto em alunos/as, docentes e em outros sujeitos envolvidos no processo educativo (Franco, 2009, p. 2013).

As práticas discriminatórias presentes no espaço escolar vivenciadas por pessoas LGBT+, apenas confirmam que existe uma relação entre princípios morais conservadores e fundamentalismo religiosos dentro deste ambiente, onde corpos dissidentes vão de encontro às normas preestabelecidas, no caso a heterossexualidade como comportamento sexual aceito, principalmente porque as identidades dissidentes ainda causam aversão a uma grande parcela da nossa sociedade.

Franco (2009) afirma que:

[...] apesar dos sujeitos adotarem em suas práticas pedagógicas os princípios necessários à profissão decente, em alguns momentos de suas histórias de vida profissional o fato de serem docentes não amenizou a exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não verbal, manifestadas por alunos/as e/ou colegas de profissão por consequência de suas identidades sexuais e de gênero (Franco, 2009, p. 2013).

Neste cenário, discursos de ódio estão fundamentados em pensamentos conservadores, preconizando apenas um modo de vivência sobre a sexualidade, deixando sempre à margem todo indivíduo cuja expressão de gênero ou da sexualidade divergir da dita como convencional, sendo isso uns dos grandes agentes de exclusão social.

Franco (2009) arrazoa em favor da ideia de que:

Falar da diversidade é falar das diversas dimensões que compreendem a condição humana representada pelo constante entrelaçar das vivências singulares e coletivas de homens e mulheres ao se constituírem nas diferentes instâncias sociais. Portanto, a presença na escola de professores/as gays, travestis e lésbicas, essencialmente representando a materialidade da diferença, pode desencadear importantes avanços no processo de construção da cidadania, pois amplia a compreensão de que o ser humano encontra-se em constante processo de transformação, de várias formas e em vários momentos e que essa transformação somente se estabelece na correlação com outros sujeitos (Franco, 2009, p. 2017-2018).

É possível constatar que a educação tem um papel central para o enfrentamento à homofobia ou outras formas de preconceito e discriminação. É na escola e a partir dela que podem ser construídas outras vivências e novos padrões de comportamento. Além disso, torna-se evidente considerar que, ao desestabilizar a heteronormatividade, poder-se-á garantir mais respeito e valorização à diversidade.

Molina e Figueiró (2012, p. 58) com o trabalho “Professores Homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar” buscam “apresentar uma discussão referente à problemática da vivência diária do professor/professora homossexual frente à instituição escolar”. Para a coleta de dados, as autoras fizeram entrevista com 3 (três) professores(a)

autoidentificados como gays e lésbicas. A entrevista foi realizada por meio de questionário, dividido em duas situações:

[...] a primeira, por meio de um questionário prévio composto de dez questões de identificação pessoal no intuito de traçar um perfil dos entrevistados. No segundo momento, entrevistas semi – estruturadas, com perguntas que focaram mais especificamente a percepção dos professores/professoras sobre a homofobia na escola (Molina; Figueiró, 2012, p. 58).

A análise de dados utilizada por Molina e Figueiró (2012) foi fundamentada principalmente nas reflexões de autores que problematizam a temática de gênero e sexualidade na educação, como Guacira Lopes Louro, Deborah Britzman e Rogério Diniz Junqueira.

Essas autoras, alicerçadas nestas perspectivas consideram que a alternativa para suprimir a homofobia seria problematizar, isto é, estimular a reflexão acerca das questões que permeiam o gênero e as diferentes orientações sexuais, sempre que as desigualdades entre os sexos e a marginalização dos homossexuais manifestarem-se no cotidiano. Nessa perspectiva, as autoras concluem que:

[...] conforme constatamos nos relatos, aqui apresentados, vemos a necessidade de fortalecermos as propostas de educação para o respeito à diversidade sexual no ambiente escolar, não somente como proteção aos alunos, mas a todos que convivem e fazem parte do corpo escolar, para assim podermos reduzir os danos causados pelo preconceito, e fundamentalizar uma ação educativa capaz de debater questões referentes à sexualidade junto à sociedade (Molina; Figueiró, 2012, p. 74).

A escola deve ser um local propício à construção do respeito a todos/as aqueles/as que frequentam este espaço. Isto se faz necessário para podermos refletir sobre as desigualdades de gênero e preconceitos transmitidos neste ambiente.

A homofobia em escolas que ainda reproduzem a ordem discursiva da heteronormatividade é objeto de estudos da dissertação de Silva (2019). O autor busca compreender como professores/as homossexuais vivenciam a homofobia em suas trajetórias profissionais e pessoais. Com uma abordagem qualitativa, com enfoque na Fenomenologia Social de Alfred Schutz, utilizou-se de entrevista narrativa como método de reunião de dados.

Silva (2019) nos apresenta em seus dados que, ainda que os sujeitos da pesquisa tenham vivenciado em algum momento da vida algum tipo de homofobia, hoje, como docentes, tem uma preocupação em combater o crime de ódio nos espaços onde trabalham, promovendo:

[...] mudança em suas práticas de sala de aula possibilitando o diálogo entre estudante-estudante, docente-estudante, docente-comunidade escolar ensinando o respeito às diferenças, com enfoque na valorização do ser humano, em um verdadeiro „trabalho de formiguinha“, em uma prática solitária que pode ser considerada insignificante institucionalmente, mas que pode fazer toda a diferença na vida de um/a aluno/a homossexual (Silva, 2019, p. 156).

Conforme o autor essas ações transformam a educação pautada em respeito às diferenças, tendo em vista que constrói entre os estudantes um diálogo onde as diferenças são ressignificadas, mostrando que há outras possibilidades de se viver a sexualidade que vão além da regra heteronormativa ainda estabelecida como padrão.

Toledo (2021) contribui para essa discussão ao estudar a perseguição sofrida por professores autodeclarados gays no que diz respeito a gênero, orientação sexual e identidades de gênero e ao buscar compreender as significações que estes sujeitos atribuem à violência homofóbica vivenciada no âmbito educacional.

O autor entrevistou 4 (quatro) professores que atuam na educação básica. O processo de coleta de dados organizou-se de três maneiras:

1) O professor e a sua vida, em que se pretendeu conversar sobre sua trajetória de vida e os desafios que viveu até aquele momento; 2) O professor e as suas vivências escolares, no qual buscou-se compreender sua relação com a escola enquanto aluno, suas vivências, aprendizagens significativas e dificuldades vividas na escola; 3) O professor e a expressão da identidade sexual e de gênero na escola, no qual conversamos sobre a atuação dos participantes como professores, a relação estabelecida com os alunos e gestão da escola; desafios, dificuldades, estratégias mobilizadas para enfrentarem as situações de preconceito e discriminação explícita e implícita na/da escola, bem como discutiu-se também, as parcerias e apoios para a realização do seu trabalho com o professor (Toledo, 2021, p. 54-55).

O autor elegeu para a análise de dados a construção dos núcleos de significações que considera “um procedimento teórico-metodológico para a apreensão das significações que os participantes da pesquisa revelam em suas enunciações e auxiliam o pesquisador, a partir das transcrições do material” (Toledo, 2021, p. 55).

Para a construção dos núcleos de significação, o autor fez diversas leituras das entrevistas dos participantes, procurando identificar os temas mais frequentes e questões recorrentes, auxiliando na organização de pré-indicadores. Após essa análise, são construídos os núcleos de significação, onde é iniciado um processo de articulação que resultará na ordenação por meio da nomeação de cada um deles (Toledo, 2021).

Para a organização do artigo, Toledo declara que foram construídos 6 (seis) núcleos de significação, entretanto:

[...] optou-se por apresentar o Núcleo de Significação 03 (NS3) – O conservadorismo e a produção de violências homofóbicas praticadas contra os professores e o Núcleo de Significação 04 (NS4) – O enfrentamento às violências sofridas na escola como professor (Toledo, 2021, p. 56).

Em suas análises, Toledo (2021, p.57) afirma que “a resistência e o combate ao conservadorismo pela/na escola são essenciais”, uma vez que ao assumirem uma postura crítica, esses educadores, devem pensar em ações continuadas que vão além dos muros da escola, promovendo soluções aos problemas ligados à discriminação e preconceito. Além disso, o autor arrazoa a favor da ideia de que:

Conhecer os impactos de assumir uma orientação sexual diferente da norma pode favorecer a melhor compreensão desses processos e contribuir para a construção de ações emancipatórias, como afirma um dos participantes: “*eu troquei o medo pelo orgulho*”. Contudo, nenhuma ação pode ser empreendida de forma solitária. Assim, ressaltamos a importância de que a discussão sobre homofobia seja curricular, conste nas propostas pedagógicas das escolas e sejam mobilizadas coletivamente (Toledo, 2021, p. 58, grifos próprios).

É notório que assuntos referentes à sexualidade e ao gênero, quando tratados no âmbito educacional, faz-se necessário que estejam amarrados em propostas curriculares que vão desde as propostas nacionais às municipais. Isso garante aos/as professores/as respaldo e autonomia com temas que possam diminuir o preconceito e discriminação em todos os ambientes.

Para ampliar nossa discussão, identificamos e elegemos a tese de Maciel (2014) intitulada “Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência”, defendida na Universidade Federal de Pelotas. A pesquisadora busca refletir sobre as experiências cotidianas das professoras em relação ao gênero na sua atuação docente, assim:

[...] meu interesse, aqui, é mostrar como elas experimentaram e negociaram o gênero na escola. É apresentar como, a partir de algumas estratégias discursivas, elas fabricaram um modo de existir, a partir do gênero, nas suas vidas como professoras. Meu interesse em realizar este estudo foi mostrar como as professoras foram sujeitadas pelos discursos de gênero e como esses discursos determinaram variadas e múltiplas posições e modos com os quais elas pudessem ver a si mesmas, inclusive como professoras na escola (Maciel, 2014, p. 14-15).

Como percurso metodológico, a autora usou entrevista semiestruturada com 7 (sete) professoras autodeclaradas lésbicas que atuam na educação básica. As perguntas do roteiro de entrevista foram agrupadas em dois eixos: “o que tratava da sexualidade na vida pessoal e o que buscava informações no campo profissional” (Maciel, 2014, p. 40). Para análise, a autora

usou como pressupostos teóricos os Estudos Feministas e Pós-estruturalistas, de Judith Butler e Michel Foucault.

A pesquisadora ao analisar os relatos das professoras entrevistadas, descreve o quanto é difícil para elas falar das suas sexualidades nas instituições educativas em que atuam, principalmente, porque nestes locais há uma dificuldade de se reconhecer a sexualidade das professoras lésbicas (Maciel, 2014). A escola ainda produz e está presa a um modelo em que o sexo vincula-se ao biológico e falar sobre sexualidades não heterossexuais ainda é visto como algo inapropriado, visto que o discurso é mensurado, principalmente, pela classe detentora do poder.

Em sua obra – *A ordem do Discurso*, Michel Foucault (1999) discute a produção do discurso, observando que ele é regulado, selecionado, estruturado e divulgado na sociedade. A interpretação dessa ideia é que alguns temas e discussões não são "permitidos" em alguns círculos sociais, senão na sociedade na totalidade:

[...] é claro que sabemos, numa sociedade como a nossa, da existência de procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é o *interdito*. Temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja (Foucault, 1999, p. 9).

Segundo o Foucault, existem procedimentos de exclusão dentro do discurso que ensinam que não se pode falar de tudo, nem em qualquer lugar, e que só algumas pessoas podem abordar determinados temas. Isso fica bastante claro no ambiente escolar, onde as instituições atuam como modelos e formadores de indivíduos, regulando os discursos neste ambiente.

Investigando os três grandes sistemas de exclusão que incidem sobre o discurso, Foucault identificou três práticas externas: “a palavra interdita, a partilha da loucura e a vontade de verdade” (Foucault, 1999, p. 19). Segundo o autor, a interdição é a maneira onde comumente a sexualidade e a política evidenciam ligação entre o discurso, o desejo e o poder:

[...] longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde estas regiões exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com desejo e o poder (Foucault, 1999, 9-10).

Na escola, a interdição pode ser compreendida como uma maneira de oprimir os sujeitos dissidentes que ali estão, impedindo que expressem de forma clara suas sexualidades

ou identidades de gênero, sem medo de sofrer repressão, discriminação ou opressão por parte da comunidade escolar.

Para Louro (2001), a escola é um dos espaços mais difíceis para os sujeitos assumirem sua identidade de homossexual ou bissexual, pois, segundo a concepção heteronormativa:

[...] só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, em relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância (Louro, 2001, p.21).

Sujeitos com orientações sexuais ou de gênero que divergem dos padrões socialmente aceitos são frequentemente negados e silenciados na escola. O dispositivo da sexualidade, usado para controlar e regular seus corpos, modo de viver, suas identidades e subjetividades, não reconhece a existência dessas pessoas, reproduzindo uma exclusão que precisa ser superada pela educação e toda a sociedade. É preciso lutar por uma escola que respeite e acolha as singularidades de cada indivíduo ali presente.

É importante registrar que, em sua pesquisa, Maciel (2014) pôde concluir pelas entrevistas:

[...] com toda a singularidade das suas experiências, em relação aos discursos de gênero nas suas vidas, é que elas estão imersas num mundo de regulações sexuais relacionadas ao gênero e a sexualidade. [...] O que é possível afirmar em relação aos discursos do gênero e da sexualidade, é que as mulheres estão sempre expostas aos regimes do sexo. Não há dúvida, portanto, que esses regimes alteram as suas vidas. Aliás, elas não existem fora das normas do sexo. Contudo, essas normas não existem sem que elas as assumam (Maciel, 2014, p. 153).

O pesquisador demonstra como os discursos em torno do gênero e da sexualidade permeiam as vidas e regulam as subjetividades de pessoas não heterossexuais. Elas estão sujeitas a um mundo que impõe regras que se relacionam diretamente com o gênero e suas identidades sexuais, mas essas regulações só se fortalecem quando esses sujeitos cedem a elas. Conforme ressalta Louro (2001, p. 21), “[...] nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

França (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual: narrativas e experiências de professor@s homossexuais”. Em sua pesquisa, o autor busca relacionar a sexualidade com a profissão docente de seus/suas entrevistados/as, tendo como objetivo analisar e problematizar a

constituição de corpos e posições de sujeitos dos/as professores/as homossexuais no ambiente escolar.

Para esse propósito, o autor afirma que elege os estudos pós-estruturalistas para analisar os dados produzidos: “escrevo essa dissertação influenciado pelas ideias e pelo referencial teórico-metodológico da perspectiva pós-estruturalista e pelas contribuições do filósofo francês Michel Foucault” (França, 2014, p. 45).

Para produção de dados, França (2014) utilizou como estratégia a entrevista narrativa com 7 (sete) professores/as que se autoidentificavam como homossexuais e que atuavam na educação básica de ensino da cidade de Juiz de Fora – MG. Em seu processo de análise discursiva do material coletado, utilizou autores como Deborah Britzman, Judith Butler, Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, entre outros.

A partir das análises das entrevistas, França (2014) argumenta que há uma preocupação do/a professor/a homossexual em reafirmar que seu bom desempenho profissional é independente de sua orientação sexual.

Tem outra posição de sujeito ou identidade em negociação. Existe um jogo entre as identidades normalizadas e as marginalizadas. De certa forma, o professor reivindica a identidade híbrida, fazendo dialogar o "ser professor" com o "ser gay". Assim, o seu estilo de vida é construído durante a docência, ou seja, a constituição de si também passa pelo ambiente escolar. Na escola ele se cria, socializa e se produz [...] (França, 2014, p. 107).

Assim, é possível constatar que há diversas maneiras de professores/as, na qual a identidade é dissidente, se inserir no mundo e, de forma contínua. O docente vai construindo sua valiosa presença enquanto indivíduo educador dentro do ambiente escolar, reivindicando seu lugar enquanto professor/a homossexual, mostrando que sim, esses sujeitos existem e, mesmo com todo tradicionalismo e barreiras ali presente, resistem.

Para França (2014), a palavra é multiplicidade, uma vez que não seja possível criar um perfil único capaz que descreva e que represente todo/as professores/as homossexuais. Uma vez que os sujeitos da pesquisa, cada um/a vai criando a sua forma de se relacionar com a profissão docente, organizando-se dentro do ambiente escolar, quase sempre visando o cuidado e a proteção consigo mesmo/a.

Assim, “ess@s professor@s vão corajosamente construindo suas existências, rompendo com a heteronormatividade e colocando em questão os binarismos que tentam cercar a experienciação de diferentes e possíveis modos de vida” (França, 2014, p. 207-208).

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Trabalhadoras lésbicas em instituições escolares: histórias de vida no leste de Mato Grosso do Sul”, Lais Tosta Mendes de Freitas (2018) optou por usar a História Oral como metodologia investigativa, com a intenção de pesquisar trabalhadoras, autodeclaradas lésbicas, em diferentes funções em instituições educacionais, “[...] as suas trajetórias de vida em meio ao ambiente docente e/ou escolar e suas estruturas, e o reflexo desse fator em outros âmbitos da sociedade” (Freitas, 2018, p. 55). A autora ainda reflete que: “As histórias de vidas que compõem esta pesquisa serão aqui contadas por meio de narrativas elaboradas a partir de entrevistas realizadas por entrevistadora e colaboradoras” (Freitas, 2018, p. 67).

Freitas (2018) entrevistou 6 (seis) colaboradoras que ocupavam os cargos de professora, diretora, inspetora de alunos e educadora social, todas moradoras de Paranaíba, Cassilândia e Três Lagoas, cidades situadas ao leste de Mato Grosso do Sul. Por meio das Histórias de vida destas 6 (seis) mulheres, a autora dividiu suas narrativas em 5 (cinco) categorias de análise a partir dos temas: “[...] lesbianidade, gênero e educação” (Freitas, 2018, p. 110).

A partir da categoria “gênero” Freitas (2018) destaca que 4 (quatro) de suas entrevistadas revelaram ter sofrido “a imposição do padrão de gênero” em suas infâncias/adolescências. Eram julgadas pela forma como se vestiam e por praticarem atividades consideradas “para meninos” como jogar futebol e tocar em uma banda musical.

Ainda que os interesses por certas atividades e/ou o modo de se vestir de Alba, Denise, Iris e Ilma independessem de suas identidades sexuais e/ou de gênero, as pessoas frequentemente associavam seus comportamentos e interesses a tais aspectos, ainda que, naquele período, elas nem se reconhecessem como lésbicas, e nem tenham vindo, mais futuramente, a se identificar como homens trans. O fato de praticarem atividades ou vestirem roupas reconhecidas, nos contextos apresentados, como —masculinas, fazia com que essas colaboradoras fossem rotuladas e, conseqüentemente, se tornassem alvo de chacotas e discriminações (Freitas, 2018, p. 112-113).

O preconceito vivido pelas mulheres lésbicas se constitui pela forma como se vestem ou se portam, tendo em vista que este aspecto está enraizado em uma imposição, oriunda das concepções binárias de gênero e orientações sexuais existentes na sociedade. Esses estereótipos continuam presentes no imaginário das pessoas e circulam na ordem discursiva do senso comum por meio de ideias simples e pré-existentes sobre como uma pessoa LGBT+ deve se comportar, se vestir e se apresentar, e muitas vezes são moldados por normas culturais limitadas e expectativas sociais impeditivas.

Freitas (2018) afirma, a partir dos dados produzidos em sua pesquisa, que a maioria das entrevistadas, sofreu uma patologização de suas identidades sexuais pelos seus familiares:

[...] o poder da instituição familiar foi tão grande a ponto de ser convencida por sua mãe a se casar com um rapaz, ainda que não sentisse interesse sexual e afetivo por homem. A família de Iris, na figura dos primos, exerceu também forte repreensão em relação à sua sexualidade ao patologizarem sua identidade sexual, julgando-a como uma doença, e tentarem submetê-la a um tratamento médico (Freitas, 2018, p. 115).

A heterossexualidade compulsória faz com que mulheres “se tornem” heterossexuais, ou seja, as obriga a manter relacionamentos com o sexo oposto, mesmo que não se sintam atraídas emocional ou sexualmente. Isso costuma ser visto como algo “natural” nas sociedades heterossexuais, onde os casais heterossexuais são vistos como o modelo padrão de relacionamento. Discutir sobre a heterossexualidade compulsória é importante, pois destaca como a sociedade pode limitar o direito das pessoas a serem quem elas realmente são. Aceitar e reconhecer diferentes orientações sexuais é essencial para criar um ambiente inclusivo e respeitoso para todas as pessoas, independentemente de sua identidade sexual ou de gênero.

Em sua última categoria sobre “educação”, Freitas (2018) aponta que as entrevistadas sofreram, em algum momento de suas vidas, repressão e preconceito por conta da orientação sexual que, na maioria das vezes, ocorreram por parte da equipe escolar.

Para Iris, a discriminação e o preconceito aconteceram de maneira visível, por meio da tentativa da diretora da escola de transferi-la para outra cidade, das ofensas da diretora da outra escola, das chacotas do diretor da última escola em que trabalhou e dos julgamentos e comentários maldosos de algumas de suas colegas de função. Ilma, Elza e Denise também relataram preconceitos que partiam da equipe escolar ou de pais de alunas e alunos. Ilma percebia tal preconceito e discriminação por parte de outras e outros professores que a tratavam de maneira diferente e que reproduziam para suas alunas e alunos comentários que reforçavam estereótipos referentes à sua maneira de ser e sua identidade sexual. Elza relatou ter sido alvo de comentários que partiam de pais de estudantes de outras escolas com o objetivo de desqualificar o seu trabalho de diretora, tendo como justificativa sua lesbianidade. Já a discriminação sofrida por Denise partiu de uma das diretoras do CEI em que trabalhava como professora (Freitas, 2018, p. 118-119).

Freitas, (2018, p. 120) defende a ideia de que seja necessário “[...] atribuir também à escola o esforço em trabalhar para desconstruir tais padrões, visando a um ambiente favorável à diversidade”. Os padrões mencionados pela autora são os heteronormativos, que nos impõem sobre como e com quem devemos nos relacionar afetivo e sexualmente. Sendo a escola, um dos espaços onde se reproduz o binarismo de gênero se faz necessário, promover um ambiente mais inclusivo, onde todas as pessoas tenham oportunidade de experienciar suas identidades sexuais e de gênero sem serem julgadas e discriminadas por ser quem são.

Freitas (2018, p. 122) conclui que:

[...] é necessário reconhecer que, apesar da diversidade de vivências relatadas, tais narrativas não descrevem, por si só, uma realidade absoluta, mas revelam as realidades diversas, que se distanciam em alguns pontos e se aproximam em outros tantos. É por tal motivo que o diálogo com demais pesquisas e trabalhos sobre a lesbianidade no Brasil propõe uma possibilidade de ampliar as discussões abordadas pelas colaboradoras desta pesquisa, permitindo uma articulação com os diferentes relatos e vivências de lésbicas, inseridas ou não no ambiente escolar, presentes nos demais estudos que abarcam como tema a lesbianidade em diversos campos e áreas e, mais especificamente, na educação.

Assim, as reflexões oportunizadas pela pesquisa de Freitas (2018) é possível constatar a importância do diálogo com outras pesquisas e trabalhos que tratem sobre a lesbianidade no Brasil, para ser ampliada as discussões sobre as vivências lésbicas e com isso, seja possível obter uma compreensão mais abrangente e enriquecedora da lesbianidade, incluindo aquelas que estão ou não inseridas no ambiente escolar.

Em sua dissertação de mestrado “O armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays”, Arthur Leonardo Costa Novo (2015) usou de entrevistas semiabertas e semiestruturadas para compreender como constitui a negociação de visibilidade e invisibilidade de 15 (quinze) professoras lésbicas e professores gays na docência, destacando a importância de outros marcadores sociais da diferença, como gênero, classe e raça/etnia, na configuração de seus projetos de carreira docente.

As reflexões do autor, estão alicerçadas na Antropologia social e dentre suas considerações, pôde concluir que as/os professoras/es gays e lésbicas entrevistadas estão constantemente encontrando estratégias de negociação da sua condição desviante na escola a partir da aproximação com esses campos simbólicos que se autoalimentam e que se constituem mutuamente: a masculinidade e a heterossexualidade.

[...] entre minhas e meus interlocutoras/es, era comum que fossem “assumidas/os” para as/os colegas, mas não para as/os alunas/os, pois, neste último caso, entendi que havia o receio de que a orientação sexual desviante desestabilizasse as relações em sala de aula – particularmente a condição de respeito à hierarquia que entendem como necessária para a atuação docente (Novo, 2015, p. 173).

É possível identificar como funciona o regime de visibilidade e invisibilidade desses sujeitos participantes da pesquisa.

Ao optar pelo segredo, prevalece a iminência da revelação, ao mesmo tempo em que, ao optar pela revelação, prevalece a presunção do segredo, de um modo ou de outro garantindo a legitimidade exclusiva da heterossexualidade (Novo, 2015, p. 134).

Segundo Novo (2015), pessoas desviantes da heterossexualidade sempre estão em um regime de visibilidade e invisibilidade quanto à sua sexualidade, pois ao escolher manter sua orientação sexual escondida, pode ser necessário para evitar discriminação e rejeição. No entanto, isso também significa que sempre haverá o risco de que alguém possa descobrir o segredo.

Comenta também que optar pela revelação significa que ela está aberta e pronta para sair do armário, mas isso também pode resultar em ser excluída pela sociedade heteronormativa. Em ambos os casos, a heterossexualidade é considerada a única opção “legítima” para a sexualidade, reforçando a exclusão e marginalização das pessoas LGBT+.

O armário, segundo a obra – A Epistemologia do Armário, de Sedgwick (2007), é um sistema que regula e determina como e quando a homossexualidade pode ser declarada e quem está em condição de fazer isso. Segundo o autor, o armário não é uma característica apenas das vidas de pessoas homossexuais, ainda assim, ele é fundamental na vida social delas uma vez que “há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora” (Sedgwick, 2007, p. 22).

Embora muitas pessoas não heterossexuais possam ser abertas e declaradas sobre suas sexualidades, há uma pressão social para que permaneçam no armário. Elas ainda são forçadas a esconder sua sexualidade por medo de serem estigmatizadas. Sedgwick (2007) sugere que a maneira como a sociedade ocidental encara a sexualidade e as identidades de gênero - a chamada “epistemologia do armário” - tem desempenhado um papel significativo na formação da cultura e história dessa sociedade.

Numa escala muito mais ampla e com uma inflexão menos honorífica, a epistemologia do armário também tem sido produtora incansável da cultura e história do ocidente como um todo. Embora isso possa ser razão suficiente para tomá-la como tema de questionamento, não deve constituir razão bastante para focar no escrutínio daqueles que habitam o armário (ainda que equivocadamente), à exclusão daqueles na cultura heterossexista ambiente que o prescrevem e para cujas necessidades representacionais íntimas o armário serve de maneira menos extorsiva (Sedgwick, 2007, p. 23).

Desse modo, o fato de algumas pessoas optarem em ficar dentro do armário devido à cultura heterossexista não deveria ser o ponto central de questionamento, no lugar, deveríamos considerar e colocar em questão a cultura heterossexista, que força muitas pessoas a sentirem a necessidade de esconder uma boa parte de quem elas são por medo de serem julgadas ou discriminadas.

Em sua tese de doutorado com o título “Professoras lésbicas na Educação Básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades”, Carvalho (2018) entrevistou 6 (seis) professoras da rede pública (municipal e estadual) do estado de São Paulo. No que tange aos aspectos metodológicos, a autora utilizou um roteiro semiestruturado, a fim de analisar como essas docentes lidam com as informações de suas vidas pessoais no ambiente escolar e quais são seus principais obstáculos e medos.

Os resultados dessa investigação mostram que, no lugar de uma invisibilidade suposta inicialmente, ganha destaque a busca por uma visibilidade pedagógica, ou de uma tentativa consciente de construir uma possibilidade de existência legítima no ambiente escolar.

[...] foi interessante perceber que as professoras ouvidas buscavam, de várias maneiras, construir uma visibilidade lésbica nas escolas. E procuravam, desta forma, edificar um ambiente mais seguro para elas mesmas, bem como desenvolver e fortalecer um modelo positivo para as/os alunas/os. Para elas, é importante contribuir com uma visão de mundo mais otimista, edificante e segura para os/as adolescentes LGBT e, além disso, com uma perspectiva mais democrática e respeitosa em relação à diversidade para os/as estudantes em geral (Carvalho, 2018, p. 117-118).

A visibilidade lésbica dessas professoras nas instituições onde lecionam é uma forma de resistência à opressão sofrida por todas/os aquelas/es que frequentam esses espaços e, por vários motivos, preferem ficar na invisibilidade. As suas existências provocam a escola a refletir sua prática pedagógica por meio de um currículo que procura repensar as suas práticas pedagógicas. Para esse propósito, a educação enquanto prática social deve incluir em seu currículo, conteúdos que incluam discussões presentes na contemporaneidade, onde as diferenças possam ser respeitadas, alinhadas aos princípios de equidade, diversidade e democracia.

Com isso, a proporção pedagógica é alcançada à medida que estas professoras lésbicas existem, se autoidentificam, se autoafirmam, uma vez que sua presença poderia criar um ambiente mais inclusivo e diverso.

[...] rompem com o modelo de docente esperado e também com a heteronormatividade no ambiente escolar, dando margens a uma nova compreensão da sexualidade, da convivência democrática e das possibilidades das relações humanas (Carvalho, 2018, p. 71).

Outra pesquisa de mestrado que se preocupou em investigar as vivências de professores homossexuais no espaço escolar foi Gonçalves (2020). Trata-se de um estudo qualitativo, onde o autor fez uso de entrevista semiestruturada com gravação como instrumento de coleta de dados. A entrevista foi realizada com 7 (sete) professores

autodeclarados homossexuais que atuam na educação básica em escolas públicas e privadas neste nível de ensino.

Assim, Gonçalves (2020, p. 63) declara que após as entrevistas foram identificadas 6 (seis) categorias de análise “para que assim fossem realizadas a análise dos sentidos e significados presentes nos relatos das vivências de professores homossexuais e suas práticas docentes”. O autor afirma que muitos dos professores por ele entrevistados, têm receio em se declarar homossexual nas escolas em que atuam. Alguns mantêm suas orientações em aberto, outros preferem manter esse assunto no privado.

[...] o convívio, a habitualidade, já ter vivido como aluno desta escola, expressam o posicionamento destes professores em face de declarar ou não sua sexualidade, visto que a sexualidade homossexual é marcada social e historicamente como passível de exclusão e discriminação (Gonçalves, 2020, p. 67).

Vale registrar que o conhecimento declarado pelos professores homossexuais no espaço escolar denota um comportamento de vigilância constante, pois sendo a homossexualidade um tema ainda tão controverso e muitas vezes mal compreendido, o medo de serem alvo de ataques homofóbicos os faz ficar na defensiva. Porém, o autor (Gonçalves, 2020) chama a atenção sobre a importância da visibilidade e representatividade, pois estas operam como ferramentas contra as discriminações e preconceitos.

Podemos observar a importância da visibilidade. De demonstrar e experienciar com alunos e alunas essa construção arrastada histórica e culturalmente da marginalização de pessoas LGBT. Uma pauta emergente e que urge ocupar cargos de profissionais da educação, ocupar espaço na escola e ir contra a propagação da homofobia disseminada e existente na cultura escolar (Gonçalves, 2020, p. 97).

As discussões em torno das temáticas sobre gênero e sexualidade nas escolas são importantes para que a comunidade escolar possa questionar sobre conceitos impostos como únicos e corretos que são naturalizados na sociedade. A visibilidade de professores homossexuais neste contexto pode ir ao encontro de uma escola mais justa que inclua todo/as ali e que de alguma forma se sintam marginalizados.

Neste mapeamento, também localizamos a dissertação que Pieri (2017) desenvolveu, intitulada: “Memórias de professoras transexuais do leste de Mato Grosso do Sul”, que descreve a história de vida de professoras transexuais, desde a infância, a escolarização e a formação, por meio de suas memórias. Para isso, a pesquisadora usou o percurso metodológico, a história oral e a partir delas, as análises, tendo como referências autores que investigam sobre a diversidade sexual, as concepções de gênero e o conceito de cultura.

Pieri (2017) narra a história de 2 (duas) professoras transexuais que, assumiram suas identidades de gênero após se afastarem da profissão docente. A autora menciona como ambas as entrevistadas gostavam de atuar na carreira docente e tinham orgulho de eleger o magistério como profissão. Porém, assumir a transexualidade não foi tarefa fácil, uma vez que, para elas “pesava a responsabilidade com o outro e com o trabalho base da educação que tiveram refletindo em um momento tão importante no qual o desejo da transição falava mais alto que o amor à profissão escolhida” (Pieri, 2017, p. 92). A autora ainda reflete que:

Em qualquer outra profissão, talvez essa transição fosse mais fácil, com maior aceitação do processo de transformação, profissão na qual o sujeito não tivesse essas relações tão interligadas com o outro. Mas na educação, na qual essa relação é estreita e muitas vezes determinante na vida das pessoas, o processo de transição entre os gêneros se tornou extremamente delicado e contraditório. Delicado porque se trata de sentimentos e contraditório porque no espaço escolar, onde a diversidade faz morada, ela não é olhada de frente, e, portanto, a maioria das vezes não é acolhida (Pieri, 2017, p. 95).

Diante da violência impulsionada pelo heterossexismo, é possível constatar a regulação nos estilos de vida dos indivíduos onde a sexualidade é vista como desviante. A escola é um dos espaços onde a sexualidade se manifesta, e por ter um papel social, é fundamental que neste local seja problematizado e subvertido a LGBTfobia.

3.1.1 Mapeamento das Produções da ANPEd sobre professoras/es LGBT+

Além das produções apresentadas acima, também fizemos um levantamento no Grupo de Trabalho 23 (GT 23): Gênero, Sexualidade e Educação, disponível no Portal da ANPEd que se constitui em uma importante associação de pesquisa em educação do Brasil. Inicialmente, foi realizada a leitura de 176 (cento e setenta e seis) resumos (total de trabalhos publicados no GT no período analisado), onde 6 (seis) foram selecionados para análise e composição do mapeamento desta dissertação, pois se aproximavam do tema dessa pesquisa, conforme pode ser visto na tabela a seguir:

TABELA 1 – PRODUÇÕES SELECIONADAS DA ANPED NACIONAL - GT 23: GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO QUE RELACIONAM SEXUALIDADE COM A PROFISSÃO DOCENTE

Ano	Total de Trabalhos apresentados no GT	Total de Trabalhos selecionados para análise
2009	12	1
2010	15	0
2011	15	1
2012	17	0
2013	17	2
2015	29	0
2017	21	1
2019	23	1
2021	27	0

FONTE: elaborado pela autora (2023).

O trabalho de Franco (2009), já citado anteriormente neste mapeamento, foi publicado parcialmente na ANPEd em parceria com outra autora e recebeu o título: “Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências” (Almeida; Mota, 2009). Este trabalho selecionado para análise trata sobre a constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, onde busca compreender e analisar por meio dos relatos de professores/as gays, travestis e lésbicas o lugar ocupado pela profissão docente quando suas identidades sexuais e de gênero são evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente.

Em 2011, Neil Franco publicou o trabalho na ANPEd: “(Homo)sexualidades e Gênero nos documentos Oficiais da Educação” (Almeida, 2011). Em ambos os trabalhos, Neil Franco destaca suas análises de partes da pesquisa de mestrado realizada nos anos de 2007 e 2008, embasada principalmente nas reflexões elaboradas pela teoria *queer*. Neste estudo, o autor investiga como os/as professores/as gays, travestis e lésbicas se percebem e são interpretados pelos/as outros/as docentes que também atuam no contexto escolar.

Como metodologia, além das entrevistas e dos questionários, o autor analisou documentos oficiais da educação a fim de verificar o respaldo legal que os mesmos dão aos professores/as para tratar da temática sexualidade e gênero. Foram eles – os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, o Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH) de 2004, o Manual do Multiplicador Homossexual (MMH) de 1996, o fôlder A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola de 2001 e, o guia educando para a Diversidade: como discutir a homossexualidade na escola? de 2005 (Almeida, 2011).

Após análise dos documentos, Almeida (2011) afirma que, mesmo após a criação dessas iniciativas legais, ela se insere timidamente no contexto educacional e não consegue romper com a heteronormatividade presente na escola. Além disso, destaca que algum dos manuais traz equivocadamente às conceituações identitárias à transgêneros – travestis e transexuais, implicando “expressivamente na organização e na construção de uma identidade coletiva e na compreensão dos mecanismos históricos e culturais que situam pessoas como pertencentes a locais sociais determinados” (Almeida, 2011, p. 16).

O outro trabalho publicado nos Anais da ANPEd analisado foi o de Torres (2013), intitulado “Docência, Transexualidades e Travestilidades: a emergência Trans Educ Brasil”. O autor, ao longo de dois anos, entrevistou 7 (sete) professoras que se autodefiniam como transexuais e/ou travestis, procurando investigar quais as formas de ingresso e sustentação das professoras travestis e transexuais femininas no ambiente escolar. Para sua análise, usou como referencial teórico Judith Butler acerca do gênero, noção de sexo como dispositivo histórico, conforme proposto por Michel Foucault, dentre outros.

Torres (2013, p. 4) evidencia por meio dos relatos dessas professoras, que o enfrentamento da transfobia surge de diferentes modos: “um dos mais eficientes era a adequação à performatividade do feminino nas dinâmicas relacionais na comunidade escolar”, mais do que aquela exigida de outras professoras (cis). Outra forma de serem aceitas, no contexto da educação, era demonstrando grande apropriação e habilidade nos conhecimentos que elas ensinavam em suas aulas, por outro lado, “há uma percepção de grande aceitação das professoras entrevistadas entre alunos/as e os familiares deste, enquanto colegas de trabalho demonstram maiores resistências” (Torres, 2013, p. 6).

O autor conclui que a emergência das professoras transexuais e travestis nos processos sociais em que se localiza a ascensão dos direitos LGBTQ+ podem gerar conflitos em territórios marcados pelos dispositivos da heteronormatividade, sendo um deles a escola, local “onde se anulam possibilidades de travestis e transexuais tornarem seu modo de vida inteligível para si e aos outros” (Torres, 2013, p. 13).

É possível constatar que a escola ainda é um local onde as normas que por ali predominam ainda são as heterossexuais e para essas professoras cujas identidades de gênero destoam com as normas predominantes, acaba gerando conflitos quando tentam se encaixar

em um sistema, que muitas das vezes é intolerante em relação à diversidade sexual e de gênero.

O artigo desenvolvido por Neil Franco e Aparecida Cicillini (2013) intitulada “Professoras Travestis e Transexuais Brasileiras e seu Processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados”, dados de sua tese elaborada na área de educação, visa identificar e problematizar os indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis e transexuais provocam nas escolas em que atuam.

Para isso, os pesquisadores usaram como metodologia a pesquisa de análise de fontes bibliográficas e documentais, entrevistas e questionários a 12 (doze) professoras das cinco regiões do país. A maioria das entrevistas foi realizada em um evento sobre a Rede de Educadoras/es Trans no ano de 2010 e 2012. Outra parte dos sujeitos foram entrevistados após responderem a um questionário semiaberto enviado pela internet. A pesquisa de Franco e Cicillini (2013) se sustenta nos princípios da teoria *queer*, fundamentada nas reflexões de Michael Foucault, Jacques Derrida e Lacan.

Pelos resultados da pesquisa desenvolvida por Franco e Cicillini, há evidências que as participantes “representam uma pequena parcela de pessoas trans que conseguiram suportar as imposições heteronormativas em razão da vulnerabilidade social pela qual são expostas desde as fases iniciais da Educação Básica [...]” (Franco; Cicillini, 2013, p. 5). Independentemente de todos os problemas enfrentados, há possibilidade de ocorrerem processos de subversão e mudança. A presença dessas professoras gera transformações efetivas nos valores, crenças e normas que reproduzem a exclusão.

Para os autores, a presença dessas professoras possibilita rupturas com a heteronormatividade:

[...] essas fissuras são apontadas pelas professoras trans ao contarem sobre os enfrentamentos e lutas por seus direitos nas escolas, como alunas e como professoras; pelo respeito ao nome social, à utilização do banheiro feminino e na forma como sua presença pode desencadear novas perspectivas de pertencimento para o segmento LGBT no âmbito escolar, sobretudo para alunos/as trans (Franco; Cicillini, 2013, p. 13).

Ao lutarem por seus direitos, essas professoras passam a mensagem de que há resistência aos padrões em que foram impostas às suas identidades desde seus nascimentos. A presença dessas mulheres trans e travestis na educação produz um ambiente e uma convivência mais plural, além disso, pode favorecer a aceitação a outras pessoas trans, prevenir LGBTfobia e a violência baseada em gênero.

O artigo realizado pela autora Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2017) intitulado “Docência Trans: entre a Decência e a Abjeção”, visa investigar as possibilidades sobre as condições necessárias para as pessoas trans poderem trabalhar na Educação Básica, uma vez que elas precisam autodeclarar-se transexual, pois às travestis são destinadas somente a trabalhar na prostituição, nas ruas.

Santos (2017, p. 7) entrevistou 6 (seis) professoras trans e, a partir de suas narrativas produziu uma carta-cartográfica sobre os “processos das práticas docentes, das regulações de corpos e condutas na escola e das questões que contribuíram para que tais práticas serem possíveis na contemporaneidade”. A autora ainda explica o sentido de carta-cartográfica na sua pesquisa:

Como a pesquisa foi produzida por meio da análise das narrativas de professoras trans* sobre a experiência de produzir-se docente e, sobre a escola, pode-se compreender que o desenho constituído não se conforma como um mapa geográfico que pretende a representação de um território estático. Mas, assemelha-se ao que se poderia denominar de mapa cartográfico, ou seja, um mapa de produção de sentidos. Tal mapa pode ser entendido ainda como uma carta-cartográfica que apresenta uma reterritorialização e materialização dinâmica dessas experiências (Santos, 2017, p. 7).

A análise das narrativas das professoras trans, possibilitou para a autora (Santos, 2017, p. 8) um “questionamento da pedagogia como um dispositivo que produz efeitos de verdade na docência”, pois a presença dessas professoras faz com que funcione a “docência-decente” e que seja produzida também a “docência-abjeta”. A autora ressalta que as atitudes das professoras trans nas escolas mostram que todas estão preocupadas com o fazer pedagógico e com a formação de seus estudantes, além da autocrítica ser fundamental. “Ou seja, a professora é travesti, o processo é debochado, mas a docência não é bagunça” (Santos, 2017, p. 10).

Santos (2017, p. 13) conclui que “é possível compreender que as atitudes docentes e as formas de se colocar no mundo como professora trans são múltiplas e singulares. Diante desta multiplicidade, qualquer generalização passa a ser perigosa”. É possível constatar que essas professoras trans têm em suas próprias experiências uma forma de se fazer professora e ignorar essas diferenças, cria estereótipos e preconceitos, sendo importante respeitar a individualidade e história de vida de cada sujeito.

O último trabalho selecionado dos Anais da ANPEd, foi das pesquisadoras Silva e Xerez (2019) intitulado “A violência sofrida por Professores(ras) Homossexuais nas Escolas: apontamentos contemporâneos”, onde elegeram como um dos objetivos averiguar quais são os tipos de violência aturada pelos professores e professoras homossexuais na escola e

investigar como os docentes pesquisados lidam com a violência sofrida no seu ambiente de trabalho.

A pesquisa de Silva e Xerez (2019) trata-se de um estudo qualitativo com 5 (cinco) professores autodeclarados homossexuais que atuam na Educação Básica. Para a coleta dos dados, utilizaram questionário semiestruturado para ser respondido pelos colaboradores da pesquisa. A partir das respostas dos entrevistados, as autoras criaram 3 (três) categorias de análise:

A primeira busca expor o número de participantes já sofreram violência por conta da sua sexualidade. Na segunda, foram destacados os investigados que já vivenciaram algum tipo de violência no ambiente escolar pelo fato de serem homossexuais. Esta categoria foi dividida em 4 subgrupos, são eles: violência sofrida no trabalho, olhares de repreensão e julgamento, violência contra colegas homossexuais e discriminação contra professores LGBT+ no âmbito escolar. Na última categoria foram analisadas as falas dos professores em relação a maneira que os mesmos lidam com a violência experimentada no espaço de trabalho (Silva; Xerez, 2019, p. 3).

Em suas análises, as autoras indicam que alguns professores participantes da pesquisa foram vítimas de homofobia, sendo estas “proferidas por alunos e colegas de trabalho, ocorrendo verbalmente por meio de comentários, indiretas e “piadinhas”” (Silva; Xerez, 2019, p. 3). Além disso, os pesquisados lidam de diversas formas com esse tipo de violência:

Um dos investigados destacou que procura evitar o conflito, ignorando possíveis atitudes discriminatórias. Outro docente relatou que relewa possíveis atitudes negativas relacionada a sua sexualidade, já um seguinte entrevistado descreveu que busca dialogar com os colegas de trabalho e os alunos a cerca das questões impostas pela sociedade relacionadas a gênero e sexualidade (Silva; Xerez, 2019, p. 4).

As autoras (Silva; Xerez, 2019) concluem o trabalho, acrescentando como sugestão ao estudo o desenvolvimento de mais políticas públicas educacionais voltadas para a temática de gênero e sexualidade a fim de promover o respeito à diversidade. Presume-se que tais políticas possam contribuir para a criação de ambientes mais inclusivos e tolerantes, que respeitem as diferenças e as singularidades de cada sujeito.

A partir das reflexões e pesquisas apresentadas, temos o se tem produzido a respeito das vivências de professores/as LGBT+. É possível constatar que houve um crescente número de investigações, nos últimos anos, sobre as identidades de gênero de pessoas transexuais e travestis. Porém, é necessário desenvolver novas propostas investigativas, notadamente com os profissionais LGBT+ que atuam como professoras/es dando continuidade a essas reflexões no campo educativo.

As pesquisas por mim selecionadas mostram-se relevantes para este estudo, sendo que possibilitaram compreender e ampliar os conhecimentos e a reflexão em torno das temáticas de gênero e sexualidade, mais especificamente voltadas para a profissão docente. Conhecer as experiências de professores e professoras por meio de suas narrativas e, desta maneira, extrair fragmentos que possam ter sido significativos para seu processo formativo enquanto educadores/as nos oportuniza compreender como é viver uma identidade dissidente na escola. Quanto ao percurso metodológico adotado pelas pesquisas, foram importantes para a compreensão de como se deve proceder às entrevistas com os participantes, possibilitando um melhoramento do questionário semiestruturado antes das entrevistas.

3.2 Caracterização da Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa se caracteriza por sua natureza qualitativa, assim como explica Ramires e Pessôa (2013, p. 25):

A pesquisa qualitativa tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas.

Conforme demonstra os autores a pesquisa qualitativa se concentra em compreender o mundo social e humano de maneira profunda, reconhecendo a influência mútua entre a/o pesquisadora/or e o objeto de estudo, adotando uma postura interpretativa e lidando com as complexidades inerentes a esse tipo de pesquisa. Ela valoriza a riqueza das histórias e significados por trás dos fenômenos, em vez de apenas buscar números e estatísticas.

Os autores ainda relembram que para as/os pesquisadoras/es qualitativos todas as etapas da pesquisa são importantes, uma vez que “os pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados” (Ramires; Pessôa, 2013, p. 25). Nessa abordagem, os dados são obtidos diretamente do ambiente natural, enquanto se atribui grande ênfase à interpretação do significado das ações sociais.

Em vez de se concentrar apenas nos aspectos quantitativos ou observáveis das ações sociais, essa abordagem valoriza a compreensão dos significados subjacentes às ações e interações humanas. Os/as pesquisadores/as se esforçam para entender as motivações,

crenças, valores e contextos culturais que moldam o comportamento humano, sendo particularmente útil quando se deseja capturar a complexidade das interações sociais e os contextos em que ocorrem, já que a interpretação desempenha um papel central na análise dos dados.

Neste sentido, esta pesquisa situa-se na área de Ciências Humanas, com ênfase no campo da Educação e se faz necessário ser de natureza qualitativa, uma vez que visa analisar, por meio de narrativas de professoras e professores LGBTQ+, suas experiências no contexto educacional.

O caminho adotado nesta metodologia possibilita desvelar os fenômenos investigados, uma vez que analisarei as experiências desses sujeitos no percurso da sua atuação docente, explorando suas vivências a partir de suas narrativas. A metodologia qualitativa, com foco no Pós-estruturalismo foi escolhida como a melhor maneira de desvendar esse fenômeno, permitindo uma compreensão mais profunda e rica das perspectivas e experiências das/os participantes.

3.3 Investigação por narrativa

Essa pesquisa utiliza narrativas para explorar a complexidade da experiência de ser professor ou professora LGBTQ+ na educação básica, destacando os conflitos e dilemas que enfrentam. Para Bolívar (2002), essa abordagem entende a narrativa como uma qualidade estruturada da experiência percebida, sendo vista como um relato que captura a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, com base nas evidências do mundo da vida. Ela reconstrói a experiência, refletindo sobre o vivido e atribuindo significado ao que aconteceu. O autor ainda destaca que:

[...] trata-se de uma *abordagem de pesquisa* específica, com credibilidade e legitimidade próprias para a construção do conhecimento em educação. Exige, portanto, um modo distinto do paradigma qualitativo convencional, sem se limitar a uma metodologia de coleta e análise de dados. Nessa medida, altera alguns pressupostos das formas estabelecidas de pesquisa, tornando essa prática mais acessível, natural ou democrática. Contar as próprias experiências e "ler" (no sentido de "interpretar") esses fatos e ações, à luz das histórias que os atores narram, torna-se uma *perspectiva* peculiar de investigação (Bolívar, 2002, grifos do autor).

Assim, conforme explica o autor, a investigação por narrativa é uma abordagem de pesquisa específica e legítima para a construção do conhecimento em educação. O autor ainda

salienta que essa abordagem difere do paradigma qualitativo convencional, não se limitando a uma metodologia específica de coleta e análise de dados. Em vez disso, a investigação por narrativa desafia alguns pressupostos tradicionais da pesquisa, tornando-a mais acessível, natural e democrática. Isso ocorre porque permite que as/os participantes compartilhem suas próprias experiências e interpretem esses relatos à luz das histórias que narram, oferecendo uma perspectiva única e profunda sobre o tema estudado.

Bruner (1997) também descreve a narração como a expressão primordial do conhecimento das classes populares e da cultura de um povo. Para o autor, a investigação por narrativa não apenas se apoia em alguns pressupostos da psicologia cultural, especialmente na necessidade de adotar uma abordagem mais histórica e interpretativa, mas também vai além, explorando como a realidade é construída através da narrativa. A narrativa não só media a própria experiência, mas também molda a construção social da realidade, incorporando a subjetividade, intrinsecamente ligada ao discurso comunicativo.

Portanto, ao dizer que vivemos “vidas relatáveis” e contamos as histórias dessas vidas, é importante esclarecer que as/os pesquisadoras/es, que adotam uma abordagem narrativa, buscam coletar essas histórias – com base em memórias – para então descrevê-las e narrá-las, escrevendo relatos de diversas experiências em forma de narrativas. Portanto, a investigação narrativa envolve viver a história compartilhada na perspectiva de construção mútua da relação de pesquisa.

Nessa abordagem, a relação entre pesquisadora/or e sujeito da pesquisa é vista como uma colaboração em que ambos estão ligados/os e associadas/os pelos relatos e vozes que compartilham ao contar suas histórias. Essa conexão cria um espaço de compreensão mútua e respeito pelas experiências e perspectivas de ambos as/os envolvidas/os no processo de pesquisa.

3.4 Perspectiva Pós-estruturalista para a análise das Narrativas das Professoras e Professores LGBT+

De acordo com Williams (2012, p. 13) o “Pós-estruturalismo é o nome de um movimento na filosofia que começou na década de 1960” e, que atualmente influencia tanto a filosofia como diversas áreas como literatura, arte, críticas culturais, política, história, sociologia, entretanto, o autor enfatiza que “essa influência é controversa porque o pós-

estruturalismo é visto como uma posição divergente, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos”. Para Peters (2000):

O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista (Peters, 2000, p. 10).

O Pós-estruturalismo estende o estruturalismo em várias direções diferentes, reconhecendo a multiplicidade de perspectivas e interpretações. Ele destaca a importância do discurso e da linguagem na construção da realidade e enfatiza a natureza contingente e instável das identidades e das relações de poder. No entanto, ainda que a crítica à noção de um sujeito humano unificado e autônomo, o pós-estruturalismo ainda mantém elementos centrais da crítica estruturalista ao sujeito humanista. Isso significa que ele continua a questionar a ideia de que existe um eu coeso e estável que é a origem e o centro de todas as ações e significados.

Para Williams (2012, p.14), o movimento pós-estruturalista é melhor entendido por pensadores que o compõem, tais como “Derrida, Deleuze, Lyotard, Foucault e Kristeva”. Para o autor, essas obras juntas evidenciam:

[...] o pós-estruturalismo como uma total ruptura de nosso senso seguro do significado e referência na linguagem, de nosso entendimento, de nossos sentidos e das artes, de nosso entendimento da identidade, de nosso senso da história e do papel dela no presente e de nosso entendimento da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente (Williams, 2012, p. 16).

É possível contatar como o autor descreve como as obras do Pós-estruturalismo desafiam e subvertem as noções tradicionais de significado, referência e linguagem, tendo em vista que na perspectiva pós-estruturalista o significado dos dados produzidos não deve ser considerado de maneira fixa ou absoluta, mas considerando que os processos subjetivos são fluídos.

Além disso, o pós-estruturalismo desafia nossa compreensão da identidade, argumentando que ela não é uma essência fixa, mas sim uma construção social e cultural. Da mesma forma, sugere que nossa compreensão da história e seu papel no presente são limitados e influenciados por poderes e discursos dominantes. O pós-estruturalismo destaca a importância do inconsciente e também como essa dimensão influencia como nos comunicamos e compreendemos o mundo ao nosso redor.

Conforme Peters (2000):

Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares e originais de análise [...], com frequência dirigidas para a crítica de instituições específicas (como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e até mesmo a própria filosofia) (Peters, 2000, p. 34).

Nessa perspectiva os pós-estruturalistas buscam analisar e questionar o funcionamento, as estruturas e os impactos dessas instituições, visando identificar possíveis problemas e injustiças em relação aos valores morais estabelecidos, tendo em vista que contesta e critica essas estruturas, argumentando que elas podem ser opressivas e perpetuar desigualdades.

Para investigar a interseção entre a sexualidade de professoras e professores LGBTQ+ e suas trajetórias profissionais, com base em suas experiências tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, a perspectiva pós-estruturalista emerge como a abordagem adequada. Para revisitar as narrativas que abordam essa intersecção, juntamente com a exploração das dimensões temporais dessas experiências, optamos por utilizar entrevistas com roteiro semiestruturado como a ferramenta central de coleta de dados.

3.5 Produção de dados: entrevista por meio de um roteiro semiestruturado

A condução da pesquisa seguiu rigorosamente os protocolos éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Além disso, foi realizada uma consulta individual com cada professora/or, garantindo que todas/os fossem informadas sobre os objetivos do estudo, esclarecendo dúvidas e verificando sua disponibilidade e interesse em participar.

Dessa forma, as questões foram esclarecidas de maneira satisfatória, as/os professoras/res expressaram seu consentimento formal através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esses procedimentos asseguram a integridade ética da pesquisa e o respeito pelos direitos e bem-estar das/os participantes.

O instrumento utilizado foi a entrevista e, mais especificamente, entrevistas semiestruturadas⁶. Conforme indica Triviños (1987, p. 139) onde valoriza a participação ativa

⁶ Para acessar o roteiro, ver Apêndices da Pesquisa.

dos sujeitos, a interação com o pesquisador e a utilização de métodos flexíveis e ricos em dados para explorar e compreender fenômenos sociais complexos e subjetivos, “[...] Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, [...] e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo”.

Além disso, o autor salienta que deve-se privilegiar a entrevista semiestruturada uma vez que esse tipo de entrevista “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146).

Para obter uma compreensão mais profunda da experiência de ser professor ou professora LGBTQ+ na educação básica em uma escola estadual de Campo Grande – MS, optamos por conduzir entrevistas com o uso de roteiros semiestruturados como instrumento de pesquisa. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Convidamos 4 (quatro) professoras/es que trabalham na mesma escola da rede estadual de Campo Grande – MS, todas/os são abertamente assumidas/os LGBTQ+ tanto no ambiente escolar quanto fora dele. As entrevistas ocorreram individualizadamente nos locais escolhidos pelas/os próprias/os participantes.

Assim, duas entrevistas ocorreram na escola, fora do horário de aula e outras duas ocorreram nas casas das/os entrevistadas/os. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise das narrativas. Teve uma duração média de quinze a vinte minutos, realizadas em dias distintos para garantir um ambiente propício à reflexão e ao diálogo, considerando a disponibilidade dessas pessoas. Após a conclusão das entrevistas individuais, cada uma foi minuciosamente transcrita para identificação das ideias centrais.

Para aperfeiçoar esse processo, foi adotada a funcionalidade de “ditar” do Microsoft Word durante as transcrições. Vale destacar que, ao realizar essa etapa, houve uma decisão consciente de não manter integralmente o modo de expressão das/os participantes. Algumas partes do texto foram editadas, entretanto, esse procedimento foi executado com o cuidado ético de preservar integralmente o conteúdo central e o significado das falas. Esse refinamento visa facilitar a compreensão, sem comprometer a fidedignidade e a essência das contribuições das/os entrevistadas/os.

3.6 Organização e Análise das Narrativas das Professoras e Professores LGBT+

A organização dos dados produzidos foi norteada pela identificação dos elementos presentes nos discursos das/os participantes, os quais estavam relacionados aos questionamentos propostos. Esses elementos foram meticulosamente analisados em diálogo com os referenciais teóricos, buscando revelar as inter-relações das partes com a totalidade do fenômeno em estudo.

Este processo envolveu a detecção de contradições, a compreensão do desenrolar desses discursos e sua interpretação à luz de categorias de análise reconstruídas ao longo do processo de investigação. Essa abordagem analítica visa proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada, considerando a complexidade e a riqueza dos dados produzidos.

Os procedimentos adotados foram:

- a) escutar as gravações das entrevistas mais de duas vezes;
- b) realizar as transcrições das entrevistas;
- c) leitura ampla da transcrição;
- d) organização das categorias de acordo com os temas propostos nas entrevistas.

A organização dos conteúdos das falas das/os entrevistadas/os desenvolveu-se por meio da categorização nos seguintes eixos: caracterização das experiências de *coming out* com suas visibilidades e invisibilidades na escola; percepção das/os entrevistadas/os sobre as expressões da ordem discursiva que materializam o preconceito diante de suas identidades; a abordagem de gênero e sexualidade no contexto escolar e/ou em sala de aula.

3.7 Local da Pesquisa

Fundada em 1989, a escola participante deste estudo está localizada no bairro Aero Rancho, uma região periférica da cidade de Campo Grande – MS. Ao longo dos seus 34 anos de existência, a instituição experimentou significativas transformações e melhorias em sua infraestrutura. Essas mudanças foram implementadas visando proporcionar maior conforto e adequação tanto para os estudantes quanto para toda a comunidade escolar. Atualmente, a

escola oferece educação a aproximadamente 1180 alunos, distribuídos em três turnos, abrangendo desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio.

A partir de 2021, a instituição começou a oferecer o Novo Ensino Médio, que se destaca pela introdução de Itinerários Formativos e Cursos Técnicos. Esta mudança proporciona as/aos estudantes a liberdade de escolherem áreas ou cursos específicos, alinhando sua trajetória educacional integralmente ao Ensino Médio. Importante destacar que esta oferta está em conformidade com a Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017) permitindo que os alunos direcionem seus estudos para áreas específicas do conhecimento, tais como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de Formação Técnica e Profissional.

No âmbito dos cursos técnicos, a escola, que é colaboradora desta pesquisa, disponibiliza opções diversificadas, incluindo Assistente de Projetos de Games, Projetista de Games Móveis, Atendente Jurídico, Assistente de Serviços Jurídicos, Assistente Técnico de Mecatrônica e Instalador de Equipamentos Eletromecânicos. Estas opções enriquecem o leque de oportunidades para os alunos, permitindo-lhes moldar um caminho educativo, que esteja alinhado com suas aspirações e interesses profissionais.

3.8 Perfil das/os Participantes da Pesquisa

Para integrar esta pesquisa, foram convidadas 4 (quatro) professoras e professores que atuam na mesma unidade escolar em que leciono, sendo todas/os minhas/meus colegas de trabalho. Essas/es profissionais se autodeclararam como membros da comunidade LGBTQ+, e sua participação é particularmente relevante devido à sua presença em várias turmas, especialmente no Ensino Médio, onde lidam com estudantes com identidades diversificadas.

Para identificar as professoras e professores entrevistados, foi estabelecido que fosse utilizado o nome que expressa sua orientação sexual ou a identidade de gênero com a qual se identificam. Assim, serão identificadas/os como professora Lésbica, professora Bissexual, professor Gay e professor Transexual.

A professora Lésbica é formada em Pedagogia, tem 48 anos, é casada e tem um filho com sua parceira. Leciona há 25 anos, atualmente é diretora da escola participante da pesquisa e, antes de ocupar esse cargo, ministrava aulas para turmas do fundamental I.

O professor Gay é formado em Filosofia e Pedagogia, tem 4 anos, é solteiro. Leciona há 20 anos, atualmente ministra aulas para o grupo 3 da Educação Infantil em uma Escola Municipal de Campo Grande e leciona Filosofia e Projeto de Vida para o Ensino Médio.

A professora Bissexual é formada em Letras, tem 41 anos, é solteira e tem um filho. Leciona há 12 anos, atualmente atua nas turmas do Ensino Fundamental II.

O professor Transexual é formado em Filosofia, tem 31 anos, é casado e atualmente está gestante do seu primeiro filho. Leciona há 9 anos e, atualmente, está lotado na disciplina de Filosofia nas turmas de primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio.

A partir dessas considerações, o próximo capítulo irá apresentar a análise das entrevistas das/os professoras/es/ autodeclarados LGBTQ+ – lésbica, gay, bissexual e transexual que atuam na educação básica em Campo Grande – MS.

4 CATEGORIAS E ANÁLISES DE ENTREVISTAS

Após minuciosa transcrição e cuidadosa análise das entrevistas realizadas com os professores e professoras LGBTQ+, considerando as produções acadêmicas apresentadas na seção 2 (dois) e as pesquisas relacionadas à vivência de docentes LGBTQ+ no contexto escolar, emergiram três categorias centrais de análise: LGBTQfobia, prática pedagógicas e experiências de *coming out*.

Essas categorias fornecem uma base sólida para compreender as complexidades e desafios enfrentados por esses profissionais em suas trajetórias educacionais. A análise dessas categorias revela *insights* valiosos sobre as experiências pessoais dos docentes LGBTQ+, suas lutas contra a discriminação e as oportunidades para promover ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores.

4.1 Identificando casos de LGBTQfobia no ambiente escolar

As questões acerca das identidades de gênero e sexuais no ambiente escolar são complexas, porém de grande relevância nos debates atuais sobre diversidade e inclusão. As escolas são espaços que moldam as identidades e as relações sociais. Consequentemente, os desafios relacionados às identidades podem surgir tanto para estudantes quanto para professoras/es LGBTQ+.

Segundo Borrillo (2015, p.15), a “homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais [...] Embora seu primeiro elemento seja irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzido a isso”. Essa discriminação pode ocorrer em diversas esferas da vida, incluindo no trabalho, na escola, na família, na comunidade e até mesmo na legislação.

A LGBTQfobia, discriminação contra qualquer pessoa LGBTQ+, pode se manifestar de várias maneiras, desde comentários pejorativos e piadas até agressões físicas, exclusão social e políticas discriminatórias. Ela é prejudicial não apenas para as pessoas diretamente afetadas, mas também para a sociedade na totalidade, pois perpetua a desigualdade, a marginalização e a violência baseada na orientação sexual e identidade de gênero.

Em se tratando de terem sofrido alguma discriminação por conta da identidade sexual ou de gênero, emergiram duas posições. A primeira acerca da discriminação sofrida no

ambiente escolar e a segunda, sobre a discriminação sofrida fora da escola. Sobre ter sofrido homofobia na escola, o professor gay declara que:

Com certeza! E muito! Hoje eu vejo que essas situações, elas não me atingem mais, tanto. Eu fico um pouco incomodado. Assim, dou uma afugentada, me anulo um pouco. [...], mas em outras épocas eu ficaria totalmente desesperado, eu tentaria não ser visto no ambiente, mas hoje não me incomoda mais, mas já tive situações sim, de diretor falar para outras pessoas na escola: - ah, observa o (nome do entrevistado), veja se não tá mexendo com os alunos. Acham que eu, a gente entra numa sala procurando sexo, literalmente! Agora com as outras crianças da educação infantil, também há pais que pedem um pouco de afastamento, usam argumentos religiosos e essas coisas do tipo [...] (Professor gay, 25 març. 2023).

Nas interações com o professor gay, alguns familiares de estudantes expressam a preocupação de que ele mantenha “certa distância” das crianças ou pedem aos demais que estejam atentos às suas ações na escola. Essas solicitações evidenciam, de maneira clara, a existência de preconceito baseado unicamente na orientação sexual do professor.

A atração por pessoas do mesmo gênero sempre existiu em nossa sociedade e nem sempre foi considerada uma perversão ou de promiscuidade. O termo “homossexualidade” foi cunhado entre o século XIX e o início do século XX. Costa (1992, p. 60) aponta que “[...] Mais que isso, reduziu a multiplicidade homoerótica ao homossexualismo, dando-lhe uma essência nominal e uma realidade objetivo, inexistentes antes da medicalização e da moralização burguesa do sexo”.

Essa redução da diversidade homoerótica à ideia simplificada de “homossexualismo” resulta em rotulagem e estereótipos prejudiciais, contribuindo para a marginalização e discriminação das pessoas que não se encaixam nessa estrita norma binária de gênero e da sexualidade.

Para Bento (2017, o. 226) “Um dos caminhos para produção e repetição da exclusão de qualquer experiência que negue a suposta heterossexualidade natural dos corpos é a patologização”. Rotular experiências divergentes da heterossexualidade como patológicas, a sociedade reforça um sistema que exclui e marginaliza indivíduos com base em sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, perpetuando assim a ideia da heterossexualidade como a única norma aceitável. Bento (2017, p. 226) declara:

Há muitas formas para a construção desse “sujeito doente”, “pervertido”; a homofobia é uma delas. Não existe um locus único, mapeável, em que os discursos e as práticas homofóbicas se efetivam: elas se espalham de forma descontrolada pela sociedade. A escola, o mercado de trabalho, as famílias, a política de Estado são campos sociais saturados de homofobia.

A LGBTfobia, a qual é o medo, aversão ou discriminação contra pessoas LGBT+, é um meio pelo qual indivíduos que não aderem à heteronormatividade são discriminados. Esta discriminação muitas vezes os rotula como “anormais ou desviantes”, o que pode levar à percepção de que são de alguma forma “doentes ou pervertidos”. Essa construção social não apenas marginaliza e exclui pessoas com base em sua orientação sexual ou gênero, mas também justifica e perpetua a discriminação e o preconceito contra elas.

Nas falas do professor trans, ele relata já ter sofrido transfobia em todos os seguimentos da sociedade “[...] Em vários contextos... em casa, no trabalho, no geral, né, na sociedade” (Professor trans). Ainda que no Brasil a homossexualidade tenha deixado de ser considerada doença há 38 anos e a transexualidade apenas 4 anos, a realidade social no Brasil continua impiedosa e persiste em perpetuar diariamente crimes de ódio na vida das pessoas transexuais, travestis e transgêneras.

Sobre já ter sofrido preconceitos em sala de aula, o professor trans relata que:

[...] alguns alunos, “brincarem” com o meu nome [...] Tipo, adaptando o meu nome para o feminino. Fazendo comentários também jocosos sobre a minha aparência, sobre o possível órgão genital que eu tenho. Então, já! Já sofri isso sim. Não foi algo tão constante, mas eu já enfrentei isso. No começo do meu trabalho e até hoje, [...] quando eu vou, por exemplo, iniciar uma nova turma, quando eu vou substituir algum professor. Com uma turma que não me conhece, às vezes, isso acontece. De ficar vasculhando a minha rede social, fazendo comentários pelo corredor e depois acabam chegando a mim [...] (Professor trans, 18 març. 2023).

É possível evidenciar a dificuldade de entender ou aceitar identidades outras que não se alinham às normas tradicionais. Estigmas e preconceitos ainda recaem sobre o corpo trans. Pessoas a todo o momento tentam “validar” suas identidades de gênero com base em suas características físicas. Para Junqueira (2009):

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (Junqueira, 2009, p. 14).

A estrutura normativa que permeia a história da escola brasileira tem contribuído para a perpetuação do preconceito contra todas aquelas pessoas que não se conformam com o padrão imposto ao longo dos anos. Qualquer desvio desse padrão é rapidamente rotulado como negativo e indesejado, resultando na categorização das pessoas que não se enquadram nesses critérios como diferentes ou “outros”.

Essa tendência de rotulagem se estende de maneira especialmente prejudicial aos corpos trans e homossexuais, levando a uma constante marginalização e exclusão desses indivíduos por não se alinharem com a norma heteronormativa e suas características socialmente estabelecidas em relação às identidades de gênero e orientação sexual. Junqueira (2009) observa que:

Ao ser não apenas consentida, mas também ensinada, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis pesquisas que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas. Somos também desafiados a construir indicadores sociais de homofobia nos sistemas escolares para, entre outras coisas, formularmos, implementarmos e executarmos políticas educacionais inclusivas (Junqueira, 2009, p. 16).

As instituições escolares têm um papel crucial na moldagem das perspectivas e atitudes dos/as jovens. Quando a LGBTfobia é não apenas tolerada, mas também transmitida de maneira institucionalizada, ela se enraíza nos sistemas de valores e nas interações sociais na escola. Esse fenômeno não apenas impacta diretamente as trajetórias educacionais das pessoas LGBTQ+ e de outras minorias, mas também deixa marcas duradouras em suas vidas fora do ambiente escolar. É essencial que as escolas enfrentem a LGBTfobia de maneira proativa e sistemática, pois dessa forma podem desempenhar um papel significativo na promoção da igualdade, na redução do preconceito e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O professor gay destaca em sua narrativa como a escola, representada pela direção e coordenação, demonstra preocupações relacionadas à sua sexualidade:

A escola tem um pouco de preocupação, não é desconforto. Uma preocupação, que eu diria justamente por essa receptividade da comunidade. [...] Então, eu acho que eles têm um pouco de medo em relação a isso. Justamente para que a gente não sofra ataques. Eu não acho que é uma perseguição, mas sim para que a gente não sofra ataques. Então, a escola fica meio tensa dependendo de como você se posiciona, de como essas famílias vão interpretar, de como esses alunos vão passar isso para os pais. Ainda mais com temas polêmicos de filosofia, projeto de vida que eu trabalho, dependendo da situação de como você se posiciona na sala e se esse menino passa de uma forma equivocada, a família pode não gostar. Então, eu percebo que tem um pouco de preocupação, nesse ponto, mas é preocupação não é perseguição (Professor Gay, 25 març. 2023).

É possível perceber como a instituição escolar, ao longo dos anos, usa rituais e formas simbólicas para manter e reforçar seu poder e controle sobre os indivíduos (Foucault, 2009). Essas práticas podem parecer atender às necessidades dos indivíduos, mas muitas vezes têm o efeito de reforçar a autoridade e a estrutura da própria instituição. A escola “ter preocupação”

ou “medo” de como o professor irá se portar em suas aulas ou como ele abordará determinados assuntos, fortalece um mecanismo de controle sobre a maneira como ele deve ser em sala de aula.

Para Foucault (2009), embora os indivíduos sejam encorajados a falar, o poder de seu discurso é limitado e moldado por regras e estruturas de poder mais amplas. O discurso é tanto um meio de expressão quanto um campo de luta e negociação nos limites impostos pelo poder institucionalizado.

No início de sua carreira, quando as relações interpessoais ainda não estavam plenamente estabelecidas, o professor trans enfrentou certa apreensão por parte da escola em relação à sua aceitação pela comunidade escolar.

No início, quando não me conheciam e essas relações não estavam bem construídas, havia sim todo um questionamento sobre o meu lado profissional. Também se eu iria conseguir me adaptar sendo pessoa trans dentro de uma sala de aula [...]. Como que seria a tratativa com os pais, como seria o meu emocional sendo uma pessoa trans, lidando com a sala de aula. Então aconteceu bem no início, sim. Uma desconfiança por conta da minha diferença, a minha identidade de gênero [...] (Professor gay, 25 març. 2023).

A sensação de “estranheza” que muitas vezes acompanha a presença de pessoas trans em diversos setores da sociedade surge principalmente porque elas desafiam as normas de gênero estabelecidas e arraigadas. Isso provoca um desconforto em indivíduos habituados às concepções tradicionais de gênero. Esse sentimento pode ser intensificado por estereótipos negativos e por uma cultura que frequentemente marginaliza e subestima as identidades trans, reforçando a dificuldade de aceitação e compreensão dessas realidades.

Atualmente, o professor trans relata uma atmosfera de aceitação e respeito em sua escola, onde não existem dúvidas ou desconfianças em relação às suas práticas pedagógicas, ou à integridade de seu caráter, independentemente de sua identidade de gênero: “olha, no lugar onde estou não senti isso. Eu não sinto desconfianças por parte da coordenação, nem da direção. Eu sempre fui bem recebido com aquilo que eu me afirmo ser”.

Louro (2004, p. 29) afirma que “as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis [...] é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido”. Para a autora, apesar da resistência em aceitar os sujeitos dissidentes, não se pode ignorar as novas realidades e desafios que surgem na educação. A escola é marcada por sujeitos cada vez mais diversos, que desafiam os métodos e concepções tradicionais.

4.1.1 Casos de lesbofobia e bifobia fora da escola

Inicialmente, ao examinarmos as experiências compartilhadas pelas 2 (duas) professoras entrevistadas por meio de suas narrativas, pode-se constatar que aparentemente elas não enfrentaram desafios relacionados ao gênero e/ou identidade sexual em suas carreiras docentes.

Em alguns momentos das entrevistas, ambas não mencionaram ter vivenciado situações de lesbofobia ou bifobia nas instituições onde lecionam, ou no caso da professora lésbica, mesmo sendo diretora da escola e assumidamente declarada lésbica, nunca sofreu ataques de ódio por conta de sua orientação sexual. A análise das entrevistas, particularmente em relação aos obstáculos que enfrentaram ao serem lésbicas e bissexuais no contexto escolar, seja pelas/os estudantes ou colegas de trabalho, sugere que elas experimentam uma dinâmica fluída e sem conflitos.

Porém, esse aspecto muda quando confrontadas sobre preconceito e discriminação fora desse ambiente. A professora bissexual salienta que nunca sofreu discriminação ou preconceito por sua identidade sexual, entretanto, ela menciona ter sofrido discriminação de um amigo questionando a sua bissexualidade.

[...] O preconceito, o único preconceito que eu enfrentei foi esse. De escutar a fala de um amigo meu que falou: ah, você está em cima do muro, tem que decidir o que você quer de verdade. Aí eu explique [...], mas eu não tenho como decidir. Eu sou bissexual. Bissexuais existem, né? (Professora bissexual, 07 març. 2023).

É evidente, com a narrativa pessoal da professora bissexual, a pressão que ela enfrenta devido à sua identidade. Nota-se que, além da invisibilidade sobre sua sexualidade, há uma imposição por parte de seu amigo para que ela “saia de cima do muro” e tente se encaixar no binarismo heterossexual ou homossexual, visto que a bissexualidade em si, muitas vezes, não é reconhecida como uma orientação válida.

Para Lewis (2012, p. 6) os preconceitos “[...] tendem a invisibilizar, suprimir e, sobretudo, *deslegitimar* as performances identitárias bissexuais, reforçando o binário heterossexual/homossexual”. A bifobia e a ausência de reconhecimento ou validação da orientação sexual das pessoas bissexuais representam um significativo desafio para esses indivíduos, uma vez que podem ser estigmatizados como “promíscuos”, “indecisos” ou não comprometidos em seus relacionamentos. A insistência na escolha de um único lado ignora a intrincada natureza de sua orientação sexual.

Lewis (2012, p. 1) defende a ideia de que “apesar de serem teoricamente incluídas pela letra “B” na sigla LGBT, as performances identitárias bissexuais frequentemente são pouco aceitas pelos movimentos LGBT [...]”. É possível constatar, pelas análises da autora, que as críticas direcionadas às pessoas bissexuais, pois muitas vezes, são interpretadas como uma ameaça à coesão da identidade coletiva do movimento.

Esse quadro resulta em uma representação insuficiente de suas experiências e identidades nos discursos e atividades no movimento. Isso leva a um apagamento lamentável, no qual suas vozes e vivências são subestimadas e negligenciadas. Há a necessidade premente de criar um espaço inclusivo, onde pessoas bissexuais possam sentir-se autenticamente acolhidas e compreendidas em relação às suas identidades.

No caso de lesbofobia, a entrevistada em suas narrativas declara nunca ter sofrido discriminação na escola, porém havia recentemente passado certo “constrangimento” quando participou de um curso de adoção de crianças e adolescentes.

Olha, [...] eu acho que é a única vez que eu me senti desconfortável, foi quando a gente (sua companheira) fez o curso de adoção. [...] Na verdade, acho que os homoafetivos, adotam agora até mais do que, os outros casais, mas a grande maioria são daqueles casais bem tradicionais, sabe! Então, ali só estávamos nós e mais um outro casal que não. Então eu me senti assim, meio deslocada [...] (Professora lésbica, 16 març. 2023).

Apesar de não ter experimentado diretamente manifestações explícitas de preconceito durante sua participação no curso de adoção, a entrevistada lésbica relata um desconforto e até mesmo um constrangimento ao se encontrar entre um grupo majoritariamente composto por pessoas heterossexuais.

Neste contexto, a influência da heteronormatividade invade sua percepção de pertencimento àquele ambiente, desencadeando uma consciência constante, recordando-se de sua posição como parte de uma minoria que tem sido frequentemente alvo de discriminação, hostilidade e rejeição devido à atração afetivo-sexual por pessoas do mesmo gênero.

Embora as formas de exclusão possam ser variadas, é notável que mesmo diante de situações em que os 4 (quatro) professores/as LGBT+ tenham enfrentado discriminações e/ou preconceito relacionados às suas identidades de gênero, ou orientações sexuais, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral, é possível identificar uma motivação interior que os impulsionam a perseverar e a se fortalecerem como indivíduos. Eles transformam essas experiências em elementos de luta, incorporando-as ao próprio processo pedagógico, por meio de um embate em prol do reconhecimento legítimo de suas vivências.

4.1.2 A família e a cis-heteronormatividade

Nos relatos de professoras e professores LGBTQ+, a família é frequentemente retratada como o principal núcleo, muitas vezes envolvendo a figura materna e paterna. No caso do professor trans, são a avó e o avô que desempenham esse papel, impondo papéis determinados pela divisão binária de gênero, bem como promovendo a heterossexualidade como o padrão de identidade sexual.

Nos relatos da professora lésbica, ela destaca a compreensão de sua mãe em relação à sua identidade sexual, descrevendo-a como uma pessoa de mente aberta e progressista para a sua geração. Ela utiliza a expressão “para a idade dela, tem uma cabeça muito boa” para enfatizar como sua mãe demonstrava uma postura mais liberal e tolerante, divergindo dos padrões predominantes de sua época. Porém, nos conta que seus irmãos (homens cis) a aceitação demorou um pouco mais para acontecer: “[...] Assim, meus irmãos demoraram um pouco para entender. Questão meio machista, mas homem é mais difícil para entender essas coisas, né?”. Embora existam estereótipos sobre homens sendo menos abertos ou mais resistentes à diversidade sexual e de gênero, isso não é uma regra universal. A aceitação está mais relacionada à educação, experiências pessoais, valores familiares, exposição à diversidade e níveis de preconceito internalizado, do que apenas ao gênero.

Em seus relatos, o professor gay afirma que, quando era criança, o pai lhe impunha um padrão cis-heteronormativo em suas ações: “anda direito! Não desmunheca, engrossa essa voz. Tinha um pouco disso quando criança”. Para Bento (2011), a educação é direcionada a alinhar as crianças com um modo de vida heterossexual, por ser a única considerada a norma ou o padrão na sociedade.

O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos (Bento, 2011, p. 551).

A autora enfatiza que o heteroterrorismo praticado pode afetar negativamente a individualidade e a autoexpressão da criança ou do indivíduo.

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se

como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiteraões é minada (Bento, 2011, p. 552).

A imposião rígrida de normas heteronormativas e de gênero binário por meio de palavras e ações – o que a autora chama de “heteroterrorismo” – pode reprimir a expressão individual e reforçar estereótipos prejudiciais, impactando negativamente o desenvolvimento da identidade e da autoestima de uma pessoa. Sousa (2018) afirma haver dificuldades e limitações, por parte da família, em educar crianças fora dos padrões da cis-heteronormatividade, uma vez que essa dificuldade decorre de sua própria educação e das normas sociais às quais foram expostas, o que pode limitar sua compreensão e aceitação de identidades de gênero e orientações sexuais que divergem do convencional.

Nem sempre é uma questão de escolha crescer em padrões alternativos a esse, e em muitos casos, nossos pais não estão preparados para criar seus filhos de outra forma, pois assim como nós, também foram criados e viveram toda a vida baseados em rasos e inconsistentes valores e padrões da cis-heteronormatividade (Sousa, 2018, p. 4-5).

Ainda com as falas do professor gay sobre o ambiente familiar e a aceitação da sua sexualidade, ele narra que não haver um convívio com boa parte da família e se aproximou mais de seu pai, após a morte de sua mãe.

Familiares, eu não tenho convívio. [...] primos, tios, essas pessoas assim... [...] Como também surge muito burburinhos e eles são muito religiosos e algumas coisas eles não vão aceitar, eu já prefiro manter um certo distanciamento. Então, eu tenho pouca convivência com familiar.

A família eu tive mais abertura depois do falecimento da minha mãe. Então, de 2019 pra cá, que a gente começou a conversar mais sobre esses temas. Hoje é bem tranquilo, mas no passado eu tinha muito medo. Medo de realmente ser abandonado por eles. Deles não me aceitam. Porque a primeira pessoa que você espera um apoio, de repente você não receber esse apoio. Eu arquitetava na minha cabeça isso poderia não dar certo.

Aí, com a morte da minha mãe a gente precisou se unir e aí nesse processo de união, a gente acabou soltando... um dia entrou nessa pauta! O medo do meu pai era muito que eu me travestisse. Ele sempre achou assim... Ah, será que o (nome do entrevistado) vai querer virar mulher? Será que ele vai ter vestido de mulher? Aí eu percebi que a preocupação não era só da situação estética, possibilidade de trocar o gênero. O problema dele era se eu ia apanhar na rua quando tivesse travestido! É muita exposição. Então, ele não queria que acontecesse isso (Professor gay, 25 març. 2023).

Na narrativa do professor gay, ele ilustra a influência dos preceitos religiosos na atitude de sua família. Considerando que diversas religiões possuem costumes tradicionais que desaprovam e/ou condenam a comunidade LGBTQ+, esse aspecto religioso torna-se um obstáculo para a aceitação plena e o fortalecimento dos laços familiares. Além disso, o

participante declara o medo de seu pai, por conta de sua identidade sexual, sofrer alguma violência, principalmente física.

O receio do pai do professor gay tem fundamentos sólidos, considerando que o Brasil ainda lidera as estatísticas globais em homicídios de indivíduos LGBTQ+. Somente em 2023, o Brasil registrou 257 mortes violentas de pessoas LGBTQ+, segundo dados coletados pelo Grupo Gay Bahia (GGB)⁷, a organização não governamental (ONG) LGBTQ+ mais antiga da América Latina. Este número, ligeiramente superior ao de 2022, perpetua a posição do Brasil como o país com a mais alta taxa de violência contra pessoas LGBTQ+ no mundo.

Nos relatos da participante bissexual, ela menciona que, embora nem toda a sua família esteja ciente de sua orientação sexual, aquelas/es que estão mais próximas/os a ela a acolhem, demonstrando aceitação e compreensão em relação à sua bissexualidade.

Sabem. Nem todos, mas minha mãe, alguns primos sabem e é tranquilo. Nunca tive preconceito por parte da família. Por parte da família nunca teve julgamento, não. Minha mãe sempre foi tranquila, nunca ligou, nunca julgou, perturbou nem nada (Professora bissexual, 07 març. 2023).

A aceitação familiar da identidade de gênero ou sexual de uma pessoa é crucial em seu bem-estar emocional e de sua autoaceitação, sem o constante peso da rejeição ou do medo da discriminação em casa. Essa aceitação da base para que o indivíduo LGBTQ+ sinta-se protegida/o e acolhida/o contra os efeitos negativos de uma possível discriminação e/ou preconceito social.

Ao perguntar sobre sua família, o convívio familiar e a aceitação por parte desse grupo, sobre sua identidade de gênero, o professor trans explica que é “bem complicado e conflituoso”.

É conflituoso com a maior parte dos meus familiares, por exemplo, para os meus avós que sempre assumiram um papel de pai e mãe. Porque eu convivi com eles durante 30 anos da minha vida. Morando com eles e eles sendo pra mim referência de mãe e pai. Então, para eles o (nome do entrevistado) nunca existiu. Existe uma outra pessoa, com gênero imposto, daquele que foi uma referência no nascimento e eles não conseguiram desconstruir isso pra acompanhar a minha transição (Professor trans, 18 març. 2023).

A fala do professor trans nos permite problematizar a fixidez atribuída à identidade de gênero, de maneira rígida e punitiva, aos indivíduos que transicionam a fronteira dos gêneros. Mesmo diante dessa identidade presumida “imutável” e fixa projetada sob o professor trans,

⁷ Dados por região, profissão e idade das vítimas podem ser encontrados diretamente no site da instituição. Disponível em: < <https://cedoc.grupodignidade.org.br/2024/01/19/2023-de-mortes-violentas-lgbt-no-brasil-ggb/>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ele encontra brechas e resistências diante dos poderes sobre seu corpo que sua família expressa.

Assim como poucas pessoas transgêneras, o professor trans não se afirmou inicialmente como homossexual (mulher lésbica), pois, segundo ele, “nunca se enxergou em uma identidade feminina”.

Diferente de muitos casos que eu vejo, até de amigos, de pessoas próximas, eu não tive essa vivência lésbica [...] Porque eu nunca consegui enxergar que eu tinha uma identidade feminina, pra que eu, dentro dessa identidade feminina me reconhecesse como lésbica.

Desde muito cedo, eu lembro com 6, 7 anos, eu já afirmava que eu era um menino, ainda que para os outros não fizesse sentido. Eu era um menino e sempre foi assim! [...] Eu realmente vivi um momento muito solitário. Porque naquela época, eu ainda não conhecia outros meninos trans, mas eu me sentia homem. Eu não sabia muito dessa terminologia “homem trans”, mas eu sabia, eu sentia como homem, que eu era homem! (Professor trans, 18 març. 2023).

Para Butler (1990), a identidade é formada por meio de um processo dinâmico de definir e excluir o que é considerado “outro” ou estranho. Este processo de exclusão não é apenas um ato de rejeição, mas um meio crucial pelo qual a identidade se estabelece e se define.

O “abjeto” designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro” parece uma expulsão dos elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não eu” como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (Butler, 1990, p. 190-191).

Em sua jornada de descoberta e autoaceitação, o professor trans, que nunca se identificou com uma identidade feminina, define e reforça o que sua própria identidade não é. Desse modo, ele consegue estabelecer e solidificar sua identidade como homem trans. Este processo é fundamental para a construção de limites claros de identidade.

Conforme o professor trans, a aceitação por parte da família sobre sua identidade de gênero é recente e coincide com o momento em que ele se insere no mercado de trabalho:

[...] para minha mãe foi um processo lento também, mas recentemente ela conseguiu me aceitar, me enxergar como filho. Para minha irmã e para a maioria das minhas tias é algo bem recente, que até coincide com o momento em que eu me afirmei no trabalho e aí, eu acho que eles puderam ver que, apesar de eu ser uma pessoa trans, uma pessoa diferente daquilo que eles esperavam que eu fosse isso não ia comprometer a minha vida social, minha vida de trabalho. Então, eles acabaram me concedendo esse espaço, esse respeito, essa identidade que eu tanto busquei afirmar durante a vida inteira. Porque durante todo o período da adolescência, até os meus 20 e poucos anos não foi bem recebida por eles (Professor trans, 18 març. 2023).

O relato ressalta a intrincada natureza das relações familiares quando envolvem pessoas trans, destacando como essas interações são permeadas por uma variedade de sutilezas e desafios. É notável a busca do professor trans por aceitação e reconhecimento dentro de sua família. A afirmação “eu me afirmei no trabalho” reflete um momento decisivo na jornada do professor, servindo como um marco importante no processo de conquistar reconhecimento e um sentimento de pertencimento junto à sua família. Este momento não é apenas uma etapa de autoafirmação profissional, mas também um passo significativo em direção à aceitação no âmbito familiar.

4.2 Práticas Pedagógicas das/dos Professoras/es LGBTQ+ e a discussão sobre Gênero e Sexualidade

Este item tem por objetivo registrar, por meio das narrativas das/dos professoras/es LGBTQ+, como e se eles abordam em suas aulas discussões sobre gênero e sexualidade. Para as/os 4 (quatro) professoras/es “é importante e essencial” tratar dessas temáticas na escola, “mas é difícil”, por conta de inúmeros fatores que influenciam o dia a dia na escola. A professora lésbica, que atualmente está no cargo de direção, afirma:

[...] a gente deve falar, mas tem que ter todo um cuidado, né? Porque a gente tá ali no limite e qualquer coisa que a gente fale, um pai que é muito radical pode vir achar que a gente está influenciando, né. Então assim, é um assunto que tem que ser falado, até porque a gente tem muitos alunos homossexuais. A gente tem que falar mais isso. Só que assim, todo cuidado, pois é um assunto que ainda choca. Tem pai que acha que você está incentivando. É ignorância (Professora lésbica, 16 març. 2023).

A professora lésbica expressa preocupação na abordagem da temática de sexualidade e gênero na escola, com receio da possível reação dos familiares diante desse assunto. Apesar das abordagens sobre sexualidade e gênero terem ganhado espaço no currículo da educação básica brasileira e políticas públicas educacionais de gênero e diversidade terem ganhado projeção no cenário público, uma ofensiva neoconservadora estava sendo planejada meticulosamente para conter esses modestos avanços, utilizando um controle heteroterrorista minucioso (Bento, 2011).

No contexto brasileiro, os ataques neoconservadores em relação a questões de gênero e sexualidade na educação surgiram inicialmente com a apresentação do material “Escola sem Homofobia”, erroneamente rotulado pejorativamente como “kit gay”. A narrativa de combate

à suposta “ideologia de gênero” foi progressivamente adotada por diferentes grupos políticos e fundamentalistas religiosos.

Para as autoras Costa, Coelho e Guerra (2022), a posição às questões de gênero não se limita apenas à esfera legislativa, mas também se manifesta por meio de práticas persecutórias nos ambientes educacionais. Isso inclui ações como monitoramento rigoroso do que é ensinado nas escolas, restrições impostas à discussão de questões de gênero e sexualidade e até mesmo denúncias contra profissionais da educação que abordam esses temas em sala de aula. Essas práticas contribuem para criar um ambiente hostil e repressivo para aqueles que buscam promover a inclusão e a discussão aberta sobre questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Junqueira (2018) observa que a cruzada antigênero promove uma mobilização política e discursiva intensa, buscando reafirmar as hierarquias sexuais, retirar a educação para a sexualidade das escolas, rejeitar arranjos familiares que não sigam a norma heteronormativa e reintroduzir a patologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros objetivos.

Para o professor gay, as temáticas sobre gênero e sexualidade são sempre abordadas em suas aulas, temas estes trazidos pelas/os estudantes:

Totalmente! Porque é projeto de vida, né. Então, eu consigo. Eles mesmos manifestam muito isso e eu percebo que é do que as pessoas acreditam. Essa liberdade sexual, essa valorização do orgulho [...] As pessoas conseguem se manifestar melhor.

Então, nós temos alunos à noite trans, a gente consegue conversar e ter uma aceitação na sala maravilhosa. As meninas que são bissexuais e que elas falam muito claramente, abertamente sobre isso e botam muito em xeque os meninos. As vivências delas faz eles se questionarem. Então, essas pautas começam a surgir, nesses tipos de aula a partir da vivência deles, começam esses temas em sala de aula e acaba sendo uma brecha pra gente poder trabalhar, problematizar dentro da própria sala (Professor gay, 25 març. 2023).

Muitos são os questionamentos trazidos pelas/os estudantes em sua sala de aula. E estes questionamentos são importantes para problematizar temas atuais e urgentes. Fica evidente que conviver com pessoas diversas, com vivências múltiplas, é fundamental para enriquecer nossa compreensão do mundo e das pessoas ao nosso redor. Além disso, ao interagir com indivíduos diversos, aprendemos a respeitar e valorizar as diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, conforme mencionado pelo professor gay: “as vivências delas fazem eles se questionarem”.

Para a professora bissexual, em suas aulas é possível falar com as/os estudantes sobre essas temáticas. Ela diz que não é um assunto aprofundado, mas quando pertinente, ela

consegue falar com a turma: “De combate à homofobia, de respeito à diversidade. Não é tratado de maneira aprofundada, mas de uma maneira geral”.

Já o professor trans afirma que a abordagem da temática ocorre de maneira tranquila em suas aulas de filosofia e sociologia:

[...] quando eu trabalho com ética, explico pra eles que existe uma diversidade de comportamentos, que antes tinha uma recepção social com muito menos visibilidade e hoje temos um pouco mais de espaço.

Que é próprio da geração desses alunos a gente abordar esse tema sem ser um tabu, aonde a gente vai trabalhando a questão do respeito à diversidade. Então, é possível sim. A gente consegue abordar de uma forma a ser colocada como natural (Professor trans, 18 març. 2023).

O professor trans destaca a importância de abordar e questionar as questões de gênero, como um meio de trazer visibilidade e dignidade a indivíduos frequentemente marginalizados e excluídos do foco da sociedade. Essa abordagem promove a compreensão de que é completamente aceitável existir dentro desta diversidade de ser, valorizando a diversidade como algo positivo e normal.

É possível constatar através das narrativas das/os professoras/es LGBTQ+ que, sim, é possível trabalhar com temas ligados ao gênero e sexualidade nas salas de aula, gerando uma educação que contribua para uma melhor aceitação da diversidade.

4.2.1 Percepções e mudanças dos familiares e discentes sobre as Pautas LGBTQ+

Este subitem se desvela a partir da percepção das/os professoras/es ao se referirem como familiares e discentes encaram as pautas LGBTQ+ na atualidade. Para a professora lésbica, houve mudanças ao longo dos anos, um amadurecimento por parte dos familiares sobre questões da sexualidade e isso acaba sendo benéfico para uma boa convivência entre discentes e seus familiares.

Acho que há 27 anos seria muito difícil a escola inteira saber de mim (sua identidade sexual), sem surgir comentários, sem pai falar alguma coisa. Acho que a gente teve progressos. Estamos longe de uma situação mais confortável, mas acho que a gente teve progressos (Professora lésbica, 16 març. 2023).

A professora ressalta a crucial importância do amadurecimento dos familiares, visto que é benéfico e traz diretos para as/os filhas/os. Ela exemplifica com o caso de um aluno

trans no Ensino Fundamental II de apenas 13 (treze) anos, cujo nome social já é respeitado e utilizado na chamada escolar, demonstrando a relevância do apoio familiar na construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

[...] marcou que a mãe veio. Esse é o nome de batismo, mas ele quer ser chamado assim. Então pra mãe vir já houve uma conversa dele em casa e uma aceitação da família. Respeitou-se a decisão dele e veio na escola para defender os direitos do filho. Cara, eu achei isso demais (Professora lésbica, 16 març. 2023).

Tendo a família como uma rede de apoio na vida das pessoas trans, desempenha um papel fundamental, propiciando um ambiente de aceitação, compreensão e esteio emocional. Além de oferecer uma base nos desafios que poderão surgir durante sua jornada de autodescoberta e transição.

Para a professora bissexual e o professor trans, houve sim uma mudança de comportamento no ambiente escolar para uma melhor aceitação de estudantes LGBT+:

[...] na verdade, eu percebi de uns anos pra cá, que tem menos bullying em relação aos homossexuais. Os alunos estão aceitando mais, respeitando mais [...] Cada um tem a sua orientação sexual, né. Eu percebi que tá melhor. Quando eu comecei a dar aula era muito pior, o preconceito (Professora bissexual, 07 març. 2023).

Na narrativa do professor trans, ele declara que na atualidade as/os estudantes estão “mais receptivos” do que alguns anos atrás. Ele declara que essa melhor aceitação à estudantes LGBT+ deve-se ao fato de ter uma maior visibilidade desse público nas mídias sociais.

[...] é algo que eles ouvem muito falar nas redes sociais. Com um pouco mais de visibilidade de pessoas trans, de pessoas LGBTQIA+ participando de reality shows... né! Então, é algo muito mais familiar para eles né. Não que seja bem recebido por todos, mas a maioria já entende que essa temática existe, essas pessoas da diversidade existem, que a gente pode falar sobre isso com maior naturalidade dentro da sala de aula (Professor trans, 18 març. 2023).

A visibilidade de pessoas LGBT+ por meio da mídia, destacada pelo professor trans, desempenha um papel importante na formação de novas atitudes, na promoção da aceitação social das pessoas LGBT+ e no combate ao preconceito. Ao retratar personagens LGBT+ de uma forma positiva e diversificada, a mídia ajuda a normalizar suas experiências e minimizar estereótipos prejudiciais, aumentando assim a compreensão e a empatia pelas pessoas heterossexuais.

Ao questionar as/os professores LGBTQ+ se a escola onde lecionam tem algum projeto específico ou ação voltada para as questões de gênero e sexualidade, todas/os disseram não haver. Porém, todas/os destacam a importância de tal ação na escola.

Sim, muito importante para conscientização (professora bissexual, 07 març. 2023).

Sim, totalmente. Eu acho que quanto mais você conversa, mais você quebra o tabu, você aproxima as pessoas (professor gay, 25, març. 2023).

Com certeza, seria importante para trazer um ambiente acolhedor, que contemplasse esse público. Eles se sentiriam representados. Com maiores chances de poderem vivenciar sua orientação sexual, sua identidade de gênero como algo mais... confortável dentro do espaço escolar (professor trans, 18 març. 2023).

Guacira Lopes Louro (2000) afirma que a escola é uma das instâncias que propaga o que nomeia de pedagogias da sexualidade. Segundo a autora, a pedagogia mencionada diz respeito às normas, regras e condutas estipuladas pela sociedade em relação ao sexo, definindo o que é considerado aceito e não aceito. A escola, para Louro (2000, p. 16), seria, portanto, uma dessas instituições que reforçam “[...] um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas, enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas”.

Neste contexto, é crucial refletirmos sobre nossas práticas educacionais, pois podemos inadvertidamente reforçar preconceitos contra identidades de gênero e sexuais. Assim, ao trabalhar com projetos na escola sobre gênero e sexualidade, podemos criar uma cultura mais inclusiva, onde todas/os estudantes sintam-se respeitados com suas identidades de gênero e sua orientação sexual.

4.3 (In)visibilidade da sexualidade das/os Professoras/es LGBTQ+ no espaço escolar

Este subtítulo teve como objetivo caracterizar as experiências *coming out* de professoras/es LGBTQ+ com suas (in)visibilidades na escola. De acordo com Nascimento e Scorsolini-Comin (2018, p. 1529), “No que tange à revelação da orientação sexual (*outness* – refere-se ao assumir-se homossexual para si mesmo e *coming out* refere-se ao processo da revelação da orientação sexual, comumente chamado de “sair do armário”)

Apesar de ambos os conceitos serem muito importantes na compreensão das experiências individuais e coletivas de pessoas LGBTQ+, “sair do armário” é um momento de

autenticidade e autoaceitação, no qual uma pessoa compartilha sua verdadeira identidade com amigas/os, familiares, colegas ou comunidade em geral, porém nem sempre é fácil e ele é multifacetado. Conforme Sedgwick (2007), para muitas pessoas LGBTQ+, o “armário” continua a ser uma característica central de suas vidas sociais. Mesmo que algumas pessoas LGBTQ+ sejam corajosas e sinceras em relação à sua identidade sexual ou de gênero, e mesmo que recebam apoio das pessoas ao seu redor, para muitas delas o “armário” ainda desempenha um papel significativo em suas vidas.

Quando as/os professores LGBTQ+ foram questionados sobre elas/eles serem “assumidos” em relação às suas identidades sexuais e de gênero na escola, todas/os revelaram ter visibilidade de sua orientação sexual e identidade de gênero neste espaço. Entretanto, a professora bissexual declara que na outra escola que leciona (escola municipal) ela prefere manter esse assunto “no armário” com algumas pessoas.

[...] pessoas também sabem nessa nova escola. Essas pessoas são professores, estudantes não. Coordenação e direção, também não (Professora bissexual, 07 març. 2023).

A revelação da orientação sexual ou identidade de gênero por indivíduos LGBTQ+ é frequentemente um processo não uniforme e multifacetado. Mesmo que uma pessoa seja abertamente LGBTQ+ em certos aspectos da sua vida, ela pode optar por não revelar essa parte da sua identidade em outros contextos. Este fenômeno sublinha a complexidade intrínseca das dinâmicas sociais e pessoais que influenciam a decisão de se assumir. Fatores como o medo de enfrentar discriminação, preocupações com a própria segurança, desconforto pessoal ou a percepção de que essa informação pode não ser pertinente ou bem-vinda em certos ambientes ou relações, podem levar alguém a manter aspectos de sua identidade em privado. Dessa forma, o ato de “sair do armário” pode ser entendido como uma experiência dinâmica e contextual, que varia significativamente conforme o ambiente e as interações sociais de cada indivíduo.

Para o professor gay, apesar de ele ter sua identidade sexual declarada em todas as escolas onde leciona, ele diz ter dificuldades com isso na escola municipal: “[...] lá eu tenho um pouco mais de dificuldades, justamente porque é outro ambiente, é outro tipo de relação, com alunos diferentes. Então, eu tenho um pouco mais de ressalva” (Professor gay). Considerando que vivemos em uma sociedade profundamente enraizada na heteronormatividade e influenciada por questões religiosas, pessoas assim como o professor gay, que tem sua identidade sexual diferente da heterossexualidade, enfrentam uma série de

desafios como preconceito e exclusão social. Assim, a dificuldade relatada por esse professor nesta instituição de ensino demonstra como o preconceito que ele já sofreu nessa escola ainda o deixa com medo de sofrer novamente homofobia.

É possível constatar, na narrativa do professor gay, a diferença no acolhimento sobre sua identidade sexual na escola da rede estadual onde leciona há 20 anos:

Sim, eu me sinto à vontade. [...] Como eu já conhecia todos..., literalmente eu estava aqui primeiro e todo mundo veio chegando, então foi muito mais fácil pra mim. Então, bem dizer aqui na escola mais velho do que eu, pouquíssimas pessoas. Então quem chegou já foi percebendo e foi entendendo minha sexualidade (Professor gay, 25 març. 2023).

Hoje eu não faço questão de esconder, entendeu? [...] hoje os alunos já lidam muito mais facilmente com isso. Eu acho que é muito mais tranquilo da parte deles, porque eles perguntam se estou namorando, quem é seu **namorado**? [...] eles não perguntam direto “você é gay ou não”? Eles já perguntam se estou namorando aí fica mais fácil (Professor gay, 25 març. 2023).

A receptividade positiva à visibilidade da orientação sexual do professor gay por parte dos estudantes demonstra a viabilidade de discutir abertamente sobre as identidades sexuais e de gênero em ambientes escolares. Essa abertura pode desempenhar um papel crucial na promoção da aceitação e no combate aos preconceitos enfrentados por pessoas LGBTQ+ na sociedade.

Para o professor trans, a maioria das/os estudantes sabe sobre sua identidade de gênero, principalmente devido as suas publicações nas redes sociais:

[...]. Por conta das redes sociais também [...] nas redes sociais estão lá, os eventos que eu participo que eu já participei. Inclusive 2019 no primeiro concurso, que foi nacional de mister trans. Então, tem muitos alunos que souberam na época, me parabenizaram. [...] Então sou declarado e eu sou notado também como um homem trans (Professor trans, 18 març. 2023).

Entretanto, o professor trans diz que não se sente a vontade de falar sobre sua identidade de gênero nem para estudantes e nem para demais professoras/es que ele não tem amizade na escola.

Então não é 100% confortável, mas eu hoje, já estou muito melhor quando eu comecei há 9 anos atrás. [...] porque eu sempre tenho receio de sofrer algum preconceito, algum ato discriminatório durante a aula [...] (Professor trans, 18 març. 2023).

[...] se a gente lida com o colega que tem denominação religiosa, que eu sei que vai contrário a minha afirmação da minha identidade de gênero, aí eu não me sinto à vontade de expor, de colocar essa situação. [...] para que eu não sofra alguma represália, alguma situação mais difícil [...] (Professor trans, 18 març. 2023).

Embora este professor tenha declarado sua identidade de gênero para toda a comunidade escolar e goze de respeito entre suas/seus colegas e estudantes, ainda persiste o receio de enfrentar atitudes hostis ou ataques de ódio. Essa preocupação existe tanto em relação às possíveis reações dos estudantes quanto dos membros do corpo docente. Assim, é possível constatar que as vivências múltiplas, como as orientações sexuais ou as de identidades gênero no ambiente escolar, estão imersas em contextos de tensão. Isso porque na escola, há forças sociais, culturais e interpessoais que atuam sobre pessoas LGBTQ+.

A heteronormatividade permeia profundamente as estruturas curriculares, estando arraigada no cerne das concepções educacionais. A escola, muitas vezes, empenha-se em reafirmar e consolidar os processos de heterossexualização compulsória, assim como na incorporação rígida das *normas de gênero* (Butler, 2003).

A heteronormatividade refere-se à ideia de que a heterossexualidade é a norma ou padrão esperado e preferido pela sociedade, relegando outras formas de sexualidade ao status de desvio ou anormalidade. Este conceito está profundamente enraizado no sistema educacional, onde a escola muitas vezes atua como uma instituição que reforça e perpetua essas normas. Assim, a escola não apenas reproduz, mas também reforça ativamente a heterossexualidade como norma dominante, incentivando as/os estudantes e demais pessoas da comunidade escolar a adotarem padrões heterossexuais como o ideal. Além disso, a escola também promove a conformidade estrita com as normas de gênero, o que pode limitar a expressão e a identidade de gênero das pessoas, reforçando estereótipos e papéis de gênero tradicionais.

A despeito das inquietações e ansiedades associadas ao processo de “sair do armário” no ambiente escolar, as/os professores LGBTQ+ frequentemente expressam uma postura favorável em relação a revelar sua identidade sexual ou de gênero. Ela/eles reconhecem que, ao unir as identidades de educador e membro da comunidade LGBTQ+, podem contribuir significativamente para a redução do preconceito contra esta comunidade no âmbito escolar.

Quebra muito o tabu da curiosidade deles. Porque enquanto eles estão muito curiosos e você não assume, parece criar um ambiente para que eles possam conjecturar coisas que, às vezes não existem, entendeu?

Eu acho que outra coisa que pesa muito é que recai sobre a gente é um pouco da promiscuidade. Então, quando você abre essa situação, e as pessoas começam a perceber que você tem emoções, sentimentos, se apaixona, é monogâmico ou não... os alunos começam a perceber que é muito similar. Então, não necessariamente está ligado com promiscuidade. Se você deixar muito fechado, da impressão parece tá escondendo alguma coisa. Então, isso deixa um pouco mais complexo (Professor gay, 25 març. 2023).

Inclusive, para ser um exemplo para alunos trans que eu tenho. E eles podem ver que ser trans, não significa que você é e está impossibilitado de ter uma profissão, tal como dar aula, ser professor, lidar com o público diretamente. Então, eu acredito que é um exemplo muito positivo, real para desconstruir certos preconceitos e tabus limitantes para o nosso público.

[...] que eu posso ser inclusive um professor, posso ser um médico, eu posso ser um arquiteto, que eu posso estar em vários lugares sociais (Professor trans, 18 març. 2023).

A escola, como um microcosmo da sociedade, reflete e às vezes amplifica as tensões e desafios que pessoas LGBTQ+ enfrentam na sociedade. Então, sair do armário e dar visibilidade para essas identidades pode refletir a representatividade deste grupo, fomentando ambientes mais inclusivos e educativos, promovendo a aceitação e o respeito à diversidade dentro e fora da escola. Além disso, pode contribuir para que estudantes LGBTQ+ sintam-se representados, mostrando ser possível ser abertamente LGBTQ+ e ter sucesso profissional e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta dissertação foi investigar a formação da identidade de gênero e sexual de professores e professoras LGBTQ+ em uma escola pública localizada em Campo Grande – MS. Nosso interesse residia em compreender as vivências dessas/es docentes lésbicas, gays, bissexuais e transexuais no ambiente escolar, incluindo suas narrativas pessoais, como se davam as abordagens sobre questões de gênero e sexualidade, bem como a dinâmica de revelar ou ocultar suas identidades de gênero e sexual dentro dessa instituição.

Um aspecto notável observado na pesquisa foi que, no exercício da docência, o corpo das/os professores e professoras LGBTQ+ se torna um veículo de expressão das suas identidades de gênero e sexualidade. Mesmo sem declarações explícitas, as características e modos de expressão dessas/es docentes revelam suas identidades, tornando-as visíveis para toda a comunidade escolar. Essa exposição tem um impacto significativo nas suas relações interpessoais, resultando em reações que variam entre negativas e positivas.

Conforme Prado (2010), originalmente, a homofobia era definida como o medo manifestado por pessoas heterossexuais ao estarem na presença de indivíduos homossexuais. Atualmente, a homofobia pode ser direcionada não apenas àqueles que desafiam as normas de orientação sexual, mas também àqueles que desafiam as expectativas de gênero tradicionais, independentemente da sua orientação sexual, conforme explica Prado (2010, p. 8): “mais recentemente, verifica-se a circulação de uma compreensão da homofobia como dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero que atinge todas as pessoas, independentemente da orientação sexual, ainda que em distintos graus e modalidades”.

Assim, dentre os aspectos negativos sofridos por professoras/es LGBTQ+ está a LGBTQfobia. Tanto em suas vidas particulares como na escola, pois assim como afirma Junqueira (2009), a escola brasileira tem historicamente promovido a exclusão ou marginalização de indivíduos que não se alinham com padrões impostos pela sociedade heteronormativa, especialmente em relação à identidade de gênero e orientação sexual. Refletindo no espaço escolar, uma visão limitada e discriminatória que ignora a diversidade e complexidade das identidades humanas.

Ser professora e professor LGBTQ+ nem sempre impede que esses sujeitos sofram com discriminação nas instituições de ensino, mas fica claro que a visibilidade de suas identidades de gênero e sexuais são, sim, importantes para a quebra de padrões e estereótipos negativos relacionados às identidades LGBTQ+. Ao se expressarem livremente e compartilharem suas

experiências pessoais, sem se calarem diante de indagações sobre suas identidades sexuais e de gênero, essas/es professores e professoras LGBTQ+ demonstram a existência e a validade das diversas orientações sexuais e identidades de gênero.

Isso não apenas reafirma haver espaço para todas/os na sociedade, mas também atua como um exemplo positivo para estudantes que estão se identificando ou explorando suas próprias identidades de gênero e sexualidade. Através dessa abertura e autenticidade, elas/es contribuem significativamente para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e representativo.

Nesse contexto, é na escola que as relações sociais vão sendo construídas e definidas. É responsabilidade da escola não apenas reconhecer, mas também trazer as questões de gênero e sexualidade para o debate e incorporá-las em seu currículo. Ao fazer isso, a escola desempenha uma função social ao educar as pessoas sobre a importância de respeitar e conviver harmoniosamente com a diversidade presente na sociedade. Essa abordagem educacional contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e inclusivos.

Para esse propósito, selecionamos o PCN – livro 10, que se destaca pela abordagem essencial sobre Orientação Sexual, fundamental para uma educação que aborde a diversidade de forma significativa e inclusiva. Mesmo tendo sido criado há mais de 27 anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais continuam sendo uma ferramenta vital, estabelecendo diretrizes e orientações para os currículos escolares tratarem de maneira adequada e respeitosa temas ligados à orientação sexual, identidades de gênero e diversidade sexual.

A partir de seus conteúdos fundamentais, as/os educadores têm a oportunidade de desenvolver aulas que não apenas promovam a diversidade de gênero e sexualidade, mas também problematizem e desconstruam a discriminação e o preconceito, além de fornecerem educação relevante para a saúde do/a estudante. Essa abordagem é o primeiro passo para garantir uma educação justa e igualitária.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais concedem às/aos professoras/res um papel de destaque no desenvolvimento do trabalho de educação sexual na escola. Sendo que esta/este profissional deve estar aberto e disponível para discutir questões relacionadas à sexualidade de maneira direta e esclarecedora.

Desse modo, cabe ao educador problematizar e debater sobre os diversos tabus, preconceitos, crenças e atitudes presentes na sociedade, procurando manter-se distante de opiniões e aspectos subjetivos ao conduzir essa tarefa (Brasil, 1998), porém nem toda/o profissional da educação sente-se preparada/o para abordar essa temática em sala de aula, ao sentir receio de possíveis represálias que possam existir.

Por meio de desafios significativos diante da diversidade de valores, normas morais, culturais, religiosas e familiares que permeiam as discussões sobre gênero e sexualidade na escola, é necessário serem concebidas políticas públicas que garantam o direito de implementar uma proposta contínua de discussão desses temas no ensino formal, da educação básica ao ensino superior.

Assim, os sistemas escolares da educação básica ficaria incumbida de dar suporte a/aos suas/seus professoras/es com a oferta de cursos de formação continuada aos professores e professoras em diversas áreas, incluindo gênero e sexualidade, de modo que se sintam capacitados e seguros para abordar esses assuntos no ambiente escolar.

A conclusão deste estudo abre novas perspectivas para futuras investigações sobre as identidades de professores e professoras LGBT+, dado o escasso número de trabalhos abordando essa temática nos últimos anos. Essas pesquisas têm o potencial de contribuir significativamente para uma compreensão mais aprofundada dessas identidades dissidentes no contexto escolar. Além disso, podem fornecer insights valiosos para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a redução do preconceito, uma vez que a teoria nos possibilita entender como as pessoas lidam com fenômenos que desafiam seus conhecimentos prévios e percepções estabelecidas.

No entanto, é importante reconhecer que, embora as diversas experiências relatadas ofereçam uma ampla gama de perspectivas, essas narrativas não representam uma realidade absoluta, mas sim revelam realidades que podem divergir em alguns aspectos e convergir em outros. Por essa razão, o diálogo com outras pesquisas e trabalhos sobre identidades docentes dissidentes no Brasil oferece uma oportunidade de ampliar as discussões iniciadas por esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de; MOTA, Maria Veranilda Soares. Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Rio de Janeiro: ANPEd, 2009.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. "(Homo)sexualidades e Gênero nos documentos Oficiais da Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal/RN. **Anais...** Educação e justiça social. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Revista Estudos Feministas**, v.19, n.2, p.549-559, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 març. 2024.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

BOLIVAR BOTIA, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 13 març. 2024.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

_____. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos dos LGBT.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. 2009. Disponível em: <
<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1006/1/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2023.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. **Ministério da Educação (MEC).** Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis.** Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Tatiana. **Professoras lésbicas na Educação Básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades.** 2018. 182f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar Em Revista**, n.35, p. 37–51. Curitiba, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>. Acesso em 14 dez. 2023.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício: estudos sobre homoerotismo.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COSTA, Regina Alice Rodrigues Araújo; COELHO, Marcia Andréa Mata; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Educação e diversidade: a caçada antigênero e o caso da Escola Eccoprime. **Linhas Críticas**, n.28, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v28/1981-0431-LC-28-e40568.pdf>. Acesso em: 14 març. 2024.

FACCHINI, Regina; FRANÇA. Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 3, 54-81, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293322974004>. Acesso em: 23 out. 2023.

FERREIRA. Ewerton da Silva. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT: um estudo de caso sobre sua implementação no currículo do Ensino Médio em uma escola pública no município de São Borjas/RS (2009-2020).** Dissertação (MESTRADO). Universidade Federal do Pampa, 2021. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/7270/1/Ewerton%20da%20Silva%20Ferreira%202021.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 10 ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**. 2009. 239f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras Travestis e Transexuais Brasileiras e seu Processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. **Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual: Narrativas e experiências de professor@s homossexuais**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FREITAS, Lais Tosta Mendes de. **Trabalhadoras lésbicas em instituições escolares: história de vida no leste de Mato Grosso do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

GONÇALVES, Marllon Caceres. **Diversidade e experiência: uma investigação sobre professores homossexuais e suas vivências no espaço escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2020.

GREEN, James N. “Mais amor e mais tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 15, p. 271–295, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635596>. Acesso em: 20 out. 2023

GREEN, James N.; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa, organizadores. **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda Casa Editorial: 2018.

GONTIJO, Míriam Rabelo; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Da inserção ao empoderamento: análise da trajetória de diretoras de instituições privadas de ensino superior de belo horizonte. **REAd**, v. 23, . p. 126-157. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/fQWfjvdQBMtRKjHpXHxGrLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____ (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas, v. 32. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009. P. 85-93.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicol. Polít.**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 març. 2024.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o Sexo**: corpo e gênero dos gregos à Freud. Tradução: Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

LEWIS, Elizabeth Sara. “Eu quero meu direito como bissexual”: A marginalização discursiva da diversidade sexual dentro do movimento LGBT e propostas para fomentar a sua aceitação”. **Anais... III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III Sidis)**. Campinas, 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/LEWIS_ELIZABETH_SARA.pdf. Acesso em 09 ago. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7ed. São Paulo: Contexto, 2004b.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e Professoras**: Modos de viver o Gênero na Docência. 2014. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MACRAE, Edward. Identidades homossexuais e movimentos sociais urbanos no Brasil da “Abertura”. In: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (Org.) **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda Casa Editorial: 2018.

MOLINA, Luana; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v.7, n.2, p.58-77, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5392>. Acesso em: 21 mar. 2023.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A Revelação da Homossexualidade na Família: Revisão Integrativa da Literatura Científica. **Trends in Psychology**, v. 26, n. 3, p. 1527–1541. Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2018.3-14Pt>. Acesso em 30 jan. 2024.

NORO, Deisi; CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Formação docente sobre gênero e sexualidade: conhecimento, relevância e caminhos. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **ENPEC**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019.

NOVO, Arthur Leonardo Costa. **O armário na escola**: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays. 2015. 205f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIERI, Fabiana de. **Memórias de professoras transexuais do leste de Mato Grosso do Sul**. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Homofobia: muitos fenômenos sob o mesmo nome. In: BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educ Pesqui**. v. 39, n. 4. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Dtq3VcvnZTKnkLvSjkbwQ6r/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2023.

RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisa qualitativa: conceitos básicos. In: MARAFON, G.J., RAMIRES, J.C.L., RIBEIRO, M.A., PESSÔA, V.L.S. (Comp.). **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, pp. 22-35. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hvsdh/pdf/marafon-9788575114438-03.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Docência Trans: entre a Decência e a Abjeção. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 38, 2017, São Luís/MA. **Anais...** Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017.

SANTOS, Vera Márcia Marques; CARVALHO, Gabriela Dutra de; FÁVERO, Marisalva; GOMES, Valéria. **Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades**. 1.ed. Florianópolis: UDESC, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?format=pdf>.

Acesso em: 24 mar. 2023.

SILVA, Jardínlio Reis da. **Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Pará, 2019.

SILVA, Maria Edilene Araújo; XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. A violência sofrida por Professores(ras) Homossexuais nas Escolas: apontamentos contemporâneos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 39, 2019, Niterói/RJ. **Anais... Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

SOUSA, Victor Pereira de. Desconstruindo a cis-heterossexualidade: uma perspectiva decolonial. **Artefactum-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v.16, n.1, 2018. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1605/778>. Acesso em: 27 jan. 2024.

TOLEDO, Rodrigo. Significações de professores gays sobre violências homofóbicas e suas formas de enfrentamento na escola. **Educação, Cultura e Comunicação -ECCOM**, v. 12, n. 23, p. 48-62, 2021.

TORRES, Marco Antonio. Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência rede TRANS EDUC Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 36, 2013, Goiânia/GO. **Anais... Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013.

TRINDADE, Ronaldo. A invenção do ativismo LGBT no Brasil: Intercâmbios e ressignificações. In: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (Org.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda Casa Editorial: 2018.

UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas. Cartilha. **Saúde sexual e Infecções Sexualmente Transmissíveis**. Tradução: Ercílio Carneiro. [S.l.]: UNFPA, 2020. 26 p. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa_cartilha_ists_-_portugues_0.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o Gênero da docência. **Cadernos pagu**, 2001.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 05 out. 2023.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/>. Acesso em 14 dez. 2023.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. **Revista Gênero**, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31149>. Acesso em 14 dez. 2023.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LBDYPy9CZ3pGLJ4Sk4HVdQm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILLIAMS, James. **Pós- estruturalismo**. Tradução: Caio Liudvig. Petrópolis: Vozes, 2012.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Convidamos o (a) Sr(a) para participar da Pesquisa “Narrativas de Professores/as sobre identidades de gênero no espaço escolar, Campo Grande, MS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Bárbara Ferreira de Souza, a qual visa analisar a constituição da identidade de gênero de professora e professor LGBT — lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais — em uma escola pública de Campo Grande, MS.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um roteiro de entrevista pré-estabelecido pela pesquisadora, com a gravação dos dados em áudio. Você tem garantia plena de liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o (a) Sr(a) terá acesso à pesquisadora Bárbara Ferreira de Souza, que pode ser contactada pelo telefone (67) 99275-7695, para esclarecimento e eventuais dúvidas.

Os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e apreciação ética deste estudo são o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CESH-UEMS), telefone (67) 3902-2699 e e-mail cesh@uems.br e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), entidade nacional responsável por analisar os aspectos éticos dos estudos com seres humanos: telefone (61) 3315-5878, email: conep@saude.gov.br.

Garantia de liberdade: é garantida aos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

Garantia de confidencialidade: os dados relativos à pesquisa advindos da entrevista serão oportunidades para refletir e compartilhar as experiências pedagógicas entre educadores e a pesquisadora. Nessa etapa, as narrativas produzidas e descritas serão analisadas, conforme a metodologia da pesquisa qualitativa e exploratória, sem a identificação dos participantes.

Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: é direito dos participantes e dever da equipe de pesquisadoras mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial e/ou temporário.

Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: não há despesas pessoais para os participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso ocorra alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica no manuseio dos dados obtidos. As

reflexões propostas ao longo da realização da pesquisa podem auxiliar ainda para que, no cotidiano da escola, os atos de preconceito e/ou discriminação sejam minimizados. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas; nem daremos a estranhos as informações que você nos concederá. **Benefícios:** a pesquisa visa o grau máximo de benefícios aos participantes e a comunidade escolar, tendo em vista que após análise das entrevistas poderemos utilizar os dados para propor, uma reflexão na instituição escolar da importância de produção da oferta de cursos de formação continuada por meio de oficinas e projetos, voltados aos professores e aos estudantes sobre identidades de gênero, destacando valores como o respeito ao Outro, nas interações sociais de maneira digna e livre de qualquer forma de preconceito.

Riscos: você pode ter algum desconforto ao responder as perguntas e pode sentir cansaço ou fadiga durante a entrevista. Para resolver essa situação, você tem a possibilidade de fazer um intervalo e/ou interromper essa sessão de entrevista no momento que desejar, também, pode desistir ou não responder algum questionamento, sem a necessidade de explicar ou justificar os seus motivos pessoais. Além disso, pode também se retirar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

No que se refere aos dados produzidos na entrevista - existe o risco de ser acessada por outras pessoas, além de ser divulgada antes da etapa de conclusão. No entanto, para proteger os dados, a pesquisadora se compromete em guardar os dados produzidos em lugar seguro, durante todo o período de levantamento, transcrição e análise. Também garante que as informações sobre a sua identidade serão protegidas de maneira ética, por meio de uma sequência de números, divulgadas somente para fins científicos.

Assim, podem ser considerados riscos, a interrupções do contrato e substituições de professores/colaboradores por motivos que fogem do controle das variáveis da pesquisa, bem como sentimentos de constrangimento e preocupação com a exposição de sua identidade pessoal e institucional. Diante de possíveis constrangimentos, que possam surgir haverá um esforço por parte da pesquisadora em demonstrar uma postura ética na condução da abordagem proposta.

Durante a sessão de entrevista seguiremos às medidas de segurança adotadas, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo em razão da prevenção de infecção e o enfrentamento da pandemia do Covid-19. Os resultados serão publicados; sem a identificação dos/as participantes. Quando terminarmos o estudo, se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar como pesquisadora ou à orientadora do projeto Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda – email: leia@uems.br.

Ao finalizarmos a pesquisa, agendaremos uma data e um horário com a coordenação pedagógica para a apresentação dos resultados obtidos junto aos/aos professores/as da escola colaboradora.

Eu, _____, fui convidado/a e aceito participar da pesquisa – Narrativas de Professores/as sobre identidades de gênero no espaço escolar, Campo Grande, MS, considerando que a pesquisadora Bárbara Ferreira de Souza me explicou como serão todas as etapas da pesquisa.

Campo Grande, ____de _____de 2022.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do/a Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – Autorização para o uso de Imagem, Áudio e Dados Pessoais e Biográficos

Eu, _____, inscrito (a) no CPF sob o nº _____ e no RG _____, residente e domiciliado na Rua, _____, nº _____ na cidade de Campo Grande, MS, lotado (a) na Escola _____, no Nível _____, no turno _____ ano _____, na Escola vinculada à Secretaria de Estado de Educação Mato Grosso do Sul – SED, concedo minha autorização à pesquisadora Bárbara Ferreira de Souza, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, para a utilização, a divulgação e a reprodução de imagens, áudio e dados pessoais e biográficos, produzidos, por meio do Roteiro de Entrevistas semiestruturada com a finalidade de analisar a constituição da identidade de gênero de professora e professor LGBT — lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais — em uma escola pública de Campo Grande, MS, incluindo todo e qualquer material gravado, objetos e documentos apresentados pela instituição. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa — livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros — mídia eletrônica (internet); e demais meios de comunicação — TV, cinema e rádio — bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos. Ciente das informações declaradas no documento pela pesquisadora, declaro que:

- () Sim autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz;
- () Não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz;
- () Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz.

Campo Grande ____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas

Entrevistado(a): _____

Iniciais do nome completo: _____ Idade: _____

Formação acadêmica (área de formação): _____

Quais níveis (turmas) você leciona: _____

Há quantos anos leciona: _____

Qual sua identidade sexual ou de gênero: _____

1- Sua identidade sexual/identidade de gênero é declarada ou percebida dentro da escola?

2- Você se sente a vontade na escola com sua sexualidade?

3- Você consegue falar sobre sua identidade gênero/sexual abertamente com toda a comunidade escolar? Com professores, outros colegas LGBT, estudantes...

4- Na sua opinião, assumir a orientação sexual e/ou a identidade de gênero na escola ajuda a diminuir preconceitos ou discriminação?

5- Descreva o seu sentimento em relação a sua sexualidade.

6- Você teve algum apoio, alguma ajuda? (publicações de mídia LGBT, sites, psicólogos, etc.).

7- Já se sentiu discriminado/a? Você já foi vítima de homofobia? Conte-me. Já soube de alguém que já sofreu?

8- Como é seu relacionamento com os seus familiares? Assumir facilitou se defender do preconceito? Ou aumentou a discriminação? Não sentiu diferença?

9 - Em sala de aula, já sofreu algum tipo de preconceito/discriminação?

10 - Você percebe se a escola sente algum desconforto em relação a sua sexualidade?

11- É possível falar sobre temáticas relacionadas à diversidade sexual dentro das salas de aula da sua escola?

12 - Houve mudanças nas orientações nesta última década sobre as temáticas da diversidade sexual?

13- Já sofreu ou observou algum tipo de censura?

14- As reações dos alunos e famílias a esses temas mudaram muito nos últimos anos?

15- As mudanças nos documentos que orientam o trabalho trouxeram que impacto no trabalho pedagógico?

16- A instituição que você trabalha ou trabalhou tem alguma ação voltada para as questões de orientação sexual? Você acha que é (ou seria) importante trabalhar isso? Por quê?

17- Você já repensou conteúdo por conta de sua sexualidade? Conte como se deu.

APÊNDICE D – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Proposta: Cursos de Formação Continuada sobre Identidades Sexuais e de Gênero no espaço Escolar.

Mestranda: Bárbara Ferreira de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Identificação: Mestrado Profissional em Educação – Campus Campo Grande/MS

Instituição: Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande/MS

Público Alvo: Professores e Professoras da Rede pública de Ensino.

INTRODUÇÃO

Na temática da sexualidade, é necessário considerar a diversidade sexual, como um conceito que abrange uma variedade de discussões relacionadas à comunidade LGBTQ+. A diversidade é um campo de conhecimento e de culturas, que atua também em mobilização social sobre direitos de grupos discriminados por sua orientação sexual, identidade ou expressão de gênero que não se enquadrem no padrão heteronormativo.

Para esse intuito, é essencial reconhecer o papel fundamental da experiência escolar na articulação desses conceitos ao longo de processos nos quais noções de corpo, gênero e sexualidade, entre outros, são socialmente construídas e internalizadas (BRASIL, 2007). Assim, “a escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças” (Brasil, 2007, p. 9).

Ao tratar temas como diversidade sexual, pode-se proporcionar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, contribuindo para que todas as pessoas presentes neste local sejam respeitadas por sua identidade de gênero e sexual, ajudando a criar uma cultura de respeito e igualdade. Deve-se, então, incluir essas temáticas:

[...] a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão (Brasil, 2007, p. 11).

Em vez de se reproduzir normas e estereótipos de gênero tradicionais, as escolas devem partir de uma perspectiva educacional, que seja centrada na valorização do outro, de sua identidade de gênero e de sua sexualidade. Assim, ao integrar discussões sobre diversidade sexual no currículo escolar e questionar as estruturas que marginalizam certos grupos, essa abordagem visa criar um ambiente educacional mais inclusivo, onde todas/os as/os estudantes se sintam valorizados e respeitados independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

JUSTIFICATIVA

No Brasil, onde ocorre o maior número de assassinatos relacionados às identidades de gênero e/ou orientação sexual no mundo, a responsabilidade da escola na desconstrução de mitos e preconceitos contra pessoas LGBT+ é ainda mais crucial. A escola desempenha uma função social fundamental na promoção de valores democráticos, de respeito a/ao outra/o e na busca por transformações sociais significativas.

Ao constituir um ambiente educacional que desafia estereótipos, combate discriminação e promove à aceitação da diversidade, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas/os são reconhecidas/os e valorizadas/os independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. Por fim, a escola, conforme Jesus *et al.* (2008, p.11):

É também o espaço para que eles e elas sejam respeitados e respeitadas em suas especificidades. A escola não é só um lugar de transmissão do saber, é onde se aprendem valores e atitudes e de onde se levam as boas e as más lembranças, os bons e os maus exemplos de convivência, amizade e solidariedade.

Desse modo, observamos a necessidade de se realizar a formação continuada e/ou oficinas para professores e professoras em gênero e sexualidade. Essas formações capacitam as/os professoras/es a compreenderem e respeitarem a diversidade sexual e de gênero, criando ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores para todas/os as/os pessoas que circulam na escola, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Promover a oferta de Cursos de formação continuada e/ou oficinas para professores e professoras sobre identidades de gênero e sexualidade.

Objetivo Específico

- Apresentar conceitos fundamentais relacionados à diversidade sexual e de gênero.
- Analisar a importância da inclusão e do respeito à diversidade na educação.
- Identificar e abordar estereótipos e preconceitos em relação à diversidade sexual e de gênero dentro e fora da escola.
- Organizar um folder/folheto sobre respeito e tratativas às pessoas LGBTQ+ na escola;

1º Encontro: Construção de Gênero

Promover uma discussão que desencadeia a reflexão sobre gênero e sua construção, elegendando algumas sugestões de questões para se explorar o tema:

- O que se espera ao fazer chá revelação do sexo do/a bebê? Há preocupação com relação ao sexo do/a bebê? Quem se preocupa? Por quê?
- Como é feita a escolha das roupas, as cores, os tipos de brinquedos? Quais são os critérios?
- Há cores específicas para meninos e para meninas? Por quê? Há relação entre cor e gênero? Há brinquedos específicos para meninas e para meninos? Eles e elas não podem brincar com os mesmos brinquedos?

Após a provocação realizada pelos questionamentos, explicar as definições sobre sexo, gênero, identidades de gênero.

2º Encontro: Identidades e Diversidade Sexual

Problematizar as relações afetivas/sexuais que se desviam da heteronormatividade e apresentar a diversidade existente por meio das siglas LGBTQ+, demonstrando que desejos e relações diferentes do padrão heteronormativo são válidos e não há justificativa para qualquer forma de discriminação.

Sugere-se trabalhar a partir da animação “Medo de quê?” o respeito à diversidade sexual.

3º Encontro: Debatendo LGBTfobia na escola

Analisar estereótipos e preconceitos relacionados à diversidade sexual e de gênero dentro da escola:

- expondo casos de discriminação e exclusão a pessoas LGBTQ+;
- questionar sobre a LGBTfobia na escola;
- análise de vídeos que reproduzem estereótipos e preconceitos, como exemplo, o vídeo “E se fosse com você?” disponível e realizado pelo canal no Youtube Poe na Roda.

4º Encontro: Desconstruindo preconceitos

Refletir sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade na prática educativa. Para ilustrar essa ideia sugerimos o vídeo da ONU Brasil “Iana: Uma história emocionante de aceitação”, que apresenta a história da Iana onde ela narra a aceitação da sua sexualidade e descoberta de seu ativismo.

Questões a serem exploradas:

- A importância da família no processo de aceitação da identidade sexual e de gênero de pessoas LGBTQ+.
- Discussão sobre o papel da/o educadora/or na promoção da inclusão e do respeito das pessoas LGBTQ+ na escola.

5º Encontro: Sensibilização e Reflexão

A partir desse encontro, professores e professoras poderão participar ativamente na construção de estratégias pedagógicas para a inclusão de temas relacionados às identidades de gênero e sexualidade na escola. Dessa forma, professoras/es poderão compartilhar suas crenças e experiências sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. Poderão formar grupos sobre os possíveis desafios para inclusão dessa temática em suas aulas.

6º Encontro: Construção de Estratégias Pedagógicas

Desenvolver e compartilhar estratégias pedagógicas que promovam a diversidade sexual e de gênero no contexto escolar. Assim, as/os professora/es poderão desenvolver materiais e atividades pedagógicas inclusivas. Em oficinas, poderão realizar planos de aulas inclusivos, que abordem essa temática ou materiais como a construção de um folder/folheto explicativo sobre identidades de gênero e sexuais para que as/os professoras/es possam trabalhar em sala de aula com as/os estudantes, proporcionando informações precisas e acessíveis sobre os temas (incluindo o uso da linguagem adequada) que muitas vezes são mal compreendidos ou cercados por estigmas.

7º Encontro: Implementação e Avaliação

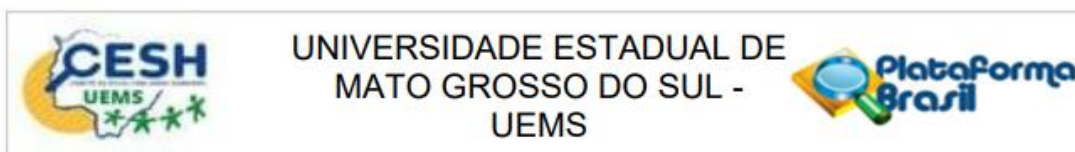
Dar suporte aos/as professores/as na implementação das estratégias pedagógicas desenvolvidas e avaliar seu impacto em suas aulas. Como atividade, sugere-se o compartilhamento de relatos de experiências sobre a aplicação das estratégias pedagógicas, discussão sobre os desafios encontrados e planejamento de ações futuras para fortalecer a inclusão de questões de identidade de gênero e sexualidade na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Cadernos SECAD 4. Brasília, 2007. Disponível em: < https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf > . Acesso em 02 fev. 2024.

JESUS, Beto de; PEDROSA, Cláudio; PICAZIO, Cláudio; MODESTO, Edith; COSTA, Isabel; RAMIRES, Lula; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia. **Diversidade Sexual na Escola Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: Corsa, 2008. Disponível em: < https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/08/diversidade_sexual.1968.pdf > . Acesso em: 02 fev. 2024.

ANEXO A – Parecer Substanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS LGBT SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR, CAMPO GRANDE, MS

Pesquisador: BARBARA FERREIRA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59686222.7.0000.8030

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.646.144

Apresentação do Projeto:

De acordo com o exposto pela pesquisadora "Este projeto de pesquisa visa analisar a constituição da identidade de gênero de professora e professor LGBT — lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais — em uma escola pública de Campo Grande, MS, buscando responder: como é ser professor dentro da escola onde lecionam, além de escrever a convivência com a comunidade escolar, a fim de identificar possíveis atos discriminatórios, além de registrar como têm sido abordado as temáticas de gênero e sexualidade neste espaço. Para tanto, elegemos a metodologia qualitativa para a produção de dados, por meio de um roteiro de entrevista, a fim de facilitar a interlocução com os(as) entrevistados(as) privilegiando suas narrativas acerca de si e suas vivências nas relações

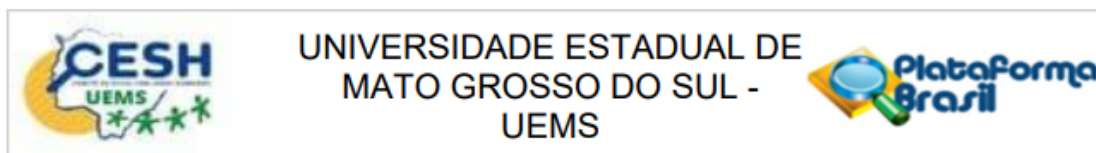
com os outros. Assim, esta pesquisa se legitima pela carência de discussão sobre a temática da diversidade sexual nas escolas, tendo em vista que a visibilidade de professores transsexuais, bissexuais e homossexuais possam produzir, no ambiente escolar, o respeito às diversidades de identidades existentes e também (des)construir o discurso da discriminação e do preconceito que circulam no espaço escolar"

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a constituição da identidade de gênero de professora e professor LGBT (lésbicas, Gays,

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
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



Continuação do Parecer: 5.646.144

Bissexuais, Transexuais) em uma escola pública de Campo Grande, MS.

Objetivo Secundário:

1. Evidenciar a convivência da comunidade escolar com professoras e professores homossexuais, bissexuais e transexuais.
2. Identificar as expressões da ordem discursiva que materializam o preconceito diante das identidades de gênero.
3. Descrever as experiências de professoras e professores LGBT sobre as identidades de gênero e/ou orientação sexual na escola.
4. Registrar como professoras e professores abordam temas como sexualidade e gênero no contexto escolar e/ou em sala de aula.
5. Caracterizar as experiências de "coming out" com suas visibilidade e invisibilidade na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisadora esclarece sobre os riscos, incluindo as observações descritas no primeiro parecer, apenas não inseriu a questão das orientações sanitárias de combate à contaminação da Covid 19:

"Riscos:

Os(as) entrevistados(as) podem ter algum desconforto ao responder as perguntas e pode sentir cansaço ou fadiga durante a entrevista. Para

resolver essa situação, os(as) entrevistados(as) tem a possibilidade de fazer um intervalo e/ou interromper essa sessão de entrevista no momento

que desejar, também, podem desistir ou não responder algum questionamento, sem a necessidade de explicar ou justificar os seus motivos

pessoais. Além disso, podem também se retirar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

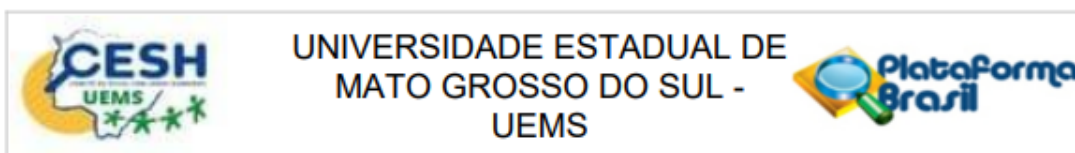
No que se refere aos dados produzidos na entrevista - existe o risco de ser acessada por outras pessoas, além de ser divulgada antes da etapa de

conclusão. No entanto, para proteger os dados, a pesquisadora se compromete em guardar os dados produzidos em lugar seguro, durante todo o

período de levantamento, transcrição e análise. Também garante que as informações sobre as identidades do(a)s entrevistado(o)s serão protegidas

de maneira ética, por meio de uma sequência de números, divulgadas somente para fins

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
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: 5.646.144

científicos.

Assim, podem ser considerados riscos, a interrupções do contrato e substituições de professores/colaboradores por motivos que fogem do controle das variáveis da pesquisa, bem como sentimentos de constrangimento e preocupação com a exposição da identidade pessoal e institucional. Diante de possíveis constrangimentos, que possam surgir haverá um esforço por parte da pesquisadora em demonstrar uma postura ética na condução da abordagem proposta." A pesquisadora descreve os benefícios de modo específico da pesquisa, esclarecendo de modo pertinente sobre:

"Benefícios:

Diante disso, este projeto visa o grau máximo de benefícios aos participantes da pesquisa e a comunidade acadêmica, visto que após análise das entrevistas poderemos utilizar os dados para propor, uma reflexão na escola da importância de produção de oficinas e projetos, para professores e demais estudantes sobre identidades de gênero neste espaço, exaltando valores como o respeito ao próximo e o tratamento digno livre de qualquer forma de preconceito."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Pesquisa relevante;
- Houve os esclarecimentos e as orientações sugeridas no 1º Parecer de Pendência - a respeito do TCLE, visto que a pesquisadora incluiu neste documento alterado as informações aos participantes, este durante a coleta de dados, entrevista, a qualquer momento poderão interromper, ou mesmo declinar alguma(s) da(s) questões no roteiro que possam acionar um gatilho emocional.

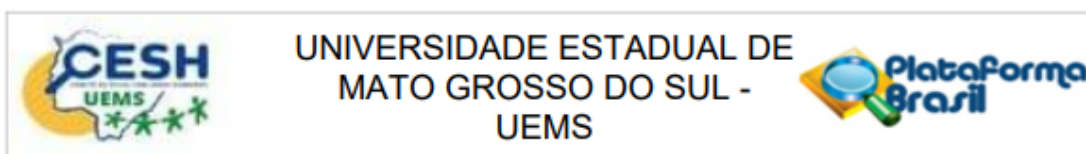
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresentou os documentos de Autorização assinados e demais arquivos pertinentes.
- Cronograma adequado.
- Realizou as inclusões solicitadas no primeiro Parecer que apontava pendências.

Recomendações:

- Realizou as alterações, somente acrescentar as orientações sanitárias de combate às infecções da Covid 19 e demais infecções no arquivo do Projeto.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
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: 5.646.144

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, 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 pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plata-forma Brasil.

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

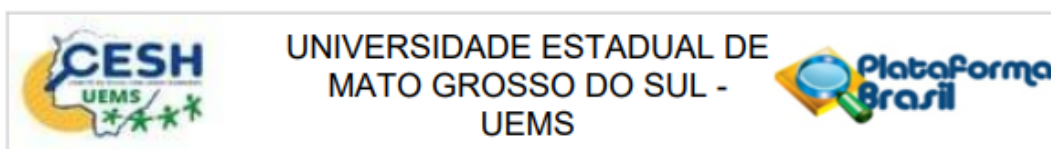
Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
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



Continuação do Parecer: 5.646.144

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1933313.pdf	28/08/2022 14:56:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_v2_28ago.pdf	28/08/2022 14:54:39	BARBARA FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Declaracao_Institucional_Assinada.pdf	28/08/2022 14:53:23	BARBARA FERREIRA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_V2_28ago.pdf	28/08/2022 14:50:00	BARBARA FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Imagem.pdf	12/05/2022 20:30:12	BARBARA FERREIRA DE	Aceito
Outros	Roteiro.pdf	12/05/2022 20:29:00	BARBARA FERREIRA DE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/05/2022 20:15:33	BARBARA FERREIRA DE	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	12/05/2022 20:14:38	BARBARA FERREIRA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 15 de Setembro de 2022

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
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